

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA HUMANA – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

ELIANA CLÁUDIA GRACILIANO

**POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA COM
CRIANÇAS DE 5 ANOS**

**SÃO CARLOS
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA HUMANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA COM
CRIANÇAS DE 5 ANOS**

Tese apresentada por ELIANA CLÁUDIA GRACILIANO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mello.

**SÃO CARLOS
2019**

GRACILIANO, ELIANA CLÁUDIA

POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO
VOLUNTÁRIA COM CRIANÇAS DE 5 ANOS / ELIANA CLÁUDIA
GRACILIANO. -- 2019.

138 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Maria Aparecida Mello

Banca examinadora: Abel Gustavo Garay González; Elsie Alejandrina
Pérez Serrano; Maria do Carmo de Souza; Jarina Rodrigues Fernandes
Bibliografia

1. Atenção Involuntária, Voluntária e pós Voluntária . 2. Atividade
Mediada Orientada . 3. Funções Psíquicas Superiores Especiais. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Eliana Cláudia Graciliano, realizada em 20/12/2019:

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello
UFSCar

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González
UNESP

Profa. Dra. Elsie Alejandrina Pérez Serrano
UHO

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa
UFSCar

Dedico este trabalho
as minhas sobrinhas

MARIA RITA
e
MANUELA.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**;

Aos meus pais **Neusa** e **Napoleão** pelo amor, companheirismo, paciência e força não só nesse, mas em todos os momentos da minha vida;

Ao meu irmão **Elissandro**, minha cunhada **Solange**, minhas sobrinhas **Maria Rita** e **Manuela**. Os momentos de incentivo a essa conquista foram incontáveis;

Ao meu esposo, **João Paulo**, pela leveza do sorriso e pela força do abraço. Eles foram essenciais;

À minha orientadora **Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello**, pelas contribuições e preciosidade na leitura desse trabalho;

Aos **Profs. Drs. Abel Gustavo Garay González; Elsie Alejandrina Pérez Serrano; Jarina Fernandes** e **Maria do Carmo de Souza** pelas ricas discussões e reflexões no momento de qualificação desta pesquisa;

À **Rosangela** minha companheira de estrada e à **Camila** por oferecer moradia e aconchego em São Carlos;

À minha sogra **Célia**, que não mediu esforços para encurtar o caminho de retorno para casa;

Ao grupo de estudos **NEEVY**, em especial, às amigas: **Eliane, Sarah** e **Tarcila**;

Aos colegas das disciplinas e dos seminários: **Nathália, Paula** e **Denise**;

À **FAEL** e aos **Colégios: Objetivo** e **Marista**, locais que incentivaram cada passo dessa conquista;

Aos meus amigos da Pedagogia: **Gilmar, Ariele** e **Márcio**. Nossos encontros trouxeram leveza para o processo de pesquisa;

À Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram à minha formação: **OBRIGADA!**

RESUMO

A questão de pesquisa que orientou esse trabalho de doutorado foi: Quais conceitos e estratégias são trabalhados na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade durante o desenvolvimento da atenção voluntária dessas crianças? O objetivo geral consistiu identificar e analisar os processos de desenvolvimento ou não da atenção voluntária, com base nos conceitos e estratégias trabalhados na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade. A metodologia foi subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural, baseada no método do materialismo histórico dialético. Os instrumentos utilizados foram diário de campo, documentos oficiais do colégio, protocolo de observação, câmera filmadora e gravador de voz. Em relação as fases de pesquisa, foram quatro: introdutória, campo, analítica e a conclusiva. A primeira contemplou a submissão e permissão para a realização da pesquisa ao Comitê de Ética da UFSCar, a segunda consistiu em observação preparatória e observação participante na turma escolar, a terceira no estudo das informações produzidas junto às crianças, eleição de critérios de análise, sistematização das diretrizes de análise e seleção da sequência didática a partir do tipo da pesquisa, a qualitativa e, por fim, a última fase para interpretação das informações. A unidade de análise configurou-se nas possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária presentes em atividades desenvolvidas pela professora de criança de 5 anos de idade na etapa de Educação Infantil. Os resultados indicaram que cinco estratégias utilizadas pela professora chamaram a atenção das crianças nas situações de ensino, foram elas: perguntas-guia; tecnologia, ações práticas, jogo de papéis e registro escrito somado ao pictórico. Em relação aos conceitos trabalhados vimos que o tema referiu-se às leis básicas de trânsito associadas a conceitos do tipo cotidiano. Quando relacionamos esses dois elementos [estratégias e conceitos] na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade aos processos de desenvolvimento da atenção voluntária identificamos que houve êxito na forma de provocá-la. Entretanto, os processos pedagógicos, da forma como foram organizados e propostos às crianças apresentaram limitação quanto à estabilidade da concentração e à distribuição da atenção, particularidades fundamentais para o desenvolvimento da atenção voluntária. A pesquisa evidenciou, portanto, que o aprofundamento da qualidade de pensamento e de linguagem nos seres humanos dependem do tipo de atenção voluntária desenvolvida durante as vivências nas relações sociais: quanto mais mediada intencionalmente, mais ela se torna qualificada; quanto maior a consciência e volitividade nos processos de atenção voluntária na escola, mais chances de desenvolvimento e domínio da conduta humana. Então, é possível desenvolver atividades na Educação Infantil que tenham como objetivo desenvolver a atenção voluntária de crianças de 5 anos.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Funções Psíquicas Superiores Especiais. Atenção Voluntária. Mediação. Educação Infantil.

ABSTRACT

The research question that guided this doctoral work was: What concepts and strategies are used in the routine of a classroom with 5 year old children during the development of these children's voluntary care? The general objective was to identify and analyze the processes of development or not of voluntary care, based on the concepts and strategies worked in the routine of a classroom with children of 5 years old. The methodology was subsidized by the Historical-Cultural Theory, based on the method of dialectical historical materialism. The instruments used were field diaries, official college documents, observation protocol, video camera and voice recorder. Regarding the research phases, there were four: introductory, field, analytical and conclusive. The first contemplated the submission and permission to conduct the research to the UFSCar Ethics Committee, the second consisted of preparatory observation and participant observation in the school class, the third in the study of the information produced with the children, choice of analysis criteria, systematization the guidelines for the analysis and selection of the didactic sequence based on the type of research, the qualitative and, finally, the last phase for the interpretation of information and analysis approaches. The unit of analysis was configured in the possibilities of developing voluntary care present in activities developed by the teacher of a 5-year-old child in the stage of Early Childhood Education. The results indicated that five strategies used by the teacher drew the attention of children in teaching situations, they were: guide questions; technology, practical actions, role play and written record added to the pictorial. Regarding the concepts worked on, we saw that the theme referred to the basic traffic laws associated with everyday concepts. When we relate these two elements [strategies and concepts] in the routine of a classroom with 5 year old children to the development processes of voluntary care, we identify that there was success in the way of provoking it. However, the pedagogical processes, in the way they were organized and proposed to children, presented limitations regarding the stability of concentration and the distribution of attention, fundamental characteristics for the development of voluntary care. The research evidenced, therefore, that the deepening of the quality of thought and language in human beings depends on the type of voluntary attention developed during the experiences in social relationships: the more intentionally mediated, the more it becomes qualified; the greater the awareness and volitiveness in voluntary care processes at school, the more chances of development and mastery of human conduct. So, it is possible to develop activities in Early Childhood Education that aim to develop the voluntary care of children aged 5 years.

Keywords: Cultural Historical Theory. Special Superior Psychic Functions. Voluntary Attention.. Mediation. Child education.

RESUMEN

La pregunta de investigación que guió este trabajo de doctorado fue: ¿Qué conceptos y estrategias se utilizan en la rutina de un aula con niños de 5 años durante el desarrollo del cuidado voluntario de estos niños? El objetivo general era identificar y analizar los procesos de desarrollo o no de la atención voluntaria, en base a los conceptos y estrategias trabajados en la rutina de un aula con niños de 5 años. La metodología fue subsidiada por la teoría histórico-cultural, basada en el método del materialismo histórico dialéctico. Los instrumentos utilizados fueron diarios de campo, documentos oficiales de la universidad, protocolo de observación, cámara de video y grabadora de voz. En cuanto a las fases de investigación, hubo cuatro: introductorias, de campo, analíticas y concluyentes. El primero incluyó la presentación y el permiso para llevar a cabo la investigación al Comité de Ética del UFSCar, el segundo consistió en observación preparatoria y observación participante en la clase de la escuela, el tercero en el estudio de la información producida con los niños, elección de criterios de análisis, sistematización. Las pautas para el análisis y la selección de la secuencia didáctica en función del tipo de investigación, la cualitativa y, finalmente, la última fase para la interpretación de los enfoques de información y análisis. La unidad de análisis se configuró en las posibilidades de desarrollar atención voluntaria presente en actividades desarrolladas por el maestro de un niño de 5 años en la etapa de Educación Infantil. Los resultados indicaron que cinco estrategias utilizadas por el maestro llamaron la atención de los niños en situaciones de enseñanza, fueron: preguntas de guía; tecnología, acciones prácticas, juego de roles y registro escrito agregado a la sesión pictórica. Con respecto a los conceptos trabajados, vimos que el tema se refería a las leyes básicas de tránsito asociadas con los conceptos cotidianos. Cuando relacionamos estos dos elementos [estrategias y conceptos] en la rutina de un aula con niños de 5 años de edad con los procesos de desarrollo de la atención voluntaria, identificamos que hubo éxito en la forma de provocarlo. Sin embargo, los procesos pedagógicos, en la forma en que fueron organizados y propuestos a los niños, presentaron limitaciones con respecto a la estabilidad de la concentración y la distribución de la atención, características fundamentales para el desarrollo de la atención voluntaria. La investigación evidenció, por lo tanto, que la profundización de la calidad del pensamiento y el lenguaje en los seres humanos depende del tipo de atención voluntaria desarrollada durante las experiencias en las relaciones sociales: cuanto más mediada intencionalmente, más se califica; Cuanto mayor sea la conciencia y la volitividad en los procesos de atención voluntaria en la escuela, mayores serán las posibilidades de desarrollo y dominio de la conducta humana. Por lo tanto, es posible desarrollar actividades en Educación Infantil que tengan como objetivo desarrollar la atención voluntaria de niños de 5 años.

Palabras-clave: Teoría histórico-cultural. Funciones psíquicas superiores especiales. Atención Voluntaria. Mediación. Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 –	Relação mediada.....	55
Fig. 2 –	Linha do tempo.....	69
Fig. 3 –	Situação de ensino 5.....	88
Fig. 4 –	Situação de ensino 5.....	88
Fig. 5 –	Situação de ensino 6.....	89
Fig. 6 –	Situação de ensino 6.....	89
Fig. 7 –	Situação de ensino 9.....	90
Fig. 8 –	Situação de ensino 10.....	91
Fig. 9 –	Situação de ensino 10.....	91
Fig. 10 –	Placas de trânsito.....	101
Fig. 11 –	Construção do cenário grupo 1.....	104
Fig. 12 –	Construção do cenário grupo 2.....	105
Fig. 13 –	Construção do cenário grupo 3.....	105
Fig. 14 –	Construção do cenário.....	106
Fig. 15 –	Sondagem da escrita dos meios de transporte.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Caracterização da rotina da turma elaborado pela autora (2019)..... 78
- Gráfico 2** – Composição da prática pedagógica, elaborado pela autora (2019)... 79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama geral da produção das informações.....	72
Quadro 2 – Diretrizes de análise.....	83
Quadro 3 – Sequência didática.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Horário das aulas.....	71
Tabela 2 – Sistematização das informações na observação participante.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AMO	Atividade Mediada Orientada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar
DSM-IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FPS	Funções Psíquicas Superiores
FPSE	Funções Psíquicas Superiores Especiais
GEEI	Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEEM	Instituto de Educação Estadual de Maringá
IPE	Psicopedagogia no Instituto Paranaense de Ensino
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEVY	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky
OPM	Oficina Pedagógica de Matemática
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Proposta Política Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDA	Transtorno do Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo (ou Proximal)

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	15
	INTRODUÇÃO.....	17
1	EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES ESPECIAIS.....	24
1.1	O TRABALHO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM É A CRIANÇA À QUAL O ENSINO SE DIRIGE?.....	25
1.2	DESENVOLVIMENTO HUMANO: QUAIS ATIVIDADES ATUAM NO POTENCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	31
1.2.1	Comunicação emocional direta dos bebês.....	33
1.2.2	Atividade objeto-manipulatória.....	34
1.2.3	Jogo de papéis.....	36
1.3	FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES ESPECIAIS: COMO DESENVOLVER AS FUNÇÕES PSÍQUICAS NAS CRIANÇAS PARA ADQUIRIREM FORMAS SUPERIORES DE CONDUTA?.....	40
1.4	CONCLUSÕES DA SEÇÃO 2.....	45
2	O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA, A PARTIR DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL...	47
2.1	O CARÁTER DA ATENÇÃO.....	47
2.2	OS TIPOS DE ATENÇÃO.....	49
2.3	A FORMAÇÃO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA.....	55
2.4	AS PRINCIPAIS PARTICULARIDADES DA ATENÇÃO.....	60
2.5	ATENÇÃO VOLUNTÁRIA E A RELAÇÃO COM OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS.....	62
2.6	CONCLUSÕES DA SEÇÃO 3.....	65
3	METODOLOGIA: CAMINHO PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	67
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
3.1.1	Fase 1 – introdutória.....	69

3.1.1.1	Submissão e permissão para a realização da pesquisa.....	69
3.1.1.2	Mapeamento da escola, da turma de crianças e trâmites burocráticos....	69
3.1.2	Fase 2 – Trabalho de Campo.....	72
3.1.2.1	Observação participante.....	75
3.1.3	Fase 3 – Analítica.....	79
3.1.3.1	Estudo das informações produzidas junto às crianças.....	79
3.1.3.2	Eleição de critérios de análise para tabulação de dados.....	80
3.1.3.3	Sistematização das diretrizes de análise dos dados.....	81
3.1.3.4	Seleção da sequência didática.....	83
3.1.4	Fase 4 – Conclusiva.....	84
3.1.4.1	Interpretação das informações e abordagens de análise.....	84
3.2	CONCLUSÕES DA SEÇÃO 4.....	85
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
4.1	INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS.....	86
4.1.1	Sinopse das situações de ensino.....	86
4.2	INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS A PARTIR DA DIRETRIZ: ESTRATÉGIAS DA PROFESSORA PARA CHAMAR OU PRENDER A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS NA ATIVIDADE.....	92
4.3	ANÁLISE GERAL.....	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES.....	127

APRESENTAÇÃO

A paixão pela Educação Infantil surgiu desde os meus doze anos de idade. Recordo-me com carinho daquele tempo, do cheiro das atividades mimeografadas, do olhar de acalento das professoras e, também, das palavras rígidas em direção ao meu potencial. Meu primeiro emprego informal, o de babá, não poderia fugir desse cenário e acabou intensificando em mim o sonho de ser professora, quando crescesse.

Com muito orgulho, meus pais me matricularam no curso de formação de docentes, antigo magistério, no Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM), minha cidade de origem. Esse foi um passo decisivo para a constituição da minha carreira profissional. Entre oficinas de formação e leituras, sobre os famosos métodos de alfabetização que meus professores ministravam, consegui ingressar em uma pré-escola na condição de estagiária. Por lá aprendi muito sobre organização, rotina e cuidados com as crianças, sob a supervisão da professora titular, afinal, essa foi minha primeira experiência profissional.

A conquista de uma vaga na Universidade Estadual de Maringá (UEM) veio em 2007, momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 determinava que, para atuar na educação básica a formação mínima deveria ser em nível superior (BRASIL, 1996). Ouvir meu nome entre os aprovados foi uma sensação maravilhosa.

Como estudante de Pedagogia, as possibilidades se ampliaram, não só em termos de conhecimento acadêmico, como de experiência no mundo do trabalho, pois eu permaneci com estágio remunerado até a conclusão do curso, momento em que fui efetivada. Durante os quatro anos de graduação tive a grata satisfação de permear todas as séries da Educação Infantil, sentindo desde o cheirinho dos bebês até a alegria de acompanhar a escrita do nome pela primeira vez.

Motivada pelas professoras de graduação, em especial, pela minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), continuei os estudos. Em 2011 fiz especialização em Psicopedagogia no Instituto Paranaense de Ensino (IPE), paralelo com participações no Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM). Cursei disciplinas como aluna não regular do mestrado em educação na UEM até conseguir

a aprovação na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em 2012.

Enfim, entre teoria e prática, dissertei no mestrado sobre a Organização do ensino pré-escolar, a partir da leitura de documentos acadêmicos presentes do banco de dados da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (GRACILIANO, 2014). Naquela oportunidade consegui mapear quais diretrizes de orientação e de execução eram consideradas como elementos emergentes à organização do ensino infantil. Todavia, o ensejo de ir à raiz do pressuposto teórico só me foi possível, agora, no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSCar, não só pelo tempo para a pesquisa, como pelo aprofundamento dos estudos, por intermédio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY), também na UFSCar.

Filha de pais operários, vejo nesta oportunidade de pesquisa e estudos, condições de aperfeiçoar minha atuação profissional, mobilizando professores em prol de estratégias, recursos e conceitos que desenvolvam as Funções Psíquicas Superiores dos indivíduos desde a Educação Infantil, em níveis cada vez mais aprofundados.

INTRODUÇÃO

Assuntos voltados aos processos de atenção têm estado em evidência no contexto educacional dos últimos anos pelo fato de os estudantes mostrarem-se cada vez mais desprovidos de domínio e/ou sustentação da atenção. Por um lado, professores queixam-se da inquietude, impaciência, descontrole corporal e baixo rendimento acadêmico de seus alunos; por outro, estudantes têm recorrido a medicamentos com base de cloridrato de metilfenidato (Ritalina e Concerta, são alguns exemplos) para adquirirem a concentração desejada e, [na visão deles], êxito no processo de aprendizado e testes acadêmicos.

Há quem diga que esse fenômeno se trata de uma alteração funcional orgânica de cunho neurológico; outros, que são resquícios do processo de civilização, a citar o advento tecnológico de teves, jogos, computadores e seus derivados¹. Para nós, os maiores implicadores da desatenção estão na forma e no conteúdo que as escolas têm adotado em suas práticas pedagógicas. As Funções Psíquicas Superiores Especiais (FPSE) não estão sendo desenvolvidas de forma aprofundada, ou seja, os níveis de intencionalidade e de consciência individual e coletiva, para razoável número de crianças e adolescentes, não estão sendo atingidos na proporção necessária ao pleno desenvolvimento.

Em 2012 a Anvisa – Agência Nacional de Vigilância Sanitária – divulgou o Brasil como o segundo maior consumidor de drogas à base de cloridrato de metilfenidato no mundo, juntamente, com a informação de que tem aumentado o número de crianças diagnosticadas com TDA – Transtorno do Déficit de Atenção – que pode vir a ser combinada com agitação exacerbada, denominado de Hiperatividade – TDAH². Ascon (2013) apontou que os números ultrapassam de 28,5 milhões de crianças e adolescentes com esse laudo.

Ainda segundo a Anvisa (2012) a idade de maior recorrência dos diagnósticos ocorre na infância, são em média, de 3% a 9%. Tanto o Instituto Nacional de

¹ Sugerimos leitura do estudo: *ADHD in social networks: ways to medicalization of childhood* (MARTINHAGO, 2018) que aborda a questão dos recursos tecnológicos aos processos de atenção.

² É descrita pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM-IV, como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Excelência em Saúde e Cuidados do Reino Unido³, quanto pesquisas nos Estados Unidos⁴ sinalizam a mesma estatística (*NATIONAL GUIDELINE CENTRE*, 2018).

Esse cenário assola a Educação Infantil brasileira, bem como os outros segmentos de ensino. Sinalizam que olhares devem ser lançados ao campo educacional, especialmente, às práticas pedagógicas a que as crianças estão sendo submetidas. Seria um distúrbio restritamente neurológico? Seria o medicamento o único recurso necessário à solução da desatenção das crianças?

Vigotsky (2000) quando discutiu o “*El problema del desarrollo cultural del niño*” entendeu que a qualidade das aprendizagens desenvolve as Funções Psíquicas Superiores Especiais e não o contrário. Isso quer dizer que a atenção voluntária, uma função psíquica superior especial, não é condição inata para a ocorrência de aprendizagens. Ela desenvolve-se por intermédio da cultura. Na escola, especialmente, no próprio processo de aprendizado das matérias escolares ela pode e deve desenvolver-se. Isso condiz com as defesas de Marx (1983) ao dizer que somente diante das relações humanas os sentidos em geral (ele cita os cinco sentidos – visão, audição, paladar, olfato, tato), assim como o pensamento, a contemplação, os sentimentos, a vontade, enfim, as relações que estabelecem a individualidade do homem, são elaboradas por órgãos sociais, no movimento de apropriação da realidade objetiva.

Nessa perspectiva, olhar para as práticas pedagógicas promovidas na Educação Infantil, torna-se condição mister, pois compete a elas disseminarem o conhecimento, sob a intencionalidade de que todas as crianças se apropriem dele de maneira consciente com vistas a dominá-lo para si e para os outros. Vygotski (2000, p. 214) explica esse processo da seguinte forma:

El desarrollo cultural de cualquier función, incluida la atención, consiste en que el ser social en el proceso de su vida y actividad elabora una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convienen en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento.

Insta abordar que não é porque tratamos em específico da atenção voluntária neste trabalho que a concebemos que forma desarticulada às demais Funções

³ Sugerimos a leitura do documento: *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management* (*NATIONAL GUIDELINE CENTRE*, 2018).

⁴ Indicamos Cypel (2007), Kaefler (2006/2007), Rotta (2006/2007), Toledo e Simão (2003), Benczik (2000) e Goldstein (1996).

Psíquicas Superiores Especiais (FPSE), tais como: a atenção voluntária, a memória voluntária, a abstração, o pensamento conceitual, entre outras. Coadunamos com as defesas de Vigotsky (2000) de que elas se interrelacionam e se interdependem, haja vista que são as diferentes funções mentais que compõem a aprendizagem de um determinado conhecimento. O que as diferem são algumas propriedades específicas, no caso da atenção voluntária Luria (1991); Rubinstein (1979); Liublinskaia (1979); Petrovski, (1980); Smirnov e Gonobolin (1969) apontam a concentração; a intensidade; a distribuição; constância e *conmutação* (Tais especificidades são discutidas neste trabalho em conjunto com a formação e o desenvolvimento da atenção voluntária, a partir do processo pedagógico intencional na Educação Infantil.

Destacamos que a lógica política da medicalização em larga escala, ancorada na justificativa do determinismo biológico, naturalizam os problemas que são sociais. É dessa forma que as desigualdades, as diferenças de poder e riqueza são justificadas, como algo que é culpa do indivíduo e não do contexto maior, das condições básicas de desenvolvimento, do acesso aos bens culturais e aprendizado superficial dos conhecimentos e das matérias escolares. A incitação desmedida de receituários médicos são subterfúgios para justificar o organismo social e político em desequilíbrio.

Para nós, essa forma de proceder e classificar os indivíduos contribui para a divisão de classes e reforça interesses estratégicos do Capital. Os comportamentos sociais inadaptados que denunciam as fragilidades de um sistema econômico atroz são explicados em função de um cérebro, possivelmente, doente; portanto, passível de tratamento. Os questionamentos sobre as políticas educacionais e sobre as instituições escolares com suas práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo com base nas necessidades culturais dos alunos ficam abafadas pela ciência médica. As pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a escola de Vigotsky – NEEVY⁵, tais como: Vedovatto Iza (2008); Assis (2010); Lazaretti (2013); Caram (2015); Souza (2016) e Garay González (2016), por exemplo, nos fornecem elementos sobre a precarização dos propósitos educativos e dos conteúdos escolares na Educação Infantil. Trazem dados que acentuam a necessidade de olhar para a realidade das escolas de Educação Infantil e sua composição de práticas pedagógicas.

⁵ Para aprofundamento de leituras, indicamos a página do grupo de estudos, disponível em: <http://www.neevy.ufscar.br/publicacoes>.

Nessa conjuntura, a medicalização apresenta-se, então, como alternativa às angústias vivenciadas pela escola e como medida utilizada para reduzir os impactos de uma educação precária, produzida por políticas financiadas, estrategicamente, pelo Banco Mundial.

Nos últimos cinco anos, identificamos⁶ alguns estudos que vêm ao encontro desse nosso posicionamento. Eles representam a margem de 13% dos bancos de dados elegidos. O primeiro deles foi escrito por Zamoner (2015), cuja pesquisa identificou como a escola, ao criar dispositivos simbólicos, orientadores do comportamento e do pensamento da criança, potencializa a conversão da atenção natural em atenção voluntária/arbitrária. O resultado da pesquisa apontou que o uso de signos reorganiza e complexifica o pensamento e o comportamento da criança, tornando-os regulados e volitivos. O processo de constituição da atividade mediada evidenciou que, ao utilizar dispositivos artificiais/culturais para executar tarefas escolares, a criança desenvolve um conjunto de funções mentais superiores de forma articulada, dentre elas, a atenção voluntária. Tal forma origina, segundo o estudo, comportamentos organizados, intencionais, conscientes, autorregulados e volitivos.

O segundo trabalho encontrado, o de Ferracioli (2018), constatou o quanto as turmas da pesquisa de campo ampliaram, ao longo do ano letivo, suas capacidades escolares, incluindo seus desempenhos nas tarefas, autocontrole da conduta e volumes de atenção voluntários. Os principais determinantes pedagógicos dessas mudanças estiveram, sobretudo, nas formas como os conteúdos foram 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 de atenção atuais e iminentes dos educandos. Tal consideração destaca o professor como responsável pelo processo de ensino na esfera escolar.

O terceiro trabalho, de Lucena (2016), partiu de uma discussão mais contemporânea a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária na criança da Educação Infantil. Diferente dos dois anteriores, Zamoner (2015) e Ferracioli (2018), esse estudo consistiu em uma análise empírica dos resultados parciais do

⁶ Bancos de dados elegidos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, Base de Dados Internacional ERIC – *Education Resources Information Center* e SciELO – *Scientific Electronic Library Online*.

documento: “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná”. A conclusão da análise revelou que não há rigor científico que apresente a eficácia ou segurança de substância medicamentosa para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). A autora acentua a compreensão sobre a centralidade da organização do ensino para a aprendizagem de conteúdos que provoquem o desenvolvimento das máximas possibilidades do psiquismo humano. Isso quer dizer que há uma relação direta entre práticas sociais e pedagógicas e o desenvolvimento de funções psíquicas, como já apresentamos.

Lucena (2016) destacou que a reversão para casos de desatenção estaria na compreensão de que o ensino, adequadamente, organizado e sistematizado, dado pela apropriação cultural, promoveriam o desenvolvimento dessa e demais funções psíquicas superiores. Assim, foi enfática ao posicionar-se, contrariamente, à administração de remédios para provocar a atenção dos indivíduos.

Outra pesquisa foi encontrada com foco também na educação infantil: Rabatini (2016). Esse quinto estudo, de certo modo, complementa os anteriores (LEITE, 2015; LUCENA, 2016), pois analisou o desenvolvimento da atenção do pré-escolar e as suas relações com a organização do ensino. Os dados acenaram que o tempo de concentração da turma de crianças aos quatro anos de idade foi superior ao tempo de concentração da mesma turma com cinco anos de idade completos. Esse fato rompe com o determinismo biológico e destaca, para a pesquisadora, que a organização do ensino do professor promove a complexificação do processo de desenvolvimento da atenção, desde que seja feita com qualidade a relação entre o conhecimento e a criança.

Quando relacionamos esses dados de Rabatini (2016); Leite (2015) e Lucena (2016) aos de Lains (2016) percebemos que o aprimoramento da mediação e das práticas pedagógicas na Educação Infantil oferecem novas perspectivas para o estudo do desenvolvimento da atenção, incitando a promoção dos processos de atenção superiores nas crianças. É nessa mesma direção que Santos e Eidt (2017) apontam o quanto é imprescindível que o pedagogo conheça como se dá o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais (FPSE), visando promovê-las de modo intencional desde os primeiros meses de vida. Elas entendem que esse é um caminho possível para fazer frente às queixas escolares de crianças desatentas na sociedade atual.

Os cinco estudos que identificamos nos apontam duas reflexões: a) que a maioria dos estudos referentes aos problemas de atenção está direcionada ao diagnóstico e à identificação de um problema orgânico que deve ser tratado com o uso de medicação (ocuparam 87% do banco de dados) e b) o número incipiente de pesquisas no segmento da Educação Infantil e da formação cultural das Funções Psíquicas Superiores Especiais.

Tais dados, a nosso ver, atestam um limite nas instrumentalizações teórico-práticas pedagógicas: o desconhecimento de metodologias por parte dos professores que superem a visão naturalista do desenvolvimento humano. Sem, as tarefas escolares caracterizam-se pela improvisação, esgotamento das relações humanas calcadas pela desatenção de crianças, jovens e adolescentes e na espera de amadurecimento.

É frente a essas reflexões e neste contexto apresentado que elegemos como questão de pesquisa: *Quais conceitos e estratégias são trabalhados na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade durante o desenvolvimento da atenção voluntária dessas crianças?*

O objetivo geral consistiu em: *consistiu identificar e analisar os processos de desenvolvimento ou não da atenção voluntária, com base nos conceitos e estratégias trabalhados na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade.*

As fontes primárias elegidas para fundamentar a tese foram Vygotski (2000; 2001; 2004); Leontiev (2004; 2006); Luria (1991); Rubinstein (1979); Liublinskaia (1979); Petrovski (1980); Smirnov e Gonobolin (1969) e Mukhina (1996).

A tese estruturou-se por quatro seções e mais as considerações finais. Na *primeira*, abordamos o trabalho educativo na Educação Infantil e a relação com o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais; na *segunda*, tratamos sobre o desenvolvimento da Atenção Voluntária a partir do processo pedagógico na infância; na *terceira*, apresentamos o itinerário da produção dos dados com suas quatro fases e, na *quarta* e última seção, analisamos os resultados.

A concretização desse estudo não intenciona o esgotamento da discussão sobre as possibilidade de desenvolvimento da atenção voluntária na Educação Infantil, ao contrário, deseja e convida que mais pessoas possam agregar à discussão e aos assuntos voltados aos processos de atenção e demais Funções Psíquicas Superiores Especiais, pois o que deve prevalecer nas instituições

educativas é o desenvolvimento psíquico da criança de forma integral e multilateral e não mais o desenvolvimento unilateral e mutilado.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES ESPECIAIS

Nesta seção apresentaremos o processo de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais, por intermédio da cultura, subsidiado pela Teoria Histórico-Cultural, destacando a função da Educação Infantil no processo de desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Discutir essas questões se fazem pertinentes dada a constatação de que o cenário atual da Educação Infantil indica a precarização dos propósitos educativos, conforme discutem Vedovatto Iza (2008), Assis (2010), Lazaretti (2013), Caram (2015), Souza (2016) e Garay González (2016) em suas pesquisas.

As consequências futuras⁷ são claras: déficit dos processos de atenção (desatenção), resultando no indivíduo incapaz de dominar a própria conduta, estigmatizado de desatento e/ou hiperativo/impulsivo. Os estudos de Zamoner (2015), Leite (2015), Lucena (2016), Lains (2016), Rabatini (2016), Santos e Eidt (2017) e Ferracioli (2018) denunciam que a solução restringe-se, infelizmente, ao tratamento medicamentoso.

Contrário a este pensamento, corroboramos o posicionamento dos autores supracitados de que as práticas educativas na Educação Infantil precisam ser organizadas pelos professores, de modo a atuarem no desenvolvimento das potencialidades das crianças. Essa é a via, prioritária, que incita a qualificação das Funções Psíquicas Superiores Especiais para além do desenvolvimento natural.

Organizamos três tópicos de discussão para nos ajudar a conceituar a concepção de criança, de atividade e de desenvolvimento cultural das Funções Psíquicas Superiores Especiais: I. Quem é a criança, à qual o ensino se dirige? II Quais atividades atuam no potencial da criança que frequenta a Educação Infantil?; III Como desenvolver culturalmente as Funções Psíquicas Superiores Especiais em crianças para possíveis formas superiores de conduta?

Experimentos desenvolvidos por Vygotski (2000), Leontiev (2004) e Luria (1991) foram essenciais para fundamentar nossas discussões. Já Mukhina (1996) e Mello (2018) nos ajudaram a direcionar as análises de como o trabalho educativo deve se sustentar frente à criança do século XXI.

⁷ Futura, no sentido de que terá continuidade e acentuidade nos demais anos de escolarização.

1.1 O TRABALHO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM É A CRIANÇA, À QUAL O ENSINO SE DIRIGE?

Desde os primeiros dias de vida, nós, seres humanos, seguimos o curso cíclico e natural da vida: o desenvolvimento biológico, orgânico⁸. Durante muito tempo essa constatação guiou o entendimento de desenvolvimento humano e foi visto como o único curso de vida possível. Alguns fatos, entretanto, levantaram dúvidas sobre essa visão naturalista. Afinal, como explicar as alterações anatômicas do *Homo Sapiens* para além da transmissão genética? Qual foi a natureza dessa evolução?

A análise do relacionamento entre os homens na atividade do trabalho permitiu a compreensão de que, por meio dessa base criadora, os humanos adquirem formas superiores de comportamento. O núcleo desse processo esteve na transmissão social dos elementos culturais. Leontiev (2004) classificou esses elementos em dois planos: i) o material onde se cristaliza um conhecimento, fabricação de instrumentos, por exemplo e, ii) pela cultura intelectual, ensino consciente da forma de uso dos instrumentos fabricados.

Essas formas de fixação e transmissão da cultura deram luz ao entendimento de que o desenvolvimento humano não se constitui restritamente pelo caráter biológico, orgânico, mas, sobretudo, pelo caráter social dos relacionamentos do homem com o mundo circundante. Por exemplo: um animal pode valer-se de galhos para alcançar algum alimento e satisfazer sua vontade de comer. O galho volta à natureza em seu estado original. O homem vai além da simples necessidade de alimentar-se. É capaz de guardar o galho, aprimorá-lo e utilizá-lo para a resolução de situações semelhantes. Ele consegue transmitir essa descoberta aos seres da sua espécie, por meio do processo de ensino. Essa forma criadora e consciente, característica dos seres humanos, cristaliza os elementos da cultura, permitindo que superestruturas materiais e intelectuais sejam colocadas à prova todos os dias. Tal característica também é relacionada à aprendizagem como fonte inesgotável do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais, próprias somente dos seres humanos (LEONTIEV, 2004).

⁸ Aludimos às defesas construtivistas, piagetianas.

Na Teoria Histórico-Cultural, a formação social, ou seja, as vivências na cultura humana são determinantes ao desenvolvimento humano e da própria sociedade. Contudo, tal teoria não descarta o aspecto orgânico necessário ao desenvolvimento dos seres humanos. Nesse processo não basta aos indivíduos apenas interagirem entre si. A mediação intencional é fundamental para que ocorram aprendizagens e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais, tais como: atenção voluntária, memória voluntária, abstração, pensamento conceitual, entre outras. Elas constituem e qualificam o desenvolvimento humano em níveis profundos de consciência, resultando na transformação e autodomínio da conduta. Assim:

[...] o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento da atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive (LEONTIEV, 2004, p. 310).

O principal pressuposto da Teoria Histórico-Cultural é que os seres humanos são, predominantemente, sociais, portanto, desenvolvem-se a partir das relações que estabelecem no convívio da cultura humana, o que nos permite conceber toda e qualquer criança com potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de os serem humanos serem sociais, eles são únicos, assim como, são reconhecidos por meio de suas digitais.

Tal pressuposto também nos auxilia a compreender que as aprendizagens ocorrem em tempos e ritmos diferentes e que devemos focalizar nossas ações em processos de aprendizagens e não apenas no produto em si. Resumidamente, aprendemos a ser humanos não pela qualidade do DNA⁹, mas pelas condições sociais, culturais e históricas que somos submetidos. Por isso, o processo de apropriação dos conhecimentos científicos nas instituições de ensino formal torna-se essencial e imprescindível ao desenvolvimento das sociedades. A escola (instituições de ensino formal) é a principal via de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais, pois nela há intencionalidade e sistematização dos

⁹ O DNA (Ácido Desoxirribonucleico) é uma molécula presente no núcleo das células de todos os seres vivos e que carrega toda a informação genética de um organismo (Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dna/>. Acesso em: 22 out. 2019).

conhecimentos necessários à produção da atividade humana no plano consciente e voluntário, com vistas ao autodomínio da conduta humana (VYGOTSKI, 2000).

Leontiev (2004, p. 290) também corrobora esses pressupostos:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

O processo educativo ocorrido por intermédio de outros homens clarifica a definição das funções dos principais atores nas escolas de Educação Infantil: os professores e as crianças. Isto é:

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

A função da professora no processo de aprendizagem das crianças é fundamental e nuclear. Vigotsky (2004, p. 76), em relação à atividade pedagógica, afirma que:

o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando e [...] é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca.

A atividade da professora na Educação Infantil tem tarefa educativa clara de produzir motivos nas crianças para aprenderem os conhecimentos historicamente acumulados na cultura, ajudando-as a atribuírem sentido e significado aos conteúdos dessas aprendizagens:

Não chamamos todos os processos de atividade. [...] Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto, é, o motivo (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Existem algumas atividades mapeadas na periodização do desenvolvimento infantil pelo viés da Teoria Histórico-Cultural que atuam como impulsionadoras na reestruturação das Funções Psíquicas Superiores Especiais e que terão grande importância para o desenvolvimento da personalidade, são as Atividades Principais. [explicamos quais são no tópico subsequente].

Em termos conceituais:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Vygotski (2000, p. 119) argumenta que “toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores”. Assim, uma atividade principal gera necessidades de aprendizagens na criança que irão desencadear outras atividades principais. Ou seja, na medida em que ela interage com outras crianças e, principalmente, com os mediadores intencionais propostos pela professora, nas atividades escolares, outros novos processos psicológicos estarão em desenvolvimento, sustentando e qualificando as aprendizagens. O processo de ensino desenvolve as Funções Psíquicas Superiores Especiais, incorporando, por superação, as funções psicológicas inferiores relacionadas ao desenvolvimento orgânico. Assim:

[...] a atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados

no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc; isto é, em formas de atividades que só estão associados à atividade lúdica em suas origens (LEONTIEV, 2006, p. 64).

Conhecer quais são as atividades principais permite que os professores organizem os processos pedagógicos para bebês, por exemplo, por meio de estratégias que fomentem a interação entre ambos. Aos poucos, professor e bebê relacionam-se de forma que o abraço seja de proteção; acalento como afeto; riso para alegrias; palmas para celebrar conquistas, entre outras relações emocionais. É o elo entre adulto e criança, pais e filhos, professores e alunos, visto como saudável à aquisição de aprendizagens novas e essenciais a vida dessa criança.

Quando adotamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar, as ações requerem intencionalidade pedagógica por sua própria natureza. A atividade fim [finalidade] está na apropriação dos conteúdos culturais socialmente acumulados, essa deve ser a intencionalidade dos professores. Tal objetivo carrega em si formas e meios de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, orientando-a a fazer coisas que antes não lhe era possível sem o ensino.

Para tanto, um dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural deve auxiliar os professores é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): a atividade que a criança faz hoje com a colaboração de um adulto, no caso o professor, poderá fazer autonomamente amanhã.

Vygotski (2006, p. 269) nos ajuda na compreensão do termo com o seguinte exemplo:

Supongamos que dos niños de idéntica edad -ocho años- poseen un desarrollo intelectual idéntico. Eso significa que ambos pueden resolver por sí mismos las tareas que, por su dificultad, corresponden a la edad estándar de ocho años. Determinamos de ese modo el nivel real de su desarrollo intelectual. Continuamos investigando: con ayuda de procedimientos especiales intentamos averiguar hasta qué punto son capaces los dos niños de resolver tareas que sobrepasan los límites marcados para las pruebas estándar de los ocho años.

Les enseñamos como debe resolverse el problema y observamos si pueden, recurriendo a la imitación, dar con la solución. O bien, empezamos a resolverlo nosotros mismos y dejamos que los niños lo acaben. Otra variante es proponerles que resuelvan las tareas que salen de los límites de su edad intelectual en colaboración con otro niño más desarrollado o, finalmente, les explicamos los principios de la solución del problema, les hacemos preguntas orientativas, fraccionando en partes la tarea, etc. Dicho brevemente, proponemos al niño que resuelva, con una u otra forma de colaboración, las tareas que sobrepasan los límites de su edad mental. De esa manera determinamos hasta donde llega la posibilidad de colaboración intelectual para cada niño y en cuanto sobrepasa el marco de su edad mental (VYGOTSKI, 2006, p. 269).

Diante do exemplo, depreendemos que Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) são atividades que a criança consegue realizar de forma conjunta e compartilhada e que, posteriormente, realizará de forma própria. Quando esse princípio é considerado por esses profissionais da educação para a realização das atividades de ensino, temos a possibilidade de promover vivências enriquecedoras às funções psíquicas das crianças. Isso faz total sentido se partirmos do pressuposto de que:

El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas (VYGOTSKI, 2006, p. 271).

Por isso, Vygotsky (2006, p. 242) determinou que: “[...] La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Solo entonces la instrucción puede provocar los procesos de desarrollo que se encuentran en la Zona de Desarrollo Próximo”.

Uma das formas de contribuir com esse direcionamento para o “amanhã” da criança, em nossa concepção, seria a promoção de vivências ancoradas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), levando em consideração as atividades principais presentes em cada época do desenvolvimento humano. Quais são essas atividades principais, constitui o conteúdo do tópico a seguir.

1.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO: QUAIS ATIVIDADES ATUAM NO POTENCIAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Falar do desenvolvimento de crianças pequenas a partir da ótica da Teoria Histórico-Cultural requer uma retomada dos pressupostos já assumidos. Devemos olhar os períodos de desenvolvimento infantil não de forma mecanicista, mas dialética, visto que um período transita com o seguinte incorporando-o, por superação, perante as necessidades manifestadas. Além disso, as atividades principais anteriores funcionam como bases sólidas para as posteriores, adotando um formato dialético.

À vista desse entendimento, cabe retomarmos que a concepção de homem, mundo e sociedade se ancora em um contexto macro, ou seja, social. Sua constituição e relação com o entorno advêm da vivência com o meio e não se limita ao conceito de observação, mas de uma relação ativa capaz de reestruturar as funções psíquicas no plano consciente e voluntário.

Para Vygotski (2000, p. 29) existem dois grupos para o desenvolvimento de formas superiores de conduta. O primeiro está ligado aos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo e os desenhos; o segundo, do tipo especial, refere-se à atenção voluntária, memória voluntária, o pensamento conceitual, abstração, imaginação, etc. *“Tanto unos como otros, tomados em conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño”*.

Essa forma de aprendizado e desenvolvimento humano nas instituições educativas necessita ser intencional à promoção plena dos estudantes. E para que possa ser melhor conduzida, os professores precisam de conhecimentos que os instruem a promover ações qualificadoras do trabalho educativo na Educação Infantil. Em nosso ponto de vista, um desses conhecimentos está na periodização do desenvolvimento humano infantil e mapeamento das atividades principais de cada época de vida.

As atividades principais, quando de conhecimento da professora de Educação Infantil, por exemplo, fornecem pistas de como organizar as práticas pedagógicas que incitem alternativas de trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. Isso possibilita que ela aprenda e desenvolva as funções psíquicas

superiores (VYGOTSKI, 2000). Por exemplo, desde os primeiros dias de nascimento até próximo do primeiro ano de vida, a atividade principal característica é a de comunicação emocional, visto que os bebês buscam um envolvimento com o adulto que os assistem. Na medida em que a criança se comunica com os adultos, ela vai ampliando suas necessidades de aprendizagens. Assim, a atividade principal vai mudando, também, para a atividade com os objetos. Ao afastar-se da primeira infância (0 a 3 anos), a criança passa a adquirir outras necessidades de relações sociais e o jogo de papéis passa a ser a atividade principal.

Para Elkonin (1987), a visão macro da periodização do desenvolvimento humano se configura em três principais épocas: primeira infância; infância e adolescência. Elkonin (1987) as classifica em: a) primeira infância, que abarca duas atividades principais – a comunicação emocional direta dos bebês e objeto-manipulatória; b) infância, com o jogo de papéis e atividade de estudo; c) adolescência, com a comunicação íntima pessoal e da atividade profissional/estudo. Os períodos não são rigidamente demarcados sob uma perspectiva evolucionista, ao contrário, são processos que se amalgamam e se complexificam ao longo da trajetória de vida dos indivíduos, especialmente, de acordo com as condições em que se dão esse desenvolvimento. Dessa maneira, os indivíduos independem da idade para transcorrer os períodos, pois se perfazem em um formato e movimento dialético.

Dito de outra:

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricos – sociais (LEONTIEV, 2006, p. 65)¹⁰.

Interessante que, em cada época, intercalam-se dois períodos do desenvolvimento, de acordo com a atividade. Elkonin (1987) explica que, no primeiro grupo, predominam atividades que promovem, especialmente, a esfera motivacional e das necessidades. Elas se perfazem nas relações entre as pessoas com foco na

¹⁰ Considerar período ao invés de estágio.

assimilação do sentido da atividade humana. Dito de outro modo, são atividades realizadas na relação criança-adulto social. Já o segundo grupo é constituído por atividades que envolvem a esfera das possibilidades técnicas e operacionais, ação com os objetos e seus modelos. Ou seja, são atividades que consistem no desenvolvimento intelectual pela via da relação criança-objeto social.

Pelo nosso recorte de pesquisa, focamos as discussões nas três primeiras atividades principais, com maior dedicação ao jogo de papéis, atividade principal que concentrou o foco das análises e produção de informações.

1.2.1 Comunicação emocional direta dos bebês

Esse período é observado desde o nascimento da criança até próximo ao primeiro ano de vida, as mãos e as pernas buscam envolvimento com o adulto. Os gestos, afagos, balbucios intencionam uma comunicação ainda de forma embrionária. A forma mais desenvolvida de conversação ocorrerá nos anos seguintes com a atividade conjunta e compartilhada e ensino do adulto. Conforme Vygotski (2006, p. 302) apresenta:

A los dos meses, el niño deja de gritar si alguien se acerca a él, y a los dos-tres meses recibe con una sonrisa la mirada del adulto. Ya para aquel entonces aparecen numerosas formas de su comportamiento, que permite suponer que ha establecido interrelaciones sociales con los adultos que le cuidan. El niño se vuelve hacia la persona que le habla, presta atención a su voz y se enfada cuando se aparta de él. A los tres meses, emite diversos sonidos cuando se le acerca una persona, le sonde, se manifiesta dispuesto a la comunicación.

Por isso, os gestos da criança necessitam ser respondidos pelo adulto em forma da fala humana, possibilitando que ele, o bebê, aos poucos passe a internalizar o nome dado as coisas do mundo. Nessa perspectiva:

[...] Esta dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son relaciones que se realizan a través de la mediación de otros, siempre refractadas a través del prisma de las relaciones con otra persona. Por lo tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde este punto de vista, podemos definir al bebé como un ser socialmente máximo. La relación de cada niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona (VYGOTSKI, 2006, p. 285).

Observarmos o bebê segurando a blusa de sua mãe quando quer mamar; ou, na escola, o choro, quando quer algo ou está cansado. Essas hipóteses de adivinhação ao que a criança sente necessidade dão espaço às palavras, ou seja, relação objeto e nome (inicialmente), o que é típico, nesse período, a fase pré-linguística, afirma Vygotski (2000).

Pelo processo de ensino, essa relação de comunicação das emoções da criança com o adulto adquire novas necessidades e “a criança estabelece a relação entre o objeto e seu nome” (MUKHINA, 1996, p. 86). Portanto, a presença do adulto na relação com os bebês não se limita a cuidar de suas necessidades biológicas básicas, mas, concomitantemente, de suas necessidades psicológicas, processo fundamental para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais instaurada por meio de mediações sistematizadas, assim, o adulto é o centro psicológico de qualquer situação. Na ausência do adulto, o bebê se faz indefeso e paralisa sua atividade frente ao mundo exterior (VYGOTSKI, 2006).

Sabemos que o primeiro ano de vida, marcadamente, se instaura com as conquistas físicas e cognitivas, como já explicitamos. Geralmente o bebê começa a diminuir o ritmo de sono e alimentação, os olhos começam a ficar mais tempo abertos e os movimentos apresentam reações defensivas e mais precisas. Logo, por via colaborativa, começa a controlar seus membros, sentando, engatinhando, andando e emitindo sons que antes ele só ouvia. Desta forma, o mundo passa, aos poucos, a fazer sentido para o bebê.

Pois bem, logo que estabelece a relação emocional com o adulto, a criança busca exploração com objetos (Cultura Material), os quais esse adulto usa para se relacionar com o mundo. Colheres, mamadeiras, pratos, fraldas etc. são utensílios que chamam atenção e mobilizam a ação de exploração da criança. Ela manifesta a necessidade de se relacionar com esses objetos, explorando suas características, percebendo formatos, cores, texturas, enfim, tem um primeiro contato e emprega sobre ele ações diferentes da real função do objeto.

1.2.2 Atividade objetual-manipulatória

O aprendizado da criança sobre o uso do objeto, em consonância com sua função social, marca um dos princípios básicos da atividade humana, que é a utilização dos instrumentos. Mukhina (1996) explica que, primeiramente, a criança

se relaciona com o objeto de forma não consciente. A colher, por exemplo, serve para produzir sons e não para levar o alimento a boca. Esse processo é esperado, pois a criança visualiza o objeto, inicialmente, sem a intencionalidade de instrumento culturalizador. Por meio do ato educativo, o adulto ensina a criança a utilidade de cada objeto. Mukhina (1996) alerta para o fato de que conhecer o uso social dos instrumentos não indica que ele deixará de usá-lo para outros fins.

Esse estudo aprofundado da atividade objetual-manipulatória é realizado por Mukhina (1996). Para ela, esse período compreende três fases: “a primeira – o uso indiscriminado do objeto pela criança; a segunda – o uso do objeto apenas para sua função direta e a terceira – uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica” (MUKHINA, 1996, p. 109).

Desde o ventre da mãe, a criança se relaciona com a cultura humana. Ela é capaz de perceber os sons, angústias, exaltações e, quando nasce, não apenas sente, mas enxerga as relações humanas e busca os sentidos não aparentes a ela. A criança passa a operar no mundo com atividade conjunta e compartilhada do adulto e dos instrumentos. Ela aprende, todos os dias, a se comunicar, experienciar e dar representações simbólicas ao mundo adulto; por isso:

[...] no processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber com a xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. Todas essas são *ações práticas* que conduzem a um resultado externo determinado. Ao mesmo tempo, formam-se na criança as *ações internas*, por meio das quais ela examina os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora a ideia de um jogo, de um desenho ou de uma construção, lembra de ilustrações etc. A formação dessas ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. São as operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é, são atos psíquicos. Permitem à criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais realizará as ações práticas e, por isso, chamam-se *ações de orientação* (MUKHINA, 1996, p. 44, destaque da autora).

Futuramente, essas orientações antecederão a ação da criança, de modo que ela seja protagonista de sua própria vida. Tais atividades mediatizadoras, descritas na citação de Mukhina (1996), pressupõem a intencionalidade dos professores em proporcionar às crianças vivências que satisfaçam as necessidades da atividade principal daquele período de desenvolvimento, assim, “a criança não só deve dar ouvido à instrução verbal do adulto como ela mesma deve distinguir as ordens

necessárias, reforçando-as em sua ação prática”, explica Luria (1991, p. 32). Ao estruturar uma rotina de descobrimentos para que a criança consiga ver, ouvir, sentir o outro, construir, lançar, modelar, correr, pular, saltar percursos, perceber sensações, enfim, vivenciar o mundo físico e social, a professora proporciona à criança possibilidades para que ela supere, paulatinamente, esse período e passe para o seguinte.

Há que se destacar que essa atividade principal evidencia uma função psíquica extremamente importante à formação dos processos de atenção: a percepção. Vygotski (2006) explica que a característica fundamental da criança é o “apaixonamento” de sua percepção, sendo essa sua primeira particularidade. A segunda, consiste na compreensão de que a percepção é a função predominante da consciência. Assim, como toda a consciência atua sobre a base da percepção, essa se desenvolve antes de todas as demais funções.

Cabe apresentarmos ainda que o desenvolvimento da linguagem provoca reestruturações na função psíquica da percepção. Sem as palavras, ela é gradativamente substituída pela percepção verbal dotada de sentido, isto é, converte-se em percepção generalizada. Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a conferir aos objetos o sentido social (VYGOTSKI, 2006).

Veremos na seção 2 que as palavras e os objetos para Vygotski (2000) são estímulos-catalisadores, justamente pela relação apresentada nesses dois últimos tópicos (1.2.1 e 1.2.2).

Em relação ao sentido social, compreendemos que, depois de operar com objetos, a criança busca, por meio da atividade lúdica, a compreensão da rotina do adulto e do ambiente em que vive. Isso quer dizer que “as impressões externas sobre o ambiente circundante são hauridas e concretizam-se pela criança por meio da imitação” (VIGOTSKI, 2009, p. 97), essência do jogo de papéis, foco da parte que segue.

1.2.3 Jogo de papéis

Em algumas traduções de obras russas, encontramos o termo jogo de papéis, brincadeira de papéis sociais, jogo de papeis, todos empregados como sinônimos. Entretanto, à medida que ocorre familiarização das defesas de Vigotski (2000);

Leontiev (2004) e de Elkonin (1987; 1998) em diferentes obras, observa-se que o entendimento dos dois termos – jogo ou brincadeira – ocorre no sentido de que o jogo de papéis é a forma mais desenvolvida da brincadeira.

Mello (2018, p. 86), preocupada com essa questão de interpretação dos conceitos em obras vigotskianas, explica que:

a principal diferença entre jogo e brincadeira está na relação entre a atividade voluntária e involuntária e entre atividade voluntária e volitiva. Na brincadeira, a intencionalidade de quem brinca pode ser superficial, ou seja, não consciente: o próprio objeto ou brinquedo pode eliciar a brincadeira. [...] Em contrapartida, no jogo, deve haver sempre um alto grau de intencionalidade, de consciência de quem joga. Assim, o processo de desenvolvimento do jogo evolui da atividade voluntária para a atividade volitiva.

Diante do exposto, temos que as premissas do jogo de papéis se evidenciam pela brincadeira na primeira infância, quando há relações com os objetos [objetal-manipulatório]. Já na infância, o jogo de papéis desenvolve-se profundamente e atinge a forma mais desenvolvida. A criança não mais manipula simplesmente os objetos, como na primeira infância, e, sim, brinca com os objetos, executando com eles determinadas ações. A passagem de brincadeira aos jogos de papéis carece de compreensão dos motivos e interesses que incitam as crianças a brincar.

Elkonin (1998) apregoa que, quando a criança passa a utilizar seu próprio nome, autodenomina-se na atividade, ou seja, identifica-se com alguém que executa uma ação realizada pelos adultos com algum objeto, são as primeiras manifestações para a vivência do jogo de papéis.

Elkonin (1987) explica que a criança nesse período de desenvolvimento deseja fazer parte do mundo do adulto e de maneira realista, quando uma criança brinca de ser agente de trânsito, por exemplo, reproduz a sequência real do que observou do personagem. Isso acontece porque não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa agir, ela precisa guiá-lo, comandá-lo. Todavia, não consegue agir com esses objetos porque ainda não domina as operações exigidas para tal atitude. “A criança quer, ela mesma, guiar o carro, [...] mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada”, explica Leontiev (2004, p. 121).

É nesse sentido que a criança, diariamente, emprega suas observações e aprende a se relacionar, frustrar-se, acordar, expor-se, impor-se e ter prazer com suas conquistas. Na representação da personagem presente na atividade jogo de papéis, a criança tem a possibilidade de expressar sua compreensão sobre as relações humanas na sociedade, de maneira consciente e voluntária.

Entretanto, precisamos perceber que, no jogo de papéis, a criança representa e sistematiza do seu modo as regras sociais. Conforme explica Vygotsky (2016, p. 206), *“I think that wherever there is an imaginary situation in play, there are rules – not rules that are formulated in advance and change during the course of the game, but rules stemming from the imaginary situation”* e, nesse interim, as regras para a criança causam prazer e se tornam afeto. É a subordinação ao papel dos personagens que promove o desenvolvimento psíquico da criança e isso não ocorre isoladamente, pois o jogo permite mudanças estruturais, tanto na personalidade quanto na consciência da criança. É esta função psíquica superior que permite vislumbrarmos o desenvolvimento da humanidade, pois aliado a ela, outras funções psíquicas superiores são ativadas e elevadas.

Vygotsky (2006) é enfático, ao apontar que a atividade principal de jogo de papéis provoca mudanças nas necessidades e na consciência da criança, de natureza mais ampla. Ela é a fonte do desenvolvimento da criança nesse período. As professoras devem saber utilizá-las no cotidiano escolar e priorizá-las como estratégias para atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) das crianças.

Durante o jogo de papéis, cada ação é significativa à criança, esse fator leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato e de atividades volitivas:

Assim, as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com isso, facilita-se sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldades suas próprias ações; porém as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, exteriorizadas e dadas na forma de ações de outra pessoa. Por isso o papel, executado pela criança, tem uma importância excepcional na conscientização de suas ações, ao pôr-se diante de seu olhar interior e a ajudá-la a tomar consciência delas (ELKONIN, 1987, p. 99).

Vygotsky (2016) rebate a ideia de que a criança brinca porque lhe causa prazer. Para ele, existem outras atividades que causam a mesma sensação como, por exemplo, a sucção da chupeta. Há também os jogos de resultado que, ao

contrário do prazer, causam descontentamento quando o resultado é desfavorável ao que a criança deseja. Nesse viés, o principal motivo do porquê a criança gosta de brincar é que por essa atividade consegue satisfazer seus desejos e corresponder com suas necessidades particulares, seus interesses e motivos. Nas palavras de Vygotsky (2016, p. 7), *“in answer to the question of why the child plays – must always be understood as the imaginary, illusory realization of unrealizable desires”*. Brincar é essencialmente realizar desejos – não, porém, desejos isolados, mas afetos generalizados.

Mukhina (1996) e Lazaretti (2013) agregam à discussão do jogo de papéis ao apresentar que existem outras atividades do tipo produtivas que se somam a esse período de desenvolvimento, são as secundárias. Nas palavras da autora:

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

Então, além do jogo de papéis, existem alternativas tais como: o desenho, os jogos de construção, a aplicação, modelagem, trabalhos manuais, tarefas musicais que qualificam as atividades da infância e instigam a reestruturação de funções psíquicas complexas como a percepção e, de certo modo, trazem aos processos de atenção a forma embrionária do caráter voluntário.

Ouvir várias vezes a mesma história ou canção, brincar das mesmas coisas, são meios e formas saudáveis ao desenvolvimento da criança. Para ela, o que importa é o processo e não o produto, ou seja, a satisfação advém durante a realização do jogo e não em seu fim. Isso provoca a compreensão das condutas

humanas como operar com sentido pessoal, de acordo com o significado social. O sentido objetivo da brincadeira para a criança está no processo de comunicação com o outro por meio da imitação das atividades do adulto.

Pelos fatores descritos, urge que, tanto a brincadeira para as crianças de 0 a 3 anos, como o jogo de papéis para as crianças de 4 a 6 anos, esteja no dia a dia das escolas de Educação Infantil. Assim, é importante que as professoras organizem atividades conjuntas e compartilhadas que façam sentido para a criança

Por isso, a compreensão das leis gerais do desenvolvimento psíquico (ou também intitulada por periodização do desenvolvimento humano) é essencial à função docente, visto que “o estudo da psicologia transforma o próprio educador em observador atento, disposto a entender a criança e a fomentar o desenvolvimento de suas melhores qualidades” (MUKHINA, 1996, p. 12).

Ante essas considerações, buscaremos no próximo subtópico tratar das Funções Psíquicas Superiores Especiais, articuladas às vias de desenvolvimento cultural das crianças e conseqüentes formas superiores de conduta.

1.3 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES ESPECIAIS: COMO DESENVOLVER AS FUNÇÕES PSÍQUICAS NAS CRIANÇAS PARA ADQUIRIREM FORMAS SUPERIORES DE CONDUTA?

Vimos articulando conteúdos que evidenciassem o quanto o ensino em escolas de Educação Infantil necessita trabalhar para a reestruturação das Funções Psíquicas Superiores Especiais com vistas à emancipação humana. Algumas das discussões já realizadas priorizaram: a clareza das ações do professor; o conhecimento das atividades que maior provocam mudanças psíquicas; o diagnóstico das atividades que a criança consegue fazer sozinha e aquelas que são realizadas de forma conjunta e compartilhada.

Os estudos de Vygotski (2000; 2006; 2009), Leontiev (2004; 2006), Elkonin (1998) e Mukhina (1996) levam-nos a algumas conclusões prévias: O desenvolvimento humano consiste em uma relação dialética de fatores biológicos e sociais. A principal possibilidade de desenvolvimento pleno está na apropriação dos instrumentos e signos como mediadores das aprendizagens humanas. No contexto escolar, quanto maiores forem as possibilidades de relação com seu entorno, maiores serão as chances de desenvolvimento superior psíquico. O principal

expoente da relação está na pessoa mais experiente, pois é ela quem apresentará, intencionalmente, os elementos da cultura humana via linguagem. A linguagem é uma das funções psíquicas superiores e pode ser expressa de várias formas: oral, gestual, escrita, artística, musical ou matemática, todas são necessárias para a vida em sociedade. Ela desencadeia o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais, importantes para o desenvolvimento da consciência e autodomínio do comportamento dos seres humanos;

O professor é uma figura central para o cumprimento da função social na Educação Infantil. É ele quem deve promover, intencionalmente, a atividade conjunta e compartilhada com a criança para que ela possa atribuir sentido e significado em suas aprendizagens. A professora necessita reconhecer o que a criança sabe fazer sozinha e o que ela pode vir a fazer com a colaboração dela. Seu papel é ativo, intencional e estratégico à autonomia futura dessa criança;

As atividades principais podem instrumentalizar os processos pedagógicos e se configurarem como riqueza absoluta ao desenvolvimento infantil. Elas compreendem ações práticas que, nas relações mediadas, se converterão em práticas internas, orientando o fazer autônomo da criança.

Desse panorama de conclusões prévias, queremos reafirmar que Vygotski (2000) discute que as funções psíquicas superiores e as especiais fazem parte de um sistema psicológico funcional integrado. Essa afirmação sinaliza que nenhuma função psíquica superior se desenvolve de forma independente, ao contrário, acontece por meio de *nexos-dinâmicos causais*, termo conceituado por Vygotski (2000, p. 101-103), que considera a explicação dos processos, a partir de relações intencionais.

Essa estruturação reflete a qualificação do comportamento humano, por meio do autocontrole da conduta, possível por um fator essencial muito observado no cotidiano infantil: a imitação. Vygotski (2006) discute que a imitação é uma particularidade humana. Porém, antes de adentrar nessa discussão, buscaremos entender o esboço das estruturas psíquicas.

Vygotski (2000)¹¹ identificou que a estrutura das funções psíquicas compreende a intersecção de dois polos: funções elementares e funções superiores. A primeira delas advém das particularidades biológicas da psiquê. Já a segunda, do processo de desenvolvimento cultural, compreendida como uma forma mais

¹¹ Não só Vygotski (2000) como outros autores da psicologia Soviética, a citar: Pétrovski (1980).

qualificada, pela qualidade do envolvimento mútuo nas relações que devem envolver intervenções intencionais, possíveis por diferentes mediadores.

Ao desenvolver experimentos, Vygotski (2000) identificou que, na estrutura psíquica superior, os signos e as formas de empregá-los são determinantes para modificar a conduta do próprio homem. Eles servem de estímulos¹² auxiliares:

Llamamos signos a los estímulos artificiales, medios introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; [...] Según nuestra definición, cualquier estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y utilizado como un medio para dominar la conducta, propia o ajena, es un signo (VYGOTSKI, 2000, p. 83).

Ao propor as atividades, esse autor pensava em situações em que a criança, necessitasse ir além de suas formas habituais de pensamento, ou seja, empregava, por meio de obstáculos (complexidades), signos para que as operações psíquicas se reestruturassem. Concluiu, assim, que:

[...] Sabemos que la ley básica de la conducta es la ley del estímulo-reacción, por lo tanto, no podemos dominar nuestra conducta de outro modo que através de uma estimulación correspondiente. La llave para el dominio del comportamiento nos proporciona el dominio de los estímulos. Así pues, el dominio de la conducta es un proceso mediado que se realiza siempre a través de ciertos estímulos auxiliares (VYGOTSKI, 2000, p. 126-127).

Essa afirmação explica que as funções psíquicas elementares não desaparecem para que a superior possa ser desenvolvida. Ao contrário, elas continuam existindo, mantendo uma relação integrada e de dependência mútua, sendo está uma caracterização dialética. Com isso, a:

[...] La estructura de las formas superiores de la conducta es variable, que posee su propia historia interna que la incluye em toda la historia del desarrollo de la conducta em su conjunto. Las formas culturales de conducta no surgen sólo como simples hábitos externos, sino que se convierten em parte inseparable de la propia personalidad, incorporan a ella nuevas relaciones y crean um sistema completamente nuevo (VYGOTSKI, 2000, p. 133).

¹² Ressaltamos que a tradução da obra de Vygotski (2000) traz a palavra estímulo. O conceito da palavra no contexto remete a intervenções intencionais. Não tem ligação com o sentido behaviorista.

Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é realizado culturalmente. O seu desenvolvimento em nível especial, ou seja, muito aprofundado, provoca mudanças no domínio do comportamento e deixa marcas que constituem a personalidade dos indivíduos; por isso, a personalidade também é constituída culturalmente. A atenção voluntária, memória voluntária, pensamento conceitual, enfim, são qualificações interrelacionadas que permitem ao indivíduo apurar sua forma de comportamento, volitivamente, por essa razão, pertencem ao grupo das Funções Psíquicas Superiores Especiais:

El lenguaje que es el medio fundamental del desarrollo de la personalidad, nos lleva a la forma principal de la memoria mnemotécnica que se hace comprensible sólo a la luz de la función indicadora de los signos de la atención. La palabra, es la herramienta directa de la formación de conceptos. El lenguaje es el medio fundamental del pensamiento y está vinculada al desarrollo del gesto, del dibujo, del juego y de la escritura, la atención, por su parte, nos proporciona la base necesaria para el desarrollo de los conceptos que, sin ella no serían claros; jamás podríamos relatar la historia de la personalidad ni la concepción infantil del mundo, si tales hilos reiteradamente entrelazados nos se hubieran esbozado en toda nuestra exposición anterior (VYGOTSKI, 2000, p. 330).

O controle de conduta demarca o comportamento do adulto culturizado. Deste modo, *“En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales”* (VYGOTSKI, 2000, p. 34).

As vias culturais de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em crianças pequenas, segundo Vygotski (2006), ocorrem pelo processo de imitação, como já dito. A compreensão de imitação para esse autor não é algo mecânico, automático, sem sentido, mas algo racional, baseado na compreensão intelectual do que imita. A partir dessa defesa, não cabe restringir essa atividade apenas como formação de hábitos, haja vista que, à medida que a criança imita, ela demonstra compreensão do significado da ação do outro. Por isso, *“Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de ordem social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad”* (VYGOTSKI, 2000, p. 151).

Em linhas gerais, o desenvolvimento das funções psíquicas no indivíduo ocorre pelo engendramento de dois polos que são indissolivelmente unidos: Funções primitivas, de raízes orgânicas/genéticas; e funções superiores, de gênese

cultural, já explicitado. O que a base genética fornece para o indivíduo não é suficiente para a vivência em sociedade. A existência de uma forma mais apurada de processo psíquico torna-se essencial para a caracterização de homem como ser genérico, capaz de pensar, estabelecer reações, modificar, personificar e perpetuar os conhecimentos já cristalizados no decurso da cultura.

A principal via de superar, por incorporação, as funções psíquicas elementares (primitivas) em culturais está do emprego (no sentido de internalizar e começar a fazer uso) de signos que atuam como meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento. A linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho são alguns desses signos. (VYGOTSKI, 2000). Tais signos utilizados, por meio do processo de mediação intencional, impulsionam o desenvolvimento psíquico. Por isso, a defesa de superação das funções psíquicas elementares (primitivas), via incorporação dos elementos da cultura humana (LEONTIEV, 2004).

Desta feita, chegamos a outra conclusão: O desenvolvimento das funções psíquicas elementares para funções psíquicas superiores ocorre via internalização/emprego de signos. Assim, o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, com foco no desenvolvimento da Atenção Voluntária precisa contemplar intervenções externas (linguagem e objetos), com base na atividade principal da criança, levando em consideração suas necessidades, interesses e motivos. As Práticas Pedagógicas precisam ter como intencionalidade a internalização/emprego de signos.

Assim, as vias para desenvolver as funções psíquicas superiores de todas as crianças na Educação Infantil referem-se à organização estrutural da atividade de ensino. Tal organização compreende a presença de intervenções intencionais, que agem, primeiramente, no plano intrapsíquico (interações entre as crianças, professora e demais envolvidos na escola) para depois constituir-se no plano interpsíquico (no indivíduo). Essa forma de compreensão sinaliza que “a atenção do homem é determinada pela estrutura de sua atividade, reflete o seu processo e lhe serve de mecanismo de controle. Tudo isto torna atenção um dos fatores mais importantes da atividade consciente do homem” (LURIA, 1991, p. 6).

O trabalho educativo na Educação Infantil, manifestado pelas mediações intencionais e sistematizadas, possui íntima relação com o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais. É a estrutura da atividade que incitará as

necessidades, os interesses e os motivos que envolvem a Atividade da Aprendizagem:

Por exemplo, quando o homem que se interessa pelo esporte distingue entre toda a informação que lhe chega aquela que se refere a uma partida de futebol, ao passo que o homem que se interessa pelas novidades da eletrônica procura livros que se referem justamente a esse objeto. É fácil nos convenceremos de que o interesse forte do homem, que torna alguns sinais dominantes, inibe simultaneamente os sinais secundários que não pertencem ao seu campo de interesses (LURIA, 1991, p. 5).

Diante do exposto, a atenção voluntária, então, é compreendida como a Função Psíquica Superior Especial, que apresenta “premissas indispensáveis para qualquer atividade humana” e sustenta a relação entre o Ensino e a Aprendizagem, graças a sua característica seletiva. Ela organiza as informações que chegam ao cérebro humano, retendo, regulando e controlando os pontos de destaque de sua atenção (VYGOTSKI, 2000).

Quando o indivíduo não regula o desenvolvimento dos seus processos psíquicos, de modo que a orientação da sua percepção (o que escuta, olha e pensa) não atingem o alvo objetivado, há: a distração. Trata-se do desvio do foco orientado. Petrovski (1980, p. 171) ilustra esse entendimento:

La concentracion está ligada con la intensidad (o la tension) de la atención. [...] La atención será más intensa (tensa) cuando hay mayor interés hacia la actividad (cuando se tiene más consciencia de su importancia) y cuando la actividad es más difícil (cuando es menos conocida por el hombre y cuando hay más influencia de los estímulos que distraem).

Smirnov e Gonobolin (1969, p. 178) cita como exemplo da distração o caso de um escolar: “decimos que un escolar es poco atento, cuando su atención no se fija en lo que debe hacer en la classe, pero de hecho está dirigida a cualquier cosa”.

1.4 CONCLUSÕES DA SEÇÃO 1

Discutimos que o homem é fruto de um contexto social. A título de exemplificação dessa ideia citamos o bebê, recém-nascido, que chega a um mundo já organizado pelas gerações anteriores. Seus fatores hereditários/biológicos que

foram cruzados pelo gene do pai e da mãe não são os únicos determinantes de suas aprendizagens e de desenvolvimento como ser humano. Para a Teoria Histórico-Cultural, o contexto social exerce mais influências do que a hereditária e, por essa principal defesa, os adultos que se relacionam com esse bebê carregam a missão de ensiná-lo a se apropriar dos bens históricos e culturalmente acumulados pela humanidade (VYGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 2004; 2006).

O fio condutor dessa parte consistiu em falar da concepção de homem, mundo e sociedade; que o homem diariamente se constitui como ser histórico e social a partir das pessoas e que cada época de vida equivale a um período de desenvolvimento, que quando isso é levado em consideração na organização do ensino serve de instrumentos potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Imerso a isso, temos o aprofundamento das funções psíquicas que, via processo de internalização dos signos (aqui defendemos a linguagem como simbologia básica e como ferramenta importante para o desenvolvimento de conceitos), permite que o indivíduo desde pequeno atue no e sobre o mundo com condutas novas e ressignificadas. Para tanto, as intervenções intencionais que atuam na interiorização dos processos interpsíquicos para intrapsíquicos devem constituir o trabalho educativo com e para as crianças.

2 O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA, A PARTIR DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nossa intenção, nesta seção, consiste em apresentar os fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento da atenção voluntária. As temáticas discutidas foram o caráter; a formação; os tipos; as principais particularidades; o desenvolvimento.

Elegemos obras dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural. Optamos por leituras, pesquisa e estudos de expoentes como: Vygotski (2000; 2001; 2004), Luria (1991), Rubinstein (1979), Liublinskaia (1979), Petrovski, (1980), Smirnov e Gonobolin (1969) e Mukhina (1996).

2.1 O CARÁTER DA ATENÇÃO

A atenção, assim como as demais funções psíquicas, tem sua atividade modificada juntamente com o processo de desenvolvimento cultural do homem. Esse processo ultrapassa os limites fisiológicos e possibilita que as funções psíquicas avancem do seu estado primitivo [no sentido de elementar, primeiro] para uma forma especial, superedificada¹³ [superestruturas]. Essas superestruturas, dialeticamente criadas, constituem a essência do ser humano cultural, fruto de uma série de processos mentais qualificados, com modos e procedimentos que permitam ao homem dominar, volitivamente, sua conduta e comportamento (VYGOTSKI, 2000; 2006).

Do ponto de vista biológico [orgânico], a atenção é processada pela excitação de uma célula nervosa do córtex cerebral manifestado em decorrência de um foco intenso e dominante é a excitabilidade ótima. As demais células nervosas são inibidas frente a essa excitabilidade ótima. É um processo que anuncia um trabalho mental intenso, complexo e de ativo desempenho dos neurônios. A título de exemplo, Liublinskaia (1979) aponta que uma criança de 2 a 3 anos tende a manter de 3 a 4 minutos a estabilidade da atenção, já as crianças mais crescidas têm um tempo de 25 a 30 minutos de concentração.

¹³ Termo usado por Vygotski (2000). Utilizamos reeditadas como sinônimo do termo na língua portuguesa.

Ao reagir dessa forma, a atenção trabalha com a relação figura-fundo: figura é o centro ou o dominante¹⁴ da atividade psíquica da atenção, assegurado no córtex cerebral; o fundo é o que percebe, mas inibe dado movimento do que considerou dominante, caracterizando excitações simultâneas (LURIA, 1991; RUBINSTEIN, 1979; SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Do ponto de vista cultural [social], a atenção consiste na orientação seletora da consciência. Vygotski (2004, p. 268) compreende que é a:

[...] actividad mediante la cual logramos desmembrar la complicada composición de las impresiones que nos llegan del exterior, separar de ese torrente la parte más importante, concentrar en esa parte toda la fuerza de nuestra actividad y facilitar así su penetración en la conciencia.

Isso quer dizer que o principal processo da atenção é construído de fora para dentro por meio das relações sociais. Sem o processo de seletividade, papel da função psíquica da atenção, as informações chegariam ao cérebro de maneira desorganizada e impossibilitaria o pensamento sistematizado/organizado.

A partir da qualificação do pensamento (avanço do pensamento sincrético para o conceitual), os processos de desenvolvimento da atenção, concomitantes com o desenvolvimento da fala, podem atingir um nível superior e possibilitam que o próprio indivíduo controle sua atenção de maneira consciente e organizada. Vygotski (2006) explica que esse processo ocorre de uma maneira tão intrínseca que, assim como o desenvolvimento do pensamento é necessário para a atenção, a atenção é premissa para a formação do pensamento, sobretudo, o mais elevado que é o conceitual.

Ambos os planos de formação da atenção [biológico e cultural] coincidem e se amalgamam. Vygotski (2000) afirma que eles se intercomunicam/concatenam e constituem, na realidade, um processo único de formação da personalidade da criança.

A formação cultural da atenção, nesse sentido, incorpora e supera o orgânico pelo fato de favorecer um desenvolvimento completamente especial: o próprio domínio da conduta. Isso equivale ao que Vygotski (2000) define como

¹⁴ Termo utilizado por Rubinstein (1979) e Smirnov e Gonobolin (1969). Tem a conotação como algo predominante.

desenvolvimento integral do aparato psicofisiológico e o que nós entendemos por homem culto.

Nossos estudos aludem ao tipo de formação cultural dos processos de atenção e assenta que as relações mediadas que perfazem as situações de ensino formal podem, desde a Educação Infantil [crianças de 1 a 5 anos de idade], qualificar ou tornar deficitário o desenvolvimento da estabilidade de atenção voluntária [trouxemos discussão sobre isso na introdução do estudo].

Enfim, a concatenação do aparato biológico com o cultural caracteriza a atenção voluntária como uma atividade mediada e orientada, cuja principal atuação consiste na orientação selecionadora da consciência (VYGOTSKI, 2000; 2001; 2004; 2006). Sendo assim, a formação dos processos de desenvolvimento da atenção exige, ao mesmo tempo, o processamento de fatores internos (condições biológicas) e fatores externos (relações sociais) para desenvolver a função psíquica elementar para a Função Psíquica Superior Especial¹⁵. Chamamos esse processo de superedição¹⁶ da função psíquica.

O movimento, em particular, da atividade psíquica da atenção [da primitiva para a superior] configura os principais tipos de atenção e acentua que a formação da atenção voluntária decorre de uma atividade mediada orientada. Em relação aos tipos, temos a atenção involuntária e a voluntária, as quais serão discutidas na sequência.

2.2 OS TIPOS DE ATENÇÃO

Estudos da Teoria Histórico-Cultural acenam dois tipos de atenção como necessárias à constituição do ser humano cultural. A primeira é a atenção involuntária, constituída de uma atração intensa de estímulos novos e interessantes para o indivíduo. Procurar o que causa um barulho inesperado¹⁷, por exemplo, ilustra esse tipo de atenção, pois a atenção da pessoa é atraída para o fenômeno,

¹⁵ Vigotsky (2000, p. 29), no Tomo III, anuncia a existência das Funções Psíquicas Superiores (FPS) que são: “*el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo*” e as Funções Psíquicas Superiores Especiais (FPSE): “*atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos*” como necessárias para a vivência dos seres humanos em sociedade pelo fato de incitar formas superiores de conduta.

¹⁶ Não é uma palavra presente em dicionários da língua portuguesa. Nas próximas escritas, conforme o contexto, empregaremos as palavras reedição ou reestruturação.

¹⁷ Outros exemplos: luz forte, cores brilhantes, sons e odores mais intensos.

involuntariamente, provocado. Trata-se de atrações rápidas, instáveis e, pelo fato de não serem premeditadas, seu efeito no intelecto é temporal.

Ainda sobre o conjunto de estímulos externos é preciso mencionar, também, os internos, quer sejam orgânicos, materiais, espirituais ou culturais. O estado emocional, o sono, cansaço, enfim, tudo o que corresponde a atitudes emocionais, manifestas e determinadas, é objeto da atenção involuntária, afirmam Smirnov e Gonobolin (1969). Interessa dizer que este tipo de atenção involuntária está presente, tanto em homens como nos animais e, geralmente, ocorre de maneira recorrente em crianças pequenas (LURIA, 1991).

Para esse autor, a atenção involuntária não propicia condições de organização do pensamento, haja vista sua instabilidade. Além disso, recebe a função apenas de provocar, despertar [excitabilidade ótima] e não de manter a atenção concentrada [manutenção da excitabilidade no córtex cerebral] que alude à orientação seletiva da consciência.

Vygotski (2000) explica que a partir da atenção involuntária se consolida o segundo tipo de atenção: a voluntária. Portanto, é um tipo de atenção superior que passa a ter por determinante a própria vontade do indivíduo. Por isso, é exclusiva dos seres humanos. A atenção voluntária consiste em uma luta interna dele com sua atividade psíquica, pois implica selecionar, ignorar e reter o ponto desejado. É, então, um processo complexo, forçado, sucessivo e resistente que provoca a reestruturação da atenção.

Segundo Vygotski (2000), existem alguns fatores que mobilizam o desenvolvimento da atenção involuntária para voluntária: os objetos, processos e as palavras que por suas propriedades intrínsecas atraem a atenção. No processo de compreensão das palavras [cerne da linguagem], a criança passa primeiro pela compreensão dos gestos indicadores utilizados pelos adultos. É esse instrumento que a auxiliará no estabelecimento de nexos entre o que se aponta e o significado generalizado na palavra. Quando a mãe fala: dê-me a xícara e aponta com o gesto indicador para o objeto, isso faz com que a criança relacione objeto à palavra correspondente (LURIA, 1991).

Com o processo de ensino dos elementos culturais, associado ao avanço do pensamento, a criança paulatinamente internaliza o significado social daquele objeto e passa a utilizar a palavra com contexto e função demarcados nas máximas elaborações humanas.

Assim, chega um momento em que o gesto já não é mais preciso, pois a criança consegue, por palavras, orientar seus processos de desenvolvimento da atenção. Isso quer dizer que: quando bem nova, a criança tem sua atenção orientada pelas palavras de outros e, conforme domina a linguagem, a utiliza do mesmo modo, primeiro com outros e, em seguida, com ela mesma (VYGOTSKI, 2000; 2006).

Esse processo transforma a orientação da atenção pelo fato de a criança conseguir deslocar o dominante [excitabilidade óptima] de forma autônoma. O que antes estava dividido entre a criança e o outro torna-se uma nova forma de organização interior da atenção, de origem social, mas internamente mediada e regulada pela linguagem.

Ocorre que, para a formação da consciência, a linguagem é elemento fundante, haja vista que imprime a capacidade de lidar com objetos, abstrações, generalizações de conceitos, compartilhamento das informações e assimilações das experiências humanas fossilizadas; enfim, provoca e registra mudanças essenciais na relação homem-cultura (VYGOTSKI, 2000; 2004; 2006). Por isso, a linguagem se constitui como o veículo mais importante do pensamento, ela perpassa todas as atividades conscientes do homem, tem caráter interfuncional e sistêmico na constituição do psiquismo humano, conclui Luria (1991).

Os processos da atenção são consubstanciados na relação indivíduo-objeto, a bilateralidade constitui sua natureza. O motivo pelo qual o indivíduo se orienta para um dado objeto, e não para outro, não está somente nele, mas também nas características e qualidades do objeto. Ou seja, por uma parte, orienta-se para o objeto e, por outra, é o objeto o que chama a atenção sobre si.

As palavras e os objetos são considerados por Vygotski (2000) como estímulos-catalizadores. Essa relação é explicada da seguinte maneira:

En realidad, su desarrollo comienza con el primer gesto indicativo, con ayuda del cual los adultos intentan dirigir la atención del niño y con el primer gesto independiente del niño, con el cual empieza a dirigir la atención de otros. Más tarde, y en forma mucho más desarrollada, el niño domina ya todo el sistema de estos medios para dirigir la atención de los demás. Ese sistema de medios es el lenguaje atribuido de sentido; pasado algún tiempo, el niño aplica a su persona las mismas normas de conducta que otros le aplicaban a él y que él utiliza en sus relaciones con los demás. De ese modo empieza a dirigir su propia atención, a trasladar su atención al plano voluntario (VYGOTSKI, 2006, p. 143).

O autor sinaliza que os processos da atenção têm uma função importante para os de abstração. Assim, o que antecede a atenção voluntária é a assimilação da palavra, salvo, pessoas surdas e mudas com as quais acontece o inverso. Leontiev (2004, p. 25) detalha esse processo com o seguinte exemplo:

A mãe diz para a criança: 'isto aqui é uma xícara!' e aponta o dedo para ela. A palavra e o gesto indicador da mãe distinguem incontinenti esse objeto dos demais, a criança fixa para a xícara com o olhar e estende o braço para pegá-la. Neste caso, a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente, determinado, com a única diferença que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores de organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador da palavra. Neste caso, a organização da atenção está dividida entre duas pessoas: a mãe orienta a atenção e a criança se subordina ao gesto indicador. [...] A evolução da linguagem da criança introduz uma transformação radical na orientação da sua atenção. Agora ela já é capaz de deslocar com autonomia sua atenção, indicando esse ou aquele objeto com um gesto ou nomeando-o com a palavra correspondente. A organização da atenção, que antes estava dividida entre duas pessoas, a mãe e a criança, torna-se agora uma nova forma de organização interior da atenção, social pela origem mas, interiormente mediada pela estrutura. É esta etapa a que deve-se (sic) considerar etapa do nascimento de uma nova forma de atenção.

O exemplo do autor denota que a instrução verbal é um fator relevante para o desenvolvimento da atenção voluntária pelo fato de assegurar, na fala, a organização do pensamento e convertê-la em ações coesas ao objeto pensado. Sinaliza, também, que a organização estrutural da atividade humana é essencial para o desenvolvimento da atenção involuntária em voluntária, pois cria condições favoráveis para estabilizar os processos atencionais. Ou seja, a atenção se manifesta na estrutura da atividade, porque está intimamente vinculada a ela. Assim, a atenção do homem é determinada por sua atividade, reflete seu processo e lhe serve de mecanismo de controle (LURIA, 1991).

Interessante pontuar que, para Vygotski (1996; 2000), o pensamento se desenvolve por um caminho e a linguagem por outro. A princípio, a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado. De acordo com Luria (1991), só ao término do primeiro ano de vida é que a nomeação do objeto ou a ordem verbal começa a ter influência orientadora e reguladora. Inicialmente, o potencial orientador da fala é muito frágil e a criança é

facilmente atraída por outros estímulos. É a partir de meados do segundo ano de vida que a orientação verbal ganha mais estabilidade da atenção voluntária, pois a ação da instrução verbal, que orienta a atenção da criança, só é assegurada, nas etapas iniciais, nos casos em que coincide com a percepção imediata da criança.

A partir da qualificação da linguagem, os processos da atenção são revolucionados. Luria (1991) afirma que as conquistas da linguagem na criança produzem uma transformação na orientação de sua atenção, conferindo-lhe uma nova qualidade. Ela ganha autonomia para dirigir sua atenção a partir de si mesma, estabelecendo uma nova forma de organização interior da atenção.

Em um momento, essas duas linhas (o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento) se encontram e se entrecruzam. Surge, então, o pensamento verbal, pois o indivíduo começa a dominar o significado da palavra e é essa conquista que revoluciona os processos de atenção no plano voluntário:

Indudablemente la atención voluntaria de desarrolla de la involuntária. Por otra parte, la atención voluntaria passa a ser involuntária. Esta casi siempre está condicionada por um inmediato interés. La atención voluntária se requiere allí donde no existe um inmediato interés y donde com un consciente esfuerzo debemos orientar nuestra atención hacia las tareas y objetivos que tenemos ante nosotros. A medida que el trabajo que nos ocupa y sobre el cual tenemos orienta nuestra atención va alcanzando um inmediato interes para nosotros, la atención voluntaria passa a ser involuntária (RUBINSTEIN, 1979, p. 498).

Insta esclarecer que há uma interdependência entre ambos os tipos de atenção, ou seja, uma relação dialética envolta entre a atenção involuntária para a voluntária. Autores como Vygotski (1996; 2000; 2006), Rubinstein (1979), Petrovski (1980) e Smirnov e Gonobolin (1969) são uniformes nessa compreensão.

O caráter volitivo presente nesse tipo mais desenvolvido da atenção, para alguns autores (LIUBLINSKAIA, 1979; PETROVSKI, 1980; RUBINSTEIN, 1979), seria um terceiro tipo de atenção, a *pós-voluntária*. Ela se diferencia da atenção involuntária e voluntária pelo fato de exigir grande esforço da vontade do indivíduo. O saber abstrair e desligar-se do seu próprio desejo – frente a todas as opções que lhe atraem – e se obrigar a concentrar-se em um conteúdo que não lhe interessa e

em atos que não lhe agrada, é um tipo de esforço especial e que se diferencia da atenção voluntária.

Petrovski (1980, p. 179) explica que:

En la literatura científica de psicología existe el concepto de que en este caso tiene lugar um tipo especial de atención. Es um tipo de atención que no se puede confundir con la atención involuntária por cuanto está relacionada con tareas y objetivos conscientes, o sea, provocado premeditadamente. Por outra parte, es diferente a la atención voluntária, por cuanto no se exige ya fuerza de voluntad o en todo caso fuerza de voluntad manifiesta, para mantener la atención. En psicología para caracterizar esta atención, tan diferente cualitativamente tanto de la involuntaria como de la voluntaria, se utiliza el término atención posvoluntária.

Para explicar como isso acontece, Smirnov e Gonobolin (1969) trazem a seguinte situação: a criança é solicitada a fazer a leitura de um texto, mas este não lhe desperta interesse; nesta situação, será preciso um grande esforço para manter a atenção na leitura; porém, no decorrer dela, aparece o interesse e a atenção mantém-se sem esforço algum. A atenção que, inicialmente, era voluntária passa a ser involuntária. O mesmo ocorre ao inverso: a atenção involuntária fica debilitada e desaparece quando a situação exige que a pessoa continue atenta. Esse movimento dialético, descrito pelo autor, demonstra a possibilidade em desenvolver tanto a atenção voluntária quanto a involuntária, e que ambas, assim como assinalou Vygotski (2000) são qualitativamente diferentes.

Em resumo, a atenção involuntária e a voluntária incorporam-se por superação, por meio de um processo dinâmico e, ao mesmo tempo, revolucionário. O estado elementar da atenção se modifica no indivíduo pela estrutura da atividade de trabalho que ele desenvolve (VYGOTSKI, 2000; LURIA, 1991).

Todo esse percurso de desenvolvimento [reedição] dos processos da atenção caracteriza a atenção voluntária como uma atividade mediada orientada. Isso ocorre a partir da qualificação do pensamento e da linguagem que, por meio dos estímulos-catalizadores, concatenam-se e revolucionam a mente humana. Com essa perspectiva, concordamos quando Vygotski (2000) afirma que para analisar a capacidade dos processos da atenção é preciso considerar a qualidade das mediações, os signos e instrumentos culturais aos quais o sujeito teve acesso. No tópico que segue entramos nessa temática.

2.3 A FORMAÇÃO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

Para a Teoria Histórico-Cultural, a criação de superestruturas nas funções psíquicas se sustenta a partir de duas defesas: a primeira, que elas se evidenciam nas relações mediadas e a segunda, que os processos mentais decorrem desse movimento externo, intersíquico, para o interno, intrapsíquico. Essa sustentação do desenvolvimento cultural humano e das suas funções psíquicas superiores realçam a dialética do desenvolvimento orgânico/cultural e do material/subjetivo.

Essas relações são reverberadas tanto pelo uso de instrumentos, orientadores externos, como de signos, orientadores internos. Quando esses dois elementos atuam em combinação na atividade psíquica provocam a reedição das funções psíquicas primitivas (VYGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 2004).

Vygotski (2000, p. 116) explica as relações mediadas a partir do seguinte esquema:

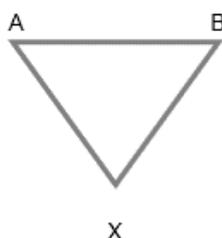


Fig. 1 – Relação mediada
Fonte: Vygotski (2000, p. 116).

Os pontos A e B estabelecem uma conexão a partir do ponto X o qual é visto como elo intermediário. Isso quer dizer que a relação de A com B sofreu interferência pelo ponto X, que pode ser os instrumentos e/ou signos. Ao atuar sobre a natureza, o homem não só a transforma como passa pelo mesmo processo de transformação. Essa relação mediada qualifica os processos psíquicos e supera a visão do determinismo fisiológico/biológico.

Em linhas gerais, o esquema triangular ilustra a relação do homem com a natureza e com outros de sua espécie e explica a influência recíproca das relações externas para a constituição interna. Isso constitui a atividade mediada orientada presente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e nas especiais.

A linguagem presente no processo de comunicação é condição mister para que a relação do indivíduo com a natureza se estabeleça. Ela apresenta o

pensamento no plano verbal, por isso, é considerada como um dos instrumentos simbólicos mais importantes, dada função organizadora do pensamento. O pensamento é materializado pelas palavras e, ao mesmo tempo que cumpre seu papel social, atua como meio indispensável de domínio da conduta.

Mas, onde se identifica a atenção nesse processo?

As palavras são meios externos de dirigir a atenção do homem e, em conjunto com outras funções psíquicas como a percepção, a memória e o pensamento, os processos de atenção se reedificam e reverberam no autocontrole da conduta. Tal processo atesta que as funções psíquicas são interrelacionadas e interdependentes, onde aparece a atenção nesse processo.

Como dito, a linguagem organiza o pensamento e, nesse processo de organização, o desenvolvimento das capacidades cognitivas resultam em mudanças qualitativas no pensamento. Com isso, a linguagem assegura a internalização do concreto ao abstrato, do real ao subjetivo. A abstração e a generalização perfazem esse processo (VYGOTSKI, 1996; 2000).

Conquanto, independente da sua manifestação [gestual ou falada], a linguagem sistematiza significados culturais, abstratos, conceituais e generalizados, que, articulados com o desenvolvimento do pensamento conceitual, abastecem as particularidades das funções psíquicas e revolucionam a mente humana. É por meio desse importante estímulo externo que a atenção passa a ser orientada, intencionalmente, pelo próprio indivíduo, fato que provoca um salto qualitativo ao desenvolvimento da atenção [e de todas as demais Funções Psíquicas Superiores Especiais].

Vygotski (1996; 2000; 2006), Rubinstein (1979) e Petrovski (1980) afirmam que a atenção, como atividade mediada e de raiz seletiva, em um primeiro momento, precisa de impressões/sensibilizações externas, dadas em objetos e fenômenos, para provocar e evidenciar a atenção, são eles: intensidade [grandeza, colorações, etc.] e a novidade [incomum, novo]. Ambos são capazes de criar a necessidade da atenção e provocar um reflexo orientado especial, determinando o sentido, o objeto e a estabilidade da atenção.

Há, também, as sensibilizações internas que advêm do próprio sujeito: as necessidades, os interesses e os objetivos. Luria (1991) explica que esses três fatores motivacionais complexos se formam em meio ao processo histórico e cultural. Um dos exemplos que o autor apresenta é a pessoa que se interessa por

novidades eletrônicas. O interesse forte o motiva a procurar informações sobre esse objeto, ao passo que, simultaneamente, inibe o que não lhe interessa.

As necessidades e o motivo do homem visam a um objetivo por ele determinado, por isso, o objetivo e o objeto são, geralmente, conscientizados. Já o motivo pode ser inconsciente. Leontiev (2004, p. 107-108) explica que:

[...] a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

Assim, a necessidade, o motivo, o sentido e o significado caracterizam o que Leontiev (2004) compreende por Atividade. Para ele, a atividade incita novas necessidades e motivos, por isso, toda atividade é dirigida [comandada] por um motivo. O motivo, por sua vez, denota aquilo que faz o sujeito agir, é o gerador da atividade e pode estar aparente ou oculto ao sujeito. As impressões pessoais que o homem atribui no que está realizando é o sentido, enquanto o significado é a experiência humana fossilizada/ estabilizada.

Isso implica que o significado só pode ser apropriada por meio de uma atividade social, visto que advém de uma experiência humana. Nessa conjuntura, “as significações são a cristalização da experiência humana, representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada” (LEONTIEV, 2004, p. 94).

No processo de atividade, existe algumas operações que pela própria organização estrutural da atividade tornam-se automatizadas [fossilizadas]. Quando isso acontece, deixam de chamar a atenção e se desenvolvem sem mobilizar a conscientização, embora continuem conscientizados. Luria (1991, p. 6) explica que:

[...] o processo de automatização da atividade leva a que certas ações, que chamavam a atenção, se convertam em operações automáticas e a atenção do homem começa a deslocar-se para os objetivos finais, deixando de ser atraída por operações costumeiras bem consolidadas. É quase fundamental o fato de que a orientação da atenção se encontra em dependência direta do êxito ou insucesso da atividade.

Assim, a atividade se evidencia como categoria fundamental da constituição do psiquismo humano. Quando nos reportamos às atividades de ou para crianças pequenas, é importante resgatar as abordadas em nossa discussão sobre a periodização do desenvolvimento humano [tratadas na seção 1].

O desenvolvimento cultural e constante da atenção ocorre pelo processo do ensino [atividade mediada], por isso, autores como Rubinstein (1979), Liublinskaia (1979), Petrovski (1980) e Smirnov e Gonobolin (1969) atribuem especial destaque para o processo pedagógico.

Para eles, existem atividades que por sua própria estrutura são pouco apropriadas para provocar e reter a atenção do indivíduo. Atividades uniformes, monótonas e dificultosas desde o estágio inicial são algumas delas. Em contrapartida, as atividades variadas, dinâmicas e com abundante conteúdo são as ideais para reeditar a atenção involuntária em voluntária. Atividades de esforço mental, como a solução de situações-problema e as de cunho prático [de manipulação direta] com objetos, são alternativas que os autores apresentam para a organização estrutural da atividade humana.

Smirnov e Gonobolin (1969) listam alguns atos especiais que os professores podem realizar para auxiliar os alunos no processo de reedição da atividade da atenção. O primeiro ato equivale a um tipo de ajuda, recordação ou advertência. Trata-se de sinalizar para o aluno o que precisa estar atento em determinados momentos, ajudando-o a reforçar o campo da atenção voluntária para a busca por melhores resultados. Decorre um estado de alerta após a advertência do professor. O segundo ato equivale a pontos de apoio, são perguntas cujas respostas exigem percepção própria do aluno. Seria uma denominação verbal com manifestação, também verbal, de necessidades que o satisfará. Por exemplo:

Es muy importante combinar el planteamiento de estas preguntas con el reconocimiento de lo que ya se há hecho (tal palabra que se há escrito, tal ejercicio aritmético eu se há resuelto, tal línea que se há dibujado, etc.). Tambiem ayuda el reconocimiento consciente de lo que se hace ahora y la advertencia de las necesidades que debe satisfacer accion (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 184).

O que vai fazer agora? O que você fez aqui? O que é necessário escrever aqui? São algumas das questões que os autores citam para exemplificar o segundo ato especial para ajudar na fixação do ponto de atenção.

As atividades manuais são um terceiro ato que Smirnov e Gonobolin (1969) apresentam como alternativa para diminuir a possibilidade de distração do objeto de atenção, pois servem de apoio às funções intelectuais que exigem atenção para atingir seu objetivo. Vygotski (2004, p. 169) aponta formas de superar a distração:

O segredo da transformação da distração em atenção é, em essência, o segredo da transferência da seta da atenção de um sentido para outro, e é obtido por um procedimento educativo comum de transferência do interesse de um objeto para outro pela ligação de ambos. Nisso consiste o trabalho básico com o desenvolvimento da atenção e da transformação da atenção involuntária em atenção voluntária.

Vygotski (2000; 2006), Rubinstein (1979) e Smirnov e Gonobolin (1969) são unânimes em afirmar que os processos psíquicos superiores qualificados da atenção, ou seja, a atenção voluntária; estão intimamente vinculados à atividade de trabalho, principalmente, à atividade prática. Esse tipo de atividade mobiliza no indivíduo os sinais de seu interesse, aumentando, paulatinamente, a fixação do motivo da atividade de modo a atingir o fim desejado. Esse movimento durante a relação entre a atividade trabalho e atenção voluntária desenvolve, qualitativamente, todas as demais funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2000; 2006; RUBINSTEIN, 1979).

Leontiev (1979) afirma que as mudanças significativas na personalidade dos indivíduos estão diretamente relacionadas à atividade principal de cada período de desenvolvimento. O conhecimento do mundo físico e social, a formação e desenvolvimento dos processos de pensamento, de compreensão do mundo, bem como de sua expressão em diferentes linguagens, perpassam todo o processo de mudança da atividade principal, durante o desenvolvimento humano, mediante as condições histórico-culturais de cada indivíduo. No que concerne ao processo de desenvolvimento da atenção da criança de 5 anos, nosso público-alvo, está vinculado à especificidade da atividade principal de *jogo de papéis*.

Na próxima seção aprofundamos sobre as particularidades da função psíquica superior de atenção.

2.4 AS PRINCIPAIS PARTICULARIDADES DA ATENÇÃO

A atenção tem algumas particularidades que se constituem como um processo multilateral. Rubinstein (1979), Petrovski (1980), Smirnov e Gonobolin (1969) citam como componentes: i) a concentração; ii) a intensidade e a iii) distribuição.

O centro de uma atividade psíquica consciente é denominado por concentração (i). Quanto mais seletivo o alvo, mais concentrado se faz a atividade psíquica. A duração da concentração depende do caráter e conteúdo da atividade que realiza, já que é por meio do ato mediado que a atenção adquire um grau estável e intenso, característico da concentração. Do ponto de vista fisiológico, a concentração da atenção é o estabelecimento de limite/foco de excitabilidade ótima do córtex cerebral (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Já a intensidade (ii) é um estado de atenção intimamente relacionada com a concentração pelo fato de inibir os estímulos externos e intensificar o esforço para o alvo de concentração. *“Cuando hay una atención intensa, el sujeto está concentrado en aquello a que está dirigida, y no ve ni oye lo que pasa a su alrededor”* (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 188). Essa é a manifestação mais clara daquilo que, em geral, caracteriza a atenção. Quanto menor o círculo de estímulos objetivos em que a atenção está concentrada, maior a possibilidade de uma atenção dirigida a eles e, pelo contrário, quanto maior o número de objetos que abarcam a atenção, mais difícil é alcançar um nível alto de sua intensidade. Essa alta intensidade da atenção é possível se as condições que a caracterizam forem adequadas como, por exemplo, um estímulo mais forte, frente a um fundo mais amplo; a intensidade do interesse sob o fenômeno ou o objeto e o significado da tarefa (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969). No geral, a intensidade representa especificamente a atenção.

Ocorre, também, de se manter a atenção em uma e mais ações simultâneas, sem perder o alvo de nenhuma delas, mesmo que sejam de caracteres distintos. Isso é a atenção distribuída (iii). Por exemplo:

Quando el maestro explica una lección, y al mismo tiempo observa la conducta de los alumnos, está concentrado en lo que él expone, y de la conducta de los alumnos, percibe solamente aquello que le sirve de señal de su cansancio, de que no han comprendido las explicaciones o de que alteran la disciplina (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 188).

Interessante que para Rubinstein (1979) e Petrovski (1980) a distribuição da atenção tem relação com o grau de automatização. Para eles, quanto mais íntimas estiverem as ações entre si e automatizadas, mais facilmente se efetuará a distribuição da atenção, permitindo que o sujeito execute várias ações ao mesmo tempo. Isso quer dizer que para que essa característica ocorra, é necessário que somente uma das ações se efetue com a plena consciência exigida para sua execução, embora as outras se realizem com um reflexo incompleto da atenção que exigem.

Podemos identificar a distribuição da atenção no ato da leitura: quando a criança domina o processo de escrita e de leitura, automatiza-as, torna-se, então, capaz de ler o texto e, ao mesmo tempo, compreender sua mensagem, interpretá-la. O início da alfabetização exige atenção voluntária intensa, para ser possível à criança juntar as letras, reconhecer seus sons; somente quando a leitura se automatiza é possível passar para a próxima etapa e a criança fazer as duas coisas ao mesmo tempo. A distribuição da atenção está relacionada ao processo dialético da atenção voluntária e involuntária; é possível passar de uma a outra e, assim, executar duas atividades simultaneamente.

Petrovski (1980), Liublinskaia (1979) e Luria (1991) não são unânimes em relação às particularidades da atenção e suas ideias divergem de Rubinstein (1979) e Smirnov e Gonobolin (1969). Petrovski (1980), Luria (1991) e Liublinskaia (1979), por exemplo, compreendem a concentração como a capacidade de atenção estável a um objeto, algo intenso, por isso, não separam concentração e intensidade. O que determina a intensidade para esses três autores é o volume da concentração e, inclusive, é o volume que dirá se a concentração foi estável ou não.

Outro ponto divergente é a particularidade da distribuição. Para Rubinstein (1979) tem o nome de fracionamento, já Liublinskaia (1979) concebe a distribuição como uma composição da concentração, pois, embora aconteça com ações simultâneas, uma delas necessita do caráter consciente e concentrado. Luria (1991), em contrapartida, defende a distribuição separada da concentração/estabilidade de atenção.

Petrovski (1980) apresenta uma quarta particularidade, a *constância*. Pela explicação do autor, seria o que Rubinstein (1979) compreende por estabilidade. Seria a capacidade de se manter fixo e, prolongadamente, a ação. A diferença entre

a constância e a concentração estaria na quantidade da excitabilidade óptima: na concentração, apenas uma; na constância, mais de uma.

Rubinstein (1979), Petrovski (1980) e Smirnov e Gonobolin (1969), apresentam, ainda, uma quinta particularidade da atenção, a *capacidade de troca* ou *conmutação*. Trata-se da transposição da atenção de um objeto a outro.

Há que frisar que Vygotski (2000; 2004), Liublinskaia (1979) e Mukhina (1996) ao discutirem, especificamente, a função da atenção voluntária, não adentraram em suas particularidades. A preocupação desse trio, pelas leituras que realizamos, esteve no conceito da estabilidade da atenção voluntária e nas formas de potencializá-la, via processos pedagógicos.

As particularidades da atenção voluntária, assim, expressam por sua natureza seletiva e, ao mesmo tempo, inibitória, o volume da consciência pelo grau de concentração, intensidade e distribuição, reafirmando que essa função psíquica superior está, inseparavelmente, vinculada à consciência do indivíduo. Frente a essas relações, as particularidades da atenção voluntária estão envoltas pela atividade volitiva e, por meio dela, difere-se da função psíquica superior da atenção, evoluindo, qualitativamente, determinadamente por intermédio da cultura para uma função psíquica superior especial. No caso da escola, a cultura envolve os processos pedagógicos intencionais com o objetivo de desenvolver a função psíquica superior de atenção voluntária.

2.5 ATENÇÃO VOLUNTÁRIA E A RELAÇÃO COM OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

As proposições sobre o desenvolvimento da atenção voluntária que viemos articulando até o momento asseguram que ela se efetiva dentro de uma Atividade Mediada Orientada (AMO) em relação intrínseca com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Assim, o processo pedagógico tem decisiva função para a evolução da atenção involuntária para a atenção voluntária, haja vista que esse desenvolvimento ocorre na escola por meio do processo de ensino intencional (atividade de trabalho da professora).

Autores como Vygotski (2000); Luria (1991); Rubinstein (1979); Petrovski (1980) e Smirnov e Gonobolin (1969) fornecem pistas de como o pedagogo pode estruturar processos pedagógicos que favoreçam a manutenção da atenção voluntária. Uma delas é a utilização de objetos e palavras na forma combinada. Essa

forma de trabalho deu luz ao método de dupla estimulação utilizado por Vygotski (2000, p. 70-71) em seus experimentos. Ele detalha os passos do método da seguinte forma:

[...] 22 blocos de madeira, de cores, formas, alturas e larguras diferentes. Existiam cinco cores diferentes, seis formas diferentes, duas alturas (os blocos altos e os baixos) e duas larguras da superfície horizontal (larga e estreita). Na face inferior de cada bloco, que não é vista pelo sujeito observado, está escrita uma das quatro palavras sem sentido: lag, bik, mur, cev. Sem considerar a cor ou a forma, lag está escrita em todos os blocos altos e largos, bik em todos os blocos baixos e largos, mur nos blocos altos e estreitos, e cev nos blocos baixos e estreitos. No início do experimento todos os blocos, bem misturados quanto às cores, tamanhos e formas, estão espalhados sobre uma mesa à frente do sujeito [...] O examinador vira um dos blocos, mostra-o e lê seu nome para o sujeito e pede a ele que pegue todos os blocos que pareçam ser do mesmo tipo. Após o sujeito ter feito isso [...] o examinador vira um dos blocos 'erradamente' selecionados, mostra que aquele bloco é de um tipo diferente e incentiva o sujeito a continuar tentando. Depois de cada nova tentativa, outro dos blocos erradamente retirados é virado. À medida que o número de blocos virados aumenta, o sujeito gradualmente adquire uma base para descobrir a que características dos blocos as palavras sem sentidos se referem. Assim que faz essa descoberta, as [...] palavras [...] passam a referir-se a tipos definidos de objetos (por exemplo, lag para os blocos [altos] e largos, bik para baixos e largos), e assim são criados novos conceitos para os quais a linguagem [língua] não dá nomes. O sujeito é então capaz de completar a tarefa de separar os quatro tipos de blocos indicados pelas palavras sem sentidos. Dessa forma, o uso de conceitos tem um valor funcional definido para o desempenho exigido por este teste. Se o sujeito realmente usa o pensamento conceitual ao tentar resolver o problema [...] é o que se pode deduzir a partir da natureza dos grupos que ele constrói e de seu procedimento ao construí-los: praticamente cada passo de seu raciocínio reflete-se na sua manipulação dos blocos. A primeira abordagem do problema, o manuseio da mostra, a resposta à correção, a descoberta da solução – todos esses estágios do experimento fornecem dados que podem servir de indicadores do nível de raciocínio do sujeito.

A partir dessa forma de condução, o professor atrai a atenção involuntária da criança, para servir de apoio à conscientização de novos conceitos/conteúdos.

Em relação à manutenção dos processos de atenção, recomenda-se partir de uma matéria interessante, de carga emocional e evitar estudos entediantes. Para Petrovski (1980), Smirnov e Gonobolin (1969) e Liublinskaia (1979), tudo o que é novo, inesperado, intenso, bonito, brilhante, móvel e composto por cores vivas atrai a atenção da criança, nos primeiros anos de vida, são alvos de interesse.

Na idade pré-escolar, os jogos e as atividades laborais assumem grande importância para o desenvolvimento da atenção voluntária, pelo fato de requerem a capacidade de concentração premeditada. Nos jogos, por exemplo, a criança vê a necessidade de coordenar seus movimentos de acordo com as tarefas, orientar suas ações de acordo com as regras determinadas e de submeter-se às exigências do coletivo infantil. Crianças maiores se mantêm na atividade conforme envolvimento emocional, precisa parecer-lhe interessante.

Com isso, a forma de o professor expor as lições e os conteúdos aos alunos têm grande importância para o desenvolvimento da atenção. Nas primeiras séries, quadros, desenhos, modelação, realização de experimentos, apresentação de exemplos concretos e ilustrações da vida cotidiana são meios indispensáveis para atuar na emoção dos escolares, causar-lhes motivos para o ensino e, por conseguinte, o desenvolvimento da atenção. Em crianças de idade maior, a preocupação reside na qualidade da explicação do professor e na providência de trabalhos mentais aos alunos. Fala-se em exposições criativas, conteúdos ricos e de relação emocional (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Assim, é preciso pensar em uma organização prévia para a apresentação de conteúdos novos. O professor deve apoiar-se aos conteúdos antigos, já apropriados pelos alunos e articulá-los aos processos a natureza, da técnica e da vida social, para fazer sentido na vida do aluno. A característica esperada do professor nessa idade é a vivacidade e a dinamicidade para apresentar os conhecimentos escolares necessários, pois, dessa forma, torna-se compreensível para os alunos a significação do que estuda.

Para Smirnov e Gonobolin (1969), uma condição importante para a educação da atenção é a formação de um aluno ativo, capaz de fazer perguntas e contestar experimentos. Enfim, formas de ampliar seu círculo de desejos, representações, conhecimentos e hábitos. Desse modo, compete ao professor mostrar, de maneira clara, a finalidade do trabalho e explicar detalhadamente como pode ser executado determinado exercício pelo aluno, isso estimula a presença da atenção voluntária.

Então, o professor deve ter uma exigência consistente e sistemática, por meio de um trabalho sistemático e organizado. O aluno não pode acostumar-se a cumprir com sua obrigação somente quando o agrada. As atividades de ensino necessitam ter coerência entre o que o aluno tem possibilidades de realizar, sem que sejam demasiadamente fáceis para ele. O estudante precisa se convencer de que

consegue realizar a tarefa ainda que isso lhe exija certo esforço e aborrecimento. Assim, ele terá interesse e não medirá esforços para superar suas dificuldades; por isso, as tarefas escolares devem levar em consideração o trabalho com os dois tipos de atenção, a involuntária e a voluntária (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Liublinskaia (1979) explica que o maior inimigo da atenção reside no cansaço e nos trabalhos difíceis, monótonos e demasiadamente prolongados. É preciso que as tarefas sejam variadas e dosadas o suficiente para que os alunos se acostumem com a atenção constante e prolongada. Isso equivale a empregar um ritmo de trabalho para a turma suficientemente denso, nem apressando, nem atuando com lentidão – fleumático (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969; LIUBLINSKAIA, 1979).

Por fim, a observação das condições sobre o estado de saúde dos alunos se relaciona com o desenvolvimento da atenção, explicam Smirnov e Gonobolin (1969). O cansaço físico, mental, insuficiência no sono, na alimentação, aspectos higiênicos, ocupações exageradas, enfim, são questões a que o professor deve se atentar, pois afetam as condições de constância da atenção. Para isso, o relacionamento com a família e o incentivo aos exercícios físicos devem permear o fazer pedagógico do professor, por meio do aconselhamento do regime de vida adequado.

2.6 CONCLUSÕES DA SEÇÃO 2

Para a Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento humano é histórico-cultural e a educação formal tem função essencial nesse processo: possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados na cultura humana.

É durante as vivências culturais que as funções psíquicas se revolucionam, adquirindo particularidades superiores e especiais. As palavras e os objetos têm singular participação nesse processo. O principal processo da atenção, a seleção, que tem a função de orientar a consciência humana, ocorre de fora para dentro do indivíduo, por isso, efetiva-se nas e pelas relações sociais (direção dos processos: Inter para intrapsíquicos).

O aprofundamento da qualidade de pensamento e de linguagem nos seres humanos dependem do tipo de atenção desenvolvida durante as vivências nas relações sociais: quanto mais mediada intencionalmente, mais ela se torna qualificada; quanto maior a consciência e volitividade nos processos de atenção na escola, mais chances de desenvolvimento e domínio da conduta humana. Assim,

esse processo de aprendizagem e desenvolvimento humano relaciona-se à formação cultural e, certamente, não é algo determinado organicamente, tampouco, atrela-se à visão evolucionista.

Para relacionar as defesas traçadas sobre o desenvolvimento cultural da atenção voluntária, a partir de processos pedagógicos na Educação Infantil apresentamos como conteúdo da próxima seção, o método e metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA: CAMINHO PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Nesta seção tratamos dos procedimentos metodológicos; o local da pesquisa de campo; os instrumentos, bem como as fases e a forma de analisar a produção das informações.

A forma de sistematização da metodologia veio ao encontro do objetivo nuclear do estudo, *consistiu identificar e analisar os processos de desenvolvimento ou não da atenção voluntária, com base nos conceitos e estratégias trabalhados na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade*. Permitiu-nos traçar um caminho que respondesse ao problema de pesquisa: Quais conceitos e estratégias são trabalhados na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade durante o desenvolvimento da atenção voluntária dessas crianças?

Marx (1983, p. 139) apresenta que “a solução de um problema teórico é uma tarefa da prática”, por isso, essa base investigativa analisa a realidade objetiva, suas leis gerais de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano cristalizado em suas máximas elaborações. A partir dessa máxima, elegemos a Teoria Histórico-Cultural, cuja raiz parte do Materialismo Histórico e Dialético, como arcabouço para o estudo.

Foi sob esse pilar que Vygotski (2000), idealizador da referida teoria, defendeu a ideia que a análise sobre os processos de atenção dos indivíduos precisavam ser investigados a partir dos processos pedagógicos aos quais estavam submetidos. A qualidade das mediações, os signos e instrumentos culturais constituem o núcleo dos processos pedagógicos. Nessa perspectiva, nos fez todo o sentido traçar um itinerário de produção das informações que considerasse a constituição atual do cotidiano infantil, além das formas de expressão do pensamento da criança, quer fossem em desenhos ou transcrição de falas.

Posto isso, a unidade de análise, foram as possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária presentes em atividades desenvolvidas pela professora de criança de 5 anos de idade na etapa de Educação Infantil. Vygotski (2006, p. 19) conceitua unidade por “*resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad*”.

Esse meio e forma de resolução do problema que sustenta a pesquisa vem ao encontro das recomendações de Vygotski (2006) quando discutiu “*El problema y*

el método de investigación". Devemos encontrar as unidades indivisíveis, que conservam as propriedades da totalidade, para tratar de resolver, com ajuda desse tipo de análise [por unidades], as questões concretas que se pretende investigar: "El análisis que segmenta el conjunto complejo en unidades nos señala una vez más el camino para resolver esta cuestión de vital importancia para la teoría que nos ocupa" (VYGOTSKI, 1996, p. 10).

As possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária que foram nosso objeto de análise se configuraram em sequência didática trabalhada pela professora que derivaram dez situações de análise sobre o ensino da professora e a aprendizagem das crianças.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O itinerário da produção das informações percorreu as seguintes fases: a) *Introdutória*: que contemplou a submissão e permissão para a realização da pesquisa ao Comitê de Ética da UFSCar parecer nº 81176517.9.0000.5504; seleção do local, mapeamento do colégio e da turma de crianças de 5 anos, bem como os trâmites burocráticos; b) *campo*: que consistiu em dois momentos: o primeiro nomeado de observação preparatória e o segundo, de observação participante na turma escolar elegida; c) *analítica*: que permitiu o estudo das informações produzidas junto às crianças, eleição de critérios de análise, sistematização das diretrizes de análise e seleção da sequência didática a partir do tipo da pesquisa, a qualitativa; d) *conclusiva*: que resultou na interpretação das informações e abordagens de análise.

Em relação à cronologia do itinerário, organizamos em uma linha do tempo e, cada qual será apresentada separadamente na sequência.

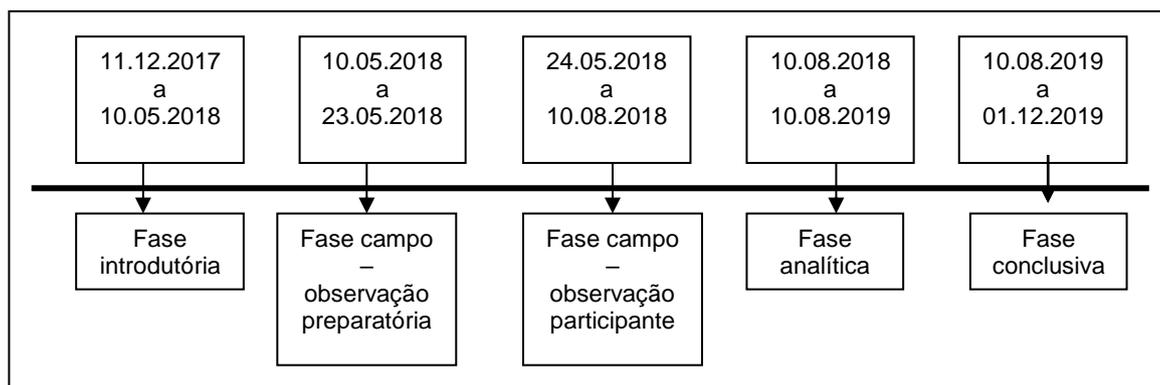


Fig. 2 – Linha do Tempo elaborada pela autora (2019).

3.1.1 Fase 1 – Introdutória

3.1.1.1 Submissão e permissão para a realização da pesquisa

Submetemos ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o projeto de pesquisa no dia 11/12/2017. O documento considerou as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos e complementares, conforme recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Todo o trâmite pode ser identificado pelo protocolo de código CAAE 81176517.9.0000.5504, de forma virtual, na plataforma Brasil, administrada pelo Ministério da Saúde.

Dia 10/05/2018 recebemos o *status* de aceite do parecer consubstanciado do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o número de protocolo 2.467.728, com a recomendação de destruir/descartar os materiais coletados após conclusão da pesquisa. Iniciamos o desenvolvimento da produção das informações e, como forma de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, optamos por nomes na forma fictícia.

3.1.1.2 Mapeamento da escola, da turma de crianças e trâmites burocráticos

A pesquisa, originalmente, tinha a intenção de ser desenvolvida na rede pública de ensino. Entretanto, após alguns diálogos na Secretaria de Educação Municipal e exposição dos instrumentos de registro, não obtivemos permissão para sua execução total, pois solicitaram que não fossem realizadas as filmagens e áudio das crianças e professoras. Como esse instrumento se fazia essencial à tratativa

das informações que fogem do simples olhar humano, optamos pelo desenvolvimento da pesquisa na rede privada de ensino.

Por recomendação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, todos os envolvidos (colégio e funcionários, pais e/ou responsáveis e crianças) tinham que receber da pesquisadora as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. O que foi feito em formato de uma reunião.

O colégio situa-se na região central de uma cidade no norte do Paraná, reconhecido por sua tradicional e sólida presença de 60 anos na cidade. Tem caráter confessional, foi fundado em 1958, conta com aproximadamente 1600 alunos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A estrutura do bloco que atende crianças de 1 a 5 anos de idade continha: 1 Cantina; 2 pátios; 2 quadras de esporte; horta; 3 parques, 2 tanques de areia; 18 salas de aula divididas em dois andares; 1 cozinha infantil; 1 sala de arte, 1 sala de música; 10 banheiros adaptados às necessidades das crianças; sala de múltiplo uso, organizada por ambientes de aprendizagem volantes, 1 praça com barracas de feira e 1 casinha de bonecas. A biblioteca é compartilhada com os demais segmentos de ensino e a estrutura administrativa contemplava 1 enfermaria, 1 recepção, 1 sala de coordenação/orientação escolar e 1 sala de professores.

No que tange à estrutura da sala de aula, tem, em média, 50 metros quadrados, com mobílias típicas do segmento: conjuntos de mesas de uso individual e coletivo. A sala conta com 2 armários fechados para o professor e 5 armários vazados para as crianças. Os materiais de uso individual delas são organizados em escaninhos e os de uso coletivo, como livros, brinquedos e materiais de papelaria, nos demais armários. O formato da sala é em hexágono, com 2 janelas e 2 ventiladores. Na composição das demais paredes, há lousa com projeção tecnológica e a de giz, espelho e murais para exposição dos trabalhos desenvolvidos. Havia alguns cartazes fixos, como: alfabeto ilustrado, calendário mensal e lista dos nomes das crianças.

Realizamos a produção das informações em uma turma denominada “infantil 5” composta de 26 crianças de 5 anos de idade, sendo 12 do sexo masculino e 14 do feminino. A equipe da escola era formada por duas docentes titulares, graduadas em Pedagogia e por especialistas de Arte, de Música, de Educação Física e de Inglês. Optamos por restringir nossas ações de pesquisa nas aulas das professoras

titulares, visto que a frequência das aulas dos especialistas era pouca para a pesquisa: uma vez na semana, com tempo de 50 minutos.

Em termos etários, a composição da turma era heterogênea. Havia 3 crianças a completar cinco anos, 1 com sete anos, 9 com seis anos e 3 a completar seis anos. Ou seja, a faixa etária das crianças alternava entre 4 e 7 anos de idade.

O turno letivo iniciava às 7h20 da manhã e encerrava às 11h50. Vinte minutos desse tempo era destinado ao lanche. A composição do horário da turma era sistematizada da seguinte forma:

Tabela 1 – Horário das aulas

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7:20 às 8:10				Parque	
8:10 às 9:00	Biblioteca		Arte		Música
9:00 às 9:20	INTERVALO				
9:20 às 10:10		Parque	Ed. Física		
10:10 às 11:00					
11:00 às 11:50	Areia			Inglês	Ed. Física

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Os trâmites burocráticos com os participantes foram regulados por diferentes documentos, como indicou o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Foram eles: a) Autorização do Colégio (Apêndice A), requerendo da direção a autorização para realização da pesquisa em uma das turmas da Educação Infantil. Este documento contemplou o objeto e objetivo do estudo, justificativa, formas do tratamento das informações e contribuições à escola e aos profissionais da educação de modo geral. Autorização essa que foi assinada pelo órgão responsável dia 08/03/2018; b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), solicitando dos pais e/ou responsáveis autorização para os filhos participarem voluntariamente da pesquisa. O documento de duas folhas tratou do objetivo geral do estudo, justificativas, riscos, ainda que mínimos, benefícios aos envolvidos, instrumentos de registro (gravações em vídeo com áudio), da tratativa para o sigilo de todos os dados e do futuro descarte dos materiais. Cada responsável legal pelas crianças ficou com uma cópia do documento, contato telefônico da pesquisadora e endereço eletrônico do comitê. As assinaturas ocorreram de 1 a 15/03/2018; c) Termo de Assentimento (Apêndice C), solicitando da criança autorização para realização da pesquisa. Como eram crianças, o

documento contou com registro pictográfico de uma roda de conversa liderada pela pesquisadora. Nessa oportunidade, realizamos a apresentação pessoal, explicação da pesquisa e apresentação do recurso material, no caso, a câmera filmadora e gravador de voz.

Cabe esclarecer que do montante de 26 crianças, apenas 16 famílias autorizaram a participação dos filhos na pesquisa. A produção das informações ocorreu, então, de 10/05/2018 a 10/08/2018.

3.1.2 Fase 2 – Trabalho de Campo

Essa fase foi realizada em momentos distintos, mas que, em conjunto, permitiram um olhar amplo à história, cultura e ao individual de cada participante da pesquisa.

Primeiramente, houve um momento preparatório, com observações informais do contexto escolar e leituras de documentos oficiais do colégio, como: Projeto Político Pedagógico (PPP) e planos de ensino da turma. O instrumento utilizado nos registros foi: diário de campo com anotações manuscritas e câmeras filmadoras em desuso [explicaremos no próximo item].

Depois, realizamos a observação participante: a caracterização da rotina e o mapeamento das práticas educativas cotidianas da turma –, com registros via protocolo de observação; câmera filmadora e gravador em uso.

O quadro elaborado a seguir sistematiza o panorama geral dos diferentes momentos de produção dos dados apresentados:

Quadro 1 – Panorama geral da produção das informações

MOMENTOS	OBJETIVO	TEMPO	INSTRUMENTO
Observação Preparatória	- Compreender o campo de análise por meio da leitura dos documentos oficiais escolares e de observações informais dos participantes da pesquisa	10/5 a 23/5/2018 (40 horas de estudo e familiarização com o colégio e participantes da pesquisa)	Diário de campo com anotações manuscritas; Documentos oficiais do colégio
Observação Participante	- Produzir informações sobre a caracterização da rotina e mapeamento das práticas educativas cotidianas do grupo de crianças	24/5/2018 a 10/8/2018 (68 horas e 6 minutos de gravação)	Protocolo de observação; câmera filmadora; gravador

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.1.2.1 Observação preparatória

O momento da pesquisa que consistiu em observações informais do contexto escolar envolveu a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio e planos de ensino da turma elegida para a pesquisa. Essas ações se desenvolveram de 10/5 a 24/5/2018 com carga horária de 4 horas diárias (das 8h às 12h). Todos os dados referentes a esse momento foram registrados, primeiramente, no diário de campo, depois organizadas para escrita desse tópico.

Em relação à Proposta Política Pedagógica (PPP) do colégio, restringimos nossa leitura às concepções que compreendemos ser essencial à compreensão das práticas educativas cotidianas da professora e das crianças: i) Proposta pedagógica; ii) Atribuições dos professores; iii) Orientações didáticas específicas ao segmento infantil.

O colégio apresenta, no documento, uma proposta pedagógica própria. Esclarecerem que não se trata de nova corrente pedagógica, mas uma forma encontrada para responder a uma necessidade social que deu origem ao Projeto Educativo Institucional.

O documento explica que a prática decorrente dessa:

[...] promove o diálogo entre as ciências, as sociedades, as culturas, sob uma perspectiva cristã de realidade e favorece dessa forma, entender as necessidades humanas e sociais da contemporaneidade, problematizá-las e traçar caminhos e modos como possibilidade de respostas, de posicionamentos. Ao contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa humana, incluindo a transcendência, favorece a integralidade e inteireza dos sujeitos da educação em um movimento que harmoniza fé, cultura e vida, e busca vivenciar a diversidade, a diferença, a solidariedade, a consciência planetária, na promoção de relações mais justas. Bem como incorpora os diferentes saberes, conhecimentos, linguagens, mídias e tecnologias no conjunto de suas metodologias (CIDADE, 2017, p. 105)¹⁸.

Essa forma de sistematização da proposta pedagógica se consolida por meio de situações de aprendizagem planejadas, quinzenalmente, pelos professores. São elas: atividades cotidianas, sequências didáticas, oficinas, espaços de aprendizagem e projetos de investigação.

¹⁸ Para salvaguardar o anonimato do colégio utilizamos a palavra Cidade.

Atividade cotidiana, primeira situação de aprendizagem, consiste em uma categoria pedagógica para desenvolver noção de tempo e espaço (acolhida, parque, lanche, entre outras). Objetiva segurança e estabilidade presentes em tal prática.

As sequências didáticas, segunda situação de aprendizagem, seriam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um conjunto de proposições ligadas entre si. Visam a organicidade do processo de ensino e de aprendizagem, gerando produções coletivas e individuais em múltiplas linguagens. Esta modalidade de situação de aprendizagem favorece a interdisciplinaridade, ao estabelecer interfaces entre os Campos de Experiências na Educação Infantil.

A oficina, terceira situação de aprendizagem, reporta as experiências práticas, atividades do tipo produtivas, por exemplo, construção de carrinhos, semáforos, fantoches entre outros.

Os espaços de aprendizagem, quarta situação de ensino, visam momentos de brincadeira ambientes estruturados de múltiplo uso, tais como: ambiente do desenho, das cores, modelagem, teatro, construção, som e dança, tátil, aroma, jogos, areia, assembleia científico, leitura, imaginário, natureza, casa, mercado e outros

O projeto de investigação, ultima situação de aprendizagem, consiste em um roteiro investigativo sistematizado com os seguintes itens: a) Nascimento do projeto de investigação; b) Plano inicial/ possíveis percursos que o projeto de investigação pode tomar; c) Questão a ser investigada pelas crianças; d) Hipóteses levantadas pelas crianças explicitamente e/ou traduzidas pelos professores para responder à questão a ser investigada; e) Metodologia(s) selecionada(s) para investigar a questão; f) Hipóteses das crianças validadas; g) Hipóteses das crianças não validadas; h) Fechamento do projeto: Resposta para a questão que foi investigada; i) Avaliação pela criança, mediada pelo professor, das aprendizagens realizadas durante o desenvolvimento do projeto; j) Socialização das aprendizagens; k) Avaliação pelos professores do projeto desenvolvido com as crianças. Há recomendação para que todo o percurso do projeto de investigação seja alimentado por registros escrito, pictográfico, gravações, imagens ou fotos.

Dentro dessa proposta pedagógica, o colégio apresenta, como atribuição dos professores, o acompanhamento, orientação, regulação e redirecionamento do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, compete ao professor, então, definir critérios para planejar e criar condições de avanços às aprendizagens dos alunos.

Em relação às orientações didáticas específicas ao segmento infantil, o documento compreende a organização do tempo, do espaço e a seleção de materiais como uma tríade necessária às ações dos professores com crianças pequenas. Com isso, esses profissionais precisam refletir sobre as condições de aprendizagem para atender às necessidades apresentadas pelos alunos. Assim:

[...] o educador deverá organizar a base estrutural da aprendizagem infantil oferecendo objetos, fantasias, brinquedos ou jogos do tempo e dos espaços para brincar, de tal modo diversificado que permita à criança a possibilidade de escolha do tema, do papel, dos objetos, dos colegas de brincadeira ou de jogos de regras e de construção (CIDADE, 2017, p. 215).

A partir dessas diretrizes, o professor desenvolve um plano de ensino. A frequência do planejamento é quinzenal, feito pelo grupo de professoras da série, cuja estrutura apresentou: dimensões; linguagem; ações didáticas/ situações de aprendizagem; recursos/materiais; perspectivas/constituintes; pauta de observação. Os conteúdos são elencados a partir do planejamento anual da série. O total de horas dedicado a esse momento da pesquisa de natureza prática somou 40 horas.

Cabe retomarmos o porquê das câmeras filmadoras em desuso nesse momento da pesquisa. Queríamos tornar nossa presença, na fase prática, como algo natural ao grupo de crianças. Alternamos os momentos de leitura dos documentos oficiais do colégio com pequenas inserções na turma da pesquisa. Algumas dessas inserções colocávamos câmera em desuso para que as crianças pudessem explorar e familiarizar-se, não apenas com a presença física de uma pessoa externa como, também, com o instrumento de registro. Conforme previsto, algumas crianças exploraram o maquinário, outras olhavam desconfiadas, até que aos poucos deixou de ser objeto de curiosidade delas. Quando isso aconteceu, seguimos com o próximo momento, o de participação junto às crianças.

3.1.2.2 Observação participante

Esse momento da pesquisa contemplou observações formais do contexto cotidiano de um grupo de 16 crianças que frequentavam o último ano da Educação Infantil. O mapeamento da rotina escolar e composição de trabalho das professoras e crianças consistiram no objetivo desse momento da pesquisa. Condensamos os

registros com diferentes instrumentos: protocolo de observação; vídeo-gravações com câmera filmadora e gravador de áudio.

O protocolo de observação, criado por nós (Apêndice D), serviu de diretriz para manutenção do nosso foco em relação ao objeto de pesquisa e da unidade de análise. Seguimos, os conselhos de Mukhina (1996, p. 15): “anota-se somente aquilo que, na opinião do observador, tem importância ou significado, sobretudo aquilo que considera como novas qualidades ou possibilidades da criança”.

A composição do protocolo percorreu alguns eixos estruturantes: *interação*, para verificar as diferentes formas que a criança teve de interagir e qual delas lhe foi mais recorrente, se houve questionamentos da criança relacionados ao tema, quais os locutores do diálogo, com qual figura escolar sentiu mais liberdade de conversar e quais os materiais lhe pareceram instigantes e curiosos. Outro eixo foram os *processos de atenção involuntários e voluntários*, sempre com nosso olhar voltado para as manifestações motoras/externas das crianças que nos fornecessem pistas do “estado de alerta” ou de “vigília” delas durante a atividade. Ao final, buscamos somar os eixos para verificar se o que a professora pediu na tarefa escolar foi concretizada pela criança.

Os registros no protocolo ocorreram na proporção de uma criança para cada dia de anotação. Para ficar claro como foi dado o preenchimento do protocolo, imagine a seguinte situação: a proposta do dia previa que a professora contasse uma história, ao final, a criança deveria desenhar o que mais lhe chamou a atenção e tentasse escrever, como ela supunha o nome do personagem principal do conto. Essa tarefa era designada para todas as crianças da turma, em resumo, ouvir a história, desenhar e realizar a tentativa de escrita.

Nesse momento, elegíamos apenas uma criança e a acompanhávamos todo o turno de aula. As perguntas do protocolo não tinham o cunho rígido, mas de diretriz, por exemplo: Demonstrou reações e manifestações de atenção durante a contação promovida pela professora? Buscou interlocutores? Quem eram? O conteúdo de seus diálogos voltava-se à história? Quais os diálogos? Quais as respostas? Relacionou a temática da história à vida pessoal? Agregou informações? Recontou fatos? Como realizou o desenho da história? Fez tentativas e rascunhos? Hesitou em fazer? Olhou o registro dos demais colegas para depois compor o seu? Falava enquanto desenhava? Com quem falava? Qual o conteúdo dos diálogos durante o registro pictórico? Utilizou diferentes cores? Recorreu ao livro para

desenvolver a tarefa? Quais eram as manifestações que demonstravam que a criança estava envolvida com a tarefa proposta? Quais suas reações? Quais as reações frente a cada momento da proposta do dia? E ao final do tempo estipulado, conseguiu desenhar e fazer a tentativa de escrita como solicitado? O conteúdo do desenho se relacionou ao conto desencadeador da tarefa?

Enfim, buscamos retirar o máximo de informações possíveis nesse momento. E, para isso, em algumas ocasiões, precisamos participar de algumas situações de ensino. Por isso denominamos esse momento de observação participante e a anterior de preparatória.

Junto com o protocolo, aliamos registros de imagem e áudio. Tal medida foi necessária pelo fato de considerarmos o protocolo a interpretação dada por nós, enquanto a manifestação real era captada via armazenamento de áudio e imagens.

Durante o percurso, tivemos que substituir a câmera filmadora pela que existia acoplada ao celular, devido à qualidade do áudio. Enquanto uma tinha limitação de movimento, outra supria esse problema.

Assim, de 24/05/2018 a 10/8/2018, com a carga horária de 4 horas diárias (das 8h às 12h), produzimos um total de 68 horas e 6 minutos de materiais e informações para posterior análise, sendo 48 horas audíveis.

Em relação à caracterização da rotina e das práticas educativas, ficaram as seguintes informações: os momentos da rotina em que as crianças dedicaram maior tempo foram o lanche, a sequência didática e a roda de conversa. Buscamos, nesse mapeamento, não nos limitarmos ao tempo de relógio, mas aos momentos de recorrência. Por exemplo, durante 1 semana, em todos os dias havia sequência didática, lanche e roda de conversa (recorrência de 5 vezes). Já momentos como parque, areia e biblioteca, só acontecem 1 vez na semana. Os momentos livres não compunham a rotina da professora, mas apareceram em nossas observações como recorrentes. A proporção foi a seguinte:

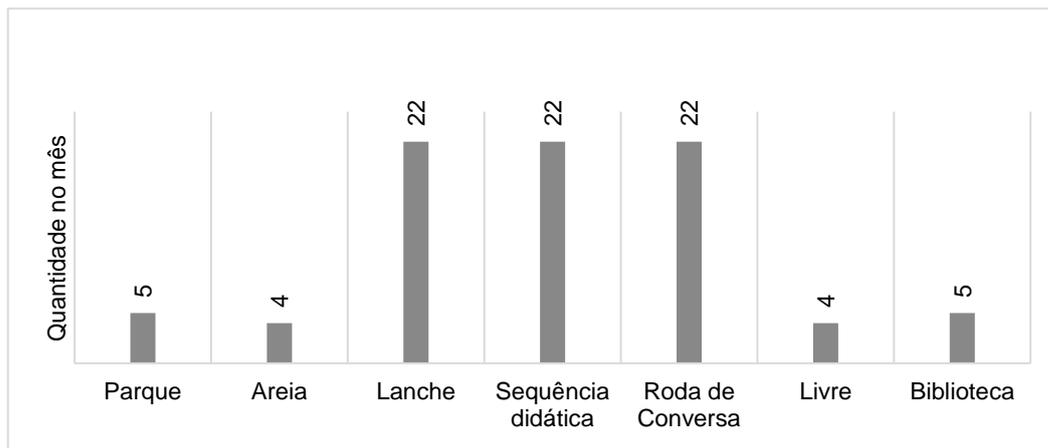


Gráfico 1 – Caracterização da rotina da turma, elaborado pela autora (2019).

As sequências didáticas eram espécies de registros pessoais das crianças, quer fossem em desenho, jogos de construção, modelagem, trabalhos manuais, tarefas musicais, cópias da lousa, histórias, entre outras.

A roda de conversa era direcionada pela professora com temáticas e ocupava o início do turno de todas as aulas. Os conteúdos variavam entre o que fizeram final de semana e o que sabiam do tema a ser explorado/ planejado. Observamos que, nesses momentos, a professora lançava perguntas das tarefas desempenhadas no dia anterior como forma de ela perceber o nível de compreensão das crianças. Algumas vezes, ela direcionava perguntas a crianças específicas, anotava as falas em uma pauta de observação anexada ao plano de ensino. A atividade tinha, aproximadamente, de 15 a 20 minutos de duração.

O lanche, por sua vez, era conduzido, algumas vezes, dentro da sala e, outras poucas, no pátio. Durava, em média, 30 minutos. Nesses momentos, a interação da professora com as crianças era mínima, limitava-se em ajudas como: abrir os potes de lanche ou cortar as frutas que os alunos traziam de casa.

O parque e a areia eram momentos previstos dentro da rotina, porém dependiam do cumprimento das sequências didáticas em sala. Os momentos observados com essa prática pedagógica foram de, aproximadamente, 1 hora.

As de menor recorrência foram: areia, que compreendeu um dos espaços de diversão do colégio; e tempo livre é aquele em que a professora termina a rotina e deixa as crianças fazerem o que desejam. Registramos que as crianças optavam por completar o álbum da Copa do Mundo e trocar adesivos relativos à tal.

Já em relação ao mapeamento das práticas pedagógicas, as informações revelam que as linguagens oral e escrita e a matemática predominaram no contexto cotidiano. A proporção é apresentada a seguir:

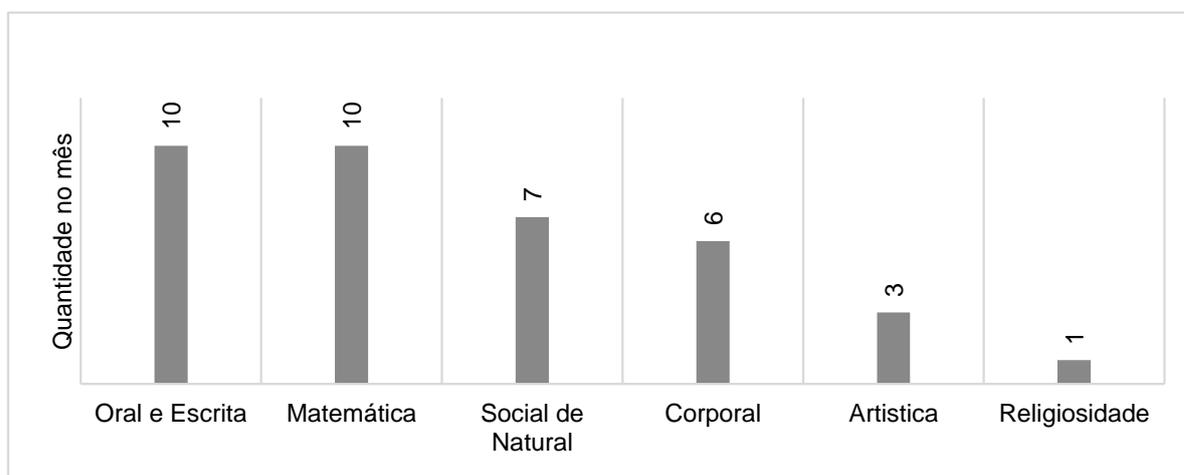


Gráfico 2 – Composição da prática pedagógica, elaborado pela autora (2019).

As práticas pedagógicas foram as mais diversas: pescaria das letras do nome, bingo das sílabas, produção de textos coletivos, situações-problemas; sistematização de gráficos, entre outras.

3.1.3 Fase 3 – Analítica

3.1.3.1 Estudo das informações produzidas junto às crianças

Após a submissão e permissão para a realização da pesquisa na natureza teórico-prática, mapeamento do colégio, da turma de crianças e trâmites burocráticos com os participantes da pesquisa (Fase introdutória), procedemos com a produção das informações divididas em dois momentos, o de observação preparatória e observação participante, como já explicitado (Fase prática).

Diante desse conjunto de ações, precisávamos organizar o conjunto de materiais registrados para posterior interpretação das informações. Alguns passos foram decisivos nessa fase da pesquisa: 1) revisitação das anotações do diário de campo sobre os documentos oficiais do colégio; 2) sistematização dos registros da fase introdutória relacionados ao colégio e ao grupo de crianças; 3) sistematização dos registros da fase de Observação Preparatória; 4) organização das filmagens e áudios em pastas e com datas; 5) organização das informações do protocolo aliado

aos planos de ensino e aos registros de imagem e áudio para uma versão final; 6) sistematização das informações referentes à caracterização da rotina e da composição da prática pedagógica; 7) organização panorâmica do conjunto de materiais produzidos e esboço de critérios de análise e 8) sistematização das informações, com o estabelecimento de critérios finais.

Essa fase de estudos perdurou de 24/05/2018 a 10/08/2019 e resultou nas informações resumidas no Apêndice E.

3.1.3.2 Eleição de critérios de análise para tabulação dos dados

A eleição dos seis critérios de análise para a tabulação dos dados considerou: i) os estudos teóricos de autores como Vygotski (2000; 2001; 2004; 2006), Leontiev (2004; 2006), Luria (1991), Rubinstein (1979), Petrovski (1980) e Smirnov e Gonobolin (1969) sobre o desenvolvimento da Atenção Voluntária, a partir do processo pedagógico com crianças, explicitados na seção e ii) os registros do protocolo de observação descritos no item 3.1.2. Fase 2 – Trabalho de Campo.

Essa eleição de critérios, sob a ótica teórico-prática e as ponderações realizadas no exame de qualificação fizeram com que retomássemos e reorganizássemos os estudos teóricos já realizados. O movimento dialético da constituição dessa pesquisa, especialmente dessa terceira fase, permitiu que chegássemos à sistematização de seis critérios para proceder a tabulação dos dados, que foram os seguintes: *Critério 1*: Estratégias da professora; *Critério 2*: Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino, orientando a atenção das crianças; *Critério 3*: Relações entre as crianças, as quais dirigem os processos de atenção delas; *Critério 4*: Conceitos trabalhados pela professora possíveis de desenvolverem a atenção voluntária; *Critério 5*: Dificuldade da criança na atividade (complexidade da ação); *Critério 6*: Envolvimento da criança na atividade.

Em relação ao *Critério 3: Relações entre as crianças, as quais dirigem os processos de atenção delas*, em algumas linhas da Tabela 2 é possível encontrar três formas de marcação: Há diálogos, há diálogos transcritos ou, ainda, em branco. A primeira [há diálogos] significa que identificamos registros de fala entre as crianças, somente no diário de campo; a segunda [há diálogos transcritos] significa que houve registros, tanto no diário como nas gravações e a terceira [em branco]

significa que não foi identificado diálogo nem escrito, tampouco gravado. Essa diferenciação, nessa fase da pesquisa foi necessária para as diretrizes de análises dos dados já tabulados.

Outro *critério* que necessita ser explicado é o 6: *Envolvimento da criança na atividade*. Refletimos sobre o que poderia ser considerado como envolvimento, por fim, chegamos à conclusão de que as diretrizes do protocolo de observação, sobretudo, as do eixo interação, seriam decisivas para conceituar o que é, de fato, envolvimento. Assim, buscamos, nos registros individuais do protocolo, apontamentos tais como: a criança interagiu com seus pares, manifestou percepções sobre o conteúdo, respondeu perguntas ou se ainda recorreu à professora para sanar dúvidas, inquietações e curiosidades. Sendo assim, onde se lê: “Em geral, percebe-se”, corresponde, então, ao que foi encontrado de registros.

Para os demais *critérios* (1, 2, 4 e 5), há algumas marcações em branco, elas referem-se à ausência de informações para registro, o que, também, não deixa de ser necessário apresentar, já que é decisivo para a escolha de diretrizes de análise.

3.1.3.3 Sistematização das diretrizes de análise dos dados

Após estudo das informações produzidas na fase de participação e eleição de critérios de análise foi necessário mapear quais critérios se engendravam. O afinamento dos conceitos e correlações, nesse momento, resultou em agrupamento por unidades maiores, ao qual chamamos de diretrizes de análise.

Identificamos, nesse momento da fase analítica, que o *Critério 2: Recursos*¹⁹ *materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino, orientando a atenção das crianças* complementava o *Critério 1: Estratégias da professora*. Assim, elaboramos a diretriz: I) *Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade*²⁰.

Outro agrupamento ocorreu entre os *Critérios 3: Relações entre as crianças, as quais dirigem os processos de atenção delas* e o 6: *Envolvimento da criança na atividade*. Entretanto, quando ensaiamos a escrita da fase conclusiva percebemos

¹⁹ Pode ser compreendido como instrumento ou artefatos.

²⁰ O termo chamar e/ou prender faz alusão ao entendimento de atenção involuntária, voluntária e pós-voluntária.

que relações entre as crianças e o envolvimento na atividade se correlacionavam com as estratégias da professora, abarcadas na diretriz I.

Tomemos como exemplo os registros do dia 30/maio, cuja situação de ensino promoveu brincadeira com carrinhos e roda de conversa sobre meios de transporte. Tanto a estratégia da brincadeira/jogo de papéis como as perguntas-guia incitaram a relação entre as crianças e o envolvimento delas da prática pedagógica. O mesmo pôde ser vislumbrado no dia 3/jul., cuja situação de ensino conteve bingo dos números e ensaio para a festa Julina. A estratégia permeou ações práticas que, por sua vez, incitaram o envolvimento e a relação entre as crianças, pelo fato de ser conduzida em pequenos grupos. Isso aconteceu em significativa quantidade das situações de ensino. O que queremos dizer, então, é que as estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade, dependendo da sua condução, fizeram com que as crianças se relacionassem e se envolvessem com a atividade. Assim, revisitamos a diretriz I, considerando além dos *critérios 1 e 2*, também, o 3 e 6.

O *Critério 4*: Conceitos trabalhados, por sua densidade já explicitada nas seções 1 e 2, compôs uma diretriz própria: II) Conceitos trabalhados pela professora possíveis de desenvolverem a atenção voluntária

Já o *Critério 5*: *Dificuldade na atividade, que se referiu à complexidade das ações nas situações de ensino*, não pôde ser agrupado a nenhuma diretriz, pelo fato de ter sido realizado na forma individual e em dias distintos. Ou seja, uma mesma situação de ensino teve a complexidade da ação relacionada a uma única criança, em tempos, práticas e dias diferentes, fato que impossibilitou a referência da complexidade da ação para uma mesma situação de ensino.

Em um resgate aos protocolos de observação individuais das crianças, verificamos que, dos 16 participantes da pesquisa, 75% (o correspondente a 12 crianças) não demonstraram grau de dificuldade ou complexidade da ação, fator que pesou, também, na decisão de possível agrupamento com outra diretriz.

Em suma, a sistematização das diretrizes de análise configurou-se da seguinte maneira: I) Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade e II) Conceitos trabalhados pela professora possíveis de desenvolverem a atenção voluntária.

O Quadro Demonstrativo denota o movimento de agrupamento e configuração de unidades de análise maiores, como explicamos:

Quadro 2 – Diretrizes de análise

Critérios	Diretrizes
1: Estratégias da professora	I) Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade.
2: Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	
3: Relações entre as crianças que dirigem a atenção voluntária delas	
6: Envolvimento da criança na atividade	
4: Conceitos trabalhados	
	II) Conceitos trabalhados pela professora possíveis de desenvolverem a atenção voluntária

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.1.3.4 Seleção da sequência didática

Após a eleição das duas diretrizes de análise, retomamos a sistematização das informações na observação participante (Quadro 2). Buscamos identificar, pelo volume dos dados produzidos, uma prática pedagógica que acoplasse as estratégias de ensino recorrentes em uma única temática. Chegamos, então, a duas sequências didáticas: Leis Básicas de Trânsito; Costumes e tradições: festa junina.

Resgatamos os registros de ambas as práticas pedagógicas e identificamos que a sequência didática sobre Leis Básicas de Trânsito, teria maiores elementos para interpretação das informações, pelo fato de constituir situações de ensino com jogo de papéis e por concentrar as cinco estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças nas atividades de maior recorrência.

Considerar a contemplação de jogo de papéis [discutido na seção 1], na seleção da situação de ensino foi importante, sobretudo, pelo respeito à unidade de análise – processos de desenvolvimento da atenção voluntária. Como, no contexto educacional, o objetivo dessa atividade principal consiste em proporcionar que a criança desenvolva o pensamento conceitual teórico e, pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, as funções psíquicas superiores se reestruturem, considerá-la faz todo sentido à temática da atenção voluntária.

Diante do exposto, apresentamos a sequência didática composta por dez situações de ensino:

Quadro 3 – Sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Leis básicas de trânsito	
Data	Situação de ensino
28.05	1- Roda de conversa sobre placas de trânsito;
	2- Pesquisa na lousa interativa sobre placas de trânsito;
	3- Passeio para identificar as placas no colégio;
29.05	4- Roda de conversa sobre placas de trânsito e seu significado;
	5- Construção de um semáforo;
30.05	6- Brincadeira com carrinhos;
	7- Roda de conversa sobre meios de transporte;
31.05	8- Sondagem: escrita dos meios de transporte;
01.06	9- Pega-pega (adaptado com o tema trânsito);
04.06	10- Dia do brinquedo com roda.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entendemos situações de ensino como um conjunto de ações intencionais do professor que se estruturam por encaminhamentos didáticos. O percurso de aprendizagem da criança, nesse sentido, alude ao itinerário, sistematicamente organizado pelo professor. Isso quer dizer que as situações de ensino analisadas não surgiram do acaso, mas de um processo didático, previamente pensado pela professora e encaminhado por atividades conjuntas e compartilhadas com as crianças.

3.1.4 Fase 4 – Conclusiva

3.1.4.1 Interpretação das informações e abordagens de análise

Essa última fase do itinerário de produção das informações contemplou o período de 10/08/2019 a 01/12/2019 e demandou ações específicas para interpretação das informações e discussão dos resultados. A interpretação deles considerou a dupla natureza da pesquisa: teórico-prático, por isso, articulou defesas da Teoria Histórico-Cultural com as informações empiricamente obtidas. O intuito foi que os resultados da pesquisa fossem além de reais, significativos às reflexões sobre o desenvolvimento da Atenção Voluntária, a partir do processo pedagógico na Educação Infantil.

As ações específicas dessa fase foram: Leituras interpretativas das obras de Vygotski (2000; 2004; 2016), Leontiev (2004; 2006), Luria (1991), Rubinstein (1979), Petrovski (1980) e Smirnov e Gonobolin (1969); Relação entre ideias expressas nas obras citadas com o problema de pesquisa e as produções empíricas; Transcrição

de áudios e seleção de imagens; Sistematização das interpretações por diretrizes de análise.

O parâmetro que utilizamos para explicitar a relação entre processos pedagógicos na Educação Infantil e as Funções Psíquicas Superiores Especiais, particularmente da atenção voluntária, foram os conteúdos dos diálogos das crianças e os desenhos que realizaram. Em outras palavras, a interpretação das informações considerou os registros verbais e pictóricos das crianças.

Essa fase conclusiva não denota o esgotamento de reflexões sobre os processos pedagógicos na Educação Infantil e a formação das Funções Psíquicas Superiores Especiais. Ao contrário, compreendemos essa fase como um dos ciclos de estudo e investigação necessários à superação da visão orgânica dos problemas de atenção.

3.2 CONCLUSÕES DA SEÇÃO 3

Para explicitar a relação entre processos pedagógicos na Educação Infantil e Funções Psíquicas Superiores Especiais, particularmente, da atenção voluntária, desenhamos um itinerário de produção das informações, o que culminou em quatro fases. A primeira referiu-se aos trâmites burocráticos com os participantes da pesquisa, denominada de fase *Introdutória*. A segunda se subdividiu em dois momentos, a observação preparatória e a participante, por isso, caracterizaram-se enquanto fase do trabalho de *Campo*. O estudo das informações produzidas junto às crianças, a eleição de critérios de análise, a sistematização das diretrizes de análise e seleção da sequência didática/objeto de análise compôs a terceira fase, denominada *Analítica*. A quarta e última etapa, a *Conclusiva*, foi tratada, especialmente, na próxima seção.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, identificamos quais estratégias e conceitos perfizeram o cotidiano de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade e discutimos a relação estabelecida com os processos de desenvolvimento da atenção voluntários na Educação Infantil. Organizamos as discussões a partir de duas diretrizes de análise: I) *Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade* e II) *Conceitos trabalhados*.

Tais diretrizes nos guiaram para responder o problema de pesquisa e se configuraram, também, como unidade de análise do objeto de estudo: processos de atenção.

Vygotski (2000; 2001; 2004; 2006) afirma que há íntima relação entre o desenvolvimento do pensamento e a atenção voluntária. Isso se deve, tanto pelo fato de a atenção em seu alto grau de desenvolvimento tornar-se uma premissa indispensável para o desenvolvimento do pensamento em conceitos, quanto pela compreensão de que o pensamento por conceitos alude à presença da atenção em um nível superior, voluntário [tratado na seção 2]. A discussão se baseou nessa relação, por isso, utilizou expressões do pensamento infantil, as falas e os desenhos das crianças.

4.1 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

Antes de apresentarmos nossa interpretação das informações produzidas por meio das duas diretrizes de análise, vamos expor, para fins didáticos, a sinopse individual de cada situação de ensino.

4.1.1 Sinopse das situações de ensino

Situação de Ensino 1

Encaminhamento: Roda de conversa sobre placas de trânsito (32 minutos)

Logo no início da manhã, a professora convidou as crianças para uma roda de conversa [procedimento característico da turma/professora]. Ela fez alguns questionamentos às crianças, tais como: "Alguém já viu alguma placa de trânsito? Quais vocês conhecem? Por que elas existem? O que elas querem dizer? Seus

pais obedecem às sinalizações que a placa indica? E se não existisse nenhuma placa, como seria nossa vida?” As crianças começaram a apresentar alguns posicionamentos e, então, a professora citou que existiam algumas placas de trânsito que as crianças seriam capazes de ler e ajudar quem estivesse por perto respeitar. Em seguida, todos, professora e crianças se dirigiram à sala de múltiplo-uso para visualização de algumas sinalizações de trânsito.

Situação de Ensino 2

Encaminhamento: Pesquisa na lousa interativa sobre placas de trânsito (28 minutos)

A professora rememorou algumas placas de trânsito que as crianças citaram na roda de conversa [etapa anterior] e articulou a fala deles à imagem projetada na lousa [ela quem digitava no computador]. O conteúdo de algumas frases foi: “Quando a letra E estiver sem o traço vermelho por cima, significa que o carro pode ficar estacionado ali ou não? E se ao invés do traço, a letra E estiver com o X por cima, o que significa? Essa placa com as letras P.A.R.E diz o que? A cor vermelha no semáforo diz a mesma coisa que a placa PARE? A placa que tem desenhado um com um adulto e uma criança segurando estojo, sinaliza o que? Quando tem um adulto e uma criança passando em cima de uma faixa, quer dizer o que? Quando tem uma placa com seta para cima e outra para baixo sinaliza o que?” Os diálogos caminharam no sentido da percepção entre o que as crianças já sabiam sobre o tema. Conforme as crianças iam respondendo os questionamentos, a professora as parabenizava e explicava que elas tinham de ajudar as pessoas a respeitarem as leis de trânsito.

Situação de ensino 3

Encaminhamento: Passeio para identificar as placas no colégio (1 hora e 13 minutos)

Após a visualização das placas na lousa interativa, a professora organizou as crianças em duplas. Explicou que eles fariam um passeio na rua que rodeava o colégio para identificar as placas de trânsito que existiam por perto. Cada criança podia trocar ideias com o seu par. Durante o itinerário, as crianças perceberam que havia carro estacionado em lugares proibidos e discutiram sobre o assunto [A professora tirou foto dessa situação]. Algumas crianças trouxeram além do tema proposto pela professora, outras temáticas. Por exemplo, ao verem o bosque [ao lado do colégio havia uma reserva ambiental] falavam sobre o alimento dos macacos ou diálogos envolvendo o trajeto de casa e do trabalho dos pais.

Situação de ensino 4

Encaminhamento: Roda de conversa sobre placas de trânsito e seu significado (28 minutos)

A professora convidou, novamente, as crianças para uma roda de conversa. Iniciou o diálogo retomando as ações do dia anterior, destacando, o passeio ao redor do colégio e as percepções de cada criança sobre as placas de trânsito. Para tanto, a professora conduziu a conversa direcionando o momento de cada criança falar, por exemplo: “agora vamos ouvir o que o outro amigo tem a dizer”; “silêncio, vamos respeitar o que o amigo quer falar”; “prestem atenção no que ele/a está dizendo”. A conversa finalizou com a percepção das crianças de que a sinalização de trânsito que os adultos mais respeitavam era o semáforo [fizeram analogia ao carro estacionado no lugar impróprio/ a professora mostrou a foto que tirou dessa situação]. Algumas crianças trouxeram assuntos fora da temática do trânsito.

Situação de ensino 5

Encaminhamento: Construção de um semáforo (1 hora e 17 minutos)

A professora dividiu a sala em grupos e distribuiu a função de cada aluno. Um pintaria a caixa de sapatos, outros o cone e assim por diante. Durante a confecção, a professora colocou músicas (de fundo) relacionadas à temática, foram elas: “motorista” (Patati Patata); “Pare, olhe e siga as regras de segurança!” (Clube do Bem-te-vi); “Atravessar a rua” (Xuxa); “A dona faixa” (Bellinha a ovelhinha) entre outras. As crianças alternavam a ação de construção com canto e danças. A proposta terminou com a professora explicando que brincariam no dia seguinte de carrinho e, portanto, cada criança tinha de trazer esse objeto.



Fig. 3 – Situação de ensino 5
Fonte: Arquivo pessoal (2019).



Fig. 4 – Situação de ensino 5
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Situação de ensino 6

Encaminhamento: Brincadeira com carrinhos (1 hora e 10 minutos)

A professora organizou as crianças no centro da quadra de esportes para explicar a proposta do dia que era a brincadeira com carrinhos. Deu um giz de lousa para cada uma das crianças e começou a ilustrar como elas poderiam fazer para brincar de trânsito usando os carrinhos: “desenhem as ruas, as placas de sinalização que estudamos e posicionem os semáforos. Depois é só brincar. Não estacionem os carros em lugares proibidos e obedecem às cores do semáforo”. A turma foi dividida em 3 grupos e cada um tinha o espaço delimitado na quadra. Durante a brincadeira, a professora, procurou não se envolver nas ações das crianças.



Fig. 5 – Situação de ensino 6

Fonte: Arquivo pessoal (2019).



Fig. 6 – Situação de ensino 6

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Situação de ensino 7

Encaminhamento: Roda de conversa sobre meios de transporte (18 minutos)

Após a brincadeira com carrinhos, a professora convidou as crianças para uma roda de conversa sobre a brincadeira. Mediou as falas que tinham por conteúdo conflito entre as crianças, exemplo: “ele/a me bateu; não me deixou brincar; fez tudo errado; não sabe brincar; não vou mais brincar com ele/a”. Durante brincadeira, a professora fez algumas perguntas as crianças sobre os meios de transporte “no trânsito só existem carros? E as motos? Os motoristas? Os pedestres? As circulares? Os carroceiros?” Algumas

crianças respondiam e outras permaneceram na busca por resolver os conflitos.

Situação de ensino 8

Encaminhamento: Sondagem: escrita dos meios de transporte (50 minutos)

A professora entregou uma folha sulfite com demarcação de 12 espaços às crianças. Rememorou a roda de conversa do dia anterior, com destaque para a brincadeira com carrinho. Explicou que existiam outros meios de transporte que não só o carro e pediu que as crianças falassem quais eram. As crianças hipotetizaram (carro, bicicleta, patins, avião). Após a professora explicou que iria ditar o nome de alguns meios de transporte e, cada criança, tinha de escrever a palavra do jeito que sabia na folha. As palavras que ela ditou foram: camioneta; bicicleta; avião; carro; pé e van. Durante o ditado, algumas crianças comentavam algumas vivências, por exemplo, “eu já andei de avião; estou aprendendo andar de bicicleta sem rodinhas”.

Situação de ensino 9

Encaminhamento: Jogo do Pega- pega (adaptado com o tema trânsito) (20 minutos)

A professora organizou as crianças no centro da quadra de esportes. Explicou que brincariam de pega-pega de um jeito diferente e passou a explicar as regras do jogo. Quatro crianças em cada jogada seriam os carros e os demais os pedestres e para não serem pegos tinham de estar na faixa de pedestre (as faixas eram as cordas posicionadas nas linhas dianteiras e traseiras da quadra). Após essa explicação, a professora escolheu as crianças que seriam os carros e iniciou a partida. O jogo finalizou quando algumas crianças começaram a chorar por serem pegos.



Fig. 7 – Situação de ensino 9

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Situação de ensino 10

Encaminhamento: Dia do brinquedo com roda (1 hora e 28 minutos)

A professora reuniu todas as crianças no centro da quadra de esportes. Explicou que podiam brincar de trânsito com os brinquedos de roda (bicicleta, patins, patinete, *skate* elétrico e *Hoverkart*) que trouxeram de casa e com os semáforos que haviam construído. As crianças se organizaram em pequenos grupos manifestando o critério de agrupamento por afinidade. Durante a brincadeira, a professora, procurou não se envolver nas ações das crianças. A proposta encerrou com a professora reunindo, novamente, as crianças no centro da quadra de esportes explicando que os semáforos iriam para casa e que as crianças já podiam falar aos pais que eram vigilantes do trânsito.



Fig. 8 – Situação de ensino 10

Fonte: Arquivo pessoal (2019).



Fig. 9 – Situação de ensino 10

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Dadas as sinopses das situações de ensino, procedemos à interpretação das informações produzidas. É necessário esclarecer que o texto apresentado nesse tópico resultou das anotações do diário de campo em conjunto com o plano de ensino da turma.

4.2 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS A PARTIR DA DIRETRIZ: ESTRATÉGIAS DA PROFESSORA PARA CHAMAR OU PRENDER A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS NA ATIVIDADE

Após a apresentação das situações de ensino, procederemos à análise dos dados com base nas duas diretrizes já citadas.

I) Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade

Essa diretriz de análise relacionou-se intrinsecamente com o nosso objeto de estudo, pelo fato de a atenção voluntária ser uma atividade mediada e orientada (VYGOTSKI, 2000; 2001; 2004; 2006). No contexto escolar, quem assume essa responsabilidade é o professor e, para efetivá-la, é de fundamental importância a identificação e análise das estratégias utilizadas por ele para provocar e reter a atenção das crianças.

A identificação da primeira estratégia adveio das situações de ensino 1, 2, 4 e 7, caracterizadas por *roda de conversa*. Essa prática consistiu em um momento de diálogo informal entre professora e crianças. Elegemos a cena abaixo para conduzir a discussão dessa estratégia:

Alguém já viu alguma placa de trânsito? (professora).
Eu já vi, tem uma desenhada ônibus na esquina da minha casa. (Fernanda).
Eu vi (Leticia).
Já (Karin e Caio).
Sim (Clara).
Já, elas ficam no lugar de respeitar (Rafael).
Quais vocês conhecem? (professora).
Placa de estacionar, parar, velocidade e só (Caio).
Já vi uma de animal, outra escrita PARE, outra com triângulo no meio e outra que tem uma pessoa na placa (Rafael).
Por que elas existem? O que elas querem dizer? (professora).
Para respeitar a Lei (Rafael).
...para controlar o trânsito. Elas falam se pode fazer algo ou não. Por exemplo, quando tem o número é o tanto que pode ir. Não pode passar daquela velocidade (Caio).
Seus pais obedecem às sinalizações que a placa indica? (professora).
Minha mãe obedece para não ser presa (Rafael).
Sim, só uma vez minha mãe que passou no sinal laranja (Caio).

E se não existisse nenhuma placa, como seria nossa vida? (Professora).

Aí todo mundo ia fazer de um jeito. A polícia teria de ensinar a respeitar (Rafael).

A gente podia andar no banco da frente do carro e não precisava pôr cinto de segurança (Guilherme).

O trânsito seria impecável. Ia ser um trânsito atrasado sem ordem, sem saber se podia virar, ir para frente, para trás, para o lado. Todo mundo ia bater os carros (Caio).

Essa prática pedagógica revelou significativa capacidade das crianças de manutenção da capacidade seletiva, característica nuclear dos processos de atenção. Ao eleger o conteúdo da conversa, a professora dirigiu a atenção das crianças para um foco/centro e, com as perguntas-guia, conseguiu a sustentação da atenção. Ou seja, a linguagem se configura como estímulo-catalisador para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e as Especiais.

Vygotski (2000; 2001; 2006) conceitua a linguagem como um dos instrumentos simbólicos mais importantes utilizados pelos seres humanos, não só pelo fato de promover a comunicação, mas pela função organizadora do pensamento e do comportamento humano. Isso acontece porque a linguagem assume a base da generalização consciente dos indivíduos em relação à sua realidade, é por meio dela, das palavras [também por fórmulas, mapas, desenhos, entre outros], que a prática é significada socialmente. Nas palavras do autor:

El significado de la palabra es ante todo una generalización. Como es fácil de ver, la generalización es un acto verbal extraordinario del pensamiento que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas (VYGOTSKI, 1996, p. 20).

A partir dessa concepção, a linguagem, ao cumprir papel de orientadora da atenção voluntária, via palavra, permite que a criança se aproprie dos significados dos objetos, conduzindo a formação de conceitos. O trajeto da atenção involuntária para a voluntária consiste na passagem das operações imediatas às mediadas, dirigidas pelas palavras e, principalmente, pela tomada de consciência. Vigotsky (2000, p. 121) explica esse processo da seguinte forma:

A atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e depende cada vez mais do pensamento da própria criança: a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo

significado, podendo começar a ser utilizada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia quase dizer que tanto a atenção como a memória se tornam lógicas e voluntárias na medida em que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que cada qual dele tem (VIGOTSKY, 2000, p. 121).

Em crianças bem pequenas, o processo de tomada de consciência acontece pelas palavras, que assumem papel indicador das máximas elaborações humanas. A função é orientar a atenção para um ou outro objeto; somente depois a palavra converte-se em signo e, neste movimento, a consciência caracteriza o plano voluntário, isso em idades mais avançadas.

A linguagem tem a capacidade de provocar sensibilizações nervosas. É por meio dela que os homens conseguem intervir nas relações intercentrais [no córtex] uns dos outros e formar reflexos suplementares, necessários na atenção voluntária. A distribuição de energia das vias nervosas é provocada externamente, por meio dos signos, ou seja, das palavras. O processo de desenvolvimento da atenção, portanto, é cultural, de fora [interpsíquico] para dentro [intrapsíquico]. Requer, assim, as atividades involuntárias, voluntárias e volitivas [explicadas na seção 2] (VYGOTSKI, 2000).

Vygotski (2000) é enfático ao afirmar que o desenvolvimento da atenção está atrelado ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Em seus estudos sobre *defectologia*, identificou claramente essa afirmação. Crianças normais começam a desenvolver sua atenção voluntária mediante a aquisição da linguagem. Algo diferente ocorre com as crianças surdas, por não ser possível a aquisição das funções da linguagem geral, o desenvolvimento da atenção voluntária é prejudicado, o que torna mais lenta e tardia a internalização dos conceitos científicos.

A estratégia da professora de empregar perguntas-guia favorece o movimento do processo de desenvolvimento da atenção voluntária das crianças, que não se dá imediatamente, mas é um importante mediador. Essa ação vai ao encontro da predominância da excitabilidade dominante, necessária para a concentração [uma das particularidades da atenção].

Smirnov e Gonobolin (1969) e Petrovski (1980) explicam que quanto mais limitado o círculo de orientação da atenção, mais concentrada ela se fará. A variável do volume de atenção transita entre o ideal [ampla/intensa] e o mínimo [estreito]. O que determinará esse processo será a percepção da criança sobre o caráter e o fim da atividade que ela desenvolve naquele momento. Então, essa percepção sobre

a atividade atuará nos motivos e interesses da criança e a auxiliará a manter a atenção concentrada/intensa, por certo tempo. Liublinskaia (1979) explica que nos adultos a concentração, geralmente, é caracterizada como ampla. Já para crianças, o volume é estreito, pois depende do aparecimento da atividade volitiva. Quem cria as necessidades culturais na criança é o adulto, assim, a volição, também, é provocada externamente.

Smirnov e Gonobolin (1969) apontam que uma das formas de criar a necessidade nas crianças seria a formulação de perguntas; provocar a contestação; o experimento; enfim, ações que instiguem a criança na busca pelo conhecimento.

Quando articulamos essas questões da linguagem, do pensamento e da voluntariedade à cena 1, especificamente, às falas de Caio, Guilherme e Rafael, verificamos a habilidade deles em estabelecer relações do conteúdo do diálogo [placas de trânsito] com seu entorno, pois quando lhes foi perguntado sobre as placas conhecidas e porque elas existiam, disseram:

placa de estacionar, parar, velocidade e só. Elas existem para controlar o trânsito. Elas falam se pode fazer algo ou não. Por exemplo, quando tem o número é o tanto que pode ir. Não pode passar daquela velocidade. Se não existisse as leis o trânsito seria impecável²¹. Ia ser um trânsito atrasado sem ordem, sem saber se podia virar, ir para frente, para trás, para o lado. Todo mundo ia bater nos carros (Caio).

Já vi uma de animal, outra escrita PARE, outra com triângulo no meio e outra que tem uma pessoa na placa. Elas existem para respeitar a Lei (Rafael).

As falas das crianças sugerem que o emprego de perguntas-guia acoplado à eleição do tema da roda de conversa foi uma estratégia válida para chamar e prender a atenção das crianças na atividade, assim, contribuiu ao desenvolvimento da estabilidade dos processos de atenção voluntários, visto que não só foi incitada a orientação da atenção, como a sustentação e a qualificação dessa função psíquica superior.

A segunda estratégia da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade foi o uso da tecnologia, presente na situação de ensino 2. Esse

²¹ Se comparada a palavra com a ideia expressa pela criança, evidencia-se que a palavra impecável não foi empregada com significado social. O conceito da palavra não foi apropriado por Caio.

encaminhamento consistiu na apresentação visual de algumas placas de trânsito, articuladas ao uso de perguntas-guia. A cena foi a seguinte:

Quando a letra E estiver sem o traço vermelho por cima, significa que o carro pode ficar estacionado ali ou não? (professora).

não pode (Caio).

Tá liberado (Martina).

E se ao invés do traço, a letra E estiver com o X por cima, o que significa? (professora).

não pode (Caio e Guilherme).

Essa placa com as letras P.A.R.E diz o que? (professora).

Eu sei, que é para ficar parado (Leticia).

Assim, não pode ir para frente nem para o lado antes de olhar bem para a esquerda e direita (Pedro).

A cor vermelha no semáforo diz a mesma coisa que a placa PARE? (professora).

é para parar (Clara).

... sim (Caio e Pedro).

Sabia que meu pai levou multa? Ele passou no sinal vermelho enquanto ainda estava amarelo (Daniel).

É que uma o tempo é sempre e a outra o tempo é um pouquinho (Leticia).

minha mãe também, sabia? (Caio).

Quando tem um adulto e uma criança passando em cima de uma faixa, quer dizer o que? (professora).

usar a faixa de pedestre (Caio, Clara, Pedro, Guilherme e Rafael).

quando não tem pode ir de uma esquina para outra, mas antes tem que ver se tem carro (Leticia).

Quando tem uma placa com seta para cima e outra para baixo sinaliza o que? (professora).

que pode subir e descer (Caio, Rafael e Martina).

Para discutir esse recurso, partimos das defesas de Vygotski (2004) sobre os atos da atenção. Esse autor explica que as manifestações externas [intensidade e novidade] provocam reações internas no organismo. Elas advêm de orientações e atuam como preparação do corpo para a postura e o estado de atenção que a atividade exigirá.

Para Vygotski (2004), o curso da reação da atenção abarca três principais componentes: o primeiro é a presença de um estímulo ou impulso provocado no indivíduo – pode ser uma palavra, um desejo, uma emoção, enfim, algo que sirva como apoio para o processamento central da reação; o segundo é a capacidade de provocar focos de excitações nervosas complexas e diversas e o terceiro é o efeito da resposta evidenciado com um ato da atenção. Esse processo da reação da atenção envolve, portanto, uma série de movimento dos órgãos internos e externos [reações somáticas] que têm a função peculiar de preparar a conduta ulterior do

indivíduo. Em linhas gerais, a orientação tem a função de preparar a reação da atenção de modo que a pessoa seja capaz de dominar suas reações nervosas voluntariamente.

Quando relacionamos essas defesas com a estratégia da tecnologia utilizada pela professora na situação de ensino 2, em especial às falas de Pedro, Daniel e Leticia, verificamos que ela atuou nos três componentes da reação da atenção. Tal forma foi possível pela atração visual e sonora da lousa interativa que, quando articulada aos questionamentos da professora e resposta das crianças, abriu possibilidades de objetivação do conteúdo trabalhado [leis de trânsito].

Smirnov e Gonobolin (1969) exemplificam que tanto o material a ser utilizado nas tarefas escolares quanto a explicação do professor atuam como expoentes na educação do processo de atenção voluntária, sobretudo, se no encaminhamento das tarefas escolares pedirem que a criança olhe o desenho ou a imagem, conteste, compare, etc. Tal abordagem mobiliza o pensamento da criança e a ensina a se manter atenta e perceber o que é essencial na tarefa [ou ação] que realiza. Uma das formas para isso acontecer seria organizar as ações com vivacidade, dinamicidade, explicações concretas, enfim, com alternativas que possibilitem a criança compreender e significar o que se está estudando (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Observamos, ainda, que esse recurso da tecnologia articulou-se às funções da percepção e memória, pois algumas crianças que não tinham se manifestado na roda de conversa [situação de ensino 1, 4 e 7], ao verem as placas de trânsito projetadas, passaram a participar: “ah é isso, eu já vi todo dia” (Karin). Tal instrumento materializou o que, até então, estava no plano abstrato das crianças, pois nem todos sabiam o que era, de fato, placas de trânsito.

Para nós, a tecnologia, como estratégia de orientação da atenção voluntária, relaciona-se com o que Vygotski (2004, p. 290-294) denomina por “material de forma rítmica”. Ao apresentar algumas conclusões pedagógicas sobre a psicologia e a pedagogia da atenção, o autor explicou que os materiais de ensino e de aprendizagem devem considerar a flutuação da atenção. Tal consideração refere-se à variação da percepção em uma mesma atividade.

Baseado nos experimentos de *Wundt*²², Vygotski (2000, p. 364) explica que:

a orientação pode provocar, aproximadamente, de 16 a 40 excitações simultâneas no cérebro humano. A orientação da atenção requer, como reação, a seleção das excitações que chegam à consciência. Esse caráter seletivo reverbera em uma extensão que depende do exercício, dos hábitos e experiências de cada pessoa. Nesse sentido, a orientação tem estados instáveis, inconstantes e oscilantes, são as flutuações. A variação desses estados provoca modificações dos processos internos e, por esse motivo, o caráter rítmico precisa perpassar os processos pedagógicos. Pela atividade de ensino, a orientação assume a função de unificar e organizar as impressões externas que chegam ao plano interno do organismo. A organização do pensamento ocorre no entremeio desse processo.

Petrovski (1980) concorda com Vygotski (2004, p. 280-281) ao explicar que a estabilidade da atenção voluntária compreende características dinâmicas e flexíveis por sua própria essência. Isso porque a concentração e a intensidade estão intimamente relacionadas. Nesse sentido, quanto mais parecidos forem os estímulos, maior a probabilidade de distração da atenção; em contrapartida, quanto mais diferentes forem, maior a predisposição da estabilidade da atenção. Tal defesa aproxima-se do que Vygotski (2004) compreende por *forma rítmica da atenção*.

As oscilações no grau de intensidade [tensão], geralmente, se manifestam em conjunto com a percepção. Segundo Petrovski (1980, p. 181) são mais prolongadas [volume amplo] com estímulos sonoros. Os visuais [chamado de excitabilidade óptima] aparecem como mediano e o tátil, flutuação curta [volume estreito].

Assim, a tecnologia, como segunda estratégia da professora para prender ou chamar a atenção das crianças fez-se útil ao desenvolvimento da estabilidade da atenção voluntária por dois aspectos: por se manifestar dentro do marco da percepção e pelo caráter rítmico que o próprio recurso possui. Os indicadores dessa nossa defesa são as falas de Pedro, Daniel e Leticia, pois quando questionados sobre o significado da placa com as letras P.A.R.E e a relação dela com a cor vermelha do semáforo, eles responderam:

*Eu sei, que é para ficar parado. É que uma o tempo é sempre e a outra o tempo é um pouquinho (Leticia).
...Assim, não pode ir para frente nem para o lado antes de olhar bem para a esquerda e direita (Pedro).*

²² (s/d; citado por VYGOTSKI, 2000).

Sabia que meu pai levou multa? Ele passou no sinal vermelho enquanto ainda estava amarelo ele nem viu na hora as cores (Daniel).

Essa forma de proceder das crianças revela coesão entre imagem, significado e exemplos da vida real (vivência), fato que indica a estratégia do uso da tecnologia associada às perguntas (problematização) como forma assertiva de chamar e prender a atenção das crianças em uma atividade específica.

A terceira estratégia, ações práticas, foi identificada nas situações de ensino 3 e 5. Uma dessas ações consistiu no passeio ao redor do colégio para identificar as placas de trânsito e a outra, a confecção de um semáforo com materiais reutilizáveis.

Para discutir essa estratégia recorreremos à compreensão do conceito de distribuição, uma das particularidades dinâmicas da atenção voluntária. Distribuição da atenção voluntária é a capacidade de fazer duas ou mais ações, simultaneamente, sem desviar-se do objetivo final. Smirnov e Gonobolin (1969) explicam que, para a distribuição acontecer, uma das ações devem se efetuar com plena consciência, as demais atuam como reflexos incompletos ou, ainda, automatizados. Alguns exemplos da distribuição é a atenção despendida pelo motorista para conduzir o veículo e, ao mesmo tempo, estar atento aos sinais de trânsito, ao movimento da via ou à velocidade do carro; ou o professor que, ao expor um novo conteúdo observa o comportamento dos alunos (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969). A distribuição da atenção voluntária, então, ocorre dentro da mesma atividade.

Petrovski (1980) classifica de duas formas a distribuição da atenção: a completa ou acabada e a incompleta ou inacabada. Na primeira, o caráter e as particularidades da atividade aparecem simultaneamente nas ações; enquanto na segunda, a pessoa começa a executar o novo trabalho sem se desligar do anterior, o que conduz a erros na execução da ação.

Em relação aos erros, Rubinstein (1979) explica que a falta de conhecimento ou consciência, juntamente com o desenvolvimento de conteúdos fragmentados ou insuficientes são os fatores para a oscilação da atenção voluntária e, conseqüente, falha na distribuição da atenção. Liublinskaia (1979) diz que há outras variantes para o desacerto na distribuição articuladas aos fatores da estrutura da atividade, como por exemplo: o sono, a fome, a fadiga, etc.

Como forma de superação desses desacertos estruturais da atividade, Vigotsky (2004, p. 291-292) afirma que o professor precisa se preocupar em criar e elaborar na criança uma quantidade suficiente de excitações internas vinculadas com certas reações da orientação. Isso permitirá que ela mude o interesse por um objeto sem perder de vista o sentido no que está realizando. Esse é um ponto importante para a concentração da atenção voluntária, pois se o alvo da atenção não é transferido para outro ponto com certa agilidade, ocorre a distração, que é o contrário da atenção.

Quando articulamos essas defesas com as situações de ensino 3 e 7, identificamos que as ações das crianças não coincidiram com o objetivo da atividade devido ao seguinte aspecto: as crianças não tinham o conhecimento necessário para manter o foco de atenção voluntária durante o passeio. Segue diálogo de uma das duplas durante o encaminhamento da atividade:

Eu venho andar de patins aqui no bosque sabia? Minha mãe me deu um rosa de presente (Martina).

No dia do brinquedo você me empresta seus patins? Eu te empresto minha Polly [tipo de boneca] (Karin).

Pede pra sua mãe te levar em casa, você pega essa rua, vira no mercado, vai, vai, vai e....; não tem um prédio bem alto? Então, eu moro ali (Martina).

Tá! Vou falar com ela (Karin).

As falas indicam que a necessidade do aprendizado não estava assegurada, afinal, não viram necessidade em identificar as placas de trânsito, nem mesmo qual o sentido de construir um semáforo. Outros aspectos do trajeto lhes chamaram a atenção ou lhes lembraram sobre vivências naquele espaço, bem como os estímulos concorrentes, tanto no passeio [barulhos externos e os variados estímulos visuais], como na construção do semáforo [estímulo auditivo]. Eles provocaram várias excitações nervosas na mesma atividade a ponto de impedir que uma delas atuasse de forma dominante no cérebro. A falta, também, de perguntas desencadeadoras da atenção ajudou a dispersão.

De forma ilustrativa trouxemos outro diálogo entre duas crianças:

Eu já dei banana para o macaco aqui no bosque sabia? (Clara).

Minha mãe falou que não pode, é proibido sabia? (Leticia).

Lógico que não, macaco come banana, não pode dar comida de criança, igual chips, bala... tipo comida só de adulto, banana ele come (Clara).

As falas das crianças durante o passeio aludem à presença da distribuição na forma inacabada (PETROVSKI, 1980). Smirnov e Gonobolin (1969) e Rubinstein (1979) nomeiam esse processo de mudança da atenção, particularidade que tem especial ligação com o interesse do indivíduo para a realização da atividade. Ocorre que a mudança do foco de excitação nervosa não foi transferida para o novo campo atencional. Esses autores explicam que a mudança da atenção pode ser fácil para algumas pessoas e difícil para outras, tudo depende das condições da atividade, da relação existente entre a atividade atual com a anterior e do temperamento da pessoa.

Cabe ressaltar que, durante o passeio, Caio, que fazia dupla com a professora, identificou um carro estacionado no lugar proibido. A professora lhe explicou que existem 3 tipos de placas com a letra E, uma que permite o carro estacionado, outra que não permite que o carro fique parado por muito tempo e outra que proíbe a parada do carro. Para tornar essa explicação compreensível, seguem as referidas placas:



Fig. 10 – Placas de trânsito

Fonte: <https://www.casadicas.com.br/transito/estacionamento-e-diferenca-entre-parar-e-estacionar.html>

Esse momento entre a criança e a professora sinaliza que, para o desenvolvimento da atenção voluntária, quem orienta a atenção precisa ser mais experiente. É essa experiência que fará com que a distribuição da atenção voluntária ocorra sem se desviar do objetivo final. Concluímos que as situações de ensino 3 e 7 foram estratégias da professora que, de certa forma, chamaram a atenção, pelo fato de concentrar ações práticas, entretanto, pela ausência de significação por parte das crianças sobre o objetivo da atividade, pouco foi observado sobre a estabilização da atenção voluntária nas crianças.

A quarta estratégia da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade foi a utilização de jogos e brincadeiras com tema pré-determinado: leis básicas de trânsito. Elas foram identificadas nas situações de ensino 6, 9 e 10.

Antes de adentrarmos nessa diretriz de análise retomaremos às discussões da seção 1 sobre as diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo. Brincadeira é a atividade na qual a fonte de satisfação ou a atenção da criança está na exploração dos objetos e/ou brinquedos. Nos primeiros anos de vida as ações da criança são involuntárias, já que a baixa intencionalidade dela não se direciona à compreensão da função social do objeto explorado. Entretanto, por meio da atividade mediada, a brincadeira pode progredir para o jogo de papéis em que a voluntariedade é necessária (MELLO, 2018).

No jogo de papéis, as ações da criança, antes satisfeitas pela manipulação de objetos, desviam para a compreensão dos atos de quem os realiza a partir dos papéis sociais que interpretam durante o jogo. A fonte de interesse transita dos objetos para as ações conscientes e voluntárias com os objetos. A imitação é evidente em um primeiro momento, no entanto, conforme a criança se apropria da cultura humana e da complexificação das relações sociais existentes, deixa de brincar [no sentido explicado] para interpretar o social vivido (MELLO, 2018).

Para Mello (2018, p. 87-88) quem joga assume papéis, respectivas funções e vive de forma imaginária os direitos e os deveres do papel assumido. Isso quer dizer que a criança realiza uma ação se submetendo a outra, manuseia um objeto submetendo-o ao outro. Com isso, o foco da criança não está mais no objeto material, mas no papel assumido por ela. A base imaginária e o processo comunicativo são essenciais para o jogo de papéis acontecerem. Nesse processo, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se qualificam cada vez mais.

O tema do jogo de papéis pode variar conforme a proposta pedagógica do professor, contudo, o conteúdo serão as relações sociais. As experiências vividas e observadas, articuladas ao repertório conceitual, possibilitarão que a criança, no jogo, transite do foco das ações para as regras sociais, envoltas no papel assumido. Dessa forma, a criança progride em direção às ações volitivas, visto que a internalização das regras reverbera no autodomínio do comportamento pela atividade voluntária. Para Mello (2018, p. 104) isso é um salto qualitativo no desenvolvimento

humano, pois a criança, ao mesmo tempo que satisfaz seus desejos de experimentar, explorar, tentar, interpretar, imaginar, decidir, consegue controlar a sua impulsividade.

Independentemente de ser brincadeira, jogo de papéis ou jogo, o processo de mediação intencional é indispensável, haja vista que eles asseguram a essência de aprendizagem e desenvolvimento na criança que frequenta a Educação Infantil.

Quando analisamos as brincadeiras, jogo de papéis e jogos verificamos que a situação de ensino 6 [Brincadeira²³ com carrinhos] aproximou-se do que entendemos por jogo de papéis, pois as crianças assumiram papéis como a de agente de trânsito e condutor, submetendo suas ações às regras sociais estabelecidas. Diferentemente, na situação de ensino 9, no encaminhamento do jogo pega-pega, as ações das crianças não se voltaram para à interpretação dos diferentes papéis do trânsito [pedestre, ciclista, condutor de veículos, agente de trânsito, entre outros], mas para as regras do jogo: colocar-se sobre a faixa para não ser pego.

Por fim, na situação de ensino 10, embora houvesse acessórios para possibilitar o jogo de papéis, as ações das crianças voltaram-se para o objeto em si, na destreza de pedalar sem rodinhas, de andar de patins, patinete e *skate* elétrico.

Esse olhar para as três situações de ensino [6, 9 e 10] nos indicou que elas cumpriram a função orientadora da atenção, entretanto, quando restringimos nosso olhar para as estratégias que chamaram ou prenderam a atenção da criança no plano voluntário, verificamos que a situação de ensino 6, de forma significativa, mobilizou a estabilidade da atenção voluntária.

Chegamos a essa conclusão pelo fato de a capacidade atencional da criança ser sustentada e mantida nas ações que ela mesma designou durante o processo do jogo de papéis, quer seja na construção do cenário ou nas relações e papéis assumidos.

Sobre essa questão, Petrovski (1980) defende que o fato de a criança ter de coordenar movimentos próprios, de acordo com as tarefas estipuladas, orientar suas ações de acordo com determinadas regras e submetê-las às exigências do coletivo infantil configuram a manutenção da atenção voluntária. Recortamos um dos diálogos para ilustrar essa prerrogativa:

²³ Optamos por deixar o nome que a professora designou. Contudo, insta retomar que, para nós, a situação de ensino envolveu jogo de papeis ao invés de brincadeira.

Vamos precisar virar ou não? (Larissa pergunta aos demais do grupo).

Claro! Não vamos conseguir ir sempre reto (Joaquina).

Então por que a rua está sempre reta? (Larissa).

Eu não acabei o desenho (Joaquina).

Deixa eu desenhar, eu sei fazer esquina (Larissa).

Eu que mando aqui, sou tipo o guarda do trânsito, já, já você vira, tá bom? (Joaquina).

Quando articulamos essas defesas aos dados empíricos verificamos que elas atuaram, essencialmente, na particularidade da atenção de concentração²⁴, já explicitada.

Apresentamos, como exemplo, a evolução da construção do cenário durante a atividade do jogo de papéis, conforme os grupos de crianças. Eles nos indicam a sustentação da atenção durante o processo do jogo de papéis:



Fig. 11 – Construção do cenário grupo 1
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

²⁴ Há divergência na nomenclatura dessa particularidade da atenção. Sminov e Gonobolin (1978) intitulam de estabilidade, enquanto Pétrovski (1980), de concentração. Ao aprofundar as leituras, verificamos que ambos são sinônimos, sobretudo, pela compreensão de que a atenção se faz estável por concentrar as excitações nervosas em um dado estímulo.

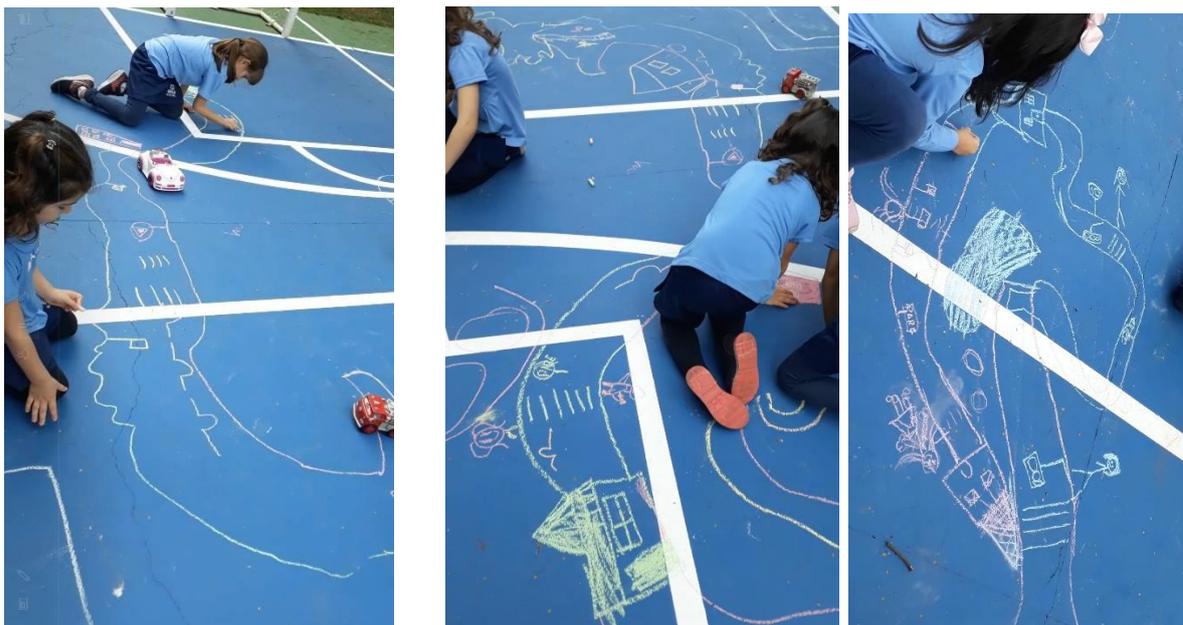


Fig. 12 – Construção do cenário grupo 2
Fonte: Arquivo pessoal (2019).



Fig. 13 – Construção do cenário grupo 3
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Mukhina (1996) explica que o desenho infantil tenta refletir a realidade observada pela criança. Ela transmite de forma gráfica, não só a impressão de algo, como a interpretação e seus conhecimentos apropriados. É comum a criança aperfeiçoar seu desenho, agregando novos elementos. Isso acontece para que ela corresponda melhor ao objeto real. A atitude da criança, também, é uma

característica essencial no desenho infantil. Por isso, quando identificamos, no registro pictórico, uma pessoa na faixa de pedestre, depreendemos que a criança transportou a regra social das leis básicas do trânsito para seu desenho.



Fig. 14 – Construção do cenário
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Assim, nos desenhos, verificamos que as ações das crianças durante o próprio processo de dramatização dos papéis, como na construção do cenário, intensificaram a atenção concentrada e sua estabilidade. Para o desenvolvimento da atenção voluntária essa particularidade é essencialmente importante, pois amplia o volume da atividade atencional. Quanto maior o grau de intensidade, mais concentrada está a atenção da criança e, geralmente, quando isso acontece, a criança não vê nem ouve o que acontece ao seu redor. Essa capacidade de inibir os estímulos secundários denotam o sentido figurado do termo figura-fundo: Figura é o centro concentrado da atenção e fundo, as inibições do sistema nervoso central (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 189).

A figura, dessa forma, indica o centro da consciência. O motivo de a criança desenhar as ruas e posicionar os sinais e placas de trânsito coincide com a finalidade dela e da professora na atividade. Percebemos nesse encaminhamento de construir o cenário do jogo de papéis a mobilização do pensamento, da imaginação, da percepção, da memória e da voluntariedade, o que contou com a dupla estimulação, o uso combinado de palavras e objetos para a realização de uma tarefa (VYGOTSKI, 2000). Smirnov e Gonobolin (1969) explicam que graus altamente intensos da atenção só são possíveis se as condições que a caracterizam forem adequadas, se houver um estímulo mais forte, frente a um fundo mais amplo;

se existir a intensidade do interesse sob o fenômeno ou o objeto e se for dado um significado para a tarefa (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 189).

Na construção do cenário, a criança representa a realidade observada [concreto pensado], conecta objetos aos fenômenos e realiza generalizações prévias. Pelos desenhos, percebemos organização e sistematização lógica, o que revela a destreza das crianças na interiorização de sentidos e significados. Esse fato é importante, pois a matéria forma a consciência (VYGOTSKI, 2006).

Assim, consideramos que o encaminhamento da construção do cenário para o jogo de papéis contribuiu para o desenvolvimento da estabilidade da atenção voluntária, visto que trouxe variedade, dinamicidade e trabalho intelectual, premissas elegidas por Rubinstein (1979) como indispensáveis à estabilidade da atenção voluntária.

A quinta estratégia da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade foi a sondagem da escrita dos meios de transporte. Ela foi identificada na situação de ensino 8.

Esse encaminhamento consistiu no ditado de palavras: as crianças tinham de ouvir e transcrever, conforme os códigos gráficos da língua materna. Após a tentativa de escrita, a criança deveria desenhar a palavra que ouviu e escreveu.

Em relação a essa estratégia, cabe resgatarmos o conceito de constância da atenção, que é a fixação prolongada sobre algo, o que não significa que a atenção permanecerá o tempo todo voltada a um único objeto ou ação. As ações e os objetos das ações podem mudar, mas a direção geral da atividade deve continuar constante. Ao manter uma atenção constante quando lê, escreve ou resolve operações matemáticas, por exemplo, a criança altera suas ações e o objeto de suas ações, entretanto, a atividade geral, conduzida pela tarefa que deve realizar, permanece a mesma. Nesse sentido, a atenção constante significa manter-se fixo, por um período, em um assunto e submetido a uma tarefa (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Do ponto de vista fisiológico, a constância da atenção indica que a zona de excitabilidade do córtex cerebral regula as ações que estabelecem ligações contínuas na mesma atividade (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 189) Quando se opera com objetos, enfatiza Smirnov e Gonobolin (1969), sustenta-se o estado de atividade do córtex cerebral, aspecto indispensável à manutenção da excitabilidade das diferentes zonas.

Já em relação ao desenvolvimento da constância da atenção voluntária, os referidos autores afirmam que a manipulação de objetos, em paralelo à explicação teórica do conteúdo, além de contribuir para a constância e concentração da atenção, favorece o estabelecimento de associações, generalizações e abstrações, condições importantes à apropriação dos conceitos científicos (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969).

Assim sendo, a duração da concentração intensiva, que é a constância da atenção, depende do “[...] *carácter y contenido de la actividad que se realiza ante La presencia de uno u outro tipo de atención, actitud hacia el objeto de la atención y fuerza Del interés hacia el objeto (o actividad)*” (PETROVSKI, 1980, p. 179).

Quando analisamos as sondagens identificamos que os objetivos da atividade relativos à escrita e ao registro pictórico foram cumpridos, uma vez que foram internalizados pelas crianças, apesar dos níveis de escritas terem sido diferentes, Não adentraremos nessa questão por delimitação da pesquisa. Dois exemplos:



Fig. 15 – Sondagem da escrita dos meios de transporte
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Essa estratégia contribuiu para a constância da atenção, pois as diferentes ações [escrever, desenhar e pintar] e os objetos das ações [organização espacial, registro manuscrito, transcrição] corresponderam ao objetivo geral da atividade, portanto, foram estratégias que apresentaram manifestações sobre a estabilidade da atenção voluntária e distribuição dos processos atencionais.

Em resumo, nessa primeira diretriz de análise, identificamos cinco estratégias da professora para chamar ou prender a atenção da criança na atividade. A título de síntese, destacamos: emprego de perguntas-guia; uso da tecnologia; desenvolvimento de ações práticas; utilização de brincadeiras, jogo de papéis e jogos, por fim, a sondagem escrita das crianças.

A interpretação dos dados revelou que quatro das estratégias usadas contribuíram para o desenvolvimento da estabilidade da atenção voluntária e envolveram particularidades como i) concentração; ii) intensidade/ flutuação; iii) distribuição/comutação; iv) constância e v) mudança. Uma das estratégias, as ações práticas, devido aos estímulos concorrentes e à falta de sentido da ação para as crianças, houve a manifestação dos processos de atenção, porém com pouca capacidade de manutenção dela.

A discussão desses dados acena a uma contradição: a estabilidade da atenção presente no tipo voluntário necessita, em grande medida, da instabilidade característica da atenção involuntária. Elas não podem se separar completamente uma da outra, pois, com frequência, a atenção voluntária passa a ser involuntária (VYGOTSKI, 2000; 2004).

Nessa direção, Rubinstein (1979) explica que os tipos de atenção só podem se vistos de forma separada na abstração teórica, pois na prática, ambas são uma unidade de implicações recíprocas. É justamente a articulação entre os dois tipos de atenção que se constroem formas mais estáveis de comportamento, com a ação e regulação da conduta.

II) Conceitos trabalhados pela professora possíveis de desenvolverem a atenção voluntária

Essa diretriz de análise também foi imprescindível ao nosso objeto de estudo. A formação de conceitos é um complexo e genuíno ato do pensamento que provoca, por meio da atividade mediada, o desenvolvimento de processos psíquicos superiores e especiais no indivíduo, dentre os quais destacamos: a atenção voluntária.

Menchiscakaia (1969) quando discutiu "*El pensamiento*" explicou que ele é o reflexo generalizado da realidade no cérebro humano. Processo que acontece por meio da linguagem, por isso, sem a palavra, núcleo da linguagem, é impossível haver generalização.

Foi com esse sentido que Vygotski (2006, p. 190) definiu palavra como “microcosmo da consciência humana” e, justamente, por se tratar de um signo, seu papel é essencial à formação de conceitos. Isso não quer dizer, de forma alguma, que o desenvolvimento de conceitos é estático e que termina com a aquisição de palavras. Quando discutirmos as etapas da formação do conceito, entenderemos melhor essa questão.

Por ora, precisamos entender que a análise e a síntese são operações do pensamento. Para Menchiskaia (1969), a separação mental de distintos episódios caracteriza a análise, enquanto, a síntese é a unificação [combinação mental] de sintomas, qualidades e aspectos. Embora antagônicas, a análise e a síntese são inseparáveis e atuam de forma imbricada no pensamento humano. A combinação dessas operações dá forma à generalização. Por exemplo, a classificação dos animais está baseada nas semelhanças e diferenças que existem entre distintos representantes do mundo animal: existe a classe dos vertebrados, a qual também se subdivide, os mamíferos, as aves, os répteis, os peixes e os anfíbios. Esse processo mental, de classificação em grupos afins, dá forma à abstração (MENCHISKAIA, 1969, p. 245).

Em resumo, quando generalizamos, descobrimos o que há de comum nos objetos e fenômenos reais isolados, ou seja, as generalizações e as conclusões que os indivíduos fazem contemplam princípios gerais que se comprovam na prática.

Os conceitos formam-se sobre a base da generalização e durante o desenvolvimento histórico da sociedade são assimilados pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento individual. A assimilação dos conceitos pelos indivíduos ocorre de maneira ativa e sob dois meios: a) na comunicação diária com as pessoas do seu entorno e pela acumulação de experiências pessoais; b) por meio do ensino que compreende as experiências pessoais e os submete a um programa especial. O primeiro meio é caracterizado por conceitos cotidianos e o segundo, científicos. Eles se desenvolvem em direções opostas, entretanto, “*cuando se amplia la experiencia del niño, sobre todo gracias a la enseñanza, los conceptos comunes alcanzan el nivel de conceptos científicos*” (MENCHISKAIA, 1969, p. 245).

Vygotski (2001) explica que é necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado. Nas palavras do autor:

[...] *El niño toma conciencia de sus conceptos espontáneos relativamente tarde, la aptitud para definirlos con palabras, para operar con ellos según su deseo, surge mucho tiempo después de haber adquirido los conceptos. Posee el concepto (conoce el objeto al cual se refiere), pero no es consciente de su propio acto de pensamiento. El desarrollo de un concepto científico, por otra parte, comienza generalmente con su definición verbal y el uso de operaciones no espontáneas, trabajando con el concepto mismo, que comienza su vida en la mente infantil en un nivel que sus conceptos espontáneos alcanzan solamente más tarde (VYGOTSKI, 2001, p. 93).*

Vygotski (2001) explica que a formação de conceitos perpassa três fases i) o pensamento *sincrético*, ii) o pensamento por *complexo* e o iii) pensamento *conceitual*.

A primeira fase remete à formação de *clusters* desorganizados, difusos e sem uma unidade interna, característico em crianças de até 3 anos de idade, aproximadamente. A tendência é que o agrupamento/ a generalização tome por base impressões externas, subjetivas e intuitivas, pelo fato de o significado da palavra não estar completamente definida para a criança. Dentro dessa fase, existem três etapas: o agrupamento de objetos a partir de tentativas e erros; o agrupamento seguindo conexões subjetivas criadas pela própria percepção da criança e o agrupamento reduzido a um único significado, sem coerências internas (VYGOTSKI, 2001).

A segunda fase da formação dos conceitos traz a transitoriedade e a variabilidade do pensamento. As generalizações são constituídas por nexos concretos e reais, porém de forma fortuita. Não há uma unidade lógico-abstrata e sim *concreta-facctual*.

Vygotski (2001) descreve os cinco tipos principais de complexos que coexistem nessa fase: *Associativo*, que toma por base as propriedades iguais (quer seja cor, forma, dimensões ou por qualquer outra característica distintiva que a criança perceba); por *Coleção*, em que cada grupo de objetos recebe um atributo correspondente (ainda que se contrastem, têm função complementar, por exemplo, “xícara, prato e colher de chá”, “prato, garfo, faca e colher” ou “roupas”); por *Cadeia*, a generalização é construída de acordo com o princípio da união dinâmica sequencial e a transferência de significados por meio de elos sucessivos, não há um núcleo como existe no associativo; *Difuso*, que consiste na presença de atributos indeterminados e instáveis, pois incorpora novos objetos concretos ao grupo principal, ou seja, os atributos são esquivos e mutáveis, transformam-se

imperceptivelmente um no outro; e o último tipo, o *pseudoconceito*, para o qual as características externas correspondem totalmente ao conceito; mas que, em sua natureza genotípica, não é de forma alguma um conceito, visto que o significado diverge. Na realidade, a criança começa a operar com conceitos e a usá-los na prática antes de tomar consciência deles. Esse tipo de complexo é uma ponte entre o pensamento concreto e o abstrato, por isso, a terceira fase, pensamento conceitual, pressupõe não apenas a união e a generalização de elementos isolados, mas também a capacidade de abstrair, de considerar esses elementos separadamente, fora das conexões reais e concretas que foram dadas.

A terceira fase se constitui, também, por etapas: o desenvolvimento por abstração e o dos conceitos potenciais. A primeira, busca a união de diferentes objetos concretos produzidos sobre a base de semelhança entre seus elementos, ela abstrai todo um conjunto de características sem distingui-las claramente entre si; a segunda busca o agrupamento por um único princípio, por isso, são conceitos potenciais. O atributo é privilegiado por ter sido abstraído do repertório concreto de atributos ligados à prática.

Os conceitos potenciais antecedem a fase da formação do conceito propriamente dito, pois a criança não alcançou ainda a completa abstração da palavra, geralmente, utiliza-a apenas como atributo funcional. Eles não são conceitos ainda, mas logo poderão ser.

O conceito se evidencia, finalmente, quando *“Una serie de atributos abstractos se sintetizan nuevamente y cuando la síntesis abstracta lograda se convierte en la forma fundamental de pensamiento, mediante la cual el niño percibe y atribuye significado a la realidad que representa”* (VYGOTSKI, 2001, p. 169). Dito de outra forma, o significado da palavra imprime, além da unidade entre pensamento e linguagem, a unidade de generalização e comunicação, a comunicação do pensamento. Por isso, cada palavra é uma generalização que culmina na formação de conceitos. No entremeio desse processo é que as funções psíquicas se desenvolvem e adquirem formas superiores e especiais [essa discussão foi aprofundada nas seções 1 e 2].

Analisamos os Conceitos trabalhados pela professora possíveis de desenvolverem a atenção voluntária a partir das situações de ensino 6 e 10. Ambas tiveram o jogo de papéis como estratégia da professora para prender a atenção das crianças [conclusão da diretriz I]. Optamos por elas por apresentarem expressões

fidedignas do pensamento das crianças, seja por fala, ações, reações ou sentimentos.

Retomemos: na atividade de jogo de papéis cada ação é significativa à criança, esse fator revoluciona o desenvolvimento do pensamento abstrato e das atividades volitivas, pois a criança aprende a generalizar objetos e ações, incorporando o significado das palavras à representação real e social delas [discutido na seção 1].

Cada jogo de papéis compreende temas e conteúdos: Tema significa o campo da realidade reconstituída pelas crianças. No caso das situações de ensino 6 e 10, o tema foi trânsito. O que ficou muito claro para as crianças:

Hoje iremos brincar de trânsito. Durante a semana aprendemos as regras, as placas, a importância do semáforo, da faixa de pedestre e que existem pessoas com funções diferentes para que tudo ocorra bem. Quem são eles, mesmo? (professora).

O pedestre, o motorista, o agente de trânsito... (crianças).

Na brincadeira de hoje colocaremos em prática o que a gente aprendeu. Vamos nos dividir em dois grupos, um ficará aqui na quadra e outro lá no pátio. Cada grupo precisa escolher quem será o que. Quem serão os pedestres, os agentes de trânsito e os condutores de carro, moto, bicicleta... Trouxe as motocas para vocês decidirem, apitos, coletes, blocos de canetas e anotações caso precisem dar multas (professora).

O conteúdo do jogo de papéis, por sua vez, consiste na característica central reconstituída: as relações. Nas palavras do autor:

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (ELKONIN, 1998, p. 34).

O envolvimento das relações abarcou diferentes papéis, no caso da sequência didática em pauta, pudemos identificar: condutores, agente de trânsito e pedestre. Separamos alguns trechos em que as crianças se autodenominaram:

[...] vai... passa com o carro no sinal vermelho para eu te pegar. Eu vou atrás de você porque eu sou o policial, você corre daí (Pedro).

(faz o que o Pedro Pede). Agora eu que vou atrás de você (Benjamin).

Não! agora eu vou para minha casa (Pedro).

(procura a professora para dizer que o Pedro não sabe brincar. A professora orienta que procure, então, outro colega. Ele parece não satisfeito com a intervenção, procura Pedro e fala que não vai mais brincar com ele porque ele nem sabe o que é ser policial de trânsito) (Benjamin).

Eu sou o guarda de trânsito, você não está vendo meu apito? (João).

Eu que mando aqui! Sou tipo o guarda do trânsito, já, já você vira, tá bom? (Joaquina).

Eu já fui duas vezes o motorista (Eliane).

Mas olha, Eliane, eu fiquei pouco tempo na moto. Serei o motorista agora, tá? Finge que eu passei no sinal vermelho... (Elizangela).

Não gosto de ser policial porque todo mundo corre e não obedece. É chato brincar disso, quero andar na motoca (Eliane).

Profe, o João estava no comando e não me atendeu. O João, você não estava no comando? Não vai mandar em nós, em todo mundo? Tem gente passando em cima da faixa, não está vendo o risco no chão? Então, aqui é a faixa ó, não pode deixar a gente passar assim, parece que está tonto (Marcos).

Durante o jogo de papéis, verificamos que as percepções das crianças em relação ao conceito de leis estavam condizentes com as reais: um sistema de regras que são criadas e executadas para regular comportamentos, em outras palavras, o que pode ou não ser feito.

Algumas crianças manifestaram limitação na regulamentação dos comportamentos esperados a determinados papéis, por exemplo, quando Guilherme viu um carro parado no meio da via, optou por colocar um semáforo para que o carro ficasse certo em relação às leis. Seguem mais alguns exemplos:

Hein que tal mudar essa faixa de pedestre lá no canto pra ela não passar mais aqui e atrapalhar a gente? (Karin).

Parou, parou, parou! Vermelho, laranja, verde! (Martina).

Não tem laranja é amarelo (professora).

Mas aqui a gente colocou laranja, fica mais legal porque a gente pode escolher qualquer cor (Martina).

Por que você está multando o pedestre? (professora).

Ele não sabe andar, fica correndo (Pedro).

O pedestre só fica passeando por aí só? Que chato ficar só na calçada (Eliane).

A regulação da vida em sociedade compreende que cada cidadão tenha noção clara de seus direitos, deveres e que a segurança de todos seja preservada nas diferentes formas de tráfego. O conceito da existência das leis básicas de trânsito foi, conforme demonstrado pelas crianças, reflexo de experiências pessoais, reverberadas no conceito do tipo cotidiano. Isso quer dizer que o conteúdo dos papéis assumidos pelas crianças não foi preenchido com as regras de comportamento para além das convencionais, pareceu-nos que houve o esvaziamento do conteúdo científico, uma vez que a generalização sobre as leis de trânsito não coincidiu com o significado socialmente elaborado. Recortamos outros exemplos que vem ao encontro dessa percepção:

(mostra a placa de preferencial) Profe, o Daniel não sabia que isso é um tipo de placa pare. Eu estou falando e ele disse que só para quando tiver as letras. Fala pra ele?

Eu vou começar a encher ele de multa que daí ele aprende a brincar direito (Pedro).

Professora: Fulano, lembra que o triângulo mostra que é para você deixar o outro passar. É sobre dar a preferência, lembra?

Não, o carro é de lá para cá! (Clara).

Você acha que ele está na contramão? (professora).

Que isso? (Marco).

O sentido do carro está diferente do desenhado no chão (professora)

O desenho é que está errado (Marco).

Não, não, eu percebi que a rua tá de lá pra cá e não daqui pra lá, olha a placa! (Clara).

Marco, o caminho está errado, você como agente de trânsito precisa apontar a direção certa! (professora).

Ah não, deixa assim (Marco).

(olha para Guilherme e fala) Você está andando a dez por cento? (Rafael).

Dez quilômetros por hora é que se fala (professora).

Você pode passar (referindo a pedestre), vermelho é só para os carros (Fernanda).

Podemos depreender que a estabilidade da concentração e a distribuição da atenção estiveram em uma proporção baixa. Isso nos revelou algumas limitações em relação ao papel que, também, deve ser assumido pelo professor nesse processo pedagógico. A primeira seria em alternativas de intervenção que substituíssem as relações de influência negativa. Por exemplo, a função do agente

de trânsito não se resume na punição com multas e em correr atrás de quem passou no sinal vermelho, conforme as ações das crianças que adotaram esse papel.

O outro ponto de alerta foi referente à quantidade de papéis escolhidos pelas crianças relacionados ao agente de trânsito. Essa escolha de maioria das crianças, manifestam uma relação própria do Capital e sua divisão de classes: a natureza dominadora [a criança expressa, no jogo, os reflexos internalizados nas relações humanas]. As relações de ordem, poder, comando e as de subserviência ficaram nítidas durante a atividade. Na lógica que defendemos, seria oportuno a professora propor alternativas de rodízio dos papéis: as menos ativas na condição principal e vice-versa. Essa intervenção, possivelmente, ampliaria as possibilidades de relacionamento entre as crianças, pois substituiria as relações espontaneamente trazidas pelas crianças por outras não vivenciadas ou permitidas a elas vivenciarem. Esse seria um exercício a novas formas e possibilidades de se relacionar.

A escolha dos acessórios é um ponto a ser discutido. Percebemos que as crianças romperam o jogo de papéis para brincar com o objeto de roda: skate elétrico e *Hoverkart*. As ações das crianças, nesses momentos, limitaram-se à manipulação do objeto e à destreza em controlá-lo.

Por esses três pontos de destaque, compreendemos que: “Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea” (ELKONIN, 1998, p. 270), ou seja, é preciso ensinar a criança a brincar.

O desafio está posto: ampliar o conhecimento das crianças acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos consigam se transformar em matéria-prima para o jogo de papéis.

Nosso posicionamento frente ao desafio identificado é reconfigurar a postura do professor no jogo de papéis, para que os conceitos científicos ancorem as ações das crianças e se transformem em bons argumentos às crianças para que repensem com o que se brinca, onde se brinca e como se brinca.

Para finalizar a discussão dessa diretriz, precisamos considerar que a formação de conceitos incorpora três diferentes fases até atingir o pensamento mais elaborado. Os conhecimentos cotidianos trabalhados pela professora demonstrados pelas crianças no jogo de papéis não devem ser desmerecidos ou compreendidos como irrelevantes à formação cultural dos processos de atenção. Não podemos, também, ignorar os nexos dinâmico-causais que a atividade principal do jogo de

papéis fomenta no psiquismo das crianças e reduzir a produção das informações empíricas a processos aparentes.

Com isso, queremos trazer no fim da discussão dos dados que a realidade registrada nas imagens e áudios permaneceu em movimento e que por esse recorte não pode ser rotulada como totalidade do processo.

4.3 ANÁLISE GERAL

Identificamos cinco estratégias da professora que chamaram e prenderam a atenção das crianças nas situações de ensino, foram elas: perguntas-guia; tecnologia, ações práticas, jogo de papéis e registro escrito somado ao pictórico. Em relação aos conceitos trabalhados, vimos que o tema se referiu às leis básicas de trânsito associadas a conceitos do tipo cotidiano.

Quando relacionamos esses dois elementos [estratégias e conceitos] do cotidiano de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade aos processos de formação cultural dos processos de atenção voluntários na Educação Infantil, identificamos que há êxito na forma de provoca-la; entretanto, os processos pedagógicos, da forma como estão sendo organizados e propostos às crianças, têm limitado a estabilidade da concentração e a distribuição da atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amparados em diversos teóricos, apontamos que, no cenário atual da Educação Infantil, constata-se precarização dos propósitos educativos e, com isso, foi possível apontar as consequências futuras: déficit dos processos de atenção (desatenção), levando à incapacidade do indivíduo quanto a dominar a própria conduta, ficando estigmatizado como desatento e/ou hiperativo/impulsivo. Segundo estudiosos apontados na pesquisa, a solução para esse quadro encontra-se restrita apenas ao tratamento medicamentoso.

Também subsidiada por estudiosos, observamos a necessidade de as práticas educativas na Educação Infantil serem organizadas pelos professores, de modo a ação se volte para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, ocorrendo, assim, qualificação das Funções Psíquicas Superiores Especiais.

Denotamos que aprendemos a ser humanos não pela qualidade do DNA, mas pelas condições sociais, culturais e históricas a que somos submetidos. Assim, evidenciamos a importância do processo de apropriação dos conhecimentos científicos nas instituições de ensino formal para o desenvolvimento das sociedades.

Inferimos que a função da professora no processo de aprendizagem das crianças é fundamental e nuclear e que cabe à docente motivar estas para aprenderem os conhecimentos historicamente acumulados na cultura, sendo capazes de atribuírem sentido e significado aos conteúdos dessas aprendizagens. Nessa atuação, outros novos processos psicológicos se desenvolverão.

Percebemos que a contribuição para isso é a promoção de vivências ancoradas na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), levando em consideração as atividades principais presentes em cada época do desenvolvimento humano.

Vimos que essa forma de aprendizado e desenvolvimento humano nas instituições educativas deve visar à promoção plena das crianças e, para isso, os professores necessitam ser instruídos quanto à periodização do desenvolvimento humano infantil e mapeamento das atividades principais de cada época de vida, conhecimento que será utilizado nas ações mediadas.

Concluimos que a presença do adulto na relação com os bebês não se direciona apenas aos cuidados das necessidades biológicas básicas destes, mas, ao mesmo tempo, de suas necessidades psicológicas, processo fundamental para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais.

Percebemos, também, que, ao estruturar uma rotina de descobrimentos para a criança, a professora permite que aquela supere, paulatinamente, esse período e passe para o seguinte já que o desenvolvimento da linguagem provoca reestruturações na função psíquica da percepção, e a criança, após operar com objetos, busca, por meio da atividade lúdica, a compreensão da rotina do adulto e do ambiente em que vive.

Compreendemos que as premissas do jogo de papéis se evidenciam pela brincadeira na primeira infância, quando há relações com os objetos [objetal-manipulatório] e que, na infância, o jogo de papéis desenvolve-se profundamente e atinge a forma mais desenvolvida, passando a criança a não mais manipular simplesmente os objetos, mas a brincar com estes, representando e sistematizando, à sua maneira, as regras sociais.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a pré-escola representa a etapa na qual se amplia o convívio com outras pessoas, apresentando à criança uma nova necessidade: o jogo de papéis. Evidenciamos que a relação com o outro e o adulto marca essa fase evidenciando o predomínio da fala e das interações, momento em que as emoções surgem.

Vimos, assim, que o jogo permite mudanças estruturais, tanto na personalidade quanto na consciência da criança, pois, durante ele, cada ação é significativa à criança, o que conduz ao desenvolvimento do pensamento abstrato e de atividades volitivas.

Percebemos a importância de a brincadeira, para as crianças de zero a três anos, e o jogo de papéis, para as crianças de quatro a seis anos, estarem no dia a dia das escolas de Educação Infantil, sendo importante que as professoras organizem atividades conjuntas e compartilhadas que façam sentido para a criança.

Inferimos que o desenvolvimento humano consiste em uma relação dialética de fatores biológicos e sociais e que a principal possibilidade de desenvolvimento pleno está na apropriação dos instrumentos e signos como mediadores das aprendizagens humanas.

Compreendemos que a linguagem é uma das funções psíquicas superiores, expressa de várias formas necessárias para a vida em sociedade, desencadeando o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores Especiais.

Concluímos que o professor é uma figura central para o cumprimento da função social na Educação Infantil, o papel dele é ativo, intencional e estratégico à autonomia futura da criança.

Chegamos, também, à conclusão de que o desenvolvimento das funções psíquicas elementares para funções psíquicas superiores ocorre via internalização/emprego de signos, o que demanda um trabalho na Educação Infantil focado no desenvolvimento da Atenção Voluntária, com as Práticas Pedagógicas tendo como intencionalidade a internalização/emprego de signos.

Tivemos o entendimento de que a distração acontece quando o indivíduo não regula o desenvolvimento dos seus processos psíquicos, ocorrendo o que se denomina de desvio do foco orientado.

O homem diariamente se constitui como ser histórico e social a partir das pessoas e que cada época de vida equivale a um período de desenvolvimento, que quando isso é levado em consideração na organização do ensino serve de instrumentos potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Foi possível compreender que o aprofundamento das funções psíquicas, via processo de internalização dos signos, possibilita ao indivíduo, desde cedo, atuar no e sobre o mundo com condutas novas e ressignificadas.

Percebemos que a linguagem organiza o pensamento e que, nesse processo de organização, o desenvolvimento das capacidades cognitivas resulta em mudanças qualitativas no pensamento. Com isso, a atenção passa a ser orientada, intencionalmente, pelo próprio indivíduo, provocando um salto qualitativo ao desenvolvimento da atenção [e de todas as demais Funções Psíquicas Superiores Especiais].

Detectamos, também, que a atividade é uma categoria fundamental da constituição do psiquismo humano, que o desenvolvimento cultural e constante da atenção ocorre pelo processo do ensino [atividade mediada], que a atenção voluntária está intimamente vinculada à atividade de trabalho, principalmente, à atividade prática.

Visto que é na Educação Infantil que se apresentam as aquisições determinantes da personalidade infantil, temos claro que esse nível de ensino é crucial para que o psiquismo infantil se desenvolva, inclusive a voluntariedade e que, assim, as atividades ali desenvolvidas desenvolvem as potencialidades das crianças, o que contribui amplamente para o sucesso escolar.

A THC postula que o desenvolvimento dessas habilidades não se dá de forma espontânea, mas por meio da mediação, planejamento e intencionalmente.

Apreendemos que a distribuição da atenção está relacionada ao processo dialético da atenção voluntária e involuntária, sendo possível passar de uma a outra e, assim, executar duas atividades simultaneamente.

Vimos que a atenção voluntária se efetiva dentro de uma Atividade Mediada Orientada (AMO) em relação intrínseca com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, o que conduz à conclusão de que o processo pedagógico tem decisiva função para a evolução da atenção involuntária para a atenção voluntária pois esse desenvolvimento ocorre na escola por meio do processo de ensino intencional (atividade de trabalho da professora).

Constatamos que, na idade pré-escolar, os jogos e as atividades laborais são muito importantes para o desenvolvimento da atenção voluntária, pois demandam capacidade de concentração premeditada. Daí a necessidade de organização prévia para a apresentação de conteúdos novos, o que exige do professor vivacidade e dinamicidade.

Ademais, é fundamental que o professor exija, consistente e sistematicamente, por meio de um trabalho sistemático e organizado, necessitando as atividades de ensino apresentarem coerência entre o que o aluno tem possibilidades de realizar, sem que sejam demasiadamente fáceis para ele.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento humano é histórico-cultural e a educação formal são meios pelos quais os estudantes se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados na cultura humana.

Assim, a revolução das funções psíquicas ocorre durante as vivências culturais e as palavras e os objetos têm singular participação nesse processo. O principal processo da atenção, a seleção, cuja função é a orientação da consciência humana, ocorre de fora para dentro do indivíduo, efetivando-se nas e pelas relações sociais.

Os resultados empíricos e sínteses teóricas desta pesquisa nos trouxe algumas reflexões. A primeira delas é que os processos pedagógicos têm servido para provocar a atenção das crianças na atividade, especialmente, pelas estratégias assumidas: fazer perguntas-guia; de utilizar recursos tecnológicos, de priorizar

ações práticas do tipo construtiva/produziva, de trazer momentos de brincadeira e de jogo de papéis e de solicitar registros escritos e pictóricos as crianças.

A segunda é que os processos pedagógicos não assumiram a forma conjunta e compartilhada de apropriação de conceitos científicos, isso afeta na constância da atenção voluntária e no controle da conduta, esperada dos seres humanos na medida em que desenvolvem a consciência de forma mais aprofundada.

A terceira constatação foi que é possível melhorar a qualidade das mediações, no que tange à ampliação do acesso aos instrumentos e à internalização dos signos já cristalizados no decurso da humanidade. O conteúdo dos diálogos entre as crianças e os registros por elas realizados revelaram isso.

Quando relacionamos esses dois elementos [estratégias e conceitos] do cotidiano de uma sala de aula com crianças de 5 anos idade aos processos de desenvolvimento da atenção voluntária identificamos que houve êxito na forma de provocar as crianças para o objetivo desejado. Entretanto, os processos pedagógicos, da forma como foram organizados e propostos às crianças apresentaram limitação quanto à estabilidade da concentração e à distribuição da atenção, particularidades fundamentais para o desenvolvimento da atenção voluntária.

A pesquisa evidenciou, portanto, que o aprofundamento da qualidade de pensamento e de linguagem nos seres humanos dependem do tipo de atenção voluntária desenvolvida durante as vivências nas relações sociais: quanto mais mediada intencionalmente, mais ela se torna qualificada; quanto maior a consciência e volitividade nos processos de atenção voluntária na escola, mais chances de desenvolvimento e domínio da conduta humana. Então, é possível desenvolver atividades na Educação Infantil que tenham como objetivo desenvolver a atenção voluntária de crianças de 5 anos.

A síntese do estudo indicou, para nós, que há que se investir na formação dos professores de Educação Infantil, sobretudo, em conhecimentos correlatos à periodização do desenvolvimento infantil. Quando o professor compreende a lei genética geral do desenvolvimento humano e a centralidade da internalização de signos para a formação do sistema interfuncional superior, possivelmente, terá melhores condições de interpretar e intervir nos processos de desenvolvimento da atenção voluntária, diminuindo a agitação exacerbada das crianças e, contrapor, a solução medicamentosa/bioquímica. O foco principal é a mudança de concepção

sobre a necessidade de pré-requisitos para as aprendizagens. Os profissionais da educação necessitam compreender que os processos de desenvolvimento da atenção voluntária acompanham os processos de aprendizagem, por intermédio do ensino intencional .

Os resultados da pesquisa indicam que esse tema não se esgota aqui, ao contrário, abrem possibilidades de novas pesquisas que possamos aprofundar e potencializar possibilidades de ações pedagógicas em direção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, especificamente, a atenção voluntária.

REFERÊNCIAS

- ASCON. Estudo aponta crescimento no consumo de metilfenidato. **ANVISA**, Brasília, 18 fev. 2013. Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/resultado-de-busca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=2673362&_101_type=content&_101_groupId=219201&_101_urlTitle=estudo-aponta-crescimento-no-consumo-de-metilfenidato&inheritRedirect=true. Acesso em: 22 set. 2019.
- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: Identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. **Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC**, Brasília, ano 2, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigeo_2.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ASSIS, M. S. S. de. **Desenvolvimento Cultural da Criança na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2010. 274 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- BENCZIK, E. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização Diagnóstica e Terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.
- CARAM, A. M. **Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- CYPEL, S. **Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas. Atualização para pais, professores e profissionais da saúde**. 3. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.
- ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.
- ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Determinantes pedagógicos para a educação escolar**. Orientadora: Lígia Márcia Martins. 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

GARAY GONZÁLEZ, A. G. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOLDSTEIN, S. M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GRACILIANO, E. C. **Organização do ensino Pré-Escolar**: o que dizem as pesquisas da Teoria Histórico-Cultural? Orientadora: Eliane Rose Maio. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

KAEFER, H. Avaliação psicológica no transtorno de atenção. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtorno da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006/2007. p. 315-328.

LAINS, L. B. de A. D. **O desenvolvimento da atenção mediada na Educação Infantil e sua relação com as práticas pedagógicas**. Orientadora: Maria Silvia Ponto de Moura Librandi da Rocha. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEITE, H. A. **A Atenção na constituição do desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Faria. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimentno psíquiso da criança**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Notícias, 1979.

LUCENA, J. E. E. **O desenvolvimento da atenção voluntária na Educação Infantil**: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas Maringá. Orientadora: Silvana Calvo Tulesko. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: atenção e memória. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 3.

MARTINHAGO, F. TDAH nas redes sociais: caminhos para a medicalização da Infância. **Psicol. Conoc. Soc.**, Montevideo, v. 8, n. 2, p. 68-83, nov. 2018. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262018000200068&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2019.

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. *In*: FROM, E. **O conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 85-149.

MELLO, M. A. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-cultural**: implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil. 2018. 123 f. Relatório de Pesquisa (Professor Titular da Carreira do Magistério Superior) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MENCHISKAIA, N. A. El pensamiento. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TEIPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 232-275.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NATIONAL GUIDELINE CENTRE. Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management. London: National Institute for Health and Care Excellence (UK); Mar. 2018.

PETROVSKI, A. La atención. *In*: _____. **Psicología General**: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. Moscou: Editorial Progreso, 1980. p. 170-187.

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. Orientadora: Lígia Márcia Martins. 2016. 191 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

ROTTA, N. T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. *In*: _____. *et al.* **Transtorno da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006/2007. p. 301-313.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología**: Principios y métodos. La Habana: Pueblo y Educación, 1979 (Primera reimpresión 1964).

SANTOS, T. da S. dos; EIDT, N. M. A periodização da atenção na Primeira Infância à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO DA UEL: EDUCAÇÃO E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS, 17., 2017. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL/SEDU, 2017. p. 138-154.

SMIRNOV, A. A.; GONOBOLIN, F. N. La atención. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TEIPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 177-200.

SOUZA, C. E. de. **Mitos e Possibilidades do Ensino de Música no Contexto Escolar**: uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

TOLEDO, M. M.; SIMÃO, A. Transtorno e déficit de atenção/hiperatividade. *In*: CIASCA, S. M. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p. 187-201.

- VEDOVATTO IZA, D. F. V. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas**: Significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educação Infantil. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la Psique**. 2. ed. Madrid: Machado Visor, 2000. Obras Escogidas. Tomo III.
- VYGOTSKI, L. S. **Problemas de Psicología Geral**. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Machado Visor, 2001. Obras Escogidas. Tomo II.
- VYGOTSKI, L. S. **Psicología Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. **Psicología Infantil**. 2. ed. Madrid: Machado Visor, 2006. Obras Escogidas. Tomo IV.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento Y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância** : ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the Child. **International Research in Early Childhood Education**, ano 3, v. 7, n. 2, p. 1-62, 2016.
- ZAMONER, A. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança**: atenção voluntária. Orientadora: Solange Maria Alves. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapeco, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO

AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO

Eu, _____, RG. _____, diretor (a) do Colégio _____ autorizo Eliana Cláudia Graciliano, RG. X.XXX.XXX-X, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos a desenvolver a pesquisa com título provisório de “Aportes teórico-metodológicos na pré-escola: o trabalho com atividades baseadas na Zona de Desenvolvimento Proximal”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Mello. Estou ciente de que esse estudo consistirá em uma pesquisa qualitativa, e que os dados levantados serão por meio da análise dos documentos (Projeto Político Pedagógico e Planejamento), aplicação de experimento instrutivo de diagnóstico em pequenos grupos, observação e filmagem em uma sala de aula cujas crianças tenham cinco anos de idade. A Observação será durante um bimestre com carga horária de uma hora diária. Os dados têm caráter sigiloso e ancora-se nas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar²⁵. Não será citado nenhum nome (colégio e crianças) e as filmagens serão destruídas após análise dos dados. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em verificar que tipos de mediações podem potencializar o desenvolvimento da atenção voluntária presentes na zona de desenvolvimento proximal de crianças de cinco anos de idade com vistas a contribuir com reflexões sobre a prática pedagógica nesta etapa de ensino.

Cidade, _____ de _____ de _____.

²⁵ CEP 81176517.9.0000.5504.

APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho (a) sendo convidado/a à participar voluntariamente da pesquisa **“APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA PRÉ-ESCOLA: O TRABALHO COM ATIVIDADES BASEADAS NA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL”**, de responsabilidade da aluna Eliana Cláudia Graciliano, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação do Prof^o. Dr^a. Maria Aparecida Mello. O objetivo principal é elaboração de procedimentos para a identificação da zona de desenvolvimento proximal das aprendizagens de crianças pelos professores de educação infantil. O projeto justifica-se devido à necessidade de contar com recursos para introduzir nas práticas dos professores o conceito de zona de desenvolvimento proximal que tem amplas possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem.

A participação do seu (sua) filho (a) não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que você está vinculado ou à Universidade Federal de São Carlos. A sua participação é livre de qualquer remuneração ou benefício.

A pesquisa trata de benefícios importantes, principalmente, no que se refere à elaboração de alguns procedimentos metodológicos para o uso posterior pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil. Os benefícios para as crianças residem nas possibilidades de melhoria no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Os dados relativos às crianças serão gravados em vídeo, a partir da sua autorização. As informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho (a) conforme orienta a Resolução 466/2012 do CNS. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com a garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Salvo quando o/a participante autorizar, voluntariamente, a divulgação de sua identidade.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, visto que não serão expostos a nenhum tipo de procedimento clínico que interfira sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se a eventuais constrangimentos e desconfortos, devido à presença do pesquisador, que poderá ser controlado pelo diálogo e pelos procedimentos metodológicos da pesquisa e caso haja necessidade poderá ocorrer a suspensão das observações e atividades. A pesquisadora irá utilizar procedimentos éticos para preservar o bem estar dos participantes. As observações poderão, talvez, alterar o ritmo natural da sala de aula, entretanto, selecionaremos procedimentos que interfiram o mínimo

possível no andamento das aulas. Após a conclusão da pesquisa o material das gravações será destruído.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico sem referenciar o nome do professor, das crianças e o da instituição.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone e o e-mail da pesquisadora principal, podendo solicitar esclarecimentos sobre o projeto e condições da sua participação, agora ou a qualquer momento.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu,

_____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa e CONCORDO em participar.

CIDADE, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do Responsável legal

Rodovia Washington Luiz, Km. 235
 Caixa Postal 676
 CEP 13.565-905
 São Carlos - SP – Brasil.
 Fone (16) 3351-8110.
 Endereço eletrônico:
 cephumanos@power.ufscar.br

Pesquisadora responsável:
 Eliana Cláudia Graciliano
 Rua Inhaúma
 Vila Operária – Cidade – PR
 CEP: 87.150-170
 Telefone: (44) 99991-7718
 E-mail: ecgraciliano@hotmail.com

Assinatura do pesquisador:

Local e data:

APÊNDICE C TERMO DE ASSENTIMENTO

Termo de Assentimento

Após roda de conversa sobre a presença da professora Eliana Cláudia Graciliano na turma do infantil 5 A do Colégio Marista Maringá e das atividades que a turma fará com ela, foi proposto que os alunos desenhassem o início desse momento de amizade (pesquisa).

APÊNDICE D PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Identificação da Criança:

- Eixo: Situação de Ensino

1) Em relação ao quesito interação:

- ❖ A criança interage com seus pares?
- ❖ Manifesta percepções sobre o conteúdo? Responde às perguntas?
- ❖ Recorre à professora para sanar dúvidas e inquietações?
- ❖ Como é sua relação com o espaço e materiais?(recursos da aula)

- Eixo: Processos de atenção involuntário e voluntários:

2) Manifestação de atenção:

- ❖ Correspondeu ao chamamento da professora?
- ❖ Manifestou estados de alerta?

- Eixo: 1 + 2

- ❖ Como foi seu desempenho em relação às tarefas escolares? (prática pedagógica)

APÊNDICE E SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Tabela 2 – Sistematização das informações na observação participante

(continua...)

Datas	Situações de Ensino	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6
		Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade	Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	Relações entre as crianças que dirigem os processos de atenção delas	Que conceitos são trabalhados para desenvolver a atenção voluntária	Dificuldade na atividade (complexidade da ação)	Envolvimento da criança na atividade
24.05	1- Brincadeira dos 7 erros	Atividade impressa	Folha Sulfite	Há Diálogos transcritos	Ecológicos: reduzir, reaproveitar e reciclar	Específico por protocolo	Em geral, se percebe
	2- Contagem dos copos coletados durante a semana	Ações práticas	Objetos				Em geral, se percebe
	3- Confecção de brinquedos com os copos coletados;	Ações práticas	Embalagens diversas e itens de papelaria	Há Diálogos transcritos			Em geral, se percebe
25.05	Texto coletivo sobre o que ficou do consumo consciente do lixo	Perguntas-guia	Lousa				Em geral, se percebe
	1- Registro sobre o brinquedo reutilizado que criaram com o antes e depois	Registro Pictórico	Folha Sulfite				
	2- Roda de conversa sobre a decomposição do lixo	Perguntas-Guia					
28.05	1- Roda de conversa sobre placas de trânsito	Perguntas-Guia			Leis básicas de trânsito		Em geral, se percebe
	2- Pesquisa na lousa interativa sobre placas de trânsito	Tecnologia	Data Show				
	3- Passeio para identificar as placas no colégio	Ações práticas	Espaço físico	Há Diálogos transcritos			Em geral, se percebe
29.05	1- Roda de conversa sobre placas de trânsito e seu significado	perguntas-guia/ Imagens					Em geral, se percebe

Datas	Situações de Ensino	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	
		Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade	Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	Relações entre as crianças que dirigem os processos de atenção delas	Que conceitos são trabalhados para desenvolver a atenção voluntária	Dificuldade na atividade (complexidade da ação)	Envolvimento da criança na atividade	
29.05	2- Construção de um semáforo	Ações práticas	Embalagens diversas e itens de papelaria	Há Diálogos transcritos	Costumes e tradições: festa junina		Em geral, se percebe	
30.05	1- Brincadeira com carrinhos	jogo de papeis	Brinquedo				Em geral, se percebe	
	2-Roda de conversa sobre meios de transporte	Perguntas-Guia					Em geral, se percebe	
31.05								
31.05	1- Sondagem: escrita dos meios de transporte	Atividade impressa	Folha Sulfite					
04.06	1- Dia do brinquedo com roda	jogo de papeis	Brinquedo	Há Diálogos transcritos				Em geral, se percebe
05.06	1-Jogo das argolas	Brincadeira	Objetos ?					Em geral, se percebe
	2- Roda de conversa sobre o jogo	Perguntas-Guia						
	3- Registro da musica "O balão vai subindo"	Musica	Data Show					
	4- Decoração da sala com balões	Ações práticas	materiais de papelaria	Há Diálogos transcritos				Em geral, se percebe
06.06	1- Brincadeira pescaria com imagens e letras	Brincadeira	Encartes			Em geral, se percebe		
	2- Brincadeira das pipocas	Brincadeira	Jornais			Em geral, se percebe		
	3- Desenho da brincadeira	Registro Pictórico	Materiais de papelaria			Em geral, se percebe		

Datas	Situações de Ensino	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6
		Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade	Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	Relações entre as crianças que dirigem os processos de atenção delas	Que conceitos são trabalhados para desenvolver a atenção voluntária	Dificuldade na atividade (complexidade da ação)	Envolvimento da criança na atividade
07.06	1- Roda de conversa sobre a brincadeira	Perguntas-Guia					Em geral, se percebe
	2- Gráfico da brincadeira das pipocas	Perguntas-Guia / visual	Folha Sulfite				
08.06							
11.06	1- Jogo da memória com coisas de festa junina	Brincadeira	Encartes	Há Diálogos transcritos			Em geral, se percebe
	2- Brincadeira caça coisas (elementos de festa junina)	Brincadeira	Objetos				Em geral, se percebe
	3- Tentativa de escrita das coisas achadas	Atividade impressa	Folha Sulfite				
12.06	1-Brincadeira passa chapéu	Brincadeira	Objetos	Há Diálogos			Em geral, se percebe
	2- Situação-problema de adição envolvendo a pescaria	Perguntas-guia	Folha Sulfite				
13.06	1- Pesquisa sobre danças juninas	Tecnologia	Data Show				
	2- Ensaio	Ações práticas	Data Show	Há Diálogos			Em geral, se percebe
14.06	1- Tela “Soltando balão” de Ivan Cruz e questionamentos	Perguntas-guia/visual	Data Show				
15.06	1- Roda de conversa sobre as comidas típicas	Perguntas-guia					Em geral, se percebe
	2- Preparo de pipoca colorida com a mãe de uma aluna	Ações práticas	Laboratório	Há Diálogos transcritos			Em geral, se percebe
18.06	Brincadeira “comidinha” com massa de modelar	jogo de papeis	Massa de modelar				Em geral, se percebe

Datas	Situações de Ensino	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6
		Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade	Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	Relações entre as crianças que dirigem os processos de atenção delas	Que conceitos são trabalhados para desenvolver a atenção voluntária	Dificuldade na atividade (complexidade da ação)	Envolvimento da criança na atividade
19.06	1- Bingo das sílabas (Tema: comidas juninas)	Brincadeira	Encartes				
	2- Texto coletivo: Festa Junina	Perguntas-guia	Lousa, giz				Em geral, se percebe
	3- Ensaio	Ações práticas	Data Show	Há Diálogos transcritos			Em geral, se percebe
20.06	1- Construção do jogo: as duas mãos	Ações práticas	materiais de papelaria		Dezena		Em geral, se percebe
	2- Jogo as duas mãos	Brincadeira	Encartes				
	3- Ensaio	Ações práticas	Data Show	Há Diálogos transcritos	Costumes e tradições: festa junina		Em geral, se percebe
21.06	1- Brincadeira “pedra, papel, tesoura”	Brincadeira					Em geral, se percebe
	2- Jogo as duas mãos	Brincadeira	Encartes		Dezena		
	3- Registro do jogo por desenho	Registro pictórico	materiais de papelaria				Em geral, se percebe
22.06	1- Jogo as duas mãos	Brincadeira	Encartes				
	2- Tentativa de escrita de palavras com D	Atividade impressa	Materiais de papelaria		Letra /código		
	3- Ensaio	Ações práticas	Data Show		Costumes e tradições: festa junina		Em geral, se percebe
25.06	1- Jogo as duas mãos	Brincadeira	Encartes		Dezena		
	2- Questionário do jogo	Atividade impressa	Folha Sulfite				
	3- Ensaio	Ações práticas	Data Show				

Datas	Situações de Ensino	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6
		Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade	Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	Relações entre as crianças que dirigem os processos de atenção delas	Que conceitos são trabalhados para desenvolver a atenção voluntária	Dificuldade na atividade (complexidade da ação)	Envolvimento da criança na atividade
26.06	1- Jogo as duas mãos	Brincadeira	Encartes				
	2- Situação problema – subtração	Atividade impressa	Folha Sulfite				
	3- Ensaio	Ações práticas	Data Show		Costumes e tradições: festa junina		Em geral, se percebe
27.06	1- História: “A centopeia é”	Imagens (encartes)	Data Show		Grandezas e medidas		Em geral, se percebe
	2- Registro da história	Registro pictórico	Materiais de papelaria				Em geral, se percebe
	3- Apresentação do desenho por cada criança	Perguntas-guia		Há Diálogos transcritos			Em geral, se percebe
	4- Ensaio	Ações práticas	Data Show		Costumes e tradições: festa junina		Em geral, se percebe
28.06	1- Retomada da história	Imagens (encartes)	Livro		grandezas e medidas		Em geral, se percebe
	2- Roda de conversa sobre comprimento	Perguntas-guia					
	3- Medição dos itens da sala	Ações práticas	Trena	Há Diálogos transcritos			Em geral, se percebe
	4- Medição das crianças	Ações práticas	Fita métrica				
	5- Ensaio	Ações práticas	Data Show		Costumes e tradições: festa junina		Em geral, se percebe
29.06	1- Cartaz maior - menor	Imagens (encartes)	Barbante		Grandezas e medidas		

Datas	Situações de Ensino	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6
		Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade	Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	Relações entre as crianças que dirigem os processos de atenção delas	Que conceitos são trabalhados para desenvolver a atenção voluntária	Dificuldade na atividade (complexidade da ação)	Envolvimento da criança na atividade
02.07	1- Retomada da história	Imagens (encartes)	Livro				
	2- Registro dos nomes no caderno do mais alto ao mais baixo	Cópia da lousa	Caderno				
03.07	1- Bingo dos números	Brincadeira	Encartes				Em geral, se percebe
	2- Ensaio	Ações práticas	Data Show		Costumes e tradições: festa junina		Em geral, se percebe
04.07	1- História: "A bruxa do batom borrado"	Perguntas-guia	Objetos sonoros / suspense				Em geral, se percebe
25.07	1- Desenho com guache	Registro Pictórico	materiais de papelaria	Há Diálogos			Em geral, se percebe
26.07	1- Jogo das mãozinhas	Brincadeira	Encartes		Dezena		
27.07	1- Roda de conversa: O que é geografia	Perguntas-guia					
	2- Quebra cabeça mapa do Brasil	Ações práticas	Encartes	Há Diálogos	História da cidade		Em geral, se percebe
30.07	1-Vídeo sobre a história do município	Tecnologia	Data Show				Em geral, se percebe
	2- Apresentação fotos da cidade	Imagens (encartes)	Data Show	Há Diálogos transcritos			
31.07	1- Bingo pontos turísticos da cidade	Imagens (encartes)	Encartes				Em geral, se percebe
01.08	1- Exploração da letra G e família silábica	Imagens (encartes)	Lousa		Letra/código		

Datas	Situações de Ensino	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6
		Estratégias da professora para chamar ou prender a atenção das crianças na atividade	Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino orientando a atenção das crianças	Relações entre as crianças que dirigem os processos de atenção delas	Que conceitos são trabalhados para desenvolver a atenção voluntária	Dificuldade na atividade (complexidade da ação)	Envolvimento da criança na atividade
01.08	2- Massa de modelar para representar as palavras com G	Brincadeira	Massa de modelar	Há Diálogos			
02.08	1- Parlenda do G	Música	Data Show				
	2- Pintura das palavras com G	Imagens (encartes)	Folha Sulfite				
	3- Brincadeira de amoeba	Brincadeira	Amoeba	Há Diálogos			
06.08	Passeio Jardineira	Ações práticas	Espaço físico	Há Diálogos	História da cidade		Em geral, percebe-se
07.08	Roda de conversa: Dia dos pais	Perguntas-guia		Há Diálogos transcritos	Integrantes da família		Em geral, se percebe
08.08	1- Cartão dia dos pais	Ações práticas	Materiais De Papelaria				Em geral, se percebe
	2- Brincadeira com massa de modelar: direcionamento integrantes da família	Brincadeira	Massa De Modelar				Em geral, se percebe
09.08	1- Brincadeira tijolinhos de construção direcionamento: coisas do passeio da jardineira	Brincadeira	Brinquedos		História da cidade		Em geral, se percebe
10.08	1- Parque do 1º ano	Brincadeira	Espaço físico		Inserção no Ensino Fundamental		Em geral, se percebe
	2- Roda de conversa sobre o ano que vem	Perguntas-guia					

Fonte: Elaborado pela autora (2019).