

JULIANA SOARES DE JESUS

**SALA DE RECUPERAÇÃO COMO ESPAÇO DE
DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA ESCOLAR**

PUC-CAMPINAS

2015

JULIANA SOARES DE JESUS

**SALA DE RECUPERAÇÃO COMO ESPAÇO DE
DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof^a Dr^a Vera Lucia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Jesus, Juliana Soares de.
J58s Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar / Juliana Soares de Jesus. – Campinas: PUC-Campinas, 2015.
121p.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Sala de aula. 3. Avaliação educacional. 4. Estudantes - Atividades. 5. Psicólogos escolares. I. Sousa, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

JULIANA SOARES DE JESUS

**SALA DE RECUPERAÇÃO COMO ESPAÇO DE
DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profª Drª Vera Lucia Trevisan de Souza



Profª Drª Roseli Fernandes Lins Caldas



Profª Drª Lúcia Maria Pissolatti da Silva Navarro

**PUC-CAMPINAS
2015**

À Julieta, “Seu” Valdomiro (*in memoriam*),
Beatriz, Márcio e Thiago, por todos os
infinitos ensinamentos diários: por vocês e
com vocês pra sempre.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora **Vera Lucia Trevisan de Souza**, tão querida, tão paciente e tão generosa em compartilhar seus conhecimentos. Meu agradecimento eterno por acreditar na potencialidade desse trabalho e em mim.

Às Professoras Doutoras **Raquel Souza Lobo Guzzo** e **Claudia Gomes**, pelos preciosos apontamentos e sugestões que contribuíram para o aperfeiçoamento e crescimento desse trabalho.

À Professora Doutora **Isabel Cristina Dib Bariani**, por me apresentar à pesquisa e por trilhar comigo, mesmo distante, esse caminho.

À **Ana Paula Petroni** e **Lilian Aparecida Cruz Dugnani**, pelas valorosas e incontáveis reflexões, questionamentos, discussões e afetos. Há muito de vocês neste trabalho.

Às “**minhas**” **crianças**, minha sala de recuperação tão amada, por desenvolverem comigo e em mim uma humanidade possível.

À minha mãe, **Julieta**, por me dar sempre os melhores exemplos, por me ensinar a aprender e me apoiar, sempre.

À minha irmã, **Beatriz**, por tamanha compreensão nos diferentes momentos, por respeitar minha distância e por ser, sempre, um dos meus alicerces. *Ab initio ad finem.*

Ao meu cunhado, **Márcio**, por agregar mais conhecimento e pelo equilíbrio que trouxe à nossa casa.

Ao **Thiago**, meu amor, meu parceiro, meu “descanso na loucura”, por caminhar ao meu lado, por compreender minhas ausências e por acreditar em mim e nos meus sonhos.

À minha grande amiga **Rita**, pela caminhada, parceria e apoio irrestrito nesse e em outros momentos.

À minha grande amiga **Michelle**, pelas palavras sensatas, pelas pausas, pela cumplicidade de sempre.

Às amigas **Raquel** e **Karina**, pelos cafés da tarde e conversas tão prazerosas que tornaram esses dois anos muito mais leves.

Ao **João**, pela calma, pelo respeito e por dividir comigo os anseios e alegrias do mestrado.

À **Ana Flávia**, pela presença que somou no desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos **Daniela** e **Alan**, pela ajuda e auxílio em momentos tão enlouquecedores.

Ao grupo **PROSPED** (Paula, Lucia, Eveline, Magda, Maura, Guilherme, Luciana, Cássio, Fernanda, Laissa, Marília, Felipe, Christian e Luana), por tantas reflexões teóricas, práticas, humanas e trocas que me auxiliaram e fazem parte desse trabalho.

À **Amélia**, **Carolina** e **Elaine**, pelo auxílio e paciência nas diversas questões burocráticas.

Ao **CNPq**, pelo apoio financeiro nesses dois anos.

Muito obrigada a todos!

A árvore que não dá frutos

É xingada de estéril.

Quem examina o solo?

O galho que quebra

É xingado de podre, mas

Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta

Se diz que é violento,

Ninguém diz violentas

As margens que o cerceiam.

Bertold Brecht(1898-1956)

RESUMO

Jesus, J. S. *Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Campinas, 2015.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas psicológicas promotoras de mudança da relação dos alunos com os conteúdos escolarizados, visando ressignificar a classe de recuperação como espaço de desenvolvimento. Para tanto, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os de Vigotski, seu principal representante. Tomaram-se como sujeitos vinte e seis alunos do 4º e 5º anos que frequentavam classes de recuperação de uma escola pública municipal do interior de São Paulo. Realizamos uma pesquisa-intervenção em que os procedimentos para a construção das informações utilizados foram: contação de histórias, apreciação e produção de fotografias, diálogos com os alunos, observação das atividades escolares, histórias escritas pelos alunos e entrevista semiestruturada com os alunos e a orientadora pedagógica. As informações foram registradas em diário de campo, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. A pesquisa possibilitou concluir que as práticas psicológicas que se sustentam na criação de um espaço de orientação e planejamento de ações, no uso de estratégias que mobilizam a atenção, na mediação da linguagem, na constituição do protagonismo dos alunos e no reconhecimento e valorização das suas produções promovem modos de relação dos estudantes com a classe de recuperação, pautados pelo interesse e envolvimento, com disposição para aprender e empenho em superar as dificuldades encontradas. Esses indicadores revelam que a classe de recuperação pode se constituir em espaço de desenvolvimento para os alunos que a frequentam.

Palavras-chave: recuperação paralela, desenvolvimento da atenção, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar, arte.

ABSTRACT

Jesus, J. S. *Special Classes as a developmental environment: contributions from Educational Psychology*. 2015. 121 f. Masters Dissertation (Master Degree in Psychology) – Pontifical Catholic University of Campinas, Centre for Life Sciences, Postgraduation Program *Stricto Sensu* in Psychology, Campinas, 2015.

This research aims to investigate the psychological practices that promote changes on the relation between students and the scholar subjects, the purpose is to reframe the Special Classes that are designed for students who have not achieved the minimum score in regular school tests (Portuguese and Math) as a developmental environment. Therefore, we assumed the methodological and theoretical perspectives of Historical-Cultural Psychology, especially from Vigotski, its main representative. Twenty-six students from the 4th and 5th grades who participated of the Special Classes in a public municipal school located on the countryside of São Paulo were the subjects of this research. We've made an intervention-research where the procedures used for the creation of the used information were: storytelling, the appreciation and production of photographs, dialogs with students, scholar activities' observations, stories written by students and semistructured interviews with students and the pedagogical coordinator. The information was registered in field diaries, the interviews were recorded in audio and transcribed. The research allowed us to conclude that psychological practices supported on the creation of a space for counselling and planning actions, on the use of strategies that promote attention, on language mediation, on the constitution of students' protagonism and on the acceptance and appreciation of their productions promote interest and involvement in students in relation to Special Classes with the willingness to learn and the commitment to overcome the difficulties encountered. This data reveals that the Special Classes are able to constitute a developmental environment for the ones who attend to it.

Keywords: Summer School Classes, attention's development, Cultural-Historical Psychology, Educational Psychology, art.

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. As bases legislativas e seus modos de organizar os estudos de recuperação.....	23
2.1 Breve retomada histórica do tema.....	23
2.2 O projeto de recuperação paralela no município de Campinas.....	25
3. O desenvolvimento das formas superiores (e complexas) de conduta	28
4. A complexa constituição do ato atencional	30
5. As materialidades mediadoras promovendo um novo olhar para o desenvolvimento humano – aporte e estratégias à ação do psicólogo escolar	33
6. Metodologia	40
6.1 Fundamentos metodológicos	40
6.2 Caracterização da instituição	42
6.3 Delineamento inicial da pesquisa.....	44
6.4 Contextualizando a sala de recuperação paralela.....	45
6.4.1 Caracterização das turmas.....	48
6.5 As intervenções com os alunos	50
6.6 Processo de construção da análise	54
7. A dialética do processo da atenção promovendo o desenvolvimento.....	54
7.1 Criando um espaço de orientação e planejamento das ações.....	56
7.2 Estratégias mobilizadoras da atenção	68
7.3 A mediação da linguagem na produção do envolvimento dos alunos	75
7.4 O protagonismo da ação marcando a mudança de relação com o aprender	82
7.5 Olhar de novo para ver o novo.....	88
8. Considerações finais	96
9. Referências.....	100
Apêndices.....	107
Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)	107
Apêndice B – Quadro de atividades desenvolvidas	109
Apêndice C – Folheto entregue na instituição	115
Anexos	117
Anexo I – Histórias utilizadas.....	117

1. Introdução

Se antes dos anos 1980 a instituição escola era restrita a determinadas camadas sociais, a partir da década de 1990, 96% das crianças e adolescentes frequentavam o ensino fundamental e tinham suas vagas garantidas por lei (Ferraro, 1999). Entretanto, a permanência na escola não tem garantido a aprendizagem efetiva dos conhecimentos formais pelos alunos e seu consequente desenvolvimento.

Desde a minha formação na educação básica em escola pública, quando o que me inquietava eram as diferenças no acesso ao conhecimento científico dentro de uma mesma sala de aula, com os mesmos professores, em um mesmo contexto, percebi que o que prevalecia era uma explicação de senso comum: uns alunos se dedicam muito mais que outros. Ao mesmo tempo, percebia que o sentido da escola se esvaziava para a maioria dos alunos, meus colegas na época, que perdiam o interesse e deixavam de se envolver com os estudos. Era recorrente em meus pensamentos a indagação sobre a possibilidade da escola promover a transformação daquela realidade.

No meu primeiro estudo (Jesus & Souza, 2012), já na graduação, na modalidade de iniciação científica, em que buscava investigar os sentidos da medicalização para professores, observei que aqueles que não aprendiam, no caso crianças, eram rotulados e encaminhados para atendimento médico, por um lado, e os professores, que não conseguiam ensinar, adoeciam e se afastavam da escola, por outro. Deste modo, uma questão de ordem social se transformava em um problema individual e, por vezes, em doença. A concepção de que o processo ensino-aprendizagem envolve a relação aluno-professor, e que essa relação e a própria aprendizagem são processos de responsabilidade de ambos os envolvidos, parecia estar minada, assim como o olhar para as diferentes razões que poderiam explicar o desencadeamento da não aprendizagem.

Os resultados da referida pesquisa indicaram a existência de uma associação direta entre o não aprender e o uso de medicamentos e, desse olhar, derivou minha segunda pesquisa de iniciação científica (Jesus & Souza, 2013), que visava compreender o que os professores denominavam como dificuldade de aprendizagem, principal razão para o encaminhamento da criança para classes de recuperação e, por vezes, para o tratamento com remédios. Concomitantemente, realizei um estágio curricular da graduação com alunos de uma sala de recuperação intensiva¹ em uma escola estadual e observei que os professores não tinham uma clareza sobre o que chamavam de dificuldade de aprendizagem, definindo-a como indisciplina, baixa memorização, falta de interesse e de atenção, desestrutura familiar, entre outros. E essas significações confusas e dispersas se constituem como razões para direcionar os alunos para a recuperação.

Cabe salientar, entretanto, que a falta de clareza e consenso acerca de uma definição da dificuldade de aprendizagem também está presente na literatura científica (Jesus & Souza, 2013). Como dizer que um estudante não consegue aprender se, nestas duas concepções sobre dificuldade de aprendizagem, subjaz um indivíduo que não se envolve ou participa das atividades pedagógicas? Como aprender se não há sequer a tentativa de aprender?

Um grande número de pesquisas sobre a temática dissemina uma ideia que não privilegia sua conceituação, mas a descrição dos sintomas do que se costuma chamar de dificuldade de aprendizagem, associando diretamente o desenvolvimento com a aprendizagem e, por vezes, compreendendo os dois processos como sinônimos. Estas pesquisas², em sua maioria, buscam propor intervenções, avaliar as causas, o aprendido, os impactos, as representações ou as habilidades daqueles “com defasagem”. Há, ainda,

¹O Projeto de aprendizagem intensiva (PROJAI) foi uma proposta implementada em 2012 nas escolas estaduais de São Paulo, que é oferecida quando as possibilidades de recuperação paralela e contínua são esgotadas. Para maiores aprofundamentos, consultar http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM

² Uma breve busca no Banco de Teses da Capes apontou que nos últimos cinco anos (2010 a 2014), cento e dezesseis estudos foram realizados em torno deste tema. Apenas oito pesquisas tinham como objetivo definir e/ou investigar o fenômeno (a partir da concepção do professor).

pesquisas em que a discussão envolve a dificuldade de aprendizagem associada a distúrbios do próprio indivíduo (como falta de atenção, hiperatividade etc.).

Paralelamente, o Ministério da Educação tem desenvolvido vários projetos. As ações que visam o enfrentamento e a promoção do processo ensino-aprendizagem, a partir da implantação de diferentes projetos, como, por exemplo, o Programa “Toda escola pública pode ser uma boa escola”, almejam atender esses estudantes e cessar a dificuldade de apropriação do conhecimento formal, promovendo condições básicas para a educação escolar, como formação de professores, melhor infraestrutura, distribuição de livro didático, merenda escolar, transporte e biblioteca, entre outros (Luz, 2014).

Entretanto, ao que parece, essas medidas e as aulas regulares não têm sido suficientes, culminando na necessidade de criação de novas alternativas para a efetivação do aprendizado, como as ações que visam a recuperação de aprendizagem garantidas desde 1971 pela lei federal nº 5692. No entanto, já em 1936, um documento de autoria do professor Antônio D’Ávilla sugeria a implementação da classe de recuperação como solução ao que denominava de grande mal existente na instituição escolar: a repetência decorrente da não aprendizagem (Caldas, 2010).

Em Campinas, desde 2006, o sistema municipal de ensino foi instituído, formulando o Plano Municipal de Educação, pelo qual a cidade assegurou sua autonomia e organizou, em colaboração com o estado, o atendimento às diferentes demandas escolares (Lei nº 12.501, 2006). Entretanto, a primeira menção aos projetos de recuperação encontrada nas diretrizes municipais data de 2010, pela portaria nº 144, que homologou o regimento comum às unidades educacionais.

A recuperação paralela é indicada para todos os estudantes que necessitem de um apoio extra-aula para alcançarem autonomia nas atividades de sala de aula, conforme explicitado no documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino

Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação de 2012³. Seguindo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece como preferência a recuperação no período contrário ao horário das aulas, a sala de recuperação paralela deve oferecer um ensino diferenciado e utilizar-se de avaliações que focalizem o processo de aprendizagem dos estudantes, visando a “**recuperação** dos alunos com baixo rendimento” (Parecer nº 12/97, 1997, p.2, grifo nosso).

Um levantamento no Banco de Teses da Capes e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁴, buscando por pesquisas relacionadas a projetos de recuperação, utilizando as palavras-chave “sala de recuperação e psicologia”, “recuperação escolar e psicologia”, “sentidos da aprendizagem e psicologia”, “projetos de recuperação e psicologia”, “defasagem de série e psicologia” e “sala de recuperação escolar e psicologia”, foram encontradas um total de cinco pesquisas. Na biblioteca eletrônica *Scielo*, no período de cinco anos (2008 a 2013), com as mesmas palavras-chave, apenas um artigo foi localizado.

As pesquisas localizadas, em geral, focalizam as habilidades e/ou rendimento dos alunos de classe de recuperação, ou a avaliação da eficácia do programa da perspectiva dos professores. Destaca-se, pela proximidade temática e abordagem teórico-metodológica, a tese de Caldas (2010), intitulada “Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da Psicologia Escolar”. A autora faz uma análise crítica da implantação do projeto de salas de recuperação e suas repercussões práticas a partir dos sentidos atribuídos por professores, pais e alunos. Utilizando-se de três eixos de análise: a) perspectiva a respeito da sala de recuperação, b) perspectiva sobre os outros envolvidos no processo e c) perspectiva de si mesmo em relação à recuperação, a autora conclui que há um

³ Para maiores aprofundamentos ver

http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf

⁴ No caso do Banco de Teses da Capes, o levantamento inclui trabalhos desenvolvidos no período de dois anos – de 2010 a 2012 (únicos disponibilizados pelo site devido a sua atualização da plataforma). Referente ao IbiCT, o levantamento inclui trabalhos dos últimos cinco anos (2008 a 2013).

distanciamento entre as propostas oficiais e o cotidiano escolar, sendo atrelado à sala de recuperação um descrédito e uma fragilidade quanto à efetividade de seus resultados.

Somam-se à conclusão da autora nossas observações, por ocasião da intervenção que produziu os dados desta pesquisa, de que a avaliação da permanência dos estudantes nas salas de recuperação contempla, como critério, a disciplina e/ou indisciplina dos estudantes e não seu processo de aprendizagem. As atividades de ensino, por sua vez, parecem reproduzir o modelo da aula regular, persistindo o desinteresse dos alunos e a dificuldade das professoras em envolvê-los, o que resulta na não apropriação do conhecimento científico. As turmas de recuperação, via de regra, são alvo de discriminação pelos alunos da escola, que criam várias denominações para rotulá-las. Diante deste quadro, indagamos: como restituir os sentidos do aprender aos estudantes se a prática da sala de recuperação, cuja premissa é a inclusão, se revela excludente? Como desenvolver uma prática que promova o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes? Como desenvolver uma prática em que o conteúdo escolar mobilize a atenção e, conseqüentemente, o interesse do aluno?

Radica nesses questionamentos a justificativa para o trabalho do psicólogo frente às classes de recuperação: fatores do desenvolvimento dos estudantes são evidenciados e postos em foco como impeditivos e/ou facilitadores da aprendizagem. Ao tentar compreender o que estava na base da dificuldade de aprendizagem, a qual entendemos como falta de sintonia de ritmos do ensinar e aprender, a questão da atenção, muitas vezes pelo seu contrário—déficit de atenção, emerge como sua principal causa. Via de regra, era também a causa principal para o encaminhamento dos alunos ao atendimento médico e administração de medicamentos. Parece que a questão da atenção, na visão dos professores, é central para a aprendizagem e da perspectiva que estudamos, a atenção e a percepção são as portas de entrada para novos conhecimentos. Fato é que a dificuldade de aprendizagem, como é chamada pela escola, continua sendo considerada como um desafio em que emerge um paradoxo: na perspectiva

dos professores, seus alunos são desinteressados, e na dos alunos, o conteúdo não é plausível de configuração de sentido para que possa ser apropriado⁵.

Ante as necessidades educativas ressaltadas, reportamo-nos à Vigotski⁶ (1931/1995), que postula, por meio da lei genética geral do desenvolvimento cultural, a ideia de que tudo que constitui o sujeito advém das interações que empreende com o social e, dessa forma, o meio é fonte das condições objetivas necessárias para o desenvolvimento humano no qual as formas de ser e agir são, a um só tempo, produzidas e produto dos modos de relação estabelecidos neste contexto. Nesse processo, o sujeito produz seu próprio desenvolvimento, empreendendo sua força na constituição de seu modo de funcionar.

Compreendemos que a dificuldade de aprendizagem engloba dois processos mutuamente imbricados: o desenvolvimento e a aprendizagem, e que, desse modo, não pode ser explicada de maneira dicotômica, no caso, atrelada a uma ideia de que um aluno não possui recursos materiais ou psíquicos para aprender. Nosso questionamento, a despeito da dificuldade de aprendizagem, e que desencadeou este estudo, refere-se a sua essência: como esse fenômeno chegou a ser constituído da maneira que hoje se apresenta? Investir nessa explicação requer um novo olhar para a problemática, um olhar que renuncie à explicação naturalizante e individualizante, que põe no aluno as causas de problemas produzidos pelo social, que renuncie à ideia de que o aluno não aprende porque não se interessa, porque não “presta atenção”, e que invista no processo educativo focalizando as condicionantes que o produzem tal como se manifesta atualmente.

Na contramão dessa proposta, contudo, observamos que as práticas do cotidiano escolar parecem não mobilizar a atenção dos estudantes para o conhecimento científico. Se

⁵Os dados advêm de dois estudos de minha autoria, no âmbito de iniciação científica, financiados pelo CNPq – bolsa PIBIC, intitulados “Medicalização na escola: uma nova forma de exclusão?” (2011/2012) e “Afinal, o que é dificuldade de aprendizagem: um estudo sobre os sentidos atribuídos por professores do Ensino Fundamental” (2012/2013).

⁶ Adota-se a grafia Vigotski, mas nas referências apresentadas ao final do trabalho poderão haver diferenças devido às traduções realizadas.

considerarmos que a aprendizagem é processual e a atribuição de sentido é recursiva, e que o conhecimento e ação mental compõem uma unidade, ou melhor dizendo, quanto maior a apropriação de conhecimento, maior será a integração da personalidade do estudante, que estudantes estão sendo constituídos? De igual modo, se a mobilização da atenção ocorre a partir do rompimento dos nexos estabelecidos, sendo necessário ao estudante reorganizá-los e realizar uma nova síntese, como gerar motivos para a aprendizagem do conhecimento científico se a ação pedagógica continua sendo guiada por um ensino que não desafia e, desse modo, não rompe os nexos consolidados (Souza, 2015)? Como desenvolver a capacidade de pensamento dos estudantes se não há sequer motivos externos que os façam se aproximar do conhecimento?

O que se revela como dificuldades enfrentadas na educação é um processo permeado de desumanização no qual a escola não parece estar conseguindo assumir o seu lugar como espaço de mediação cultural e desempenhar sua função de transmitir o conhecimento científico e o legado histórico da humanidade (Libâneo, 2004). E, por outro lado, a interiorização desses signos culturais que impulsiona e amplia o desenvolvimento das ações mentais e competências cognitivas se revela como um ato improvável (Libâneo, 2009).

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem promove desenvolvimento, visto que é pela apropriação do conhecimento formal que as funções psicológicas se especializam, ganhando a qualidade de superiores e promovendo novos modos de ação do sujeito. Desta perspectiva, a dificuldade de aprendizagem não é a causa, mas a consequência da não efetivação da escolarização e tem sua origem em complexos processos que se imbricam nas relações ensino e aprendizagem, sujeito e conhecimento.

Contudo, nos parece que a escola vem sendo significada pelos estudantes, em geral, como espaço que oferece atividades que não se aproximam de seus interesses ou realidade e, dessa maneira, não mobilizam sua atenção enquanto função necessária para a aprendizagem

do conhecimento formal. Este movimento promove o desinteresse pelos conhecimentos oferecidos pela escola, levando ao esvaziamento de sentido da escola, o que estaria na base do baixo rendimento que conduz os alunos à classe de recuperação.

A questão que deriva desta compreensão é: como restituir o sentido da aprendizagem, do conhecimento e da escola? O caminho possível nos parece ser a reformulação e renovação das práticas pedagógicas, de modo a aproximar os conteúdos formais do conhecimento dos alunos, promovendo, assim, o pensamento por conceito, condição para se operar com conhecimentos abstratos.

É necessário frisar, no entanto, que fizemos um recorte privilegiando o desenvolvimento da atenção e percepção, mas entendemos que o sistema psicológico atua em sua totalidade, sendo todas as funções psicológicas concorrentes e agindo de maneira interfuncional no desenvolvimento das potencialidades do sujeito. No escopo desse trabalho, focalizaremos o papel do desenvolvimento destas funções na efetivação do processo ensino-aprendizagem, buscando compreender o modo como o sujeito utiliza e cria meios para autorregular essas funções, dominar seu comportamento e, conseqüentemente, aprender. Vale lembrar que, grosso modo, nos envolvemos e nos apropriamos daquilo que acessamos e significamos.

Compreendemos com o exposto e em conjunto com intervenções e pesquisas realizadas pelo grupo Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas – PROSPED (Souza, 2005, 2009; Petroni, 2008; Andrada, 2009; Dugnani, 2011; Barbosa, 2012), que os desafios escolares não estão restritos à transmissão do conhecimento, mas também se relacionam a outros aspectos, como a didática necessária ao ensinar, o comprometimento em (e como) educar, as interações e relações humanas como fundamento do processo de humanização, dentre outros.

Assumindo a perspectiva Histórico-Cultural que compreende que o modo como o sujeito concebe a realidade o mobiliza a agir de determinada forma, esta pesquisa visa investigar o desenvolvimento da atenção voluntária em estudantes que frequentam classes de recuperação do ensino fundamental, tendo em vista que, segundo queixa dos professores da escola, cenário desta pesquisa, a falta de atenção é a principal justificativa para as dificuldades que os alunos apresentam.

Ocorre que esse processo contém um paradoxo: como se interessar, mobilizando a atenção e a percepção que viabilizam a aprendizagem, por conhecimentos que se mostram muito distantes de suas possibilidades de significação, ou seja, que exigem um modo de pensar abstrato, característico do pensamento por conceito que ainda não se desenvolveu? De outro lado, o pensamento por conceito só se desenvolverá na medida em que o sujeito se envolver com conhecimentos abstratos. Superar este paradoxo implica promover a autorregulação da atenção, de modo a ampliar a percepção e investir na apropriação do conhecimento. Resta pensar em formas de “chamar a atenção” dos alunos para o conhecimento que não consegue significar, e de professores sobre modos de desenvolver o ensino e promover a aprendizagem.

Para tal, o grupo de pesquisa ao qual me vinculo tem proposto intervenções que se utilizam da arte como materialidade que promove a mediação entre o sujeito e a realidade pelo acesso ao afetivo, dimensão inseparável do volitivo, afetivo-volitivo, porque está na base da autorregulação de qualquer função psicológica.

Considerando as características das crianças que frequentam as classes de recuperação, compreendemos que ações que tomem por base materialidades artísticas com conteúdo significativo para as crianças e formas que ampliem sua percepção podem produzir o desenvolvimento da atenção voluntária por tocar os afetos dos sujeitos, promovendo sua vontade em envolver-se com as atividades. Esta compreensão conduziu à seguinte questão: a

psicologia escolar, com suas práticas voltadas ao desenvolvimento do sujeito, pode contribuir para a ressignificação do aprender e a restituição do sentido da escola para os alunos que a frequentam?

Assume-se, como objetivo geral desta pesquisa **investigar as práticas psicológicas promotoras de mudança de relação dos alunos com os conteúdos escolarizados, visando ressignificar a classe de recuperação como espaço de desenvolvimento.**

E como objetivos específicos:

- identificar as atividades que produzem o interesse das crianças;
- analisar as características das atividades de interesse das crianças e seu potencial para promover a aprendizagem;
- identificar e analisar a atenção das crianças em relação às atividades propostas;
- relacionar os momentos de autorregulação da atenção pelos alunos com as atividades e as condições do ambiente;
- analisar a dimensão afetiva das atividades e a sua influência na participação e envolvimento do aluno;
- refletir sobre possibilidades de atuação do psicólogo voltada a classes de recuperação.

A seguir, apresentamos, sucintamente o modo como este texto se organiza, a fim de situar o leitor. A fundamentação teórica está sustentada em quatro eixos. O primeiro apresenta as condições de oferecimento do ensino nas classes de recuperação, destacando sua complexidade e características que justificam ações da psicologia voltadas especificamente a esta modalidade de ação pedagógica oferecida na escola, sobretudo com foco nos sujeitos que dela tomam parte. O segundo aborda o desenvolvimento das funções psicológicas segundo a Psicologia Histórico-Cultural, aporte teórico e metodológico desta pesquisa. O terceiro versa especificamente sobre o desenvolvimento da atenção e percepção, refletindo sobre seu

desenvolvimento como função psicológica superior e sua influência na aprendizagem. Aborda-se também, neste eixo, o papel da imaginação, da percepção e da memória para o desenvolvimento da atenção e a importância desses conceitos para a ação do psicólogo na escola. O quarto e último eixo traz considerações acerca do uso de fotografias e histórias na promoção da aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens, como forma de atuação do psicólogo na escola.

O capítulo intitulado Metodologia busca elucidar nossos procedimentos de pesquisa-intervenção, além de situar o leitor em relação ao contexto de investigação. Encerra-se com a explanação da lógica norteadora da construção das categorias de análise.

Por fim, analisamos a possibilidade da sala de recuperação como um espaço de desenvolvimento do aluno, propondo práticas psicológicas que favoreçam essa constituição.

Nas considerações finais retornaremos à questão da pesquisa e seus objetivos para apresentar nossas principais constatações e apontar alguns desafios que permanecem para futuras investigações.

2. As bases legislativas e seus modos de organizar os estudos de recuperação

2.1 Breve retomada histórica do tema

Conforme apontamos na introdução, o acesso à tese de Caldas (2010) nos permitiu conhecer uma preciosa produção, que aprofunda a revisão histórica dos processos de recuperação escolar no Brasil, analisando criticamente as condicionantes que estão na base do que se convencionou chamar de “recuperação da aprendizagem”. Neste capítulo, tomamos por base sua pesquisa para introduzir a parte geral da temática, visto a riqueza das informações que oferece.

Segundo a autora, na década de 1930 a repetência havia se tornado um dos principais problemas na educação brasileira e, influenciado pelos índices alarmantes de reprovação, um professor chamado Antonio D’Ávilla⁷ iniciou, em 1936, um projeto de recuperação, que, após vinte e três anos, deu título ao primeiro documento encontrado que fazia alusão ao tema. Caldas conta que, em 1959, a repetência ultrapassava 50% no estado de São Paulo e suas causas e fatores, na visão de D’Ávilla, eram associados diretamente a aspectos considerados inerentes à instituição escola, uma vez que os mesmos se aproximavam de questões burocráticas e sociais⁸ (Caldas, 2010).

⁷Antônio D’Ávilla foi professor fiscal de uma escola normal livre, professor de psicologia do Curso Jurídico da Faculdade de Direito de São Paulo, de português e história da Civilização do Curso Secundário em uma escola estadual durante a guerra entre Brasil e Paraguai, de didática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas. Foi também assistente de metodologia do Instituto de Educação de São Paulo, chefe de orientação pedagógica no SENAC e diretor geral do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação de São Paulo. Autor e coautor de vários livros, participou de diversos congressos proferindo palestras e conferências, tendo estudado ensino industrial em diferentes países da Europa. Devido a seus méritos, recebeu várias condecorações como, por exemplo, o colar Euclides da Cunha e a medalha Pires Aguiar. Faleceu em 1989, com 86 anos, em São Paulo.

⁸Para D’Ávilla (citado por Caldas, 2010), a quantidade de alunos em sala, as classes heterogêneas, o “índice mental” das crianças, a subnutrição dos alunos, a deficiência do material e orientação pedagógica, a má formação dos professores, a diferença cultural dos alunos, os ritmos de aprendizagem diferentes dos mesmos, os comportamentos e atitudes desajustados em virtude das famílias desestruturadas eram os fatores da reprovação.

A autora apresenta uma citação de D'Ávila que explicita a concepção de recuperação, de ensino, de sujeito e de aluno da época. Entendemos como relevante inseri-la aqui, visto explicar elementos presentes ainda hoje nas escolas:

A fórmula da recuperação que adotamos vai ao encontro de uma situação de fato: quando não se selecionaram alunos, não se organizaram classes seletivas, homogêneas. Retirar das classes menores situados no grupo dos que não aprendem, colocar em pequenos grupos, ao cuidado de professores especializados ou substitutos efetivos, reajustá-los ao ambiente da classe estimulando-lhes as forças, corrigindo-lhes as deficiências, reforçando-lhes a capacidade de aprender, graças a processos especiais de ensino, criando motivações, despertando interesses ocultos; tudo fazer para recuperar a criança que se iria perder, na promoção, é o plano que adotamos (p. 33, citado por Caldas, 2010).

Retirar da sala. Reajustar ao ambiente de classe. Corrigir deficiências. Reforçar a capacidade. Despertar interesse. **Recuperar o perdido.**São esses os ideais que perpassam e constituem o significado dos projetos de recuperação, e neles se ata um discurso implícito de ser a chave, a solução para o não aprender.Essas ideias, por seu caráter individualizante e incapacitante, parecem gestar, também,a concepção de que a dificuldade de aprendizagem deve ser tratada pelo médico, com medicação.

Segundo Caldas (2010), há um hiato nas leis educacionais acerca da classe de recuperação até o ano de 1971⁹. É com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que os estudos de recuperação se tornam obrigatórios, cabendo à instituição escola o oferecimento e aos estudos suprir a insuficiência de aproveitamento e aprendizagem das aulas regulares.

⁹ A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelecida no governo de João Goulart em 20 de dezembro de 1961, não explicita ações referentes ao tema.

Caldas (2010) chama a atenção para o fato de que a cada mudança do governo federal, estadual ou municipal, novas propostas de recuperação se apresentam, sob várias denominações, como contínua ou paralela. Algumas que se integram e se denominam de educação ou especialmente planejadas com projetos e materiais específicos, como, respectivamente, o Projeto de Aprendizagem Intensiva (PROJAI), do Estado de São Paulo, e o projeto de recuperação, caso do município de São Paulo. Entretanto, o que se sabe é que não há pesquisas que demonstrem a eficiência desses projetos na promoção do desenvolvimento, pelo contrário, no campo na Psicologia o que se demonstra é a baixa autoestima, perda de interesse, a rejeição a ser aluno da classe de recuperação, vergonha das famílias e assim sucessivamente¹⁰.

2.2 O projeto de recuperação paralela no município de Campinas

No município de Campinas, observamos que essa constatação não está atrelada apenas aos alunos que frequentam a sala de recuperação, como também aos diferentes atores escolares. A falta de clareza e compreensão das leis e diretrizes resvalam nos professores, gestores e departamento pedagógico municipal. Ainda que seja da autonomia da escola organizar como a aula deveria funcionar, quando indagamos os profissionais sobre as diretrizes e leis envolvidas nos projetos, as respostas que recebíamos eram “tem que ver o projeto pedagógico da escola”, “não sei dizer... se tiver, estão disponíveis no site da prefeitura” ou “não há diretriz do município, ele segue a LDB”.

Inúmeras tentativas de acessar esses documentos, via telefone, internet e presencialmente foram frustradas até o momento em que um coordenador pedagógico do

¹⁰ Maiores aprofundamentos ver Caldas (2010), Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – Um estudo a partir da Psicologia Escolar, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15042010-150817/pt-br.php>.

Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) esclareceu a portaria em que se estabelecia como a recuperação dos estudos deveria ocorrer no município.

Menções da portaria nº 114, de 2010, remetem ao que seria um regimento escolar comum, documento que tem a função de normatizar todas as escolas municipais, mas, contudo, não são diferentes das orientações apresentadas pelas leis estaduais, uma vez que contemplam a obrigatoriedade e o direito dos alunos à recuperação, responsabilizando a escola pelo acompanhamento, coordenação e orientação do seu andamento e ressaltando a necessidade de estratégias diferenciadas no ensino (Portaria SME nº 144, 2010).

A avaliação dos alunos para que frequentem a sala, porém, ocorre por meio de uma prova diagnóstica. Desde 2005, o município adota uma prática de avaliação da aprendizagem do aluno denominada “Descrição dos Saberes”, que permite que os professores “estudem coletivamente as aprendizagens de seus alunos e trabalhem a partir daquilo que as crianças, jovens e adultos demonstram saber” (Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação, 2012, p.75). É por ela que os professores do ciclo, em conjunto, realizam uma avaliação processual e descrevem para cada grupo, cinco no total, uma caracterização dos saberes que mais se aproxima da totalidade dos objetivos estabelecidos pela proposta desta Diretriz. Essa descrição é realizada de forma decrescente, ou seja, o grupo I é o que apresenta um melhor desempenho frente aos objetivos do período ao qual ele se encontra, enquanto os IV e V estão mais distantes da meta.

Os grupos IV e V, diferentemente dos demais em que a descrição é coletiva, apresentam uma descrição individual das dificuldades de cada aluno, possivelmente por estarem mais defasados no processo de aprendizagem. A partir dessa descrição de saberes, os alunos com dificuldades de aprendizagem são avaliados e os classificados como grupos III, IV e V são convidados a frequentar a sala de recuperação paralela. Esse convite é realizado

pelos professores através de um bilhete enviado aos pais que, caso aceitem, devem enviar comunicado autorizando a participação de seus filhos (Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação, 2012).

Analisando essa proposta, tomando como referência a história construída por Caldas (2010), é inevitável considerar que, depois de mais de sessenta anos, marcas das concepções iniciais que levaram à criação da primeira classe de recuperação ainda permaneceram. Infelizmente são justamente as marcas que emperram o desenvolvimento do processo de apropriação do conhecimento, de autoria, de domínio da conduta, de ampliação da consciência que permite ao sujeito saber o que e porquê está na sala de recuperação, por exemplo.

No projeto pedagógico disponibilizado pela instituição em que desenvolvemos a pesquisa, as aulas de recuperação paralela são denominadas de reforço e têm como objetivo “ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, para reforçar, aprofundar ou suprir carências dos conteúdos (p. 597)”, explicitando que se baseia na LDB e nas regulamentações municipais. Esse projeto foi realizado em parceria com o programa Mais Educação¹¹ e elaborado pelos próprios docentes, entretanto o documento reinterpreta em seu final uma concepção datada de 2010, em que o grupo de professores considera o reforço como improdutivo, devido ao cansaço e falta de concentração dos alunos após a aula regular.

Em síntese, após análise dos documentos que orientam as propostas/projetos de recuperação no município de Campinas, é possível compreender as razões da falta de clareza dos professores e gestores sobre o que é e como deve se desenvolver a recuperação como ação promotora da aprendizagem dos conteúdos escolarizados.

¹¹ O Programa Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação que busca ampliar a jornada escolar e uma organização curricular sustentada pela Educação Integral (<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>).

Se falta clareza nos documentos orientadores, o que esperar de ações efetivas desenvolvidas no interior das escolas? Desafios perenes que requerem o esforço de vários profissionais, e o psicólogo é um deles, sem dúvida.

3. O desenvolvimento das formas superiores (e complexas) de conduta

*“O que a gente percebe é uma grande diferença de **ritmos** na hora da aprendizagem, os alunos são muito heterogêneos, [eles] têm muita dificuldade na concentração”.*

Aprender para ter disciplina ou ter disciplina para aprender? É esta fala acima, proferida por uma das professoras da turma do 4º e 5º anos da sala de recuperação, na qual este estudo foi realizado, o nosso ponto de partida para discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. E é exatamente o significado e o sentido desta frase que há muito vem perpassando o ambiente escolar, nas tentativas de explicar o não aprendizado ou o fracasso escolar; fracasso esse entendido como a não efetivação do processo ensino-aprendizagem, o qual se caracteriza pela dificuldade em ensinar e dialeticamente aprender, logo, de responsabilidade tanto do professor como do aluno.

A unidade composta pelos dois processos, aprendizagem e fracasso escolar, tem motivado diversas investigações na área da Psicologia e da Educação, as quais buscam explicar o porquê de não se aprender na escola, e, algumas vezes, as análises dessas investigações resultam em explicações que culpabilizam o aluno e suas famílias. Esta visão ora adquire um caráter mecanicista, ora biologizante, por conceber o desenvolvimento como natural, evidenciando uma explicação teórica de desenvolvimento e aprendizagem como processos análogos (Martins, 2011).

Para Vigotski (1931/1995), a aprendizagem e o desenvolvimento culminam em um processo dialético no qual a primeira produz o segundo e se adianta a ele, posto que uma nova apropriação formal se estrutura na anterior, reestruturando e formando novas relações

entre si e promovendo mudanças decisivas e complexas no psiquismo. Quando essa operação ocorre de fato, há, como outro resultado, a promoção do domínio da própria conduta, ou melhor dizendo, os próprios sujeitos passam a autorregular e controlar não apenas as funções psicológicas, como atenção, memória, vontade, mas também os estímulos aos quais são submetidos externamente.

As funções elementares e superiores

As funções psíquicas elementares ou primitivas têm como traço funcional a reação diante de estímulos e consistem em um complexo dinâmico formado pela situação, percepção, ação e afetos do sujeito provocados pelos estímulos, e neste sentido, **o sujeito controla a situação** a qual foi exposto (Vigotski, 1931/1995).

De natureza biológica, funcionam isoladamente e são reguladas externamente, em geral por outros da relação.

Das interações surge uma nova forma de organização das funções psíquicas, em que se criam novos nexos pela mediação dos signos apropriados da cultura, sendo possível, pelo domínio da vontade¹², autorregular a própria ação. E é exatamente essa a peculiaridade das funções superiores, a mediação de signos, determinantes para a eleição da ação, para o domínio das atividades complexas e do próprio comportamento (Vigotski, 1931/1995).

Desse modo, de acordo com o autor, as funções superiores não são a soma de elementos ou processos elementares assim como as funções elementares, mas resultado do entrelaçamento de ambas, mantendo-se uma dependência mútua, e assumem, juntas, outra forma de estruturação, uma nova síntese que atinge novos patamares, resultante de uma interiorização ativa do sujeito das funções sociais.

¹² Vontade aqui compreendida como uma função psíquica superior, cuja construção e objetivação só podem ser realizadas no complexo processo de desenvolvimento (Dugnani, *no prelo*).

Pontuamos neste momento a importância do meio, que concebemos como fonte das condições objetivas que favorecem o desenvolvimento do sujeito. É nele, segundo Vigotski (2010), que o sujeito encontra os recursos para se humanizar, entretanto, para o autor:

para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (p.682).

Desse modo, falar de desenvolvimento das funções psíquicas é falar de apropriação dos signos da cultura, do social, do outro. É com o outro que aprendemos, é o outro mais experiente quem medeia nossa significação de mundo, é no e com o outro que nos tornamos nós, entretanto, não depende apenas desse outro a nossa apropriação, pois o sujeito é um ser ativo, que participa, que seleciona, que significa e atribui sentidos aos outros e ao mundo. Assim como as funções psicológicas concorrem interfuncionalmente, o eu e o outro se implicam, se imbricam, se entrelaçam, avançam na superação das contradições geradas entre si, e é nesse movimento permanente, dialético, recursivo que o desenvolvimento se consolida.

4. A complexa constituição do ato atencional

O estudo da atenção tem despertado e ocupado lugar de interesse na história da psicologia devido a sua importância na explicação do comportamento, contemplando concepções mecanicistas, a - históricas e subjetivistas que perduram e oscilam com maior ou menor força, a depender da época. A representação de que esse fenômeno é a resposta,

quando associado a um determinado estímulo, que não depende da história do sujeito e/ou que depende exclusivamente e somente dele, tem sido preponderante nas explicações acerca dos denominados déficit de atenção ou hiperatividade.

A atenção foi (e ainda é) interpretada como um mecanismo estritamente cerebral, que se desenvolve de modo espontâneo, a depender da vontade do sujeito, sendo assim automática e natural, sem relações com as condições objetivas, corroborando com afirmações de que o sujeito que não “presta atenção” necessita de algo para “corrigir o erro” e, assim, se resvala na instauração do processo de medicalização.

Essa concepção não advém apenas da tentativa de explicar determinada conduta, mas também, e principalmente, pela importância que essa função carrega: a atenção passou a ser considerada um fator determinante no desenvolvimento psíquico, uma vez que é solicitada na luta diária pela vida, na relação entre o homem e a natureza através do trabalho que exige do sujeito um foco para que a atividade se realize com êxito. Dito de outro modo, diferentes situações sociais passaram a exigir uma atenção dirigida, concentrada, organizada (Martins, 2011).

A atenção é uma função psicológica ímpar, que opera em íntima unidade com a percepção, e estas mantêm uma relação recíproca na qual a atenção fortalece a acuidade perceptual e a percepção mobiliza o ato atencional. Cabe à atenção a eleição dos estímulos que são percebidos, direcionando o comportamento ao seu objetivo, e esta é a função primária da atenção (Martins, 2011). Logo, voltar a atenção a algo implica perceber.

A percepção é um dos modos primários de refletir a realidade (junto à sensação) e é uma função vinculada à constituição da consciência, na medida em que por ela se apreende o conjunto de propriedades dos objetos e fenômenos do mundo. Com ela, o sujeito percebe e apreende os indícios do externo e interno, construindo uma síntese perceptiva, ou melhor dizendo, uma síntese de significados às impressões sensoriais. Nos momentos iniciais da

vida, é impossível separar a sensação da percepção, sendo que ambas atuam em forte conexão com os processos motores e emocionais (Martins, 2011).

O desenvolvimento dessa função não ocorre pela captação de objetos isolados que resultam em um todo, pelo contrário, é pela percepção do todo mediado pelas experiências sociais, ainda que inicialmente esse todo seja carente de detalhes, que o sujeito capta e discrimina as partes que o constitui. Contudo, as distinções dos elementos ocorrem devido à conquista da percepção desenvolvida (Vigotski, 1931/1995).

Apontamos assim a interfuncionalidade das funções, uma vez que depende das conexões estabelecidas entre elas o desenvolvimento psíquico do homem e nos questionamos: percebemos porque focalizamos nossa atenção nos elementos ou focalizamos a atenção porque percebemos os objetos?

A linha de desenvolvimento da atenção voluntária, ao liberar-se da submissão aos estímulos externos, reconstrói a percepção através da associação entre o instrumento (e seu uso) e a fala, transferindo a atenção em si a um novo plano. Essa profunda transformação psíquica, organizada mediante a função atencional verbalizada, abarca, agora, não apenas os estímulos captados sensorialmente, mas uma série provida da fala e da palavra, a qual adquire a capacidade de dirigir e coordenar as ações (Vigotski, 1931/1995).

Mas o que sustenta o desenvolvimento dessa estrutura voluntária? Segundo Vigotski (1931/1995), toda e qualquer atividade do homem é mobilizada por motivos e isto significa dizer que a realização da atividade ocorre quando ela afeta e reconfigura sentidos do sujeito. Estes motivos, possibilitados pela vivência, foram constituídos através da relação interfuncional da atenção a outras funções, e, no caso deste trabalho, um realce será dado à imaginação em face das estratégias utilizadas.

Fato é que, nesse processo de desenvolvimento, a atenção, que inicialmente era tida apenas como reação, torna-se também ação que se desenvolve em um todo complexo, o que

não condiz com a visão de que só presta atenção um aluno parado e quieto. Ao que parece, a escola hoje está permeada de atos atencionais temporários e espaçados, que necessitam da mediação para que o desenvolvimento seja possível.

O desenvolvimento da atenção e da percepção, assim, é condição para que o sujeito reconheça e se aproprie do conhecimento formal, na medida em que são elas que possibilitam a eleição, a significação, o domínio das informações relevantes e a rejeição daquelas que não ajudam na resolução de uma atividade. Esses dois processos são a porta de entrada do conhecimento, sendo sua chave a mediação promovida pela linguagem; são eles que sustentam e possibilitam ao sujeito o domínio de sua própria conduta, na medida em que, pela apreensão dos saberes escolares, transformam o sujeito ao promover novas qualidades ao sistema psicológico.

5. As materialidades mediadoras promovendo um novo olhar para o desenvolvimento humano – aporte e estratégias à ação do psicólogo escolar

A Psicologia Escolar tem buscado, durante sua história, construir seu papel se desvinculando da ideia de trabalho terapêutico ou clínico e promovendo o trabalho coletivo por meio de ações voltadas para a escola como um todo. Ainda que essa representação tenha sido criada e mantida pela própria Psicologia, temos investido em sua desconstrução e na proposição de práticas que promovam o desenvolvimento na escola (Marinho-Araújo, 2007; Souza, 2008; Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009).

Para isso, compreendemos ser necessário um olhar diferenciado, pois cremos na possibilidade de transformar as situações em que atuamos, promovendo o desenvolvimento do sujeito. Partindo de uma psicologia escolar crítica, com base na Psicologia Histórico-Cultural, temos como objetivo **promover desenvolvimento**, atuando nas relações aluno-conhecimento, aluno-professor, aluno-escola, alunos entre si. Temos utilizado a arte como

estratégia de atuação em vários trabalhos no grupo com resultados bastante promissores (Petroni, 2013; Andrada, 2014; Dugnani, 2011; Barbosa, 2012; Venancio, 2011; Luz, 2014). No caso deste trabalho, optamos por fotografia, histórias e desenhos, pelos conhecimentos e afinidades prévios que tínhamos com essas materialidades.

As primeiras obras literárias publicadas tendo como alvo exclusivamente o público infantil apareceram na metade do século XVIII, entretanto, algumas histórias escritas durante o classicismo francês (século XVII) foram consideradas como literatura apropriada à infância (englobam-se nessas obras, Fábulas, de La Fontaine, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, e os Contos da Mamãe Ganso, de Charles Perrault) (Lajolo & Zilberman, 2007).

O desenvolvimento da literatura para crianças não ocorreu exclusivamente pelos escritores franceses, sendo também responsável pela expansão desse tipo de obra a Inglaterra, país que associou acontecimentos de cunho econômico e social às características das histórias (Lajolo & Zilberman, 2007).

Dentre estes acontecimentos, destaca-se a industrialização, período em que teve, como efeito, atividades renovadoras em diferentes setores que, se por um lado, trouxe consigo o aparecimento de manufaturas mais complexas e tecnologias inovadoras, por outro, devido à grande quantidade de mão-de-obra existente, produziu falta de emprego, e conseqüentemente, miséria. Com o crescimento político e financeiro das cidades e decadência dos campos, se consolida uma nova classe social: a burguesia, que, de modo a conseguir atingir suas metas, influencia e incentiva instituições a trabalharem a seu favor (Lajolo & Zilberman, 2007).

Com a eleição da instituição família, a burguesia, com o intuito de estimular uma menor participação política, investe num modo de vida mais doméstico, qualificando um padrão de família estereotipado em que se sobressai a divisão de trabalhos entre seus membros. Não obstante, para legitimar esse modelo, promoveu a criança como a maior beneficiária deste esforço, motivando, através da meta de preservar a infância, o

aparecimento de novos produtos, como os brinquedos (objetos industrializados), os livros (objetos culturais) ou a psicologia infantil, pedagogia ou pediatria (novos ramos da ciência). Ainda que a criança passe a desempenhar um papel na sociedade, essa função é simbólica, na medida em que seus atributos são vinculados a sua fragilidade, à necessidade de uma proteção e a sua dependência (Lajolo & Zilberman, 2007).

De acordo com as autoras, como a criança é vista como desprotegida e necessita de mecanismos para lidar com a realidade, atribui-se à instituição escola a função de mediadora entre a criança e a sociedade, mediação esta que promove o enfrentamento do mundo pela criança.

A literatura infantil, concebida como produção cultural inferior devido à faixa etária de seu público, surge da ampliação de recursos tecnológicos dessa época e traz marcas desse período, assumindo a condição de mercadoria, uma vez que prolifera gêneros que se adequam à situação. Concomitantemente, exige da criança um laço com a escola, pois depende da escolarização, acionando à literatura um novo papel: cabe a ela a mediação entre a criança e a sociedade, entretanto, continua submissa, passível de ser acessada a depender da ação da escola (Lajolo & Zilberman, 2007).

No Brasil, a literatura surgiu quase no século XX, em publicações esporádicas em meio às inúmeras transformações ocorridas devido à Proclamação da República. Com a urbanização, uma massa consumidora foi se constituindo como público capaz de absorver os novos e modernos produtos culturais, e coube também à escola, o papel de transformar e modernizar a sociedade, abrindo um espaço para as obras literárias infantis (Lajolo & Zilberman, 2007).

Em consequência da característica de seu surgimento ser demarcada pelo endossamento de valores, a literatura infantil alcança, atualmente, a sua força por sua permanência, ainda que limitada, como produção cultural e social. Dessa forma, ao alcançar

seu espaço, a literatura deixa nítido que através dela o mundo é representado e essa representação exige, por parte do leitor, uma assimilação sensível do simbolismo presente nas obras (Lajolo & Zilberman, 2007).

Para Manguel (2001), a constituição do ser humano compreende não só palavras como também imagens. Para ele, as imagens congelam um instante, e ao mesmo tempo em que a imagem origina uma história, a história dá origem a uma imagem. Sontag (2004) afirma que existem em nossa volta muitas imagens que solicitam nossa atenção, e devido à insaciabilidade do olho, alteram-se as condições de compreensão do mundo, visto que a cada novo código visual, ampliam-se as ideias e constituem-se novos modos do “ver” e acessar a realidade.

Inicialmente, o surgimento da fotografia era relacionado a uma forma de capturar inúmeros temas, e com a industrialização e o desenvolvimento da tecnologia, essa prática tornou-se visível como uma democratização de experiências, democratização compreendida por ocorrer, por meio das imagens, uma tradução de eventos. No entanto, a fotografia não era um privilégio de todos, sendo os mais ricos os detentores do uso de câmeras fotográficas, contudo, foi com a industrialização que a fotografia passou a ser vista como arte (Sontag, 2004).

Com o aumento do acesso a máquinas fotográficas assim como o estabelecimento da profissão, a fotografia, atualmente, tende a ser vista, na maioria das vezes, como um passatempo, sendo utilizada como um ritual social e instrumento de poder em expor o que o sujeito possui/vive. A câmera, dessa forma, se torna um equipamento que materializa aquilo que a pessoa vivencia, e a foto atesta ou recusa a experiência. No que tange a recusá-la, o vivido é convertido em uma imagem limitada à captura de um ângulo em que apenas o fotogênico é expresso (Sontag, 2004).

É necessário frisar que, para a autora, ainda que as fotos sejam as experiências capturadas, esse processo não é somente um encontro entre uma situação e o fotógrafo. O ato de fotografar significa apropriar-se do que foi fotografado, dotado de características da percepção ao passo que, ao escolher uma determinada situação, é necessário interferir, invadir ou ignorar outros acontecimentos. Neste processo, o fotógrafo põe a si mesmo em relação com o mundo, na medida em que articula seu senso de situação e, concomitantemente, o evento torna-se interessante de ser fotografado, despertando seu interesse.

Segundo Manguel (2001), a imagem, seja encenada, fotografada, pintada, é uma narrativa, na medida em que nela somos refletidos de algum modo e, por ela, são reveladas lembranças de outros tempos ou uma interpretação nova da realidade: as imagens nos informam. Sontag (2004) complementa ao afirmar que as imagens são um testemunho que captura a realidade em pedaços. Nesse sentido, em consonância com Aristóteles, Manguel (2001) considera que todo pensamento cria uma imagem e esta assume o lugar da percepção, significando e apreendendo o real por meio da configuração de uma imagem que tem como intuito compreender a nossa existência.

Essa apreensão, no entanto, não se inicia e culmina na imagem; a imagem por si só não é capaz de significar algo, sendo necessário que o outro a signifique para a constituição de uma narrativa. Isto requer que pensemos que lemos imagens e essa leitura é uma tradução daquilo que já vimos, com o que tivemos alguma experiência vivida presencialmente ou contada pelo outro, daquilo que na obra nos narra (Manguel, 2001).

Para o autor, a imagem possui como caráter inerente e essencial do ato estético o atributo de comunicar algo entre o ponto de vista do autor e do espectador, e traz consigo a ideia de que, ainda que esses espectadores não sejam letrados, eles conseguem, visualmente, ler. A leitura dessas imagens, diferente das manifestadas em propagandas que, pela sua

velocidade, não nos dão um tempo para uma reflexão profunda e crítica, amplia as nossas concepções ao nos transmitir sentidos e significados; faz-se a própria leitura interpretativa. Daí entendermos a imagem como importante instrumento para o trabalho do psicólogo escolar.

Segundo Duarte Júnior (1996), a arte é um fenômeno comum existente em todas as culturas e é por meio dela que o homem dá sentido à sua existência, significando e exprimindo o simbólico da cultura humana. Desta forma, o homem comunica e expressa sentimentos, estes últimos não passíveis de serem descritos apenas pela linguagem, e ao dar espaço para essa manifestação, a arte é uma das formas que concretizam aspectos do sentir e constituir-se humano.

Esses sentimentos, entretanto, não são do expectador ou do autor, mas representam o social que, quando confrontados, são significados e promovem uma nova forma de pensamento. Ao expor suas ideias na obra, o artista revela o que apreendeu do sentir humano da sua época, e fatos ou fenômenos muitas vezes despercebidos no cotidiano, uma vez presentes na obra, fazem com que o homem se reconheça naqueles símbolos, ou seja, o trabalho artístico problematiza a constituição do humano ao tornar objetivas as manifestações subjetivas do homem. Para que essa apreensão seja possível, o homem se desvencilha da linguagem conceitual, depreendendo-se das amarras dessa linguagem, e sua consciência se porta de outra maneira para ver o mundo (Vigotski, 1925/2001). E esta é uma das respostas encontradas por Vigotski à sua pergunta: o que tem de psicologia na arte?

Se, por um lado, a arte é outra forma de expressão que contém o humano-genérico, ela necessita, pelo outro, de um sujeito que a interprete, e é pelas vivências desse sujeito na relação com a arte que novos sentidos podem ser configurados. Os afetos, fundamentais para compreendermos a constituição e ação humana, desencadeados pela arte mobilizam novos nexos e, conseqüentemente, as funções psicológicas assumem uma nova qualidade, uma vez

que pelas conexões entre elas possibilita ao sujeito uma nova compreensão de si e do mundo, ampliando sua consciência (Vigotski, 1925/2001).

Pensamos que o uso da arte como instrumento psicológico mediador pode constituir em modelo de intervenção do psicólogo na escola por favorecer um novo modo de olhar a realidade pelos atores da escola e, neste movimento, um novo modo de olhar para si próprio e para os outros da relação. Produções artísticas que não revelam a realidade, mas a inventam por meio de uma síntese do autor, as quais denominamos como **materialidade mediadora**, nos permite um novo olhar, um olhar distante ao já então viciado pelo cotidiano que nos condiciona, em realidade, a pouco ver, pouco sentir. Dessa forma, consideramos que a imagem e a história agilizam a imaginação, esta que, ao mesmo tempo, amplia o olhar do sujeito e requer dele a autorregulação da atenção na seleção e eleição dos elementos necessários à atividade.

O que queremos dizer é que a apreciação artística amplia a percepção, favorece o desenvolvimento da atenção por oferecer novos motivos à eleição dos sujeitos que se envolvem nesta ação. É neste sentido que a psicologia pode se apropriar do caráter de que a arte se reveste e tomá-la como instrumento psicológico de sua ação, possibilitando uma atuação crítica do psicólogo na escola e, concomitantemente, a promoção de mudanças das condições presentes no ambiente escolar (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

A psicologia da arte se apresenta, portanto, como aporte e estratégia para a psicologia escolar crítica por favorecer a expressão das contradições espelhadas nas obras de arte enquanto síntese das produções humanas que tem em seu centro o sentimento humano; por igualar os sujeitos em suas possibilidades de fruição e reflexão; por promover a identificação com situações antes não experimentadas; por favorecer o processo de narrar-se por meio do que se vê, oportunizando acessar a si próprio pelo olhar do outro expresso pelo artista na

obra; enfim, por ver-se e narrar-se como humano, em um processo dialético que unifica e incorpora as contradições que caracterizam as vidas humanas.

Assim, nos orientamos e nos fundamentamos pela Psicologia Histórico-Cultural e compreendemos que o sujeito se desenvolve pela apropriação do conhecimento, e este desenvolvimento agiliza a constituição das funções psicológicas superiores e formas mais complexas de pensamento e expressão. Para tal, o grupo PROSPED tem investido em se utilizar de uma metodologia que esclareça os fenômenos psicológicos complexos e que forme recursos humanos, assumindo um compromisso político com os contextos. Essa imbricação metodológica entre prática e teoria detalharemos a seguir (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

6. Metodologia

6.1 Fundamentos metodológicos

Por um sistema de valores pensamos, avaliamos e agimos perante a sociedade; este sistema denominado de ética, que nos guia nas ações de forma moral, não se constitui sem a educação. Neste sentido, cabe à educação o desenvolvimento moral dos sujeitos, que deve ser subsidiado pela liberdade e responsabilidade, e deve, dessa forma, orientar a ação e avaliação das suas próprias atitudes. Atingindo esse resultado, o sujeito desenvolve-se como sujeito, ativo e participativo, consciente de seus direitos e deveres (Saviani, 2001).

A ética, configurada pelos ideais presentes à sua época e sociedade, atualmente ditada pelo sistema econômico capitalista, apresenta diferentes contradições aos cidadãos: a) a contradição entre o homem e a sociedade, na qual confronta a liberdade como passível de acesso a todos, ou melhor dizendo, o outro não é visto como semelhante, mas como uma ameaça que limita o desenvolvimento do outro da sua espécie; b) contradição entre homem e trabalho, na qual o trabalho, atividade humano genérica, é concebido e vivenciado como

degradante à humanidade do sujeito, e, neste sentido, a exploração do homem o contrapõe a ser visto apenas como um trabalhador; e c) contradição entre homem e a cultura, em que há oposição entre a cultura coletiva (e social) e a cultura individual, sendo esta última apropriada por quem domina a sociedade e imprime um rebaixamento da cultura de massas (Saviani, 2001).

Essas contradições, que implicam a dicotomia entre os preceitos morais e éticos e a realidade objetiva, culminam no rompimento entre as duas dimensões, na medida em que defendem ideias diferentes: a primeira prega como fim a relação de indivíduos, enquanto a segunda tem como lógica tratar o outro como coisa. A ética, desse modo, se perdura como abstrata, sem fazer parte da dimensão concreta, uma vez que somente a superação desse sistema econômico tornaria possível uma solução para esta ruptura (Tonet, 2007).

Adotamos nessa pesquisa, de natureza qualitativa, o método materialista dialético utilizado pelo Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), sustentado pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com Vigotski sendo nosso principal interlocutor. Nossa pretensão foi a de colaborar com a nossa prática científica para um conhecimento mais amplo acerca do desenvolvimento humano, apontando o percurso desse desenvolvimento, seus avanços e retrocessos e, principalmente, a complexidade que o envolve. Esses resultados construídos pelos dados deste estudo devem oferecer contribuições como fundamentos para o exercício das ações técnicas, científicas e políticas daqueles que possuem como projeto de estudo o ser humano.

Tendo em vista este almejo, buscamos trilhar um caminho em que fosse possível conhecer a realidade e transformá-la e, dialeticamente, tornar viáveis condições objetivas para atingir o conhecimento de uma forma em que não sucumbíssemos a uma idealização (Delari Jr., 2011). Ancoradas nessa visão, adotamos como procedimento metodológico a

pesquisa-intervenção, a qual compreendemos como pesquisa que, a um só tempo, sustentada pela prática profissional, produz informações e transforma a realidade.

Frente a esta compreensão, evidenciamos nossa **intencionalidade** nas ações desenvolvidas, na medida em que nossa implicação emergiu em busca da compreensão do modo como a classe da recuperação se desenvolvia e, a um só tempo, da possibilidade dela torna-se um espaço de desenvolvimento por meio do uso das fotografias, desenhos e histórias.

Defendemos, ancoradas em Vigotski (1935/2007), que o sujeito é ativo e age sobre o meio e produz, por meio das mudanças originadas, novas condições objetivas para a sua sobrevivência. Nesse sentido, acreditamos que, por meio da apropriação da cultura, o desenvolvimento avança e, se pensarmos que a escola tem a função de ensinar o conhecimento científico, somente com e na escola o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível. No caso da classe de recuperação, cremos que uma nova organização desse meio, novos subsídios, foram necessários para que esse social fosse apropriado e significado pelas crianças, possibilitando avanços no seu desenvolvimento.

Diante do exposto, a humanidade é o **compromisso ético-político** defendido neste trabalho¹³. Todavia, ela tem como critérios fundamentais a cooperação, a superação e emancipação, estas possíveis somente no coletivo (Delari Jr., 2009; Tonet, 2005).

6.2 Caracterização da instituição

O cenário dessa pesquisa foi uma escola de ensino fundamental I, II e EJA, da rede municipal de Campinas, interior de São Paulo. Em 2014, seu funcionamento se dava em três períodos: matutino, que atendia o ciclo I e II (1º ao 5º ano); vespertino, com alunos do ciclo

¹³ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob o protocolo nº 889.750. Salientamos que esta pesquisa levou em consideração as diretrizes e normas regulamentadas pela Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne a pesquisas com seres humanos.

III (6º e 7º ano) e ciclo IV (8º ano); e noturno, com alunos do ciclo V (9º ano) e Educação de Jovens e adultos (EJA). A escola contava com 937 alunos, sendo 638 do ensino fundamental e 299 da EJA; em sua maioria, a população atendida pertencia à classe social de baixa renda.

O quadro de funcionários era composto por uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica¹⁴, três secretárias, cinco seguranças e corpo docente formado por cerca de quarenta e cinco professores. Quanto à estrutura física, a escola contava com doze salas (sendo que uma era utilizada para aula de capoeira), uma sala para guardar materiais de uso da aula de educação física, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros femininos e dois masculinos (para uso dos alunos e outros atores da escola), duas quadras (uma coberta), um laboratório de informática, uma secretaria, uma sala de professores, uma do diretor e duas destinadas à orientadora pedagógica.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁵ nacional do ciclo II do ensino fundamental (4º e 5º ano) dessa instituição atingiu em 2013 a nota 5,6, maior que a meta projetada para o nível (4,9).

Além das aulas regulares, a escola disponibiliza aos alunos, através do programa Mais Educação, aulas de balé, teatro e capoeira.

No início do ano de 2015, a escola iniciou processo de reestruturação e reorganização para transformar-se em escola de tempo integral. Alguns profissionais deixaram a escola e outros foram chegando, visto a forma de dedicação às atividades exigida nesta nova condição

¹⁴ A depender da região do país, há uma denominação diferente para especificar a pessoa que é responsável pela articulação entre os diversos profissionais da escola, formação continuada de professores, dentre outras, a saber: pedagogo, professor coordenador pedagógico, coordenador pedagógico. Na região da pesquisa este profissional é denominado de orientador pedagógico (Dugnani & Souza, 2011).

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mede a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O índice é calculado através do desempenho obtido pelos alunos na Prova Brasil e Saeb, em conjunto com as taxas de aprovação do Censo Escolar do mesmo ano. Ele tem uma escala de zero a dez, quanto maior a sua nota, melhor a classificação.

de trabalho. Atualmente, a escola encontra-se em transição para a mudança de suas condições de atendimento.

6.3 Delineamento inicial da pesquisa

Nossa inserção na escola iniciou-se por iniciativa da equipe gestora, em abril de 2014. O vice-diretor da escola conhecia os trabalhos realizados pelo grupo e nos convidou, após a concordância e o interesse dos outros gestores, para discutir possibilidades de ações a serem desenvolvidas em parceria com a escola. As conversas com os profissionais nos conduziram ao tema da recuperação, pois, segundo a diretora, havia alunos que, mesmo nas turmas de recuperação, precisavam de intervenção diferenciada devido às dificuldades na aprendizagem, na compreensão, além de apresentarem comportamentos inadequados, como indisciplina e falta de atenção. Parecia que as atividades realizadas na sala de recuperação não faziam qualquer efeito, segundo ela.

Essa abertura e demanda da escola nos pareceu ideal para nossa pesquisa-intervenção, cujo objetivo era investigar como a sala de recuperação poderia se constituir como um espaço de promoção do desenvolvimento de crianças. Assim, após apresentarmos e discutirmos o projeto de intervenção com a orientadora pedagógica, definimos as turmas que participariam das ações tendo como critério as necessidades e urgências identificadas pela escola. Amanda¹⁶, a orientadora, já tinha duas classes de recuperação do 4º e 5º ano formadas, entretanto, disse que havia a necessidade de formação de uma nova turma, apenas do 4º ano, devido a demandas apresentadas pelos professores acerca de alguns alunos. Como a turma propriamente dita da sala de recuperação já começara, não havia possibilidade, segundo ela, de incluir esses alunos, mas teria de contemplar o atendimento daquelas crianças em espaço específico de aprendizagem. Concordamos, então, que atenderíamos a três turmas, duas em

¹⁶Todos os nomes utilizados no decorrer desse trabalho são fictícios.

que poderíamos realizar as atividades na quinta-feira, ficando uma hora em cada, e outra que seria atendida na segunda-feira, por um período de duas horas.

Com essa terceira turma, a própria orientadora fez um bilhete para os pais, pedindo a autorização dos mesmos para a participação dos alunos. Concomitantemente, os termos de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) foram entregues, explicados e assinados pelos responsáveis.

Após esses trâmites, realizamos observações, dialogamos com as professoras e com a orientadora pedagógica para compreendermos como a sala de recuperação funciona. Apresentamos a seguir a organização da mesma.

6.4 Contextualizando a sala de recuperação paralela

As aulas de recuperação paralela ocorriam, em um primeiro momento, em dois espaços físicos diferentes e eram realizadas duas vezes por semana, com a duração de duas horas cada. O primeiro espaço, em que os alunos do 5º ano tinham aula, continha um palco de um lado que estava cheio de instrumentos musicais, um espelho que cobria uma das paredes quase por completo, uma lousa menor, duas mesas e cadeiras. As mesas, diferente das existentes nas salas regulares, eram grandes e altas, e todos os alunos se sentavam em volta dela. As cadeiras eram de plástico, e, devido à altura da mesa, alguns alunos quase não alcançavam. Havia, também, algumas mesas individuais (em torno de quatro ou cinco), mas nenhum aluno as usava.

Com a turma do 5º ano, a professora explicava qual seria a atividade do dia, cobrava a lição na lousa e pedia para os alunos irem responder na própria lousa, para que depois de corrigida, eles copiassem no caderno. Enquanto ela escrevia na lousa, os alunos ora conversavam sobre assuntos que não se relacionavam com a aula, ora comentavam sobre o grau de dificuldade da lição; nos dois momentos, a professora ordenava que eles se

mantivessem em silêncio ou dizia que quem não conversasse iria ser o primeiro escolhido para responder à questão. Isso gerava uma competição entre eles para ser escolhido e por alguns instantes os mantinha quietos.

Com relação à resolução das atividades, enquanto a professora apenas olhava o que eles faziam na lousa, os outros alunos gritavam que estava errado e diziam qual era a resposta certa. Cabe frisar que a grande maioria das vezes que eles gritavam, a resposta registrada estava realmente errada, e o aluno responsável por responder parecia ansioso e refazia a operação; ocorria também que a resposta que o restante dos alunos gritava como certa, também era errada. A professora dizia para eles deixarem o colega fazer, mas o grupo continuava nessa mesma dinâmica.

Durante a correção pela professora junto com todos os alunos, a atividade se tornava, mais uma vez, uma competição: às vezes eles já queriam falar o resultado final, ao invés de seguir as orientações da professora, respondendo errado; em outras vezes, a resposta não parecia ser por dificuldade de aprendizagem, ou por não saber resolver, mas sim, novamente, por querer ser aquele que dava a resposta certa, que respondia primeiro, ainda que ela fosse absurda, como quando uma das professoras perguntou quanto era nove mais um e uma aluna respondeu quinze.

O segundo espaço físico, para os alunos do 4º ano, era a sala de informática da própria escola; havia cerca de trinta computadores e no centro da sala a mesma mesa grande com cadeiras em volta (essas cadeiras, porém, eram do modelo de escritório, com rodinhas, as mesmas utilizadas para o uso dos computadores).

Com esta turma, as atividades eram totalmente diferentes, com um caráter mais lúdico. A professora usava caça-palavras, quebra-cabeças e jogos de computador, e cada um escolhia e resolvia o seu. Algumas vezes, ela sentava ao lado de alguns e olhava como estavam indo, mas a maior parte do tempo sentava próximo a apenas uma aluna e a ajudava.

No segundo semestre, entretanto, essa organização mudou. As turmas foram unidas e houve troca de uma das professoras que não conseguia mais cumprir o horário. A turma também teve outra organização: sua composição agora era mais diversificada, com alunos do 4º e 5º anos, escolhidos pelas próprias professoras. Com relação às atividades, as professoras, com a supervisão da orientadora pedagógica, elegeram o livro do Pinóquio e o leram para as turmas. A leitura do livro ocorreu durante todo o semestre e no final do livro, já na última semana de aula, os alunos pintaram algumas partes dos personagens e as professoras montaram bonecos de papel com eles.

Uma ou duas vezes por mês uma professora da sala regular acompanhava e ajudava nas atividades; ora quem permanecia era a professora que lecionava a disciplina de matemática, ora a de português. Isso ocorria porque as professoras das salas de recuperação não eram graduadas, e sim estudantes de pedagogia financiadas pelo programa Mais Educação e pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁷. Uma das professoras também trabalhava na secretaria da escola e a outra acompanhava, como apoio, uma turma do 3º ano no período de aula regular.

Essas aulas de recuperação, segundo as estagiárias, não tinham uma duração obrigatória, ou seja, os alunos não precisam ficar necessariamente um ano na sala de recuperação, sendo sua entrada ou saída determinada pelas avaliações das professoras. Essa avaliação era feita por meio de observações das professoras no que tange ao comportamento dos alunos. Durante a intervenção, quatro alunos foram retirados da turma, dois por apresentarem comportamentos que “desestabilizavam” o restante do grupo, o terceiro, aluno do 4º ano, foi remanejado para a turma de recuperação do 2º e 3º anos por não conseguir acompanhar os 4º e 5º anos, e o quarto precisou, segundo a professora, de um

¹⁷ O PNAIC é a formalização de compromisso entre os governos federal, estadual e municipal, que tem como missão garantir a alfabetização de todas as crianças até os dez anos de idade, ou seja, ao final do ensino fundamental (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

acompanhamento individual (esse acompanhamento, contudo, foi finalizado semanas depois e o aluno não mais frequentou nenhuma aula recuperação; não se sabe, ao certo, o motivo).

Segundo a orientadora, os alunos não eram obrigados a frequentar a sala. O que ocorria era um convite feito pela gestão e enviado aos pais e, se os mesmos autorizassem, os alunos iniciavam a participação. Eram poucos os que tinham uma baixa frequência nas aulas, e, para a orientadora pedagógica, isso ocorria porque a assiduidade garantiria o recebimento do Programa Bolsa Família.

6.4.1 Caracterização das turmas

Os sujeitos dessa pesquisa foram vinte e seis alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo dezessete do sexo masculino e nove do sexo feminino, com faixa etária de nove a dez anos (apenas uma aluna tinha doze anos). Elegemos nomes fictícios para preservar suas identidades e abaixo, apresentaremos a caracterização inicial de cada turma, com os motivos alegados por eles próprios para frequentarem a sala de recuperação. Optamos pela transcrição literal das falas dos alunos no quadro abaixo, para dar visibilidade aos seus discursos.

As denominações das turmas que seguem referem-se às atividades que mais despertaram seu interesse e escolhidos por eles como título de suas produções.

I) Turma 1: os historiadores

Nesse grupo, o total de nove alunos se dividia entre quatro alunos do sexo masculino e cinco do feminino. Participaram desse grupo Gabriel, Ana, Anita, Michele, Carlos, André, Bia, Laura e Arthur.

Aluno	Motivo para estar na sala de recuperação
Gabriel	Não sabia dizer
Anita	“matemática... conta de menos e de dividir”
Michele	“Parágrafo e pontuação”
Carlos	“Quando a minha professora escreve no quadro, eu não consigo fazer as letras direito. Eu não consigo fazer ‘pregada’. Também sei conta de mais e menos”
André	“Porque eu estou com falta de “negócio” pra fazer texto. Tipo, a professora dita, você lê uma historinha e depois escreve, e está tudo errado. Tipo escrito errado, letra errada. [perguntado quais as letras que erra, respondeu:] I maiúsculo, T maiúsculo, D maiúsculo e só. Quando é minúscula, eu escrevo maiúscula, quando é maiúscula eu escrevo minúscula”
Bia	“Erro muita letra”
Laura	“matemática... conta de dividir e de vezes”
Arthur	“o V minúsculo eu sou ruim, o V maiúsculo eu sou ruim... deixa eu ver o que mais... O E eu faço grandão, o L eu faço pequenininho e o E... eu troco! Ai às vezes eu sou ruim de pontuação”
Ana	“eu confundo as letras. Eu troco o P pelo B de bola, o D pelo T. eu tenho que... em matemática, ciências”[perguntada o que em matemática, Ana respondeu conta de menos e Ciências não soube responder]

Turma 2: os fotógrafos

Nesse grupo estavam oito alunos, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino: Davi, Miguel, Pedro, Alice, Maria, Estrela, Julia e Gustavo.

Aluno	Motivo para estar na sala de recuperação
Davi	“Porque tem algumas coisas que a gente não sabe e a professora de reforço pode ajudar a gente a aprender mais. [e o que você não sabe?] ler eu tinha vergonha”
Miguel	Não sabia responder
Pedro	“eu troco letra por letra”
Alice	“eu tenho dificuldade em matemática, eu tenho preguiça de fazer conta de vezes... é porque às vezes ela coloca um número muito grande, ai tem que fazer, tipo, nove vezes 25. Ai tem que fazer nove vezes, tudo no dedo, tudo, tudo... tem vez que eu troco letra também, que eu faço errado, tem vez que eu não penso, tem vez que eu não olho pro texto”
Maria	“eu? É... eu aqui porque... eu tenho dificuldade de ler, estava né, de escrever... de tudo! algumas eu sabia mais. Eu não tinha tanto sabe? De ler era muito, de escrever eu trocava N por M e... e a conta também, de dividir”
Estrela	“eu tenho dificuldade em matemática, em todas [as contas]”
Julia	“Contas, de vezes. E eu troco o R pelo S”
Gustavo	“eu tenho dificuldade de ler, de escrever também, e matemática eu sou bom... eu escrevo junto [referindo-se a “como” escreve]”

Turma 3: os super-heróis

Com um total de nove alunos, todos nesse grupo eram do sexo masculino e todos com a idade de nove anos. Nesse grupo estavam Felipe, Bernardo, Murilo, Samuel, Vinicius, Caio, Heitor, Eduardo e Bruno.

Essa turma não frequentava a classe de recuperação, mas foi, na verdade, organizada apenas para participarem das atividades com a psicóloga-pesquisadora, como já salientamos. No nosso encontro, todos os alunos disseram que estavam ali porque a professora havia falado que eles estavam precisando (eles não souberam responder “do que” precisavam) e que iriam aprender mais.

6.5 As intervenções com os alunos

Iniciamos nossa intervenção em maio de 2014, e ao longo do ano letivo fizemos 22 encontros com as turmas 1 e 2, e 20 encontros com a turma 3. Os encontros tiveram dinâmicas diferentes, já que nas duas turmas de quinta-feira (turma 1 e turma 2) participaram também as estagiárias que os ensinava nas aulas de recuperação e na turma de segunda-feira (turma 3), não havia professores, apenas a pesquisadora e as crianças.

O projeto original foi elaborado com atividades que envolviam especificamente o uso de câmeras fotográficas e de imagens de Sebastião Salgado, Pablo Picasso e Doisneau, buscando, por meio da produção e da apreciação artística, o desenvolvimento da atenção. Entretanto, nos primeiros encontros percebemos que eventualmente as crianças não demonstravam interesse pelas imagens e fez-se necessário o uso de outras materialidades como forma de ampliar a participação.

Redesenhamos o projeto e acrescentamos as histórias e os desenhos como mediações possíveis. É importante ressaltar que ainda que o uso da arte tenha sido central nas intervenções, não somos especialistas na área. Nosso trabalho se direcionou no âmbito de apreciadores em que buscamos conhecer, entender e compartilhar as informações das obras

utilizadas para as crianças, ampliando sua experiência. Nesse sentido, todas as imagens e histórias foram escolhidas com base, primeiramente, nos interesses demonstrados pelas crianças. Havia bastante envolvimento dos alunos com histórias fictícias (como mitologia, folclore, fábulas) e com fotografias em que houvesse algo que lhes era familiar (como crianças, brincadeiras).

O vínculo, a produção e o início de uma apreciação

Durante os dois meses iniciais do projeto (maio-junho), utilizamos câmeras fotográficas e, a princípio, promovemos o contato entre os alunos e o equipamento auxiliando-os em manejá-los, aproveitando suas funcionalidades em momentos em que tirávamos juntos várias fotos, de lugares diversos da escola escolhidos pelos estudantes. Os encontros foram desenvolvidos com atividades que tinham como intuito a criação de vínculos, explorar a produção e as diferentes formas de olhar. Nesses encontros, além da produção de imagens, chamávamos a atenção para detalhes capturados pelas fotos do espaço escolar, as diferenças entre a imagem fotografada e a realidade, a diferença entre a fotografia e o desenho. Em outros momentos, a captura de imagens pelos alunos foi orientada por dois movimentos: ora eles ficavam livres para fotografar (com uma discussão acerca das imagens), ora a pesquisadora estabelecia os temas (a escolha deu-se pelas observações do interesse dos alunos). Todas as produções eram apresentadas e discutidas com o grupo.

A apreciação de imagens e construção de histórias

Após o recesso das férias de meio de ano, reiniciamos as atividades focalizando a apreciação e a reflexão das imagens. A partir desse foco, desenvolvemos atividades em que buscávamos aperfeiçoar a percepção dos alunos, e, para tal, norteadas pelas fotografias produzidas pelos próprios, os estudantes construíram uma história, atentando-se aos detalhes

das imagens. Além das suas produções, obras de Sebastião Salgado, Robert Doisneau e Pablo Picasso foram-lhes apresentadas. Estas obras eram contextualizadas quanto a sua época, sua história e a do autor. As histórias produzidas pelas crianças eram expressas de forma escrita ou oralmente (neste caso, a escriba era a pesquisadora), individual ou em grupo, e cada história criada se baseava em uma imagem escolhida pelas próprias crianças.

Em outros momentos, os alunos eram orientados a descrever imagens produzidas por eles em encontros anteriores; a escolha destas imagens se deu pela familiaridade e envolvimento dos alunos ao produzi-las.

A contação e produção de histórias

Com o intuito de promover a imaginação, utilizamos atividades em que os alunos fossem desafiados a serem autores. Tendo em vista atividades anteriores, realizamos um processo de contação e produção de histórias. Nestas, a pesquisadora escolhia histórias¹⁸ na biblioteca da escola e no acervo do grupo de pesquisa que continham temas de interesse dos alunos e após contar tais histórias, os estudantes eram convidados a desenhá-las. Durante a apresentação do desenho, o mesmo era discutido, em grupo, em conjunto com a história contada. Refletíamos acerca das diferenças e semelhanças presentes entre os desenhos construídos e como o mesmo representava a história. Nos encontros seguintes, os desenhos produzidos eram a fonte desses alunos para que eles próprios produzissem a sua história.

A atividade também teve sua sequência invertida: os alunos foram convidados, em outros encontros, a escrever uma história seguindo um tema ora proposto pela pesquisadora, ora escolhido por eles e depois os alunos produziam um desenho. Em todos os encontros as histórias eram contadas em grupo e discutidas.

¹⁸ As histórias utilizadas encontram-se em Anexo I.

Nos encontros de contação de histórias criávamos um ambiente propício ao tema, usando música de fundo e sentando em círculo.

A fotografia e os ditados populares

Por fim, os alunos fotografaram imagens norteados por ditados populares do livro “Pequeno dicionário ilustrativo de expressões idiomáticas”, de Marcelo Zocchio e Everton Ballardin. Apresentávamos as expressões e, após isso, as crianças criavam uma imagem e a fotografavam; em seguida, escreviam uma história sobre a imagem.

Em outro momento, os ditados eram sorteados, mas a realização da atividade era a mesma. Após a produção da fotografia e da história, as imagens produzidas pelos autores eram mostradas aos colegas, as histórias eram lidas em grupo e as expressões eram discutidas com base em seu significado. Essa atividade ora era realizada em dupla, ora individualmente.

Embora a orientadora pedagógica tenha dito, inicialmente, que novos alunos não poderiam iniciar a participação na classe de recuperação, ao longo do período de intervenção houve rotatividade de estudantes nas turmas, o que interferiu na dinâmica das atividades.

Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos. Foram produzidos diários de campo registrando ocorrências importantes para a pesquisa, a partir das observações realizadas durante os encontros. Foi feita também uma entrevista semiestruturada com a orientadora pedagógica, com o objetivo de compreender como se organizava a dinâmica da sala de recuperação. Ao final da intervenção, em novembro de 2014, organizamos uma exposição com a produção resultante dos encontros, convidando todos os alunos da escola, os professores e as famílias para apreciarem. No quadro (apêndice B) é possível visualizar detalhadamente as atividades realizadas ao longo da pesquisa.

6.6 Processo de construção da análise

A construção da análise parte de várias leituras e reflexões de nossas fontes de informações, a saber: diários de campo, histórias escritas, desenhos, transcrições dos encontros e entrevista.

Desse movimento de leitura e reflexão, reportando-nos aos objetivos e questões de pesquisa, derivamos indicadores que revelam mudanças no modo das crianças se relacionarem com as atividades. Esses indicadores, em leituras subsequentes, foram aglutinados, tomando por base a complementaridade, a contradição ou a similaridade, dando origem às seguintes categorias:

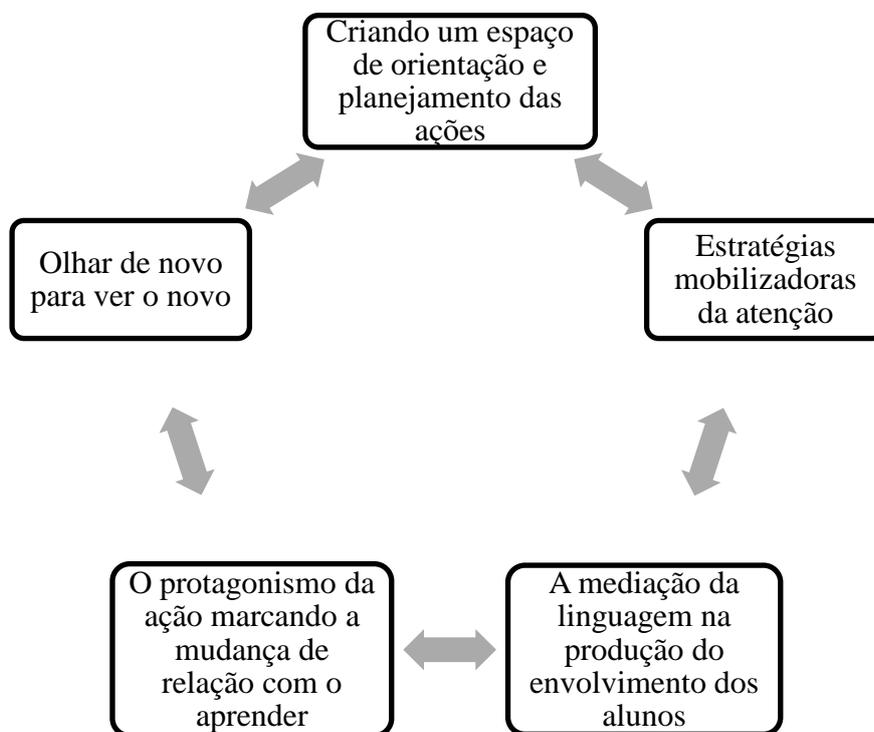


Figura 1. Categorias de análise.

7. A dialética do processo da atenção promovendo o desenvolvimento

Ao conceber o desenvolvimento como um processo e, sobretudo, o desenvolvimento das funções psicológicas fundamentais à aprendizagem (tais como atenção voluntária,

percepção ampliada e domínio da linguagem) enquanto ferramentas de ação e pensamento, é preciso enfatizar que o processo é lento, com avanços e recuos, em que os avanços são observados mais claramente quando determinados elementos que se constituem como apoio ou ajuda ao desenvolvimento das atividades são inseridos (Vigotski, 1931/1995), no caso da presente pesquisa, quando utilizamos como elementos fotografias e histórias, e notamos que retrocessos parecem mais propensos a ocorrer quando se diminui a orientação da ação e se faz menos uso da inserção de elementos mediadores da atividade, movimento este que constitui, por sua vez, o processo de autorregulação da conduta.

Compreendemos que, de modo paradoxal, ao inserir elementos de orientação da ação da criança em situação de aprendizagem, há um favorecimento da autorregulação da atenção na atividade proposta, mas o fato da necessidade de inserção indica que a regulação não está consolidada, por isso há necessidade sempre de uma condição objetiva para que o sujeito possa se autorregular (Friedrich, 2012).

Assumindo o meio como fonte de desenvolvimento, compreendemos que é na internalização dos significados e sentidos configurados na relação intersubjetiva que as funções psicológicas assumem novas qualidades, possibilitando outros modos de olhar, de perceber, de prestar atenção, de se relacionar com a aprendizagem. Partindo desses pressupostos, entendemos que uma reorganização do meio é necessária (e urgente) para que os sujeitos se apropriem desse modo de se organizar tão requerido e imprescindível para que assumam seu processo de aprendizagem.

Entretanto, há a clareza de que apenas a inserção de diferentes elementos no meio que rodeia a criança não é suficiente, haja visto as diferentes e recorrentes mudanças de estratégias nas classes de recuperação que, há anos, estão almejando se constituir como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento e que, apesar dos esforços, ainda se constituem para os alunos como um local mal organizado, mal representado e vivenciado de modo

negativo. Se, por um lado, os programas de recuperação revelam um esforço da escola para mudar o espaço de aprendizagem, diminuindo o número de alunos nas salas, oferecendo apoio e suporte aos professores ou mesmo selecionando professores interessados em trabalhar com esse público, de modo a favorecer a implicação com o ensino, por outro, não tem cuidado justamente da parte mais interessada e que justifica essas ações: os sujeitos aprendizes.

O que percebemos durante as intervenções ao longo deste estudo e observamos nos resultados da revisão de literatura sobre o tema é que as mudanças dos projetos ou condições de oferecimento do que se denomina no campo da educação escolar como “recuperação da aprendizagem” não tem produzido efeito no modo como os alunos vivenciam esse momento de sua vida escolar, mas, ao contrário, em geral eles parecem sentir vergonha de frequentar essa classe e anseiam por voltar às classes regulares, além de não apresentarem resultados significativos no que concerne à apropriação de conhecimentos. Por que isso acontece? Por que, mesmo diante dos resultados pífios que esses projetos têm alcançado, as redes públicas de ensino continuam a insistir em sua proposição?

Acreditamos que a psicologia escolar crítica, que tem como objeto as relações visando à promoção do desenvolvimento, pode contribuir para a construção de práticas que favoreçam novas configurações da classe de recuperação, e foi com este intento que planejamos nossas ações envolvendo os alunos. Observamos que em vários momentos uma nova relação com a aprendizagem se instituiu e é sobre essas relações que passamos a discorrer.

7.1 Criando um espaço de orientação e planejamento das ações

Na trama da constituição do sujeito, nas teias que constituem o sistema psicológico, o psiquismo se reestrutura continuamente de modo qualitativo, e as novas qualidades se alimentam das condições objetivas a que estão rodeadas. Tendo em vista esse movimento de

dependência mútua entre o meio e o sujeito, dois pólos que se retroalimentam, destacamos o excerto abaixo:

Foram as reações e as ações que me surpreenderam. Comecei a perceber as diferenças: no início os encontrava dispersos pela sala, arrumando as cadeiras do modo que faziam quando tinham as aulas de recuperação e depois de uns meses, passei a chegar e ver que eles estavam me esperando, algumas vezes impacientes e perguntando o que faríamos repetidamente, entusiasmados (15º Diário de campo, 25-09, todas as turmas).

Observamos neste trecho o envolvimento e participação na atividade quando os próprios alunos se organizam para o início da mesma e pela veemência em saber o que iríamos fazer. Percebemos, neste momento, o modo como as crianças se relacionavam com as intervenções, buscando realizar a tarefa e compreendemos que esta conduta abarca a amálgama entre o afetivo e cognitivo.

Apoiados no trecho, ressaltamos a implicação dos alunos e destacamos esta ação como um indicativo de autorregulação da atenção. Consideramos que para implicar-se com algo alguns processos são necessários e acionados: nós nos implicamos com o que compreendemos, com o que consideramos relevante, com o que nos **afeta** de algum modo. Por serem afetadas, as crianças foram mobilizadas à execução da tarefa e a esta sentidos e significados foram reconfigurados, culminando em novos modos de se relacionarem com as atividades desenvolvidas pela psicóloga.

Esse processo de significação se desenvolveu por uma rede de conexões possibilitada na relação entre as crianças e a atividade, e, para tal, os alunos precisaram agilizar o pensamento e a linguagem não apenas para recombina os nexos e se apropriarem da atividade como também para focalizarem sua atenção na mesma.

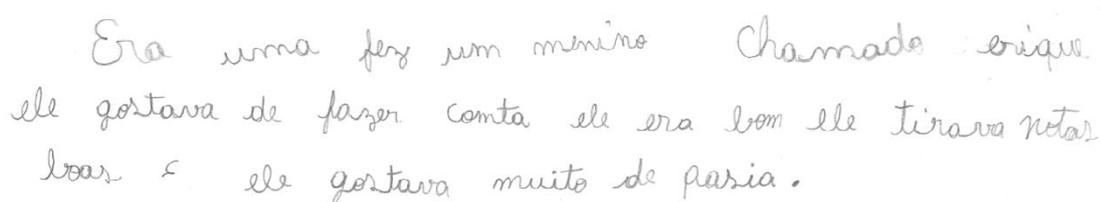
Entretanto, a mobilização da vontade explicitada pelo envolvimento e pela participação não é capaz, por si só, de organizar um processo complexo como o da significação, sendo necessária a **orientação de um parceiro mais experiente**. O trecho abaixo é ilustrativo desta proposição:

É nosso nono encontro e enquanto nos aproximamos do lugar onde ocorreria a atividade, uma das alunas disse “*a gente não vai escrever não, né? Escrevi a aula toda, estou cansada!*”, ao mesmo tempo em que tinha um semblante mais fechado, sem sorrisos ou alegria. Os outros alunos prontamente já começaram a se pronunciar com frases do tipo “*ah, escrever?!*” ou então: “*não gosto de escrever*”, me fazendo a todo momento lembrá-los o porquê da necessidade da escrita. Naquele momento da intervenção a demanda por minha orientação era muito grande, eu tinha de ir dizendo, passo a passo, o que deveriam fazer, como: “*agora vamos sentar na mesa*”, “*peguem o lápis*”, “*escrevam as histórias*” (algumas vezes tendo que pegar nas mãos dos alunos, os levando até a cadeira para que se sentassem). Em outras ocasiões, se fazia necessário sentar ao lado de cada um enquanto escreviam, lendo as histórias e questionando as frases escritas nas histórias, como: “*e depois, o que ele fez?*”, “*como ele se chama?*”, “*e eles conseguiram dinheiro ou não?*”, além dos comentários acerca da produção realizada, como: “*que lindo ficou (ou vai ficar)*”, “*começou muito bem, agora é só continuar*”, ou da imagem escolhida para a construção da história, como: “*o que tem na imagem?*”, “*o que ela parece estar fazendo?*”, “*olha esse detalhe, o que é?*”, para que eles conseguissem continuar a escrita (9º Diário de campo 07-08, turma 1).

Percebemos inicialmente a relação com a escrita, vista como algo cansativo e trabalhoso, a dificuldade em olhar para a imagem, um desconhecimento do modo de operar para a realização de uma atividade (como sentar para escrever a história), o não entendimento

das propostas (não sabiam o que estavam fazendo e nem para que fazer) e, conseqüentemente, a necessidade do apoio de outra pessoa para realizar as atividades. Junto a essas ações destacamos as preocupações das professoras e da orientadora pedagógica que explanavam acerca das dificuldades de realização e entendimento das tarefas pelos alunos e dos diferentes ritmos que as afastavam de um possível acesso aos mesmos.

Não obstante, ilustramos um exemplo de histórias que, inicialmente, eram construídas durante as atividades:



Era uma vez um menino chamado Enrique.
 ele gostava de fazer conta ele era bom ele tirava notas
 boas e ele gostava muito de poesia.

Figura 2. História construída por Laura no 8º encontro, 31-08, baseada numa foto de Doisneu escolhida por ela.

Podemos observar que a história de Laura assemelha-se a um diálogo verbal, parecendo que ela estava contando a alguém. Não há uma contextualização e nem um indício do acontecimento que despertou a história de seu personagem, assim como o local onde ocorreu o fato narrado. Percebemos também que não há uma estrutura narrativa de começo, meio e fim, há pouco uso de adjetivos e falta de articulação no enredo. Entretanto, Laura consegue expressar ideias, ainda que não domine as regras textuais de pontuação e construção gramatical. Esse potencial que se observa é, sem dúvida, ponto de partida para se avançar no desenvolvimento da escrita de Laura, lugar de onde acreditamos que os professores deveriam avançar.

É necessário ressaltar que Laura escreveu essa história respondendo as questões realizadas pela psicóloga durante a atividade, seguindo as orientações e os questionamentos realizados. Parece-nos notório que as funções psicológicas não estão consolidadas e que

ainda existem tarefas que as crianças não conseguem realizar sozinhas e precisam de ajuda, mas como “fazer” algo, se não se sabe “como” e “porque” fazer? Segundo Vigotski (1931/1995), a criança começa a aplicar em si as mesmas formas de conduta, que, a princípio, outros aplicavam nelas, e isto significa compreender que é o outro mais experiente que significa e que possui uma ação colaborativa no desenvolvimento do sujeito. É, pelas (e nas) instruções, pelas (e nas) relações estabelecidas, pela (e na) palavra que se criam **possibilidades** de avanços no desenvolvimento (Prestes, 2010).

Como afirma Vigotski (1934/2008), a fala é a base para o domínio da autorregulação e traz consigo a dimensão simbólica do mundo humano, uma vez que tem a função de comunicar (reproduzir a cultura) e planejar a ação, entretanto, o domínio das funcionalidades estritamente humanas não é linear e, tampouco, instantâneo. Conforme podemos observar no trecho destacado, as intervenções iniciais demonstraram que a fala antecedia a ação, sendo necessária para as crianças a linguagem que indicasse o que as crianças deveriam fazer.

Ainda que os alunos entendessem no que consistia o ato de sentar, de ter um lápis, de escrever, eles mal sabiam o que fazer nem o porquê disto ser necessário, revelando que esses atos não eram regulados pelas crianças. O não domínio da palavra culminava em condutas impostas pelos estímulos externos: era o meio que controlava o que elas deveriam fazer, era o externo que ordenava as ações das crianças, o meio que lhes apresentava os focos de atenção.

Enquanto o que a psicóloga falava era “vamos começar”, após dar as instruções da atividade, indicando que eles deveriam iniciar a escrita da história, os alunos ficavam conversando a respeito das fotos, comentando as mesmas com o colega ou discutindo assuntos paralelos. Por onde começar? O que fazer primeiro? Compreendemos que as crianças não regulavam suas ações por não conseguirem, sozinhos, direcionar a atenção e percepção necessárias para produzir uma escrita ou desenho. Desse modo, seu foco de atenção alternava-se rapidamente, impossibilitando que se interessassem por algo, uma vez

que sequer percebiam as diferentes demandas a que estavam expostos e a organização que era necessária para executar a atividade proposta. Logo, percepção e atenção se implicam mutuamente no processo de regulação da atenção que promove a aprendizagem, tendo em vista que o não percebido não pode se tornar foco da atenção e que a falta de foco de atenção não permite a apropriação de conhecimento, que, por sua vez, resulta em novas possibilidades de percepção e atenção.

Isto nos revelou que a experiência que as crianças tinham daquele espaço não se baseava em uma rotina a seguir, não havia uma regra. Esta reflexão é corroborada pelas observações realizadas pela psicóloga em que a única intervenção realizada pela estagiária responsável pela turma de recuperação era a de escrever uma atividade na lousa para que fosse copiada ou dar um papel para que eles fizessem alguma tarefa. O que havia, dessa forma, eram atividades que eles teriam que fazer, mas um planejamento para que isso acontecesse era inexistente. O que ocorre, portanto, é que essa desorganização e falta de objetividade das práticas pedagógicas que deveriam se desenvolver acabam sendo apropriadas pelas crianças, que agem e se comportam desse modo.

Em contrapartida, quando nos utilizamos de repetidas orientações durante as intervenções, percebemos que as instruções e as materialidades utilizadas ampliavam o movimento relacional entre as crianças e as atividades, promovendo um maior repertório de modos de agir e favorecendo a autorregulação. Dentre os diferentes fatores que faziam parte do meio, como os barulhos dos alunos de outras turmas que participavam da aula de educação física ou ocasionado pela reforma na sala ao lado, a escolha de sentar e produzir uma história em detrimento das conversas paralelas e de brincadeiras é indicativo de avanço na autorregulação da atenção.

Entretanto, é importante ressaltar que criar condições objetivas não determina que o desenvolvimento ocorra, ela é apenas o ponto de partida. Conforme ressaltamos, há dois

pólos na constituição do psiquismo humano que se influenciam mutuamente. Se, por um lado, existe a criação de possibilidades, pelo outro existe um sujeito ativo, que se apropria e configura sentidos e significados à situação e tece suas reconexões.

Claramente, notamos que a revolução do desenvolvimento ocorre ao oferecermos condições objetivas ideais¹⁹ e trabalharmos na mediação destas condições; contudo, essa revolução é sustentada pelo modo **como o sujeito vivencia as situações propostas**. Em outras palavras, o desenvolvimento é possível na medida em que se criem situações sociais de desenvolvimento e ocorram vivências (Souza & Andrada, 2013). A vivência é uma experiência que tem em seu centro as emoções, e por ela se ampliam as relações entre nexos devido a sua força em afetar o sujeito, que sintetiza dialeticamente a sua relação com o meio (Vigotski, 2010). O excerto abaixo põe em relevo uma vivência:

Hoje, após verem as fotos que levei do Sebastião Salgado e Doiesnau e escolherem a que mais gostaram, disseram “*vou escrever seis linhas*”, aproximando-se da mesa, organizando-se para iniciar. Se antes havia um silêncio como se estivessem travados, uma dificuldade em iniciar a história, os levando a me perguntar como começar ou necessitando da minha aproximação e ajuda na elaboração da história, neste momento eles já se expressavam dizendo “*vou começar com um certo dia, professora!*”, “*minha história vai ser sobre a princesa Anita*”, “*vou fazer uma história bem bonita*”, “*vou caprichar*”. Enquanto num primeiro momento, eu era a leitora necessária para a história, que eles precisavam que eu as lesse e fizesse questionamentos, nos encontros posteriores eles mesmos liam suas histórias e iam complementando, como Anita que lia cada frase que escrevia num tom baixo, para ela mesma enquanto construía sua história (8º Diário de campo, 31-07, turma 1 e 2).

¹⁹Segundo Vigotski (2010), todo produto da cultura (conhecimento, valores, crença) representaria o ideal de desenvolvimento, na medida em que a apropriação do mesmo possibilitaria o desenvolvimento. Assim, o acesso a esse produto por meio da interação com o outro elevaria o potencial do sujeito a formas mais humanas.

Notamos que se num primeiro momento escrever era considerado espinhoso e toda e qualquer outra atividade era mais interessante, a escrita passou a ter um propósito, um objetivo fim e outra compreensão, e, dessa forma, foi possível a criação de **um planejamento**, uma ideia inicial de estrutura da história, ainda que houvesse uma imitação de orientações da psicóloga, como a utilização de “era uma vez”. A atividade de escrever parecia ressignificada, tinha uma motivação subjetiva, construída mutuamente pelo impacto das materialidades e pelas interações.

“Vou caprichar”, “vou fazer uma história bem bonita”, “vou começar com ‘um certo dia’” não implica somente na constituição de motivos para escrever. Consideramos que essas expressões que constituíram um planejamento de ação revelaram um novo funcionamento, no qual as crianças apreenderam a atividade, a significaram, e, pela ampliação dos modos de pensar, mudaram a sua relação com a mesma. Implica, sobretudo, um direcionamento da atenção na execução da tarefa que, ao mudar essa relação, compreenderam o que deveria ser feito, ampliaram sua percepção e a conduta se tornou mais autorregulada. Essa implicação com a escrita pode ser contemplada em outra história de Laura:

(5 7 4 4 3 3 2)

Um belo dia uma menina caminhou pela floresta muito assustada. A floresta era muito assustadora. Mas a menina era muito corajosa. Ela escutou um barulho estranho como se alguém estivesse seguindo ela e ela falou:

— Quem está aí responde eu sei que tem alguém me seguindo apressa.

E de repente apareceu um monstro assustador e engraçado na frente dela e ela começou a dançar:

— KA KA KA e o monstro perguntou:

— porque você está dançando isso era pra você estar com medo de mim e o Geovano respondeu:

— Medo? de um monstro engraçado e assustador e para dançar mesmo. E o monstro falou:

— Era pra você ter medo de mim e não dançar e a menina falou:

— Querido para você fazer medo para mim você teria que ser assustador. Mas mesmo assim eu sou muito corajosa. E o Assustador falou:

— Se você me acha engraçado e não tem medo de mim quer ser meu amigo e o Geovano respondeu:

— Tudo bem amanha vou pra casa vou ficar com você até amanha e vamos ser amigos para sempre.

Figura 3. História construída por Laura no 20º encontro, 30-10.

Comparando com a história apresentada inicialmente²⁰, percebemos a organização textual que Laura passou a utilizar. Por meio do uso demais personagens, das novas acentuações, pontuações, adjetivos, substantivos, notamos um desenvolvimento do pensamento, da abstração, e, conseqüentemente, da fala. Observamos que sua história é contextualizada por uma floresta assustadora e um enredo que possui um desenvolvimento (introdução, clímax e desfecho) no tempo e espaço.

O uso de outros e novos elementos para a composição da história só ocorreu porque Laura ampliou sua percepção acerca dos mesmos e focalizou sua atenção na organização

²⁰ História apresentada na página 57.

estrutural da narrativa. Nesse movimento entre fala e ação notamos o avanço no desenvolvimento de Laura.

E é desse direcionamento que a palavra, antes colada à ordem, dada por outro, passa a acompanhar a ação quando os alunos se utilizam de uma leitura para si durante a construção da história, que os orienta acerca do conteúdo, agilizando a imaginação no enredo criado, recombinao novos nexos, ampliando o modo de pensar para obter uma coesão na história. Neste momento, novamente, eles apreenderam o todo (os barulhos, as brincadeiras paralelas, a psicóloga, as materialidades, as orientações, a atividade etc.) e selecionaram aqueles elementos que os ajudariam na realização da tarefa (as imagens, os questionamentos, a organização necessária), focalizando a atenção na escrita.

Contudo, o processo não é o mesmo para todos, é preciso respeitar os ritmos, as experiências, os recursos de cada um dos sujeitos, sendo necessário pensar em orientações e ações específicas para determinadas crianças, como no caso de uma que não dispõe ainda da escrita. Trabalhar com a oralidade tendo em vista que ela é fundamental na construção da compreensão e produção da escrita é um exemplo de como se pode trabalhar de modo a promover o desenvolvimento do pensamento. A esse respeito, apresentamos o trecho abaixo:

Com aqueles que não gostavam, não sabiam e se recusavam a escrever, as construções das histórias foram desenvolvidas explorando-se a oralidade da criança com o registro da pesquisadora. Havia um aluno que, na grande maioria das vezes, terminava por contar as histórias sozinho ou ajudava o colega a contar a sua parte quando a mesma deveria ser construída no coletivo. Com as intervenções, quando eu pedia para cada um contar sua história individualmente, havia uma briga de quem iria começar a contar, até que os mesmos se organizaram, levantando os braços e falando: “*eu sou o primeiro; eu o segundo...* [e assim sucessivamente]” e respeitando essa ordem na hora da construção. Enquanto no começo eu precisava insistir na sequência da história

questionando: “*e agora? E o que aconteceu depois?*”, nesse momento eles mesmos iam desenvolvendo a história e, por insistência dos amigos (os colegas falavam: “*vai, termina, é minha vez!*”), eles terminavam sua história. Houve ainda a escrita de outras histórias, em que individualmente, em dupla, trio ou coletivamente, não havia uma reclamação sobre o ter que escrever, pelo contrário, cada um falou algo, às vezes dizendo: “*agora sou eu, deixa eu falar*” (11º e 20º Diário de campo, 01 e 17/11, turma 3).

Compreendemos que há processos que são mais difíceis e acreditamos que essa estratégia desenvolveu o pensamento durante a atividade na qual assumimos o papel de escriba, na medida em que as crianças foram contando suas histórias. Nossas atividades revelaram que, quando há esse tipo de intervenção, é notório o desenvolvimento e o avanço na autorregulação da atenção demonstrado no trecho ilustrativo e na apropriação da escrita, conforme se vê nos textos de Samuel que se apresentam a seguir. O primeiro texto constitui-se de uma história coletiva na qual estão em destaque as partes ditas por Samuel. A segunda é uma história individual deste aluno:

“Soltando pipa na escola. Eu gosto de soltar pipa, eu vim para a escola para soltar pipa e matar é no cerol. Eu gosto de soltar pipa, eu vou soltar pipa, eu solto é demais, eu não sei cortar, eu posso ter um cerol. Eu gosto de soltar pipa na escola, é legal. Eu gosto de soltar pipa na escola, é legal. Eu gosto de soltar pipa, no meu cantinho, assim eu vou “tomar um reló”. Eu e meus amigos soltando pipa.

*Soltando pipa pulando o muro da escola. **Eu gosto de pipa pra soltar, eu quero soltar uma pipa na escola, eoeo... Soltando pipa a todo instante***²¹ (História construída coletivamente no 6º encontro, 21-07, turma 3)

²¹ Todas as histórias que aparecem transcritas neste trabalho foram construídas pelos alunos oralmente e redigidas pela pesquisadora. As transcrições no rodapé visam facilitar ao leitor a compreensão da escrita dos alunos e dos significados da história.

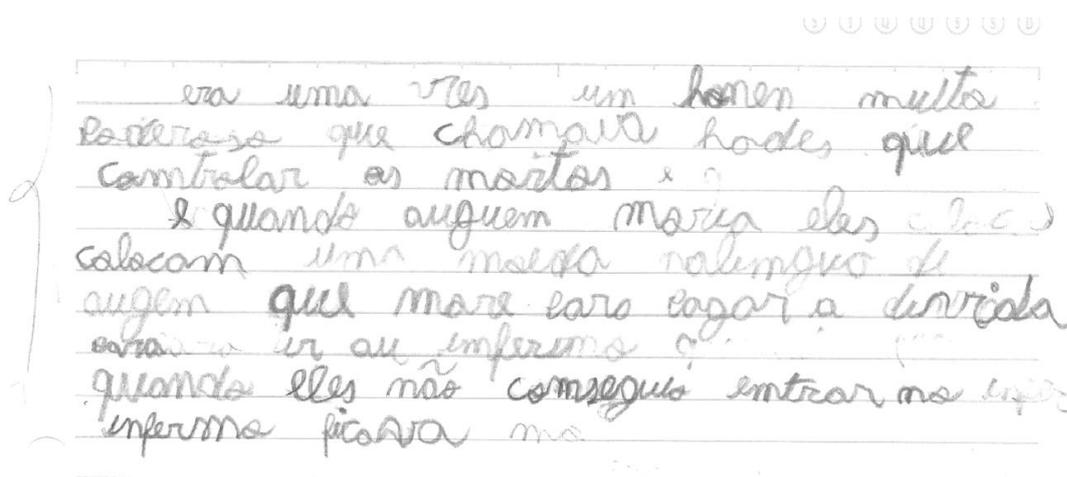


Figura 4. História escrita pelo aluno Samuel no 16º encontro, 20-10 baseada no desenho do mito de Hades²².

Samuel, que, na primeira história contada oralmente, expressava e repetia a frase “soltando pipa na escola” e, em encontros seguintes, utilizava sempre como conjunção coordenativa a palavra “e”, revelou uma produção com diferentes adjetivos, com personagens e com orações que continham uma sequência de desenvolvimento em seu enredo.

Ao optar por intervir com o uso de fotografias, histórias e desenhos e pontuando nossas orientações tendo o foco nas relações estabelecidas entre as crianças e o aprendizado, acreditamos que essa forma, detentora de uma dimensão estética enquanto forma de fazer diferente, mobilizava motivos capazes de elaborar novas sínteses e superar relações estabelecidas com o conteúdo.

Nesse movimento em que as crianças foram orientadas, elas passaram a planejar suas ações frente às atividades, de modo que, ao avançar, outros modos de escrita e de

²² Era uma vez um homem muito poderoso que se chamava Hades que controlava os mortos. E quando alguém morria eles colocavam uma moeda na língua de alguém que morreu para pagar a dívida para ir ao inferno. Quando eles não conseguiam entrar no inferno ficavam no. (Era uma vez um homem muito poderoso que se chamava Hades que controlava os mortos. E quando alguém morria eles colocavam uma moeda na língua de alguém que morreu para pagar a dívida pra ir ao inferno. Quando eles não conseguiam entrar no inferno ficava no)

autorregulação da atenção foram desenvolvidos. Entretanto, outros obstáculos decorrentes desse avanço foram se constituindo, como se busca demonstrar no próximo tópico de análise.

7.2 Estratégias mobilizadoras da atenção

Ainda que a percepção atualmente seja bombardeada pelas redes sociais e mídias em geral, os cuidados quanto ao seu refinamento são cada vez mais preteridos em favor do conhecimento científico. O que percebemos é que os diálogos estão regredindo a níveis primitivos ao ponto de a comunicação ser substituída por gestos ou expressões verbais reduzidas, uma vez que as palavras são cada vez menos utilizadas (Bordignon & Souza, 2011; Duarte Júnior, 1996).

Iniciamos nosso “piquenique histórico” organizando o lugar onde ficaríamos: eu e os meninos estávamos no gramado em um dos espaços mais arborizados da escola, com árvores nos protegendo do sol. No mesmo dia, havia uma apresentação de outros alunos de balé, hip hop e coral. Pegamos algumas pedras e usamos para segurar a toalha na grama, colocamos os alimentos e começamos a comer. Caio foi servindo os colegas e a mim. Samuel pediu para que eu pegasse um dos livros que havia começado a ler para eles em encontros anteriores, mas que não havia terminado a leitura (era um livro que tinha como tema a mitologia grega). Comecei a lê-lo “competindo” com o som das apresentações e com uma turma gritando na aula de educação física. No começo estavam meio dispersos; eu falava “*vou começar*”, estratégia para envolvê-los, mas eles continuavam a brincar entre si, empurrando um ao outro, ou prestando atenção em outras coisas. Repeti que iria começar inúmeras vezes, até que retomei a leitura da história sem fazer pausas pedindo atenção (10º Diário de campo, 25-08, turma 3).

O que ficou visível nesse início de encontro é a dificuldade das crianças em manterem o foco da atenção, revelando a inconstância de seu domínio. Muitos foram os momentos em que isso ocorreu e eles emergiam dentro e fora da sala de aula regular, na biblioteca, em todos os lugares. Percebíamos que os alunos mudavam suas ações rapidamente a depender daquilo que observavam externamente, mas não havia uma apreensão significativa do todo em si.

O que queremos dizer é que, ainda que os garotos percebessem e nomeassem os objetos, o nível de compreensão da totalidade da situação, a de que, para além dos diferentes estímulos presentes, a atividade era um momento de contação de histórias e que era necessário concentrar-se para tal, ainda era um devir. Desta acepção podemos depreender que, se por um lado, o meio contém o conteúdo e a dinâmica que constituirão as crianças, por outro, é necessário que essa apropriação seja mediada para que o sistema psicológico se transforme e evolua (Souza & Andrada, 2013).

O que pontuamos é que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é potencial, mas elas só ascendem se as estratégias externas afetarem as crianças e esse é um processo que, diante de tanta heterogeneidade, vem questionando diferentes profissionais quanto a sua promoção. Como mediar o conhecimento se as crianças sequer olham para a lousa? Como ensinar se parecem não escutar? Como afetar o aluno? – questionam os professores. Como compreender algo que eu não vejo? Como conceituar algo que eu não percebo? Como atuar no mundo sem entender o mundo? – parecem experimentar os alunos, ainda que não as explicitem ou tenham consciência delas.

É fato que, para se compreender o mundo, é necessário estar atento a ele, de modo que o pensamento se amplie quanto aos objetos e situações que os rodeiam, mas como afetar e/ou ser afetado? Refletindo acerca de **estratégias para mobilizar a atenção**, destacamos o trecho do mesmo encontro abaixo:

Continuei a história alterando a entonação da voz em algumas partes do texto, principalmente naquelas em que os acontecimentos eram mais surreais, como a filha de Zeus que nasceu de seu corpo após ele comer a esposa. Em algumas partes, os alunos diziam “*olha, igual o god of war*” (um jogo que conheciam e brincavam) e havia alguns que concordavam ou discordavam, mas eu prosseguia a história. Notei, depois de um tempo, que a maioria estava sentada perto de mim, apoiando-se na minha perna, fazendo expressões faciais a cada parte da história, exclamando “*nossa*”, “*vish*”. De tempos em tempos, mostrava a eles o desenho dos deuses que havia no livro e continuava a contação. Em alguns desses momentos em que mostrava os desenhos, alguns deles dispersavam e quando eu parava para chamar a atenção, outro aluno se aproximou e disse “*continua a história, professora, eles é que estão perdendo mesmo*”. Continuei a história e observei que mesmo aqueles alunos distantes fisicamente de mim, olhando para outros lugares da escola, acompanhavam a história também, expressando as mesmas falas dos outros alunos. Não havia brincadeiras. Não havia conversa paralela, todos estavam sentados ouvindo a história (10º Diário de campo, 25-08, turma 3).

Segundo Vigotski (1925/2001), a arte tem a percepção como a porta de entrada do conhecimento que auxilia a apreensão da situação que experienciamos, entretanto essa experiência depende também dos afetos e da imaginação para ser significada. É, por meio da reação estética, que envolve primordialmente esses aspectos ressaltados, que tocamos o sujeito por inteiro, ao utilizarmos outra **forma** de ação.

Se para Duarte Júnior (1981) a arte é uma forma de conhecimento humano, na medida em que “por ela o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria” (p.14), para nós, na psicologia da arte, apoiado em Vigotski (1925/2001), a apreciação da arte é uma forma de promover desenvolvimento, uma vez que ela possibilita

uma multiplicidade de vivências e nexos, ampliando a percepção da realidade e favorecendo novos modos de se pensar sobre ela.

Percebemos no trecho acima que o uso de entonação na contação de histórias da mitologia grega suscitou primeiramente o interesse dos alunos e destacamos o entrelaçamento do concreto e do abstrato, da ficção, da luta entre o bem e o mal, conteúdos que despertam a imaginação das crianças, envolvendo-as e fazendo-as acessar mundos imaginários, distantes de seu cotidiano, o que favorece a ampliação da percepção do próprio mundo. Paralelamente, a história exigiu outro modo de pensar, distante de um raciocínio lógico, afetando os alunos pela sua forma e quebrando o conteúdo, este comumente utilizado na escola²³.

A leitura que inicialmente era preterida frente a outras atividades os contagiou ao ponto dos mesmos mobilizarem motivos para mudarem o modo como se relacionavam com a leitura. Esse contágio que os envolveu não ocorreu apenas pelo mistério que o conteúdo da história trazia, mas, primordialmente, pela forma como foi contada, por sua dimensão estética que toca as emoções, além da variedade de reflexões e pensamentos possibilitados pela vivência.

Essa mudança de relação com a atividade, o avanço no domínio da atenção, originou em encontros posteriores a construção de diversas histórias, que apresentamos a seguir:

Devolvi os desenhos para os meninos e após lembrarmos a história que contei duas semanas antes, pedi para que me contassem a própria história. Caio então contou:

“Um certo dia, Hades cuidava das almas no inferno, todo mundo que morria ele pegava as almas e cuidava delas como escravos. As almas tinham que roubar dinheiro das pessoas e faziam isso passando a mão. Roubava também os bancos igual bandido. O dinheiro ficava com o rei Hades e ele guardava para fazer uma fortuna e

²³ É necessário ressaltar que esta afirmação não é uma crítica ao ensino sistematizado, pelo contrário, é a defesa de que apenas os professores são capacitados para o ensino, cabendo ao psicólogo escolar uma atuação focalizada no desenvolvimento humano.

depois mandava os escravos roubarem mais dinheiro até ficar com muito dinheiro. E um dia ele matou todos os escravos, porque não precisava mais de dinheiro, e depois ele morreu” (18º Diário de campo, 03-11, turma 3).

Percebemos na história de Caio a junção de elementos da realidade (escravos, bancos, bandido etc.) e da fantasia (almas, inferno) para construir sua narrativa. Parece que a ideia de que as almas teriam que roubar foi a resolução encontrada por Caio ao conflito fomentado pelo enredo da história original: “e as almas que não tinham dinheiro, como comprar a passagem pro inferno?”

A recombinação de novos elementos na tentativa de explicar a situação nos revela a atribuição de sentidos e significados por meio da agilização da memória, do pensamento e da imaginação. A interfuncionalidade dessas funções foi orientada pela atenção, assim como na percepção e utilização dos elementos da história.

Ao se mobilizarem, os alunos envolvidos na atividade vivenciaram a situação de estar em um grupo de leitura e produção de histórias em meio às outras atividades da escola. A escolha do foco da atenção foi possível pela apreensão da situação como um todo (um piquenique histórico na escola) em que foi necessário abstrair os outros elementos que compunham o cenário (as apresentações, a aula de educação física, entre outros) e a seleção de elementos da história (o enredo, as combinações possíveis, a imaginação).

Essa análise é possível ao notarmos que eles não apenas experienciaram a história como também a relacionaram com as próprias experiências, indicativo de um trabalho complexo interno na realização dessa relação. Não houve apenas a significação da história, a compreensão da mesma, como também afetos por ela desencadeados que agilizaram a imaginação e o pensamento na sua vivência e culminaram em outro modo de se relacionar com a leitura, em um saber-se de si pensando revelados nessa fala: “*continua a história,*

professora, eles é que estão perdendo mesmo”.Encontros depois, eles mesmos escolheram histórias de outros gêneros para a psicóloga ler.

Nesta estratégia que utilizamos para mobilizar a atenção, percebemos que neste processo a **curiosidade das crianças foi despertada para a atividade**. Outro momento em que podemos perceber esta vivência das crianças frente às nossas intervenções pode ser visualizado no trecho abaixo:

Quando disse se sabiam o que era um assentamento, Samuel respondeu que era “*quando você assenta tipo tijolo na parede*” fazendo essa relação porque o pai era pedreiro e assentava tijolo na parede. Quando expliquei o que era assentamento e disse que as pessoas eram pobres e por isso ocupavam a terra, Samuel então perguntou “*como eles tinham caneta e caderno, se eram pobres?*” (8º Diário de campo, 04-08, turma 3 – conversando sobre a fotografia de Sebastião Salgado de um assentamento em Sergipe).

Percebemos neste excerto do Diário de Campo que, por meio dos elementos presentes nas imagens e pela explicação acerca do que era assentamento, os alunos foram orientando e direcionando seu foco de atenção, promovendo a autorregulação da atenção. Entretanto, a mobilização inicial que partiu de uma curiosidade nos traz alguns aspectos importantes do processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Para ocorrer a autorregulação da atenção foi necessário um processo de percepção que possibilitou níveis de significação. Chamaremos de níveis apenas para evidenciar a apropriação dos conhecimentos, no intuito de demonstrar a complexidade da amálgama entre aprendizado e desenvolvimento.

No trecho o que parece ser apenas um ato de curiosidade é sustentado por um processo complexo de significação. Num primeiro momento, as crianças nomearam e compreenderam o que era assentamento e após seu entendimento (juntamente com a imagem

representada na foto), fizeram as relações para conseguirem se apropriar do conceito. Esses nexos estabelecidos entre a situação e as experiências dos alunos (o fato de o pai ser pedreiro) resultaram em uma generalização.

Ao relacionar pobreza, assentamento e poder aquisitivo, dúvidas se constituíram nas crianças: como comprar materiais escolares sem dinheiro? Esta generalização é um processo que envolve diferentes funções, entretanto destacaremos o pensamento, a linguagem e a imaginação. Essa luta interna que se desprende do concreto e se sustentou na abstração regulou a atenção e foi regulada por ela, mutuamente. Selecionar os signos para associá-los e mobilizar as funções internas é um processo complexo. Neste movimento, destacamos a importância do uso de uma materialidade mediadora.

Acreditamos que a vontade despreendida para a realização (que implica orientação e direcionamento da mesma) desta tarefa é resultante dos afetos mobilizados pela imagem. Uma criança sem moradia, em condições materiais precárias, lutando junto com a família pela sobrevivência toca o sujeito quanto a sua superação. Como pode tal criança, diante desses fatores, querer estudar? Como dar tanta importância a isso?

Esses valores presentes no social explicitam uma contradição na existência humana, e é esta contradição presente na obra que os leva a se questionarem, culminando numa curiosidade. Para encontrar respostas, foi necessário a ampliação do pensamento e outra compreensão de mundo e de si constituir. Tornar-se humano implica a aprendizagem, e é esta a promotora de desenvolvimento, na medida em que apropriar-se de conceitos mobiliza diferentes funções, e é ao ascender qualitativamente que o desenvolvimento ocorre e se volta para um nível maior de aprendizagem. É sobre essa ampliação do pensamento e da linguagem que aprofundaremos a seguir.

7.3 A mediação da linguagem na produção do envolvimento dos alunos

Atentando-se para a explicitação de que a relação entre o pensamento e a palavra se modifica, ressaltamos que o significado das palavras evolui, e é nesse sentido que Vigotski o considera como formações dinâmicas que, ao se transformarem qualitativamente, alteram as formas do modo de pensar. Nesse processo oscilante e contínuo entre pensamento e palavra, a relação entre eles sofre alterações no sentido funcional, culminando não mais na segunda exprimindo o primeiro, mas sendo pelas palavras que o pensamento toma existência(Vigotski, 1934/2001).

Como vimos pelas crianças, o pensamento passa a existir ao estabelecer uma relação entre os elementos, ao se deslocar, desempenhando uma função e/ou resolvendo um problema, trabalhando em conjunto com outras funções, como a atenção, a memória, a abstração etc. Embora a compreensão dos conceitos não seja formada completamente na infância, a orientação e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Apresentamos o excerto abaixo:

Percebi o quanto parecia ser difícil nas semanas anteriores apenas construir a história do personagem; muitos não falavam e tivemos que falar do personagem em tópicos. Os acessórios, pintar o rosto, a capa, os ajudaram bastante, mas pareceu que esses objetos que orientaram a construção do personagem, como o poder que teriam, por exemplo. Samuel pegou uma clava e disse que seu personagem era *“homem das cavernas, e que tem o poder de super força, super rapidez e super arrote. Ele tem uma arma chamada pau que ele bate nos outros, é um pau bem grande”* (9º Diário de campo, 11-08, turma 3).

Inicialmente eram necessárias atividades envolvendo objetos concretos para que se interessassem, como as fantasias e acessórios de personagens de histórias que levamos para que eles entendessem a proposta da atividade. Com elas, percebemos que os alunos

conseguiam pensar acerca da representação dos objetos e inventar, por exemplo, o poder que seu personagem teria.

Esse tipo de pensamento, ainda que preso ao externo, guiado por ele, partiu do concreto e de modo ainda incipiente promoveu outras relações: o homem das cavernas não tinha apenas força, mas também rapidez e um super arrote. Para Vigotski (1931/1995), a criança realiza de forma lenta a percepção dos objetos, ações e relações possíveis entre os signos e designar verbalmente um objeto, ponto inicial do desenvolvimento, acarreta o destaque dele em relação aos outros elementos possíveis. Neste processo, já podemos notar a atuação da atenção na focalização do objeto, na medida em que a expressão do pensamento perpassa a conexão e combinação de elementos resultando na palavra proferida.

Entretanto, observamos também que a apropriação da linguagem foi reestruturando o pensamento das crianças, conforme vemos no excerto abaixo:

Estávamos na biblioteca e depois de passar o vídeo do curupira e discutir com os meninos alguns detalhes e questões do vídeo, como “o curupira era bom? O que é ser bom?”, começamos a construir uma história coletiva. Mostrei a eles uma foto que eu havia tirado nas semanas anteriores enquanto eles realizavam uma atividade. De início, eles se procuraram na foto, inventando uma história do que cada um estava fazendo na hora, e quando iniciamos a história, tive que ir passo a passo novamente. A foto em questão tinha todos os alunos vestidos de super-heróis, cada um com a sua “arma” (objetos que também havia levado) e sua pintura no rosto feita por eles próprios. E então iniciei “*qual o título?*” e depois que eles disseram “*Nas férias*”, cada um foi falando algo para construir a história, e complementando a parte anterior que o colega havia dito. A cada frase (ou parte) nova da história, eu voltava a ler a história desde o início dizendo “*vamos lá, era uma vez...*”, e enquanto ia lendo, eles já iam levantando a mão indicando que queria falar e completando. Quando eles não

levantavam a mão, perguntava “*e agora, o que pode ter acontecido?*”. Parecia que, ao passo que eu relia, os meninos repensavam e criavam um complemento e ainda pensavam e falavam algo do texto que não tinha coesão, arrumando-o. Na história construída havia elementos da mitologia grega que tinha contado em semanas anteriores e as atividades em que criamos os super-heróis; os dois como salvadores do planeta contra o mal. Após a história, fizemos uma pausa e eles ficaram brincando por alguns minutos e depois pediram para contar histórias e o fiz ao pegar os livros escolhidos por eles, com todos sentados do meu lado e ouvindo a história. Não tive que chamar a atenção deles nenhuma vez (11º Diário de campo, 01-09, turma 3).

Quando nos voltamos para o trecho percebemos que os questionamentos a respeito da sequência da história assumiram o caráter de **desafio** para eles, neste caso, desafio de construir a história. Acreditamos que, ao reler a história e perguntar o próximo passo, mobilizou os processos internos do desenvolvimento, ativando-os e os organizando para o cumprimento da tarefa.

Justificamos esse posicionamento não apenas pela participação efetiva dos alunos que inicialmente pouco se envolviam na construção de histórias, como também por meio da distinção entre o pensamento empírico e o teórico. Segundo Libâneo (2015), o raciocínio empírico diz respeito à classificação de objetos e manifestações externas, possibilitando uma generalização empírica, enquanto o teórico implica uma generalização substantiva em que nesta o sujeito consegue compreender num sistema de objetos a peculiaridade que o fundamenta.

No trecho acima, percebemos que o que era concreto, espontâneo foi internalizado e significado para a construção da história em que os alunos contavam que os super-heróis haviam ficado de férias para descansar e conseguir se superar para combater o mal (o mal

eram as medusas, figuras frequentes na mitologia grega). A foto utilizada e história, oralmente ditada pelos alunos, são apresentadas abaixo:



Figura 5. Alunos encenando durante atividade de super-heróis

“Nas férias

Era uma vez quando super-heróis não conseguiam derrotar o super vilões. Eles fizeram uma reunião com todos os super-heróis e então tiraram férias. E nessas, eles foram para o acampamento dos super-heróis. No acampamento eles fizeram uma fogueira e não tinham o que comer. Eles caçaram nas florestas das mil mortes um jacaré e um grifo do mal e voltaram para a cabana. Quando voltaram para a cabana encontraram o minotauro, o Deus dos raios, a medusa e o grifo do bem. E mataram a medusa com uma faca no peito e cortaram o cabelo da cobra. Mas o grifo do bem não gostava de lutar e fugiu. E eles voltaram para a casa, encontraram o super

vilões, lutaram, ganharam e salvarão a pátria” (11º Diário de campo, 01-09, história construída coletivamente pela turma 3).

Percebemos que a atenção, que era centrada no objeto externo, passou a orientar o próprio ato do pensamento, denotando uma nova maneira de ver o mundo, uma vez que um outro tipo de percepção e de atividade interna foi desenvolvido, ainda que tenha sido um processo incipiente de uma generalização na qual heróis e deuses foram aglutinados numa mesma compreensão: eliminavam o mal e salvavam a pátria.

Destacamos abaixo uma história oralmente construída por Vinícius que ilustra o desenvolvimento do pensamento abstrato:

Depois de desenharem a história sobre o deus Posídon, cada aluno foi contando sua própria história. Antes de Vinícius começar a contar sua história, contou aos seus colegas que havia conhecido uma menina e que estava namorando. Foi então que olhando para o seu desenho, começou a contar sua história: *“Era uma vez o Posídon que morava no reino do mar e estava cheio de peixe espada e sereia. Então ele criou uma árvore da maçã do amor e convidou a Deméter, deusa da lua, para comer. E dentro da maçã do amor tinha uma porção do amor e os dois comeram e depois de uns dias ficaram apaixonados e viveram felizes para sempre”* (20º Diário de campo, 17-11, turma 3).

Notamos que Vinícius partiu da ideia central da história entre Posídon e Deméter e aliou diferentes elementos para que houvesse uma organização textual e um enredo na sua história. É importante ressaltarmos que suas experiências anteriores também influenciaram nesse processo e o fato dele ter utilizado elementos dessas experiências nos permite compreender que combinar esses nexos foi um desafio na produção da escrita.

Percebemos a aglutinação de dois pensamentos, o relacionamento pessoal e o dos personagens da história, após a orientação da psicóloga, buscando executar a tarefa dentro

daquilo que eles sabiam. Essa reflexão possibilitou a utilização e recombinação de vários elementos que não estavam concretamente presentes.

É na construção desse pensamento qualitativamente mais abstrato que atua a atenção no intuito de autorregular o pensamento e, concomitantemente, a si. Foi pela atenção que determinadas palavras e escolhas foram feitas aliadas ao direcionamento do pensamento, ao formar os nexos que culminaram na história. De modo coexistente, percebemos também a memória (dos encontros anteriores) orientada pelo significado, na construção do enredo. Entretanto, é importante apontar que, ainda que o domínio das funções vá sendo desenvolvido, as crianças não têm consciência delas e, portanto, não sabem como autorregulá-las.

É com esse objetivo e função que as palavras atuam: na mediatização dos processos complexos humanos, e compreendemos que quando as crianças conseguem **reconhecer as diferenças entre elementos** através da ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento do sistema psicológico ocorre, conforme podemos ver abaixo:

Pedi que os alunos imaginassem um lugar da escola e fizessem um desenho, e eles ficaram eufóricos correndo para pegar o lápis e já falando o que iriam desenhar, como iriam desenhar, quem estaria lá etc.; alguns pediram para ir olhar, mas disse que não poderia. Quando eles começaram, fui de aluno em aluno perguntando o que eles estavam desenhando e, à medida que me falavam, questionava a cor, o formato etc. Quando fomos fotografar o lugar desenhado, alguns já começaram a apontar seus “erros”. Ao pedir para que eles observassem os desenhos que fizeram e a imagem na foto, fui perguntando qual era a cor que estava no desenho e na foto, o que estava faltando etc., e quando chegou a vez de Ana, ela mesma começou a apontar as diferenças sem que eu fizesse os questionamentos: *“aqui é a porta ao lado, eu pintei ela de azul, mas é branca. Aqui são os livros, o jardim, aqui é branco, mas pintei de*

azul. Eu errei. Aqui falta um 'negocinho' que está do lado" (4º Diário de campo, 29-05, turma 1, comparando os desenhos com as fotografias construídas).

Segundo Vigotski (1930/2012), a percepção elementar é associada à magnitude, cor, forma etc., e com o desenvolvimento do pensamento, sentidos e significados são atribuídos, entretanto é por meio da imaginação que o sistema conceitual é mobilizado. Para o autor, a imaginação representa a realidade num primeiro momento com uma reprodução exata daquilo que é visto, sustentada pela percepção, fala e memória.

Notamos no trecho que a inquietação em desenhar é o indicador de uma atividade imaginativa e a construção da mesma foi um trabalho conjunto dessas funções (Vigotski,1925/2001). Percebemos que a memória e a percepção em vias de consolidação os levaram a necessitar da visualização antes da construção do desenho, e, quando não houve essa possibilidade, a imaginação e a linguagem se mobilizaram para agilizar o pensamento. Através das interações que estabelecemos neste e em encontros anteriores, novas figurações foram promovidas.

É nessa atividade criadora que a representação criada pela combinação entre as experiências anteriores, ainda que tenha sido uma mera repetição das coisas já vistas, que algo novo foi criado. Neste ponto, destacamos a importância dessa função ao engrandecer as experiências e apontamos que a atividade proposta, em que se focalizou o desenvolvimento da imaginação e da percepção, preponderantemente, ampliou a variedade destas experiências, enriquecendo os elementos disponíveis internamente para a ampliação do pensamento.

Contudo, é importante fazer uma ressalva: a integração, discriminação, combinação e seleção desses elementos ocorreram mediados pela atenção. Defendemos que o resultado da criação, que engloba esses processos, só pôde ser consolidado porque os alunos se concentraram nos fatores necessários para a execução dessa atividade, e, dessa forma, para que o reconhecimento fosse realizado, a atenção orientou as diferenças entre o que foi feito,

as cores utilizadas, o que deveria estar presente etc. O que queremos dizer é que apreciar uma imagem implica apreender o mundo, tomar conhecimento dele, significá-lo, representá-lo, mas também refutá-lo, e estas ações são viabilizadas pela interfuncionalidade entre imaginação e linguagem, mas a sua orientação se dá pela atenção.

Parafraseando Vigotski (1934/2008), reconhecer as diferenças é um processo que ocorre mais cedo para as crianças do que perceber as semelhanças, pois a consciência destas exige uma estrutura de generalização e conceitualização mais desenvolvida. Na idade precoce, a função que subsidia esse processo é a imaginação, por se fazer mais presente, uma vez que ela auxilia no conhecimento de mundo, criando e fomentando hábitos permanentes. Aprofundaremos sobre o reconhecimento dessas semelhanças no próximo passo da nossa análise.

7.4 O protagonismo da ação marcando a mudança de relação com o aprender

Como dissemos, o desenvolvimento dos conceitos de semelhança pressupõe a formação de uma estrutura de generalização, ou de um conceito, que contenha os objetos similares, enquanto a consciência da diferença pode surgir por outras vias, não exigindo generalizações (Vigotski, 1934/2008). Esta forma de interpretação do sujeito que se constitui de uma relação interna entre este e a realidade destacamos abaixo:

Ao mostrar a foto e contar a história da menina que morava no assentamento, todos os meninos queriam saber qual a idade dela atualmente. Alguns começaram a fazer contas e quando disse que a foto era de um ano anterior ao meu nascimento, que eu tinha 27 anos e aquela foto era de 28 anos atrás, mas a garota da foto parecia ter já uns 12 anos. Samuel então disse *“ah, então ela não é tão velha, ela está viva, ela não é mais velha que minha avó”* (8º Diário de campo, 04-08, turma 3, dialogando sobre a foto de Sebastião Salgado sobre um assentamento em Sergipe).

Percebemos no excerto uma estrutura de generalização no início de sua consolidação, mas que subsidiou Samuel a se utilizar da sua experiência (ser neto) para chegar a uma resposta da idade atual da garota, associando o conceito de idade e morte para obter uma compreensão do fato. Os sentimentos despertados pela imagem, como a preocupação pelo estado de pobreza, e o seu contrário, a esperança pela sua superação, os afetaram e consideramos que foram os mobilizadores da vontade das crianças.

Essa vontade fez com os alunos se dispusessem a analisar os elementos internos e externos constitutivos da atividade e combiná-los a sua experiência, ressignificando e ampliando sua percepção. Desta percepção, novas significações foram configuradas ao ponto dos alunos abstraírem os conceitos e aplicarem em diferentes situações.

A vivência possibilitou outro modo de se relacionar com a atividade no qual as crianças não dependem mais do concreto, podendo ascender ao pensamento abstrato, autorregulando a atenção na atividade. A relação e dependência mútua entre uma mudança no desenvolvimento e a promoção da atenção nos permite afirmar que, ao mesmo tempo em que esse percurso foi orientado pela atenção, esta, por sua vez, foi autorregulada pela apreensão do mundo realizada.

Quando realizamos intervenções nas quais os alunos deveriam produzir uma foto e uma história de um ditado popular, sem que explicássemos a eles o significado do mesmo, as crianças tiveram que não apenas atribuir uma significação como também aplicá-lo, em outra situação que consideravam explicativa do conceito. Apresentamos abaixo a foto e sua história ilustrativa:



Figura 6. Imagem produzida por Julia e Estrela baseada no ditado “Ter o rei na barriga.

“O menino chamava Juliano e ele estava andando e brincando de corda e ele chegou no parquinho, largou a corda para brincar. Então a professora o chamou e disse: - Se você brincar no parquinho, vai crescer o rei na barriga” (História construída com base no ditado “Ter o rei na barriga” por Julia e Estrela no 21º encontro, 13-11, turma 2)

É claro que Julia e Estrela não compreendiam o que era uma metáfora e a existente no ditado, mas elas fizeram uma suposição, formaram o conceito e organizaram um texto em que o significado fosse aplicável. Para tal, tiveram que aliar o conceito com suas experiências no parquinho da escola e considerar que ter o rei na barriga seria uma punição.

Evidenciamos abaixo uma nova suposição acerca de outro ditado:



Figura 7. Imagem produzida por Davi e Gustavo baseada no ditado “Procurar pelo em ovo”. E a história:

“Um menino chamado Lucas de dez anos e o irmão dele, Pedro, de quinze anos. O irmão disse para ele:

- Quero ver você conseguir ver pelo em ovo.

Pedro cortou o cabelo e colou em dois ovos e disse para Lucas:

- Agora você vai ver pelo em ovo.

Lucas respondeu:

- Duvido que você consiga fazer isso.

E então Pedro mostrou os ovos e o irmão dele queria colar o ovo com pelo nele.

Pedro saiu correndo e subiu em cima da árvore e Lucas tacou os dois ovos, um acertou a cabeça e outro a bunda” (História construída com base no ditado “Procurar pelo em ovo” por Davi e Gustavo no 21º encontro, 13-11, turma 2)

Apresentamos essas produções não apenas para evidenciar a suposição do significado da metáfora, mas, principalmente, pelo potencial que o sujeito traz consigo. Ao olharmos para as imagens fotografadas não conseguimos, inicialmente, compreender se a apropriação e

o entendimento pelas crianças estavam sendo realizados com relação à atividade, mas, com a construção da história, carregada de elementos e nexos, permite indicar o início de um processo de conceituação, e, principalmente, de agilização da percepção e atenção nesse desenvolvimento.

Em outro movimento em que as crianças deveriam produzir uma foto livre e escrever algo sobre a mesma, Davi capturou a foto a seguir:



Figura 8. Imagem fotografada por Davi, tema livre.

E escreveu:

() () () () () () () ()

Eu sei que escola vai nos ensinar mais nós poder
aprender brincando.

Figura 9. História escrita por Davi no 20º encontro, 30-10, turma 2²⁴.

Essa frase parece sintetizar o pensamento de Davi, ao utilizar não apenas a experiência da foto como a sua de vivência de atividades lúdicas combinando os conceitos de brincar e aprender. Estes dois foram aglutinados por Davi como atividades que possuem uma semelhança de objetivo fim que é o ensino, em que para ele se apropriar é um processo que envolve e pode ser desenvolvido pela atuação dos dois.

Baseando-se nesse e nos outros momentos acima analisados, identificamos as crianças atuando como **protagonistas da ação**, revelando a mudança no modo de se relacionar com as atividades propostas. Entretanto, essa mudança foi sustentada pelas mediações dos processos de objetivação/subjetivação dos próprios sujeitos. Explicitamos uma das situações em que isso ocorreu abaixo:

Neste dia, entreguei os desenhos dos alunos sobre a história “o domador de monstros” feito em semanas anteriores e relembremos a história. Me impressionou como eles lembravam os detalhes da história (no começo eles não falaram nada quando perguntei do que era o desenho, mas quando perguntei “*o que é isso aqui?* (apontando para o umbigo) *quantos a história tinha?*” eles mesmos foram falando. No livro, o monstro reaparecia para amedrontar um menino e a cada vez que ele voltava partes do corpo iam aumentando de forma crescente (uma boca, dois ouvidos... cinco umbigos). Depois que relembremos a história, pedi para que eles criassem a sua própria e todos foram escrever. Entretanto, alguns alunos tinham faltado no dia e então pedi para que desenhassem nessa aula e depois fizessem sua história. Por esse motivo, houve alguns desentendimentos entre as crianças em um momento da atividade. Gabriel, que estava sentado próximo a esses alunos, disse: “*ô professora, eu vou mudar de lugar porque*

²⁴ Eu sei que escola vai nos ensinar mas nós podemos aprender brincando (Eu sei que a escola vai nos ensinar, mas nós podemos aprender brincando)

aqui não está dando não...”, respondi que tudo bem e ele então foi para outra mesa e continuou sua história (20º diário de campo, 30-10, turma 1).

Assim como já ressaltado em outros momentos da análise, a ação da mediação foi promovendo a autorregulação da conduta, possibilitando que a atenção, por exemplo, assumisse a qualidade de superior que caracteriza seu caráter voluntário. E a história assumiu a condição de instrumento psicológico mediador da ação, no caso, qualitativamente superior por envolver outras funções complexas, como a fala, o pensamento e a imaginação.

Se, por um lado, Gabriel foi sujeito da ação ao escolher escrever a história, por outro, ele foi objeto na medida em que seu sistema psicológico foi acionado e transformado na e pela realização da própria ação. Percebemos que, ao mesmo tempo, o instrumento agiu com e sobre Gabriel, e consideramos como indicativo de desenvolvimento o domínio da sua conduta.

Cabe ressaltar, entretanto, que esse desenvolvimento, como já dissemos, é constituído de avanços e retrocessos, necessitando de uma orientação externa presente constantemente para que as crianças apreendam o que, por que e como fazer. Não há mágica, há interações que vão sendo apropriadas e internalizadas a depender dos alunos e do modo como eles as significam.

7.5 Olhar de novo para ver o novo

Ser sujeito da própria ação, dominando sua conduta pela autorregulação das funções psicológicas superiores: esta é a condição para se prestar atenção. Dominar sua conduta. Ser autorregulado. É preciso ressaltar que, ainda que nossa análise busque demonstrar o avanço das crianças no processo de envolvimento com as atividades e desenvolvimento da autorregulação, o movimento delas não foi e nem poderia ser uniforme, visto as diferenças que caracterizam cada indivíduo.

A complexidade das formas superiores de conduta não se limita à assimilação de hábitos ou de apropriação de conhecimentos, pelo contrário, são modos em que as mudanças envolvem avanços, retrocessos, falhas, movimento e conflitos que concorrem entre si e avançam qualitativamente.

Ao longo de nossas intervenções, observamos o desenvolvimento da autorregulação da atenção exatamente com essas características: não há modos de funcionar consolidados em definitivo, há conquistas que se somam, se complementam, se multiplicam e se transformam à medida que novos repertórios são apropriados frente a novas tarefas, o que necessita, muitas vezes, de orientação da ação como mediação desses avanços.

Segundo Libâneo (2012), não há consenso entre os atores escolares acerca do objetivo e função da escola e, especificamente, na sala de recuperação, não havia clareza entre alunos e estagiárias da finalidade desse espaço. Em ambos era evidente a reprodução de discurso deque o intuito era “aprender mais”, mas aprender mais o que?

Quando iniciamos nossas intervenções explicitamos aos alunos que no final do ano uma exposição seria realizada com as obras por eles produzidas. Era nítido o entusiasmo das crianças quando conversávamos para planejar o evento e as atividades.

Ainda que o fato de comunicar as crianças sobre a exposição tenha sido um fator importante na nossa atuação, percebemos que a ação de torná-la real foi um dos aspectos que promoveram e sustentaram o interesse das crianças pelas afinidades. Havia um motivo para se implicarem, motivo que conseguiram visualizar. Se num primeiro momento as crianças produziam suas obras sem a clareza de como seriam apresentadas na exposição, quando nos reunimos e organizamos juntos o evento, a participação e envolvimento dos alunos se modificou qualitativamente. Num primeiro momento, as crianças pontuavam e questionavam se determinada foto, história ou desenho iria ser exposto e, após a decisão de como seria a

mesma, produziam lembrando e falando que aquilo iria (e como iria) ser exposto. Era atrativo e motivador o fato de mostrar suas produções para outras pessoas.

Para a organização da exposição, os alunos tiveram que, junto com a pesquisadora, elaborar um pedido de autorização por escrito para a gestão (e ir todos à sala da diretoria para o pedido formal), escolher os convidados e escrever o convite e escolher o que e como as obras escolhidas seriam dispostas na sala. Percebemos, apoiados em Vigotski (1931/1995), que as possibilidades que promoveram um avanço no desenvolvimento das crianças foram suscitadas pelo meio na medida em que a apropriação da cultura, neste caso, dos elementos constituintes e necessários para organizar a exposição, dialeticamente, mobilizou a orientação da ação.

Assim, os próprios alunos escolheram o que e como expor: uma turma, denominada de historiadores, elegeu seus desenhos e histórias; outra, que chamaram de fotógrafos, optaram pelas fotos e histórias; e a terceira, composta pelos super-heróis, reuniu os dois tipos de produção baseada nos temas da mitologia e super-heróis. Abaixo alguns exemplos das atividades propostas:



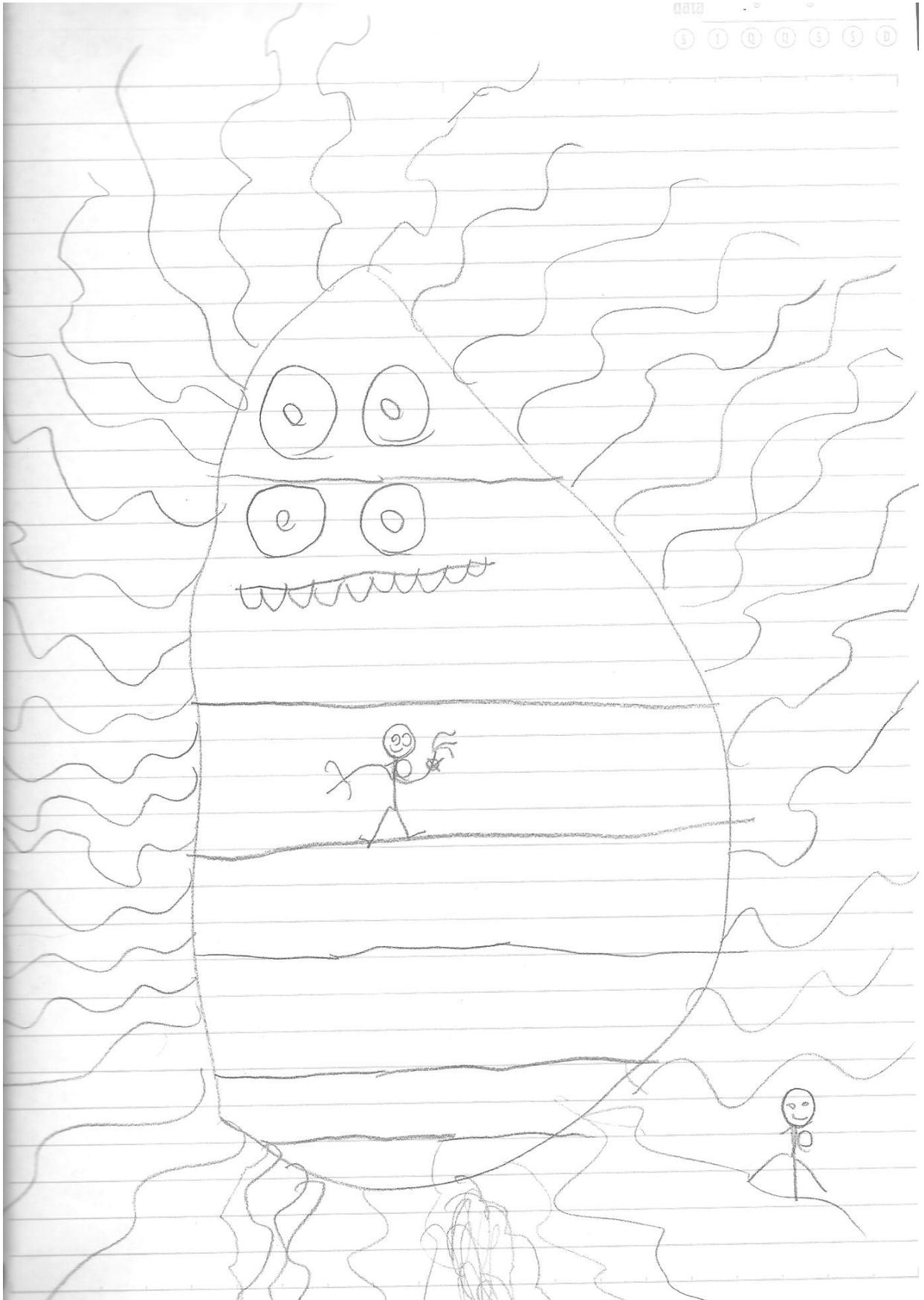
§ Tirar água do joelho §

Era uma vez uma garotinha que estava andando de repente ela caiu da escada machucou o joelho e teve que lavar o joelho e ela chorou.

Jim

Figura 10. Produção de foto e história baseada no ditado “Tirar água do joelho”.

DATA
S T Q Q S S D



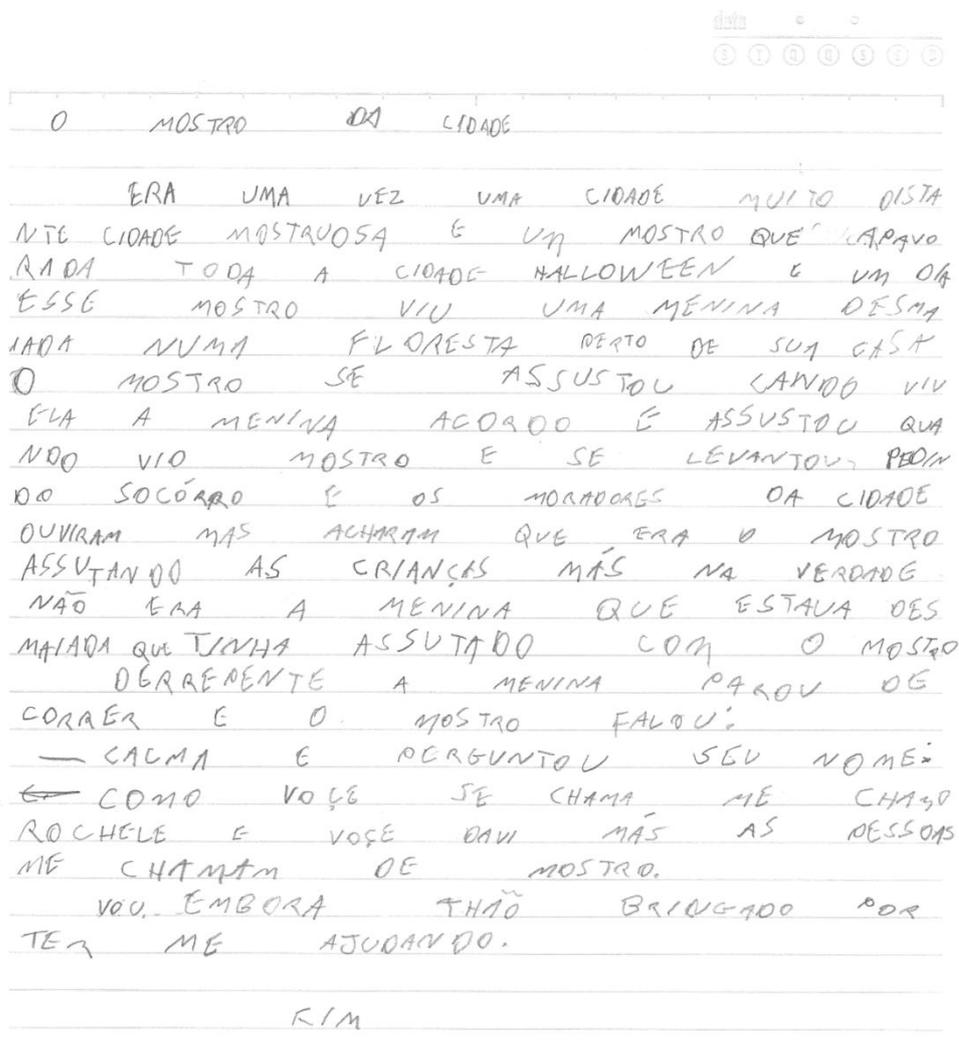


Figura 11. Produção de desenho e história a partir da contação da história “O domador de monstros”.

E abaixo fotos da sala com a exposição pronta à visitação:



Figura 12 . Todas as produções da turma 3.



Figura 13. Todas as produções da turma 1 e 2.

Nossa exposição ocorreu no dia da reunião final de pais do semestre, e todos os pais, professores e alunos foram convidados. Além do convite enviado aos pais entregue pelos

alunos, cartazes foram dispostos pela escola e divulgado em *blog* mantido pela internet da escola. As professoras foram convidadas pela pesquisadora e também reforçaram o convite aos pais durante a reunião.

Durante a exposição, os professores e a gestão foram os que mais prestigiaram. Percebemos que este foi um momento não apenas em que observaram o potencial que os alunos possuíam como também desenvolveram um novo olhar para as contribuições que o trabalho do psicólogo poderia oferecer ao desenvolvimento das crianças. Ao olharem para as produções, diversos elogios aos alunos e às produções foram realizados, ressaltando os avanços por eles alcançados. Ao mesmo tempo, acreditamos que as produções podem ter revelado os aspectos necessários para outros avanços na escola, a partir da reconfiguração dos sentidos do potencial daqueles alunos que frequentavam turmas de recuperação.

É interessante ressaltar que a exposição do trabalho realizado promoveu a mudança do olhar dos professores da escola em relação às crianças: a atenção dos educadores que antes focalizavam a falta parece ter se ampliado para enxergar também a potência. O olhar não apenas das crianças como principalmente destes sujeitos (professores e gestão) foi ampliado, ao perceberem e atentarem ao que era possível: ao dizer que o resultado do trabalho “foi lindo” e os demais elogios e cumprimentos dos professores e da coordenação demonstraram que o foco de atenção também dos profissionais mudou da falta para o potencial.

Como devolutiva à instituição, além das reuniões em que participamos com as professoras e com a orientadora pedagógica e a própria exposição, formulamos um folheto (apêndice C) e entregamos algumas cópias aos profissionais, de modo a contribuir para futuras intervenções, socializando de modo documental nosso trabalho.

8. Considerações finais

Abordamos na análise diferentes momentos em que, no decorrer da nossa atuação, conseguimos observar os avanços no envolvimento dos alunos com as atividades desenvolvidas nas classes de recuperação. Evidenciaram-se, neste caminho, o social assumindo e desempenhando seu papel de fonte das condições ideais para a constituição humana, exprimindo sua importância. Esta constatação, no entanto, não determina que o social, por si só, seja o bastante, pelo contrário, há um sujeito que medeia e se apropria das condições, que luta, que atua, que **resiste**.

Durante nossa inserção na escola, nos deparamos com a complexidade que envolve a instituição escola e suas tentativas diárias de sobrevivência. Sim, sobrevivência. Para resolver conflitos, para ensinar, para aprender, para efetivar seu papel e função. É neste cenário, resultante de diversas relações, que observamos especificamente as que foram estabelecidas com a sala de recuperação, sobretudo a relação aluno-sala de recuperação e buscamos verificar se o uso de fotografias, desenhos e histórias promoviam o desenvolvimento da atenção em crianças que frequentam essa classe.

Tendo em vista o trabalho realizado ao longo dos sete meses em que estivemos na escola, podemos responder nossa questão de pesquisa a partir dos dados que emergiram. Percebemos que, por um lado, ainda que haja uma expectativa dos atores escolares em relação às ações dos alunos relacionada à autorregulação do seu processo atencional, não há um espaço e um planejamento para que a mesma se desenvolva. Por outro lado, nos pareceu que as crianças não conseguiam significar e, conseqüentemente, atribuir um sentido às ações, atividades e ensino. Isso nos revelou contradições e paradoxos na prática escolar nas salas de recuperação: não há um uso do espaço para a promoção do desenvolvimento, ainda que o mesmo tenha sido planejado para a produção de avanços qualitativos na constituição do sujeito.

Ocorre que, frente a esta mesma realidade, o caminho que percorremos demonstrou que as situações suscitadas com o uso dessas expressões artísticas possibilitaram e mobilizaram o processo de significação e, conseqüentemente, um maior domínio da atenção como apontamos na nossa análise, e nos deparamos durante a pesquisa nas expressões das crianças, das professoras e da orientadora pedagógica.

Não queremos invalidar a sala de recuperação, mas tomá-la como espaço de promoção de desenvolvimento, como possibilidade de a escola garantir atendimento à diversidade de ritmos, às singularidades.

Como se recupera a aprendizagem? Como se recupera algo que inicialmente não ocorreu? Acreditamos que é necessário uma ampla e profunda reflexão acerca do que deve ser um projeto de recuperação, a começar por desconstruir representações assentadas em ideia do início do século passado, como bem demonstra Caldas (2010).

Como, então, a sala de recuperação pode se constituir como um espaço de promoção do desenvolvimento? Ao longo dos sete meses em que estivemos na escola, acessamos diferentes momentos em que conseguimos criar condições para que as crianças dominassem sua atenção. Os dados nos mostram que a autorregulação da atenção requer a apropriação da cultura humana, e, para isso, as crianças precisaram vivenciar a realidade na qual estão expostas. Inicialmente, já havíamos destacado que é o aprendizado que promove o desenvolvimento, mas como promover a aprendizagem?

Nossa análise defende que a vivência das crianças ocorre quando elas têm, externamente, a orientação de uma pessoa mais experiente. Deste ponto, percebemos que a criança ainda precisa de uma instrução, um planejador que a direcione a respeito das atividades, ou seja, de alguém que signifique a realidade para que ela se aproprie. Entretanto, a significação realizada pela criança só se consolida quando ela, pela percepção ampliada, passa a planejar as suas ações, baseada no novo modo de pensar e compreender o mundo.

Isso nos mostra, de acordo com Vigotski, a importância da interação para a apropriação dos modos de conduta e ressalta o papel do meio no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Entretanto, como dissemos, à medida em que o pensamento avança, encontra novas barreiras para a sua ascensão. Percebemos que a utilização de uma mesma forma de orientação não possibilita transformações qualitativas no desenvolvimento, revelando que modos diferenciados e novas estratégias para chamar a atenção precisam ser planejados para que a curiosidade das crianças seja despertada. Os dados nos revelaram que o investimento no desenvolvimento das funções psicológicas deve ser constante, uma vez que a dependência do mundo material externo ao sujeito é característica do desenvolvimento existente e a sua capacidade abstrata não está consolidada.

Para avançar, os alunos precisaram ser desafiados a pensar de outro modo, para que novos nexos fossem recombinaados e novas significações se efetivassem. Desafiá-los promoveu um princípio de descolamento do externo, não apenas no sentido de transformar a capacidade imaginativa, mas também de reconhecimento de relações com as suas experiências, de um saber-se de si, de saber-se pensando, de uma autonomia de ser e estar no mundo. Conseqüentemente, as crianças passaram a atuar nas atividades, agilizando processos internos, sendo protagonistas da ação, combinando elementos que não conheciam às suas experiências, ao escolher e selecionar em que focalizariam sua atenção.

Explicitamos, todavia, que “prestar atenção” não significa ficar quieto, olhar para a lousa e copiar a lição. **Prestar atenção é pensar.** E pensar implica questionar, fazer relações entre elementos (ainda que, a princípio, a relação não esteja correta cientificamente) e pode ocorrer que a ação aconteça com um aluno olhando para a parede da sala. O processo atencional ocorre antes dessas ações acontecerem, ou melhor dizendo, essas ações só ocorrem

porque houve uma autorregulação da atenção e, dessa forma, prestar atenção e pensar se imbricam sempre.

Acreditamos que este seja o desafio da escola, o de unir o pensar e o atentar-se e, para nós, isso só foi possível pela construção de um ritmo na relação estabelecida conosco, que não foi imposto, mas resultado de uma cooperação mútua.

Ao utilizarmos imagens e histórias, viabilizamos o protagonismo aproximar suas possibilidades de ação e significação. E então as crianças perceberam que podiam ler, podiam escrever, podiam tentar, podiam ser alunos, enfim. Foram estas materialidades que abriram caminho às possibilidades, que os mobilizaram a agir e se envolver com as propostas.

Resta o desafio de implicar os professores e a escola no processo de promoção do desenvolvimento dos alunos, pelo estabelecimento de parcerias com os profissionais, conforme tem sido defendido pelo nosso grupo de pesquisa. Desafio que, ainda que buscássemos enfrentar, não conseguimos superar e que demanda novas pesquisas rumo à consolidação do trabalho da psicologia na escola.

9. Referências

- Andrada, P. C. (2009). *Sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior: um estudo sobre valores no ambiente acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Bordignon, J. C.; Souza, V.L.T. (2011) O papel dos afetos nas relações escolares de adolescentes. *Revista Perspectivas em Psicologia*, 15 (1), pp. 132-144.
- Caldas, R. F. L. (2010). *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da psicologia escolar*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Delari Jr., A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*. Umuarama: GETHC. Obtido em 12 de dezembro de 2014. Recuperado de <http://pt.scribd.com/doc/61302956/Achilles-Delari-Jr-Vigotski-e-a-Pratica-Do-Psicologo-Em-Percurso-Da-Psicologia-Geral-a-Aplicada-2a-Versao#scribd>
- Dellari Jr., A. (2011). *Questões do método em Vigotski - busca da verdade e caminhos da cognição*. Em Universidade Estadual de Maringá. *I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da psicologia histórico-cultural*, Maringá, PR. Recuperado em 12 de dezembro de 2014. Obtido em http://www.dialeticadohumano.net/tx-07_delari_2011
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. (2012). Obtido em 07 de setembro de 2015.

Recuperado

de

http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf

- Duarte Júnior, J. F. (1981). *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez.
- Duarte Júnior, J. F. (1996). *Por que arte-educação?* (15ªed.). Campinas: Papirus.
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Dugnani, L. A. C. (no prelo). *Aspectos constitutivos dos sujeitos que exercem a gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela arte* (tese de doutoramento não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Dugnani, L. A. C.; Souza, V.L.T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia da Educação* (Impresso), v. 33, pp. 29-47.
- Ferraro, A. (1999). Diagnóstico da Escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp. 22-47.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Traduzido por Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A.S. & Sant'Ana, I.M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 35-54). Campinas: Alínea.

- Jesus, J. S. & Souza, V. L. T. (2012). Medicalização na escola: uma nova forma de exclusão? [Relatório de iniciação científica].
- Jesus, J. S. & Souza, V. L. T. (2013) Afinal, o que é dificuldade de aprendizagem: Um estudo sobre os sentidos atribuídos por professores do Ensino Fundamental. [Relatório de iniciação científica].
- Lajolo, M. & Zilberman, R. (2007). *Literatura infantil brasileira histórias e histórias*. (6^a ed.). São Paulo: Ática.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Obtido em 27 de julho de 2014. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006. (2006). Dispõe sobre a instituição do sistema municipal de ensino. Obtido em 07 de setembro de 2015. Recuperado de <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/91884>
- Libâneo, J.C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, 27, pp. 5-24. Obtido em 27 de julho de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>.
- Libâneo, J. C. (2009). Formação do pensamento teórico científico e atuação nos motivos dos alunos. Em Dávila, C. (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo* (pp.63-76). Curitiba: Editora CRV.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.*, 38 (1), pp. 13-28. Obtido em 27 de julho de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>

- Libâneo, J. C. (2015). Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. Em Andrea Maturano Longarezi & Roberto Valdés Puentes (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 315-349). (2º ed.). Uberlândia: EDUFU
- Luz, A. F. S. (2014). *Convivência na escola: uma análise das interações nos terceiros anos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em H. R. Campos. *Formação em psicologia escolar: realidades e expectativas*. (pp. 213-243). Campinas: Alínea.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP.
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Traduzido por Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Claudia Strauch (5ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Parecer nº 12, de 06 de novembro de 1997. (1997). Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº5/97). Obtido em 27 de julho de 2014. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf
- Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da Psicologia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e Arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Portaria SME nº 114, de 30 de dezembro de 2010. (2010). Dispõe sobre a homologação do regimento escolar comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campinas. Obtido em 07 de setembro de 2015. Recuperado de <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/90997>
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando nao e quase a mesma coisa Analise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Saviani, D. (2001). Ética, educação e cidadania. *Philos: Revista Brasileira de Filosofia no 1o Grau*, Florianópolis, 8(15).
- Sontag, S. (2004). *Sobre fotografia*. Traduzido por Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras.
- Souza, V.L.T.(2005). O conceito de identidade: algumas considerações da perspectiva da psicologia na formação do professor. *Re-ação Integrada*, 9, pp. 6-13.
- Souza, V. L. T. (2008). Psicologia e compromisso social: reflexões sobre as representações e identidade do psicólogo escolar-educacional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas*, 1 (1), pp. 14-34.
- Souza, V.L.T. (2009). Educação, Valores e Formação de Professores: contribuições da psicologia escolar. Em Claisy Maria Marinho-Araujo. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-152). Campinas: Alínea.

- Souza, V.L.T. (2015). *Anotações de aula*. Texto não publicado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Souza, V.L.T. & Barbosa, E. T. (no prelo). Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Manuscrito submetido para publicação.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estud. psicol.*, 30 (3), pp. 355-365. Obtido em 02 de março de 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>
- Souza, V.L.T.; Petroni, A. P.; Dugnani, L. A. C. ; Barbosa, E. T.; Andrada, P. C. (2014). O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. Em: Raquel de Souza Lobo Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). 54ed. Campinas: Atomo & Alínea.
- Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Rio Grande do Sul: Unijuí.
- Tonet, I. (2007). Ética e capitalismo. Em Jimenez, S; Soares, R.; Carmo, M. & Porfírio, C.(Orgs.). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas* (pp. 47-62). Fortaleza: UECE/IMO.
- Venancio, M. M. R. (2011). *Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socieducadores*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Vigotski, L.S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1935/2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1934/2008). Pensamento e palavra. Em _____ *Pensamento e Linguagem* (pp. 149-190). (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: questão do meio na pedologia. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. *Psicologia USP*, 21 (4), pp. 681-701. Obtido em 03 de março de 2015. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305126191007>

Vigotsky, L. S. (1930/2012). *La imaginación y el arte em la infancia*. (11ª ed.). Madri: Akal.

Vygotsky, L.S. (1925/2001). *Psicologia da arte*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1931/1995). *Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique)*. Madri: Visor Distribuciones.

Apêndices

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)

Eu, _____ com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça)

_____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que meu filho:

_____ participará da pesquisa **“Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar”**, realizada pela pesquisadora Juliana Soares de Jesus, orientada pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo investigar as práticas psicológicas promotoras de mudança da relação dos alunos com os conteúdos escolarizados, visando ressignificar a classe de recuperação como espaço de desenvolvimento.

Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão coletadas em encontros semanais pré-agendados, durante a aula de recuperação desta instituição, que serão realizados no decorrer de seis meses letivos no ano de 2015. Estes encontros serão mediados por expressões artísticas tais como produção e avaliação de fotografias.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade, garantia a mim concedida pela pesquisadora. Declaro ainda ciência de que todas as informações, tanto a dos encontros quanto a entrevista, são gravadas e posteriormente transcritas, e que as informações serão utilizadas como dados deste estudo, sejam elas textos escritos ou imagens fotografadas.

Declaro que a participação neste estudo é voluntária e sem ônus. Entendo também que é garantido o direito de interromper participação do meu filho a qualquer tempo que me convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente minha intenção à pesquisadora, sem nenhum ônus.

Compreendo que embora meu filho não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que é submetido em meu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que ele se sinta incomodado emocionalmente ou fragilizado diante das atividades propostas. Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o bem-estar emocional dele, compreendo que posso solicitar à pesquisadora assistência psicológica, e que esta me será oferecida pela mesma, pelo tempo que for necessário e sem ônus.

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2014.

_____ Assinatura do pesquisador Juliana Soares de Jesus	_____ Assinatura do responsável
---------------------------------------------------------------	------------------------------------

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

 Assinatura do(a) menor

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com a pesquisadora através do e-mail julianajsj@gmail.com ou pelo telefone (19) 98820-3891, em horário comercial, das 08h as 12h e das 14h as 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br; endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h00 às 17h00.

Apêndice B – Quadro de atividades desenvolvidas

Turma 1: Os historiadores e Turma 2: Os fotógrafos			
Dia	Atividade	Desenvolvimento da atividade	Objetivo
08-05	Observação		Conhecer a dinâmica da sala e os alunos.
15-05	Entrevista inicial	Sentados em roda, foi realizada uma entrevista com as crianças. As perguntas foram respondidas por cada, respeitando a sequência do lugar que estavam sentados. As questões referiam-se à familiaridade entre as crianças e a fotografia e questões pessoais, a fim de conhecer a turma. Ao final, cada um tirou uma foto e conversamos sobre a imagem capturada.	Conhecer os alunos e aproximá-los do uso da câmera.
22-05	Desenho “caminho da escola”	Após passar um vídeo do grupo “Palavra cantada”, foi pedido para os alunos desenharem o caminho de sua casa até a escola. Após o desenho, cada um tirou uma foto da primeira visão que tinham quando entravam na escola.	Investigar a percepção dos alunos e promover modos mais ampliados do olhar.
29-05	Desenho x fotografia	Foi pedido para que cada um desenhasse um local da escola e depois fotografasse o mesmo lugar.	Investigar a percepção dos alunos e promover modos mais ampliados do olhar.
05-06	Desenho x fotografia	Foi pedido para que cada um desenhasse um local da escola que não gostasse e depois fotografasse o mesmo lugar.	Investigar a percepção dos alunos e promover modos mais ampliados do olhar.
17-7	Turma da fotografia	Foi pedido para que os alunos preenchessem alguns dados (nome, idade, com quem morava) e a seguinte pergunta: “o que você mais gosta?”. A resposta foi fotografada e, após isso, foi feita uma história/música relacionada a foto.	Desenvolver a imaginação na criação de histórias e imagens; Desenvolver o interesse pelo uso da imagem e história; Aproximação da psicóloga-pesquisadora com o grupo; Desenvolver a observação na foto (especificamente nos detalhes da foto) para a produção das histórias.
24-07	Imagem e ação	Foi levado o jogo “Imagem e Ação” e, após eles brincarem, discutimos a respeito da importância da comunicação.	Desenvolver a observação, atenção e percepção dos alunos sem o uso da fala.
31-07	Fotografia e história	Construção de histórias a partir de fotos de Sebastião Salgado e Doisneau.	Desenvolver repertório afetivo; Promover a reflexão a respeito de atividades em salas de aula e do conhecimento

			científico; Identificar modos de relação entre os alunos e o conhecimento científico; Desenvolver a imaginação a partir da criação de histórias
07-08	“Escola de super-heróis”	Alunos, com o uso de fantasias e acessórios, encenaram uma história de super-heróis. Enquanto eles se organizavam para a cena, fotos foram tiradas. Obrigatoriamente os super-heróis teriam que ter nomes, poderes e um ponto fraco.	Desenvolver a imaginação a partir da encenação de histórias.
14-08		Escrita de <u>histórias</u> frente às fotos tiradas na semana anterior.	Desenvolvera percepção, atenção e observação.
21-08		Continuação da história e encenação.	Desenvolvera percepção, atenção e observação.
28-08	“Conte a um cego”	Os alunos tiveram que descrever uma fotografia para uma pessoa cega.	Desenvolvera percepção, atenção, conceito e observação.
11-9	História “A coruja e a águia”	A atividade desenvolve-se da seguinte maneira: a psicóloga-pesquisadora contou a história “A coruja e a águia” e os alunos tiveram que desenhar a história, e após realizado o desenho, o mesmo foi comparado entre seus pares, identificando diferenças e semelhanças.	Desenvolvera imaginação, observação e atenção.
18-09	História “O domador de monstros”	A atividade desenvolveu-se da seguinte maneira: a psicóloga-pesquisadora contou a história “O domador de monstros” e os alunos tiveram que desenhar a história, e após realizado o desenho, o mesmo foi comparado entre seus pares, identificando diferenças e semelhanças.	Desenvolvera imaginação, observação e atenção.
25-09	História “Deuses e mitos – Hades”	A atividade desenvolveu-se da seguinte maneira: a psicóloga-pesquisadora contou uma história e os alunos tiveram que desenhar a história, e após realizado o desenho, o mesmo foi comparado entre seus pares, identificando diferenças e semelhanças.	Desenvolvera imaginação, observação e atenção.
02-10	Organização da exposição	Foi decidido, junto com os alunos, o que exporíamos e escrevemos um bilhete e fomos pedir a diretora uma autorização para que a exposição acontecesse.	Desenvolvera comunicação, percepção e escrita.
09-10	Turma 1: História tema “sala de aula”	Foi pedido para que os alunos escrevessem uma história sobre a sala de aula.	Desenvolvera atenção, percepção e imaginação.
	Turma 2: Fotografia	Os alunos escolheram um lugar para fotografar e depois escrever sobre a foto.	Desenvolvera atenção, percepção e

	tema livre		imaginação.
16-10	Turma 1: Desenho tema “sala de aula”	Os alunos fizeram seu próprio desenho baseado na história construída na semana anterior.	Desenvolvimento da atenção, percepção e imaginação.
	Turma 2: Fotografia do lugar que mais aprende	Os alunos escolheram um lugar para fotografar e depois escrever sobre a foto.	Desenvolvera atenção, percepção e imaginação.
23-10	Turma 1 e 2: História “por favor”, discussão e desenho	Com objetivo de compreender como os alunos se percebiam e os motivos de estarem na sala de recuperação, uma história foi contada e após a contação, uma discussão foi realizada. Ao final, a primeira turma fez um desenho da história e a segunda turma produziu uma foto de algo que não conseguia explicar.	Desenvolvera percepção e do pensamento reflexivo.
30-10	Turma 1: Escrita de história com base no desenho “O domador de monstros”	Os desenhos feitos pelos alunos sobre a história foram retomados e eles produziram, após um diálogo, sua própria história.	Desenvolvera atenção, percepção e imaginação.
	Turma 2: Fotografia ditados populares	Ditados populares foram sorteados e os alunos encenaram a frase para fotografar e depois escreveram uma história sobre a foto. Ditados utilizados: Tempestade em copo d’água, pisar na bola, tirar água do joelho e enfiar o pé na jaca.	Desenvolvera atenção, percepção e imaginação.
06-11	Turma 1	Os alunos elegeram um desenho feito por eles e escreveram uma história	
	Turma 2: Fotografia ditados populares	Ditados populares foram sorteados e os alunos encenaram a frase para fotografar e depois escreveram uma história sobre a foto. Ditados utilizados: Procurar pelo em ovo, Ter o rei na barriga e João sem braço.	Desenvolvera atenção, percepção e imaginação.
13-11	Despedida	Conversamos sobre a exposição, entreguei os convites e nos despedimos.	

Turma 3: Os super-heróis			
Dia	Atividade	Desenvolvimento da atividade	Objetivo

15-05	Entrevista inicial		Sentados em roda, foi realizada uma entrevista com as crianças. As perguntas foram respondidas por cada, respeitando a sequência do lugar que estavam sentados. As questões referiam-se à familiaridade entre as crianças e a fotografia e questões pessoais a fim de conhecer a turma. Ao final, cada um tirou uma foto e conversamos sobre a imagem capturada.	Conhecer os alunos e aproximá-los do uso da câmera.
22-05	Desenho “caminho da escola”		Após passar um vídeo do grupo “Palavra cantada”, foi pedido para os alunos desenharem o caminho de sua casa até a escola. Após o desenho, cada um tirou uma foto da primeira visão que tinham quando entravam na escola.	Investigar a percepção dos alunos e promover modos mais ampliados do olhar.
29-05	Desenho x fotografia		Foi pedido para que cada um desenhasse um local da escola e depois fotografasse o mesmo lugar.	Investigar a percepção dos alunos e promover modos mais ampliados do olhar.
05-06	Desenho x fotografia		Foi pedido para que cada um desenhasse um local da escola que não gostasse e depois fotografasse o mesmo lugar.	Investigar a percepção dos alunos e promover modos mais ampliados do olhar.
17-7	Turma da fotografia		Foi pedido para que os alunos preenchessem alguns dados e a seguinte pergunta: “o que você mais gosta?”. A resposta foi fotografada e, após isso, foi feita uma história/música relacionada a foto.	Desenvolver a imaginação na criação de histórias e imagens; Desenvolver o interesse pelo uso da imagem e história; Aproximação da psicóloga-pesquisadora com o grupo; Desenvolver a observação na foto (especificamente nos detalhes da foto) para a produção das histórias.
24-07	Imagem e ação		Foi levado o jogo imagem e ação e após eles brincarem, discutimos a respeito da importância da comunicação.	Desenvolver a observação, atenção e percepção dos alunos sem o uso da fala.
31-07	Fotografia e história		Construção de histórias a partir de fotos de Sebastião Salgado e Doisneau	Desenvolver repertório afetivo; Promover a reflexão a respeito de atividades em salas de aula e do conhecimento científico; Identificar modos de relação entre os alunos e o conhecimento científico; Desenvolver a imaginação a partir da

			criação de histórias.
07-08	“Escola de super-heróis”	Alunos, com o uso de fantasias, inventaram uma história de super-heróis. Obrigatoriamente os super-heróis terão que ter nomes, poderes e um ponto fraco.	Desenvolver a imaginação a partir da encenação de histórias.
14-08		Escrita de <u>histórias</u> frente as fotos tiradas na semana anterior.	Desenvolvera percepção, atenção e observação.
25-08	Piquenique histórico	A atividade envolveu um piquenique realizado com os alunos e a contação de histórias escolhidas pelos mesmos.	Promover ampliação de repertório; - Desenvolvera atenção.
01-09	Vídeo “Juro que vi”	Um vídeo contando a história do curupira foi apresentado e, após isso, houve uma discussão a respeito do conceito de “bom” e “mau” e detalhes do vídeo. Depois, histórias, escolhidas pelos alunos foram contadas pela psicóloga-pesquisadora.	Desenvolvera percepção, atenção, conceito e observação.
08-09	Imagens e histórias(Usa da obra Futebol de Cândido Portinari) - Esconde - esconde	A obra foi apresentada aos alunos e uma das histórias do surgimento do futebol foi contada. Após a apreciação e a contação da história, os alunos tiveram que fazer um desenho.	Desenvolvera observação e consciência corporal.
15-09	“História e ação” História: Mito de Hades Ação: cobra cega	A atividade desenvolve-se da seguinte maneira: a psicóloga-pesquisadora conta uma história e os alunos terão que desenhar a história, e após realizado o desenho, o mesmo será comparado com os dos colegas na busca de semelhanças e diferenças. -Os alunos tiveram, com o auxílio da audição, encontrar o outro colega.	Desenvolver a percepção sensorial (especificamente a audição e tato); Desenvolver a observação através de detalhes.
22-09	Não houve encontro – reunião de professores		

29-09	Não houve encontro – reunião de pais		
06-10	Organização da exposição	Decidimos juntos o que exporíamos e escrevemos um bilhete e fomos pedir a diretora uma autorização para que a exposição acontecesse.	Desenvolvera comunicação, percepção e escrita.
13-10	“Você se ouve”	Uma gravação de encontros anteriores foi levada para o grupo e eles tiveram que ouvir e discutir sobre o desenvolvimento das atividades	Desenvolvera atenção e percepção.
20-10	Produção de História – Mito de Hades	Os alunos escreveram sua própria história a partir do seu desenho de Hades.	Desenvolvera atenção, imaginação e percepção.
27-10	Não houve encontro – reunião do conselho da escola		
03-11	Contação de histórias – “Contos da morte”	Nesse dia foi realizado uma contação de diversas histórias que tinha no livro “Contos da morte”.	Desenvolvera atenção, imaginação e percepção.
10-11	Contação de histórias, construção de desenho e produção de histórias – Mito Posídon	Os alunos, após ouvirem a história, desenharam e escreveram sua própria história a partir do seu desenho de Posídon.	Desenvolvera atenção, imaginação e percepção.
17-11	Despedida	Conversamos sobre a exposição, entreguei os convites e nos despedimos.	

Apêndice C – Folheto entregue na instituição²⁵

mento de contar e recontar histórias.

Estas atividades favoreceram também o desenvolvimento da oralidade, condição fundamental para o domínio da leitura e escrita.

Maiores informações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas e sua relação com a aprendizagem no blog

Histórias utilizadas:

- O domador de monstros (Ana Maria Machado);
- Hades, Posídon, do livro Heróis, Deuses e Monstros (Bernard Evslin);
- A coruja e a águia (fábula de Monteiro Lobato)
- Por favor In O livro das virtudes para crianças (William J. Bennett)

Fotos utilizadas:

- Futebol (Cândido Portinari);
- Doisneau;
- Sebastião Salgado

Vídeo utilizado:

Juro que vi—história do curupira: <https://www.youtube.com/watch?v=2-W2LmqjHSl>

Material restrito ao uso pela E.M.E.F



Prosped

Processos de Constituição do Sujeito em
Práticas Educativas

Apoio: CNPq



Contato:

julianajs@gmail.com

vera.trevisan@uol.com.br

Blog do grupo: <http://prospedpuc.blogspot.com.br/>

Ampliando o olhar: a fotografia promovendo a percepção e atenção de alunos do ensino fundamental em classe de recuperação

Juliana Soares de Jesus
Vera Lucia Trevisan de Souza

²⁵ Os nomes da instituição e dos alunos foram censurados em favor do sigilo.

O projeto

Diante da hipótese de que a escola vem sendo significada pelos estudantes como espaço que oferece atividades que não se aproximam de seus interesses ou realidade, e, dessa maneira, não mobilizam sua atenção para os conteúdos ensinados em sala de aula, este projeto foi organizado e desenvolvido com o objetivo de compreender os sentidos que os alunos atribuem aos conhecimentos ensinados nas aulas de reforço escolar e à própria atividade de recuperação. Entendemos que esses sentidos interferem na forma de os alunos participarem das atividades, envolvendo-se ou não com as aulas de recuperação, daí a importância não só em compreender esses sentidos como também em buscar transformá-los por meio da intervenção.

Nessa direção, a intervenção que desenvolvemos com os alunos envolveu o uso de produção e leitura de fotografias, elaboração de desenhos e contação e produção de histórias, buscando, sobretudo, promover o desenvolvimento da atenção voluntária, da percepção e da imaginação das crianças, funções psicológicas essenciais para a aprendizagem, notadamente de conhecimentos mais abstratos.

Os alunos

Esse projeto foi desenvolvido com alunos do 4º e do 5º ano da sala de recuperação paralela.

Na turma do 4º ano, em que os encontros aconteciam às segundas-feiras, participaram nove alunos: [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].



ano, totalizando dezesseis: [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

O desenvolvimento das atividades

Os encontros ocorriam uma vez por semana, com duração de duas horas.

Inicialmente foi necessário investir na construção de vínculos para conseguir a atenção dos alunos, o que fizemos por meio de atividades que se aproximassem do interesse do grupo, usando, principalmente, brincadeiras, tais como: cobra cega, esconde-esconde, etc.

Quando começamos a sentir que os alunos já estavam se interessando por nossos encontros, demos início às atividades que visavam promover o desenvolvimento da autorregulação dos alunos em relação à atenção, à percepção e à imaginação. Os encontros ocorriam da seguinte maneira: num primeiro momento, eram realizadas contação de histórias e produção de desenhos sobre as histórias. Num segundo momento, os alunos produziam uma nova história a partir dos próprios desenhos realizados, após uma discussão do desenho e das observações feitas sobre a história que desencadeou o desenho.

Com outra turma, fotografias, a biografia do autor e a contextualização da imagem eram apresentadas aos alunos, gerando a produção de uma nova história. Após essa etapa, em encontros seguintes, os próprios alunos produziram suas fotos (utilizando as câmeras que disponibilizávamos) e suas histórias.



Algumas considerações sobre o interesse dos alunos: ao longo do projeto tivemos de mudar de atividades muitas vezes, pois as que planejamos inicialmente não envolveram os alunos, que só pediam para jogar futebol ou brincar no

parque. Nesse processo, após muitas tentativas e com o movimento de chamar a atenção das crianças constantemente, conseguimos a atenção e participação do grupo em uma série de atividades que pareceram contribuir para o desenvolvimento da percepção, atenção e imaginação do grupo. Essa constatação nos impulsionou a apresentá-las a seguir, com a descrição de como realizá-las, a título de contribuição para a escola.

Sugestão de atividades

- Jogo da memória: escrever trechos das histórias produzidas pelos alunos num cartão e em outro inserir o desenho realizado pelos mesmos. Jogar com o grupo discutindo as combinações corretas.

- Monte seu monstro: com o uso de meias, construir com os alunos o corpo de seus desenhos, encaminhando que em casa produzam a cabeça e os detalhes que caracterizem seu monstro. Devem trazer para a escola no encontro seguinte e, junto com o grupo, colocar um nome nele, pensar o país ou lugar da terra ou espaço em que vive, podendo gerar novas histórias que podem ter como personagens vários dos monstros criados por eles.

- Oficina de contação de histórias: junto com o grupo, selecionar dentre as histórias produzidas pelos alunos as que serão contadas para as turmas do 1º, 2º ou 3º anos. Se for histórias a partir da "criação de monstros", pode-se levar os monstros para mostrar. Pode-se incentivar os alunos a escreverem uma pequena biografia ao final de suas histórias, de modo a apresentá-las no final. Também se pode combinar com as professoras das turmas que vão ouvir as histórias para produzirem histórias com seus alunos e recontarem para a turma, quando se poderia fazer uma discussão

Anexos

Anexo I – Histórias utilizadas

O domador de monstros (Ana Maria Machado)

Era uma vez um menino chamado Sérgio. Um menino como você e eu, que às vezes tinha medo e às vezes era corajoso. Uma noite, antes de dormir, ele ficou olhando as manchas que as sombras das árvores lá de fora iam formando na parede do quarto. Elas mexiam, mudavam de lugar, viravam figuras de monstros horríveis, horrendos, horrorosos.

Sérgio ficou com medo. Para espantar o medo, o jeito era conversar com o monstro:

- Você pensa que me mete medo, é? Só porque é feioso? Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Sérgio fechou os olhos bem apertados e chamou um monstro mais horrendo, horrível e horroroso. E avisou:

- Aí vem o monstro de um olho só.

Quando Sérgio abriu os olhos, o monstro velho tinha ido embora da parede e lá estava o novo, de um olho só, olhando para ele. Aí Sérgio disse:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem o monstro de um olho só e duas bocas.

E quando abriu os olhos, o monstro velho tinha ido embora da parede, e lá estava o novo olhando para ele com seu olho só e suas duas bocas. Aí Sérgio disse:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem um monstro com um olho só, duas bocas e três chifres.

E quando abriu os olhos, o monstro velho tinha ido embora da parede e lá estava o novo olhando para ele com seu olho só, suas duas bocas e seus três chifres.

Daí a pouco Sérgio disse:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou.

Então Sérgio avisou:

- Aí vem um monstro de um olho só, duas bocas, três chifres e quatro trombas.

E quando abriu os olhos, o monstro velho tinha ido embora da parede e lá estava o novo olhando para ele. Com seu olho só, suas duas bocas, três chifres, suas quatro trombas. Daí a pouco Sérgio disse:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio para te assustar.

- Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem o monstro com um olho só, duas bocas, três chifres e quatro trombas e cinco umbigos.

E quando abriu os olhos, o monstro velho tinha ido embora da parede e lá estava o novo olhando para ele. Com seu olho só, suas duas bocas, três chifres, quatro trombas, seus cinco umbigos. Daí a pouco Sérgio disse:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem um monstro com um olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos e seis línguas.

E quando abriu os olhos, o monstro tinha ido embora da parede e lá estava o novo olhando para ele. Com seu olho só, suas duas bocas, seus três chifres, suas quatro trombas, cinco umbigos e suas seis línguas. Um monstro meio engraçado. Daí a pouco Sérgio disse:

Se ficar me olhando assim eu chamo um monstro mais feio para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem um monstro com um olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, seis línguas e sete rabos.

Quando abriu os olhos, o monstro velho tinha ido embora da parede e lá estava o novo olhando para ele. Horrroso e engraçado. Com seu olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, suas seis línguas e seus sete rabos. Sérgio estava com muita vontade de rir, mas disse:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio ainda para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem o monstro com olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, seis línguas, sete rabos e oito corcovas.

E quando abriu os olhos um monstro engraçado horrível e gozado estava olhando para ele. Sérgio ficou com vontade de rir, mas disse:

- Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feio ainda para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Aí vem um monstro com um olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, seis línguas, sete rabos, oito corcovas e nove pernas

E quando abriu os olhos, o monstro velho tinha ido embora da parede e lá estava o novo olhando para ele. Horrroso e engraçado, horrível e gozado, horrendo e divertido. Sérgio não agüentava mais de tanta vontade de rir, mas mesmo assim ainda disse:

- Se ficar me olhando assim eu chamo um monstro mais feio ainda para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou.

Então Sérgio avisou:

- Aí vem o monstro de um olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, seis línguas, sete rabos, oito corcovas, nove pernas, dez cores, onze caretas, doze sorrisos, treze risadinhas, quatorze gargalhadas, quinze cambalhotas...

E Sérgio ria tanto que nem conseguiu falar direito. Aí o monstro da parede se assustou com todas essas palhaçadas e foi embora.

Sérgio riu muito até que acabou dormindo e sonhando. Sonhos em que não entraram monstros horrorosos, horríveis e horrendos, mas entraram monstros engraçados, gozados e divertidos. Com dezenas de risadas, centenas de gargalhadas e milhares de palhaçadas.

A coruja e a águia (Monteiro Lobato)

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: *Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.*

Por favor

(Do livro “O livro das virtudes para crianças – Willian J. Bennett”)

Havia uma vez uma pequena expressão chamada por favor que morava na boca de um garotinha. Os por favor moram na boca de todo mundo ainda que as pessoas se esqueçam que eles estão ali, mas para ficarem fortes e felizes todos os por favor devem ser tirados da boca de vez em quando para tomar um pouco de ar. Sabe, eles são como peixinhos de aquário que sobem a tona para respirar. O por favor do qual irei falar morava na boca de um menino chamado Duda. Só uma vez, em muito tempo, o tal por favor teve a oportunidade de sair, pois Duda, lamento dizer, era um menininho muito mal criado, que quase nunca se lembrava de dizer por favor.

Dê-me um pedaço de pão! Quero água! Dê-me aquele livro! Era deste jeito que ele pedia as coisas. Seus pais ficavam muito tristes com isso, já o coitado do por favor ficava na ponta da língua do menino, aguardando uma oportunidade para sair... estava cada dia mais fraco. Duda tinha um irmão mais velho chamado João, tinha quase 10 anos, era tão educado quanto Duda era mal criado. Por isso, o seu por favor recebia muito ar e era forte, bem disposto.

Um dia, no café da manhã, o por favor de Duda sentiu que precisava tomar ar mesmo que para isso tivesse que fugir, foi o que fez. Fugir da boca de Duda e expirou longamente; depois arrastou-se pela mesa e pulou para a boca de João.

O por favor que morava lá ficou muito zangado. Saia, ele gritou! Aqui não é o seu lugar, essa boca é minha. Eu sei, respondeu o por favor de Duda, eu moro na boca do irmão do seu senhor, mas, meu deus, não sou feliz lá, eu nunca sou usado, nunca recebo ar puro, pensei que você me deixaria ficar aqui por um dia ou dois até eu me sentir mais forte. Mas é lógico, disse gentilmente o outro por favor. Eu compreendo, fique, quando o senhor me utilizar sairemos os dois. Ele é bom e eu tenho certeza de que ele não se importará de dizer por favor duas vezes. Fique o tempo que desejar...ao meio dia, no almoço, João quis um pouco de manteiga e falou assim “papai, pode me passar um pouco de manteiga, por favor, por favor?”.

Pois não, disse o pai, mas por que tanta polidez? João não respondeu, voltou-se para a mãe e disse “mamãe, dê-me um bolinho, por favor por favor”. A mãe sorriu e lhe disse “vou lhe dar o bolinho, querido, mas porque você diz por favor duas vezes?” Eu não sei, respondeu o João. As palavras apenas saem. Tita, por favor, por favor, me dê um copo de água. Nesse momento João ficou um pouco assustado; tudo bem, disse o pai, não há problema nenhum, mas não deve se dizer tanto por favor nesse mundo. Enquanto isso o pequeno Duda continuava gritando daquele seu jeito mal educado “quero um ovo!”, “quero um copo de leite!”, “me dá uma colher!”, mas então ele parou e escutou o irmão, achou que seria

engraçado imitar o João, por isso começou “mamãe, me de um bolinho, huum”, ele estava tentando dizer por favor, mas como? Ele não sabia que seu pequenino por favor estava sentado na boca do João, tentou outra vez pedindo a manteiga “mamãe, passe a manteiga, hummmm” e só conseguiu dizer isso. A coisa aconteceu o dia inteiro e todo mundo ficou imaginando o que havia de errado e todo mundo ficou imaginando o que havia de errado com os dois meninos. Quando anoiteceu, ambos ficaram cansados e Duda estava tão aborrecido que a mãe o mandou mais cedo para a cama.

Mas na manhã seguinte, logo que se sentaram para o café, o por favor de Duda correu de volta para casa, ele tinha tomado tanto ar puro no dia anterior que estava se sentindo forte e feliz, e no momento seguinte ele foi outra vez arejado quando Duda falou “papai, por favor, corte a minha laranja”. Meu deus, a expressão saiu fácil, fácil, soava tão bem como João a pronunciava e João estava somente falando um por favor naquela manhã. E daquele dia em diante, o pequeno Duda se tornou tão educado quanto o irmão.

Hades

(Do livro “Heróis, deuses e monstros da mitologia grega – Bernard Evslin”)

Quando enterravam seus mortos, os gregos tinham o costume de colocar uma moeda sob a língua dos cadáveres para que eles pudessem pagar pela travessia do rio Estige. Era o demônio Caronte quem remava o barco. As almas que não tinham o dinheiro da passagem eram obrigadas a esperar na margem do rio. Às vezes, eles voltavam ao mundo dos vivos para assombrar aqueles que não haviam dado a elas o dinheiro necessário.

O outro lado do rio era cercado por um muro enorme. O portão era guardado por Cérbero, um cão de três cabeças que se alimentava de carne viva e atacava a todos, exceto os espíritos. Do outro lado do portão, em Tártaro, havia um enorme campo coberto de álamos. Ali ficavam os mortos: heróis, covardes, soldados, pastores, padres, menestréis, escravos. Eles andavam de um lado para o outro e, quando falavam, sibilavam como morcegos. Aguardavam o julgamento de três juízes: Minos, Radamante e Éaco.

Aqueles que de alguma forma haviam provocado a ira dos deuses recebiam um castigo especial. Sísifo, por exemplo, foi condenado a empurrar uma pedra montanha acima. No entanto, sempre que chegava à metade do caminho, deixava a pedra escapar e era obrigado a recomeçar. E assim ele deveria passar toda a eternidade. Tântalo, por sua vez, foi punido com uma sede infernal e preso no interior de um lago de águas límpidas e frescas que chegavam à altura de seu queixo. Mas, a cada vez que ele se inclinava para beber, a superfície do lago baixava, e ele não conseguia matar a sede. E assim – da mesma maneira que Sísifo – ele deveria passar toda a eternidade.

Mas esses casos são especiais. A maioria das almas era considerada simplesmente morta – nem particularmente boa, nem particularmente má. Eram enviadas de volta ao bosque dos álamos, chamado Campo de Asfódelos, para esperar e esperar... por nada.

Os que eram especialmente virtuosos eram enviados aos Campos Elísios, não muito distantes. Ali era como se fossem férias permanentes. Ouvia-se música por todos os lados, e as almas dançavam o dia inteiro – e a noite inteira também, pois os mortos não precisam dormir. Além disso, os espíritos nobres podiam renascer na Terra se assim desejassem, mas somente os mais valentes escolhiam essa opção. Havia um lugar especial nos Campos Elísios, o Arquipélago dos Abençoados, reservado àqueles que haviam nascido e morrido três vezes.

Hades vivia em um majestoso castelo de rochas negras, na companhia de sua rainha. Ele tinha ciúmes de seus irmãos e raramente saía de seus domínios. Era terrivelmente possessivo e ficava radiante com a chegada de novas almas. Ao fim de cada dia, exigia que Caronte fizesse uma contagem de todos os seus súditos. Jamais permitia que um deles

escapasse, muito menos que um mortal visitasse Tártaro e voltasse à superfície da Terra. Essa regra teve apenas duas exceções, mas essas são outras histórias.

O palácio de Hades e os campos vizinhos formavam um território chamado Érebo, situado na parte mais profunda do mundo subterrâneo. Embora não houvesse pássaros em Érebo, ouvia-se ao longe o bater de asas, pois ali moravam as Erínias, ou Fúrias, entidades mais velhas que os próprios deuses. Seus nomes eram: Tisífone, Alecto e Megera. Pareciam bruxas, com serpentes no lugar de cabelos, olhos vermelhos e dentes encardidos. Brandiam chicotes com tachas de metal e, ao encontrarem uma vítima, açoitavam-na violentamente, deixando-a em carne viva. A missão delas era visitar a Terra e punir os malfeitores, especialmente os que haviam escapado de outra punição qualquer. Os mortais evitavam pronunciar o nome das terríveis criaturas e preferiam se referir a elas como as Eumênides, ou “As Generosas”. Hades tinha um grande apreço pelas Erínias. Elas engrandeciam seu reino quando induziam alguém ao suicídio. Além disso, quando voltavam de suas rondas, elas sobrevoavam o palácio e relatavam o que tinham feito durante o dia, bem como as últimas novidades das terras distantes.

O rei Hades era perfeito para governar os mortos. Era violento, detestava mudanças e costumava ter ataques de fúria. Um de seus feitos mais terríveis foi raptar Perséfone e fazer dela sua rainha. Sobre isso falaremos na próxima história.

Posídon

(Do livro “Heróis, deuses e monstros da mitologia grega – Bernard Evslin”)

Após a deposição de Crono, a partilha do reino foi decidida por meio de um jogo de azar. Zeus, o mais novo, saiu vencedor e escolheu o céu. Posídon ficou contente, pois sabia que o céu era vazio e que Zeus o havia escolhido simplesmente porque se tratava de um lugar alto. Assim, ele, Posídon, pôde fazer sua escolha como se tivesse vencido o jogo. Escolheu o mar. Sempre quis o mar, pois era o lugar ideal para aventuras e segredos, e se impunha à terra e ao céu. Hades, que nunca foi dos mais sortudos, ficou com o mundo subterrâneo. A terra permaneceu como uma espécie de comunidade, sob governo das deusas.

Posídon deixou o Olimpo e tomou posse de seu novo reino. Imediatamente, mandou construir um enorme palácio subaquático, onde colocou um belíssimo trono de pérolas e corais. Precisava de uma rainha e escolheu Tétis, uma linda Nereida, ou divindade marítima. Mas havia uma profecia segundo a qual qualquer um dos filhos de Tétis seria maior que seu pai, e Posídon achou melhor escolher outra rainha. A profecia de fato se realizou, pois o filho de Tétis foi ninguém menos que Aquiles.

Posídon escolheu então outra Nereida, chamada Anfitrite. Porém, assim como seu irmão Zeus, Posídon tinha gosto pelas viagens e acabou por gerar uma centena de filhos em diferentes lugares. Era um deus de difícil trato – volúvel e briguento – e costumava alimentar rixas. Mas também gostava de brincadeiras e, quando estava de bom humor, seu sorriso era radiante. Adorava assustar as ninfas criando monstros como o polvo, a lula, a água-viva, o peixe-espada, o sapo-do-mar, o peixe-boi e muitos outros. Certa vez, na tentativa de aplacar os ciúmes de Anfitrite, criou o golfinho e o ofereceu como presente.

Posídon era ganancioso e agressivo, e estava sempre tentando ampliar os domínios de seu reino. Certa vez, tentou se apoderar de Ática e fincou seu tridente na colina onde até hoje se encontra a Acrópole. Dali irrompeu uma fonte de água salobra. Mas os habitantes de Atenas não queriam fazer parte do reino do mar. Eles tinham medo de Posídon, que tinha o hábito de raptar as jovens da cidade sempre que sentia vontade. Portanto, trataram de pedir a proteção de outros deuses. Atena respondeu prontamente: desceu à Terra e plantou uma oliveira bem ao lado da fonte de Posídon. O deus do mar ficou enfurecido: rugiu, esbravejou e providenciou uma tempestade. Toda uma flotilha de barcos de pesca foi tragada pelas águas

do mar. Posídon desafiou Atena para um duelo e ameaçou, caso ela recuasse, provocar um maremoto que arrasaria toda a cidade. Atena não se esquivou. Mas ao tomar conhecimento da disputa, Zeus desceu à Terra e propôs uma trégua. Alguns dias depois, os deuses se reuniram em conselho para ouvir e avaliar a versão de cada um a respeito da briga. Acabaram tomando o partido de Atena, alegando que a oliveira que ela havia plantado era um presente mais valioso. Depois desse episódio, os atenienses se viram obrigados a tomar muito cuidado sempre que saíam ao mar e raras as vezes tiveram sucesso em suas batalhas navais.

Posídon tinha uma queda especial por Deméter e a perseguia ardentemente sempre que se lembrava disso. Em uma tarde ensolarada, chegou a cercá-la na passagem entre duas montanhas e exigir que ela cedesse a seus caprichos. Deméter não sabia o que fazer, pois Posídon era enorme, implacável e persistente.

Por fim ela disse: - Então me dê um presente. Você gerou inúmeras criaturas para mar. Pois crise agora um animal terrestre. Mas que seja um animal gracioso, o mais lindo de todos os tempos.

Deméter achou que estava a salvo, pois acreditava que Posídon só era capaz de criar monstros. Ficou estupefata ao constatar que ele havia gerado para ela um cavalo. Jamais havia visto algo assim tão lindo. O próprio Posídon ficou tão maravilhado com sua obra que foi além: criou uma tropa inteira de cavalos. Os animais se espalharam pelos campos, galopando e relinchando alegremente, cabeças e caudas balançando ao vento. Fascinado com o espetáculo, Posídon acabou se esquecendo de Deméter: montou em um dos animais e foi embora. Mais tarde, criou uma nova leva de cavalos verdes para seus estábulos subaquáticos. Mas Deméter guardou para si aquela primeira tropa, que deu origem a todos os cavalos do mundo.

Uma outra versão dessa mesma história conta que Posídon levou uma semana para produzir o cavalo. Antes de chegar à versão final, criou diversas criaturas que não lhe agradaram. Descartou-as, mas não chegou a matá-los. Foi assim, então, que se espalharam pelo mundo animais como o camelo, o hipopótamo, a girafa, o asno e a zebra.

De acordo com outra história, Deméter se transformou em uma égua para escapar das investidas de Posídon. Mas ele imediatamente se transformou em um garanhão e galopou atrás dela, alcançando-a depois de algum tempo. Dessa união nasceram um cavalo selvagem, Árion, e uma ninfa a quem chamavam de "A Ama".

Deméter também era a deusa da lua. Portanto, permeando toda a mitologia, há uma ligação entre cavalo, lua e mar. A lua influencia as marés, a crista das ondas lembra a crina dos cavalos, e os cavalos imprimem pequenas luas na areia quando galopam à beira-mar. São histórias muito, muito antigas, mas que ainda são ouvidas por aí.