

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Programa de Pós-Graduação em Educação**

LUCIMAR BARROS DE ALMEIDA DELMAN LAINS

**O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO MEDIADA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CAMPINAS-SP

2016

LUCIMAR BARROS DE ALMEIDA DELMAN LAINS

**O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO MEDIADA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Grupo de Pesquisa: Formação e Trabalho Docente.

PUC-CAMPINAS

2016

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

t372.21
L187d

Lains, Lucimar Barros de Almeida Delman.

O desenvolvimento da atenção mediada na Educação Infantil e sua relação com as práticas pedagógicas / Lucimar Barros de Almeida Delman Lains. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.
129p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Professores de educação pré-escolar - Formação. 3. Atenção - Testes. 4. Educação - Estudo e ensino. 5. Mediação. 6. Psicologia educacional. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

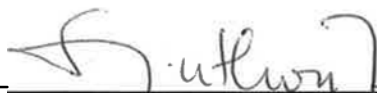
18.ed.CDD – t372.21

LUCIMAR BARROS DE ALMEIDA DELMAN LAINS

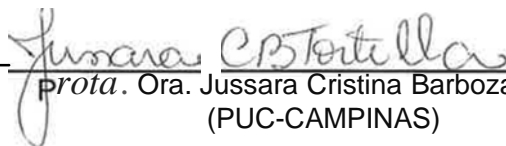
O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO MEDIADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 29 de fevereiro de 2016



Profa. Ora. Maria Silvia Pinheiro de Moura Libardi da Rocha
(Orientadora- PUC-CAMPINAS)



Profa. Ora. Jussara Cristina Barboza Tortella
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Ora. Silvana Calvo Tuleski
(UEM-PR)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pela generosidade em compartilhar comigo seu tempo e sabedoria e pela coragem em orientar alguém que estava apenas começando a estudar a Teoria Histórico-Cultural.

Agradeço a Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski, referência na Teoria Histórico-Cultural, por ter aceitado fazer parte da banca examinadora e pelas importantes contribuições para o meu trabalho.

Agradeço a Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, pelo exemplo de delicadeza e profissionalismo que imprime ao seu ofício de professora, pela acolhida no estágio de Psicologia e por aceitar fazer parte da banca examinadora.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que contribuíram para minha formação e meus estudos ao longo do mestrado.

Agradeço aos colegas de turma pelo apoio, incentivo, conversas e momentos agradáveis que partilhamos juntos no decorrer das aulas e trabalhos.

Agradeço aos dirigentes e gestores da instituição educacional, por permitirem a realização da pesquisa.

Agradeço à professora e todas as crianças coparticipantes desta pesquisa pelo acolhimento, disposição e contribuições.

Um agradecimento especial a toda minha família pelo apoio incondicional, sempre!

Agradeço ao meu marido, Marcus, e filhas, Gabriela e Camila, sempre apoiando minhas escolhas e me proporcionando as condições para realizar meus sonhos.

Agradeço à minha mãe Marfisa, pela compreensão das longas ausências nesse tempo de estudo.

Agradeço ao meu pai Haroldo, *in memoriam*, sempre presente.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	07
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: Fundamentos para o estudo da atenção mediada: revisão bibliográfica e o processo de desenvolvimento humano na perspectiva da teoria Histórico-cultural.....	17
1.1 O desenvolvimento da atenção: cenário das pesquisas nacionais	18
1.2 O desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-cultural	22
CAPÍTULO 2:A capacidade de prestar atenção na abordagem Histórico-cultural	30
2.1 <i>A atividade</i> , categoria fundamental da constituição do psiquismo humano e a <i>atividade principal</i> da criança.....	40
2.2 O processo de educação e a constituição e desenvolvimento da atenção.....	47
CAPÍTULO 3: Os Procedimentos de Construção do Material Empírico/ Método.....	56
3.1 Procedimentos de pesquisa.....	57
3.1.1 As características do estudo de campo	59
3.1.2 A instituição de Educação Infantil.....	59
3.1.3 A turma do Infantil III.....	60
3.2 Instrumentos de pesquisa.....	61
3.2.1 Entrevistas	62
3.2.2 Preparação da professora para as práticas pedagógicas	64
3.2.3 O desenvolvimento das atividades com as crianças.....	65
3.2.4 Observação participante.....	69
CAPÍTULO 4: Análises do Material Empírico.....	71
4.1 O tempo de duração das atividades	72
4.2 A mediação pedagógica.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

RESUMO

O desenvolvimento da atenção mediada na Educação Infantil e sua relação com as práticas pedagógicas é o tema deste trabalho, fundamentado na abordagem Histórico-cultural. Tem como sujeitos, crianças de cinco a seis anos matriculadas em uma escola de Educação Infantil no município de Campinas, SP, e sua respectiva professora. O principal objetivo foi investigar as possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças em um contexto de Educação Infantil, através de práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram: (i) desenvolver em colaboração com a professora estratégias e práticas pedagógicas potencialmente produtivas para o desenvolvimento da atenção mediada; (ii) analisar efeitos de diferentes atividades (em termos de sua estrutura) no funcionamento da atenção de crianças de Educação Infantil, e (iii) analisar as mediações pedagógicas, perscrutando as concepções da professora sobre a constituição e o desenvolvimento da capacidade atencional humana e os possíveis efeitos positivos e negativos destas mediações e concepções para o desenvolvimento da atenção. A produção de material empírico se concretizou por meio dos seguintes procedimentos: a professora recebeu formação para a realização de atividades de promoção da atenção mediada com as crianças, observação participante durante as atividades desenvolvidas pela professora com as crianças ao longo de sete semanas e entrevistas semiestruturadas com a professora, no início, meio e final do período de permanência em campo. O material empírico produzido foi analisado qualitativamente utilizando-se elementos da abordagem microgenética. Os resultados da pesquisa demonstram que o aprimoramento da mediação e das práticas pedagógicas na Educação Infantil poderão oferecer novas perspectivas para o estudo do desenvolvimento da atenção, permitindo a promoção dos processos atencionais superiores (segundo nomenclatura de L. S. Vigotski) nas crianças.

Palavras-chave: atenção mediada; práticas pedagógicas; teoria histórico-cultural

ABSTRACT

The development of mediated attention in kindergarten and its relationship with the pedagogical practices is the subject of this work, based on the Historical-cultural approach. Participated in this study, children five to six years, enrolled in a school of early childhood education in Campinas, SP, and their respective teacher. The main objective was to investigate the possibilities of development mediates attention in children in the context of early childhood education through pedagogical practices. The specific objectives were: (i) develop in collaboration with the teacher strategies and potentially productive educational practices for the development of mediated attention ; (ii) analyze the effects of different activities (in terms of its structure) in the operation of the attention of children of early childhood education , and (iii) analyze the pedagogical mediations, peering into the conceptions of the teacher on the establishment and development of the human attentional capacity and the possible positive and negative effects of these mediations and concepts for the development of attention. The production of empirical material was achieved through the following instruments: the teacher was trained to carry out activities to promote mediated attention to children, participant observation during the activities developed by the teacher with children over seven weeks and semi-structured interviews with the teacher at the beginning, middle and end of the activities. The empirical material produced was qualitatively analyzed using elements of microgenetic approach. The survey results show that the improvement of mediation and pedagogical practices in early childhood education may offer new perspectives for studying the development of attention, enabling the promotion of higher attentional processes (called by L.S. Vygotsky) in children.

Keywords: mediated attention; pedagogical practices; Historical-cultural theory

MEMORIAL

Minha brincadeira preferida na infância era ser professora. Lembro-me bem da lousa preta que tinha e de sempre ter muito giz disponível para as brincadeiras. Adorava livros e aprendi a ler muito cedo, com uns cinco anos já conseguia ler e me encantar com as historinhas. Ganhei então, do meu pai, uma coleção chamada “Minha Primeira Enciclopédia” composta de cinco livros, a qual guardo até hoje com um carinho imenso, que me abriu janelas para um mundo ainda desconhecido: cidades diferentes, outros países, outras culturas, pessoas, acontecimentos, boas maneiras, outro idioma! Quanta coisa maravilhosa! E meus alunos imaginários também iam se maravilhando comigo nas páginas ilustradas desses livros!

Nasci numa grande cidade, Belo Horizonte em Minas Gerais, na década de 60, primeira filha, sobrinha e neta, o que me garantia atenção especial de todos. Meus pais eram funcionários públicos e fui bem cedo para a escola. E a experiência dessa escola de Educação Infantil que frequentei me marcou profundamente, a ponto de ter escolhido a educação como profissão. Não tinha consciência disso quando comecei a trilhar os caminhos para ser uma professora, mas as boas lembranças dessa escola sempre estiveram presentes em minha memória.

Uma grande mudança de vida aconteceu quando tinha nove anos, meus pais decidiram se mudar para uma cidade no interior de Minas, cidade onde meu pai nascera, em busca de melhores condições e qualidade de vida. Fui estudar numa escola tradicional da cidade, um colégio católico dirigido por freiras, onde tive professores maravilhosos que também marcaram minha trajetória. Quando terminei a oitava série, decidi fazer o curso de magistério, minha mãe não ficou contente pela escolha, ela achava que eu deveria escolher outra profissão, mas eu não me via trabalhando em outra coisa que não fosse uma sala de aula, era realmente o que gostaria de fazer!

Assim que terminei o magistério, fiz um concurso público para professora e passei! Aos dezoito anos, antes mesmo de entrar na faculdade de Pedagogia, já tinha conseguido realizar o sonho de ser uma professora efetiva do Estado de Minas Gerais e com isso a garantia de ter uma sala de aula. Adorava trabalhar com as crianças de quarta série: curiosas, espertas, irrequietas, interessadas em descobrir o mundo! Na faculdade também tive professores que me encantaram por sua paixão pela educação e pela profissão.

Mas outra mudança aconteceu: dessa vez o casamento! Casei e me mudei para Campinas! Tive que deixar a escola... Tinha também o sonho de me casar e de ser mãe! Morando em Campinas, após um tempo de adaptação à cidade e à nova vida, comecei a trabalhar em uma escola com crianças de cinco e seis anos. A escola seguia o modelo tradicional, e todos nós, crianças e professores, seguíamos normas e regras estabelecidas que norteavam nossa prática pedagógica. Nessa época, algumas inquietações foram surgindo sobre o universo das crianças na Educação Infantil e crescendo meu interesse por escolas onde as crianças tivessem mais liberdade e autonomia.

Minhas filhas nasceram e interrompi minha trajetória de professora durante anos, achei mesmo que não voltaria mais a trabalhar com a educação, até que fui convidada a conhecer um novo projeto que nascia numa área de exclusão social em Campinas. Fui com um grupo de amigos ao Parque Oziel para ver a construção de uma creche que atenderia as crianças daquela região marcada pela história da violência em nossa cidade. Nessa visita tive contato com uma realidade que só conhecia de ouvir falar e ver pelo noticiário da TV: crianças brincando na terra, esgoto correndo a céu aberto, lixo espalhado pelas ruas, casas de madeira cobertas por plástico e lona, tudo muito precário. As crianças, soube então, não conheciam livros, não tinham brinquedos!... Então, resolvi que acompanharia a implantação da nova escola que estava sendo construída. Vislumbrei que esta poderia ser uma oportunidade de colocar em prática uma nova proposta educacional e um novo modelo de gestão, construído e compartilhado por toda a comunidade, reconhecendo e incentivando as necessidades e capacidades das crianças, respeitando seu desenvolvimento e sua individualidade e principalmente desfazendo o “abismo” que considerava existir entre aquelas crianças e as crianças com as quais tinha convivido até aquele momento.

Em agosto de 2004, a escola foi inaugurada: era também um centro comunitário destinado à comunidade composta por três bairros: Jardim Monte Cristo, Parque Oziel e Gleba B, área considerada a maior ocupação de terras particulares da América Latina, onde as famílias viviam em extrema vulnerabilidade social e, sobretudo as crianças, em situação de risco social e pessoal. A comunidade carecia de projetos e ações que possibilitassem reverter o quadro local gerador de violência, miséria e total ausência de perspectivas. Nesse contexto, a escola de educação infantil e o centro comunitário surgiram como instrumento da inclusão social dessas crianças e suas famílias, oferecendo atendimento em educação infantil em período integral para

crianças de dois a seis anos de idade; projetos envolvendo adolescentes e jovens, criando a oportunidade do primeiro emprego, oferecendo cursos de educação profissional e encaminhamento para empresas e oficinas de geração de renda para as famílias. A proposta de trabalho para essa comunidade deveria envolver uma pedagogia transformadora, segundo as orientações da Organização Não Governamental que havia construído e administrava a escola, baseada no desenvolvimento de valores humanos. A oportunidade de participar da construção de uma nova proposta educacional me fez entrar com toda disposição e alegria nesse desafio.

O projeto pedagógico foi construído baseado no Programa de Educação em Valores Humanos, criado pelo educador indiano Sathya Sai Baba, com atividades estruturadas em torno de cinco valores universais: paz, amor, verdade, ação correta e não violência. Este programa foi introduzido e divulgado no Brasil pela Fundação Peirópolis (www.peiropolis.org.br) e está presente em cerca de cento e trinta países do mundo, buscando contribuir para a formação de pessoas mais felizes, íntegras e comprometidas com o futuro. Fui uma das alunas do curso de formação de agentes de transformação promovido pela Fundação Peirópolis e a partir de então iniciei uma nova trajetória como educadora, percebendo que todos nós nos transformamos no encontro e na interação e que a educação para ser transformadora deve dar condições para que o ser humano consiga vislumbrar um futuro melhor para si e para a sociedade. Esse programa oportuniza novas e ricas formas de atuação do educador, consciente de seu papel na formação da criança, protagonistas de uma sociedade mais justa e mais humana, de relações mais harmônicas de cada pessoa consigo mesma, com os outros e com o mundo a sua volta. A Educação em Valores Humanos focaliza diferentes aspectos da função de educar, acentuando o desenvolvimento da afetividade nas relações, a amorosidade entre educando e educador.

Nossa escola se transformou em um modelo e referência quanto à gestão e proposta pedagógica envolvendo as crianças, os professores e as famílias num esforço coletivo de superação das diferenças e dificuldades. Participei desde o início do projeto como diretora educacional, responsável pelo desenvolvimento do programa com as crianças, educadores e famílias, o que me levou a buscar e aprimorar meus conhecimentos em educação, através de novos estudos, como a Especialização em Educação e Psicopedagogia na PUC-Campinas que cursei em 2006. Fiz também muitas viagens para conhecer outros projetos educacionais e também recebi muitas visitas interessadas em conhecer o trabalho desenvolvido na escola. Estive em Portugal, Itália, França e especialmente na Índia para acompanhar e conhecer de perto o

Programa de Educação em Valores Humanos em desenvolvimento nas escolas de educação infantil coordenadas por Sathya Sai Baba, para que pudesse aprimorar minha atuação no projeto e coordenar os trabalhos desenvolvidos na escola de Campinas.

Em nossa proposta educacional as crianças deveriam construir sua autonomia com liberdade, deveriam ser encorajadas a tomar decisões e a fazer suas próprias escolhas em cooperação com outras crianças para aumentar a confiança em seus próprios esforços e em sua disposição para aprender. A escola deveria ser um espaço para se vivenciar o afeto, o encontro, os conflitos e ressignificar a própria cultura, deveria valorizar a ação, através de atividades lúdicas e prazerosas. As crianças deveriam ser encorajadas a explorar seu ambiente e a se expressarem através de múltiplas linguagens, incluindo o diálogo, a arte e o movimento. As atividades em ambientes externos deveriam ser incentivadas para que as crianças pudessem observar e se sentir em conexão com a natureza e com todos os seres. Atividades significativas e de interação deveriam ser compartilhadas pelos grupos de crianças. A escola deveria oferecer uma atmosfera de segurança e afeto, onde a convivência fosse sempre amistosa e cordial. Nesse ambiente, as crianças deveriam se desenvolver e crescer saudáveis e felizes, deveriam ser incentivadas a trabalhar em grupos, estimulando a colaboração e a cooperação para que pudessem ser capazes de construir uma visão de mundo coerente, permitindo-lhes a construção de sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, confiança e solidariedade.

De 2004 a 2013 participei ativamente desse projeto educacional, que atende até hoje setecentas crianças e suas famílias. Ao longo dessa trajetória, em alguns momentos de reflexão, percebia que não poderia parar ali, gostaria de estudar um pouco mais, ampliar e aprofundar meus conhecimentos e percebia que as atividades e atribuições da rotina me impediriam de realizar esse objetivo. Foi assim que surgiu a vontade de fazer mestrado e para isso eu teria que deixar a escola. Fui amadurecendo a ideia e foi o que fiz em 2013, mas não sem antes estruturar uma nova equipe que garantisse a continuidade do projeto educacional na escola. Meus sentimentos são de gratidão a todos que participaram comigo desse projeto maravilhoso, projeto de vida, onde me foi permitido exercer o ofício de educadora, aprendendo a aprender e a ensinar a cada dia.

No final de 2013, fui aprovada para ingressar no mestrado da PUC- Campinas e em 2014 me tornei novamente uma estudante e também uma pesquisadora. O desenvolvimento da atenção mediada na educação infantil e sua relação com as práticas pedagógicas é o tema da

pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado e se fundamenta na teoria Histórico-cultural; teoria que precisei me apropriar ao longo desse percurso, pois meus conhecimentos sobre ela eram superficiais, com o apoio e encorajamento da minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Justificamos a relevância dessa pesquisa, pois ela poderá oferecer novas perspectivas para o estudo do desenvolvimento da atenção, permitindo o aprimoramento da mediação e das práticas pedagógicas na Educação Infantil, capazes de promover os processos atencionais superiores (segundo nomenclatura de L. S. Vigotski) nas crianças.

Um novo desafio, um novo caminho que estou percorrendo!

INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos trinta anos a Educação Infantil tem sido tema recorrente de discussão entre profissionais de educação, sociedade e políticas educacionais e se encontra em processo de significativas mudanças. Além da ampliação do número de vagas neste segmento educacional, tem-se buscado discutir a qualidade do atendimento oferecido às crianças brasileiras. As políticas orientadas para a criança, sua infância e sua educação estão expressas na legislação brasileira pela Constituição Federal de 1988, que anunciou para toda a sociedade, a creche e a pré-escola como direito e definiu sua natureza educativa (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Brasil, 1990, 2014), na Lei de Diretrizes e Bases/LDB (Brasil, 1996, 2013), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, Lei no. 9394/1996, artigo 29, a finalidade da Educação Infantil é assegurar o “[...] desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Considerando esses documentos, houve progressiva valorização do caráter educativo buscando superar o modelo em que se propunha a promoção somente de cuidados e proteção das crianças (marca característica, sobretudo, do atendimento oferecido para crianças de classes populares); a escola de Educação Infantil passa a ser o espaço constituído para o desenvolvimento integral da criança, respeitando-se suas necessidades e especificidades, sinalizando uma nova concepção de criança, como cidadã de direitos.

A concepção de criança como cidadã de direitos eo compromisso com seu desenvolvimento integral tem colocado em debate as práticas educacionais, e as propostas pedagógicas “que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, como base no entendimento que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2010). Nesse cenário, as instituições escolares passam por processos de (re) construção e renovação de suas ações e práticas pedagógicas, novos encaminhamentos didáticos e renovadas estratégias de ação no cotidiano são necessários, desafiando gestores e professores a repensar, rever e ressignificar seu trabalho junto às crianças e famílias.

As instituições de Educação Infantil, espaços socioculturais onde as crianças passam cada vez mais tempo e vivem sua primeira infância, tornam-se lugares cada vez mais importantes para serem observados e analisados, visando uma compreensão dos processos, das relações e ações que se instauram nelas, em função do desenvolvimento das propostas pedagógicas, do desenvolvimento das próprias crianças, da obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos pelos pais, conforme a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que veio alterar a LDB (Lei nº 9.394/96).

A teoria Histórico-cultural, que embasa nossa pesquisa, nos incita e nos ajuda a refletir sobre as relações sociais e educativas que acontecem no interior das escolas de Educação Infantil, entre as próprias crianças e entre elas e os adultos. As relações que se estabelecem dentro deste contexto educacional entre seus participantes devem tornar possível o acesso das crianças à cultura produzida e elaborada historicamente pela humanidade. Argumentamos no presente trabalho que estas instituições devem, igualmente, assumir papel crucial na formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas nas novas gerações, como a imaginação, a sensação, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a atenção voluntária (tema central da presente pesquisa), visando a reprodução e ressignificação das qualidades humanas, histórica e culturalmente criadas.

A concepção de criança que emerge da teoria Histórico-cultural é a de uma criança ativa em seu processo de aprender e o professor, o mediador por excelência, deve criar elos nas relações entre a criança e o meio, entre a criança e a cultura, promovendo novas aprendizagens e possibilitando seu desenvolvimento. A participação ativa em experiências e vivências sistematizadas e intencionalmente organizadas pelo professor dentro da escola abrem as possibilidades de um desenvolvimento pleno na infância. Ressaltamos a importância de uma formação sólida dos professores, para que possam organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais com clareza de objetivos e dos procedimentos necessários para alcançá-los.

Toda criança, ao entrar na escola, encontra um mundo cheio de novidades, com novos desafios e possibilidades de descobertas, um mundo que deve ser repleto de atividades, estímulos e interações promotores de desenvolvimento. Muitas vezes as atitudes e ações dos professores revelam uma visão de desenvolvimento infantil que não contempla a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, considerando-as pouco capazes de tomarem decisões, de

criarem e de participarem de planejamentos coletivos; ou seja, configura-se uma prática em que elas são consideradas espectadoras do processo. Outros fatores também somam-se a este problema, como o oferecimento de atividades fragmentadas, com pouco significado social e às quais as crianças tendem a aderir pouco sentido; a não rarintensiva preparação para o Ensino Fundamental ou sua antecipação é um dos exemplos de práticas pedagógicas que desconsideram as ricas possibilidades de formação das crianças na Educação Infantil.

Como resultado dessa visão e dessas práticas descontextualizadas colocadas em funcionamento nas escolas emergem problemas comportamentais, principalmente relacionados a habilidades sociais, à construção do autoconceito, a ansiedade e a agressividade, que estão entre as principais reclamações de professores e desafios presenciados na escola (Siqueira e Giannetti, 2011; Micaroni, Crenitte e Ciasca, 2010; Jou, Amaral, Pavan, Shaefer e Zimmer, 2010; Leite e Tuleski, 2011; Eidt e Tuleski, 2010).

Artigos publicados e pesquisas realizadas nas escolas brasileiras demonstram que há uma tendência entre os professores de atribuírem sucessos e fracassos às crianças como características individuais, desconsiderando as influências do meio, das interações, das práticas pedagógicas e dos contextos sociais nos quais estão inseridas (dentre vários artigos, destacamos Eidt, Tuleski e Franco, 2014; Leite e Tuleski, 2011; Eidt e Tuleski, 2010; Tuleski e Eidt, 2007; Eidt e Ferracioli, 2007; Bondezan, 2006).

A responsabilização individual e a culpabilização da criança por não aprender, tornando-a alvo de rotulações, como as que as consideram como portadoras de dificuldades de aprendizagem (que, na literatura, propõe-se como relacionadas ao processo ensino-aprendizagem sem disfunções biológicas) e também de distúrbios de aprendizagem (propostos como quadros relacionados a fatores biológicos de disfunções neurológicas), tais como *o transtorno e déficit de atenção e hiperatividade/ TDAH*¹, definido por autores que trabalham com essa nomenclatura como um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que afeta a atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade; e o incentivo à medicalização² são comuns nas instituições

¹BARKLEY, R. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Trad. Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

²MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos CEDES, Campinas, n. 28, p. 31-48, 1992.

educacionais e nos atendimentos clínicos para os quais estas crianças são encaminhadas. De acordo com Eidte Tuleski(2007):

Os elevados índices de dificuldade e distúrbios de aprendizagem existentes na realidade brasileira nos convidam a pensar nos desdobramentos de diagnósticos indevidos, resultantes, em nossa opinião, de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento e de práticas educacionais e avaliativas que desconsideram a política educacional do país; a qualidade da escola oferecida aos seus usuários; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação de currículo e o sistema de avaliação adotado; diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino; a família- que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, etc., responsabilizando a criança pelo não aprender. Estas concepções, pautadas numa visão organicista e naturalizada de homem e sociedade só podem conceber o não desabrochar das capacidades humanas tomadas como espontâneas, como doença, patologia, inabilidade e incapacidade (p.533).

Nosso tema de pesquisa e principal objetivo é investigar as possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças em um contexto de Educação Infantil e sua relação com as práticas pedagógicas, fundamentando-nos na teoria Histórico-cultural.

Esta perspectiva nos apresenta uma compreensão de homem, não somente como fruto de um desenvolvimento biológico, mas sobretudo, como alguém capaz de superar e transformar seus limites orgânicos através do desenvolvimento de instrumentos e signos, que modificam suas condições de vida e que lhe permitem controlar seu próprio comportamento.

Para Leontiev (1978) a aprendizagem é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos que permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas. Vygotski (1996) postula que as funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento terão condições de se desenvolver mediante a aquisição de estratégias instrumentais e semióticas transmitidas socialmente, as quais, para serem apropriadas pela criança, precisam da mediação dos indivíduos mais experientes culturalmente.

No desenvolvimento da pesquisa, em campo, trabalhamos com uma turma de crianças de cinco e seis anos e sua respectiva professora; inicialmente elegemos algumas estratégias e práticas pedagógicas, compartilhamos estas técnicas com a professora e, posteriormente ela as colocou em funcionamento, com as crianças de sua turma; buscamos analisar as mediações pedagógicas, perscrutando as concepções da professora sobre a constituição e o desenvolvimento da capacidade atencional humana e os possíveis efeitos positivos e negativos destas mediações e concepções para o desenvolvimento da atenção. Justificamos a relevância dessa pesquisa, por ela poder oferecer novas perspectivas para o estudo do desenvolvimento da atenção, permitindo o

aprimoramento da mediação e das práticas pedagógicas capazes de promover os processos atencionais superiores (segundo nomenclatura de L. S. Vigotski) em crianças.

Nosso trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado “Fundamentos para o estudo da atenção mediada: revisão bibliográfica e o processo de desenvolvimento humano na perspectiva da teoria Histórico-cultural”, no qual apresentamos aportes teóricos e contribuições da teoria Histórico-cultural para a compreensão da constituição e desenvolvimento da atenção mediada em crianças da Educação Infantil, apresentamos o cenário delineado pela revisão bibliográfica sobre o tema e finalizamos apresentando o desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-cultural.

No segundo capítulo intitulado “A capacidade de prestar atenção na abordagem Histórico-cultural”, trazemos para a discussão inicialmente, os conceitos de *atividade e atividade principal da criança*, como categoria fundamental da constituição do psiquismo humano; abordamos a relação entre a criança, o professor e as práticas pedagógicas com foco no processo educacional e no desenvolvimento da atenção.

No terceiro capítulo, intitulado “Os procedimentos de construção do material empírico/método”, apresentamos os procedimentos de pesquisa, as características do estudo de campo, a instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada, a turma do Infantil III que participou da pesquisa e os instrumentos utilizados na pesquisa para a construção do material empírico.

No quarto capítulo, intitulado “Análises do material empírico”, trazemos para a discussão dois eixos que consideramos pontos produtivos para as análises: (i) o tempo de duração das atividades, e (ii) a mediação pedagógica.

Por fim tecemos as considerações finais que pontuam a discussão realizada no decorrer deste trabalho sobre o desenvolvimento da atenção mediada em crianças da Educação Infantil e sua relação com as práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DA ATENÇÃO MEDIADA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANONA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

A partir das contribuições de estudos e pesquisas na perspectiva da teoria Histórico-cultural, cuja materialidade, inauguralmente, se revelam nas produções de Lev Semionovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alexei Nikolaevich Leontiev³, acerca do desenvolvimento do psiquismo humano e das funções psicológicas superiores, buscaremos expor de que forma se desenvolve no indivíduo a capacidade voluntária de prestar atenção em algo específico, colocando, também voluntariamente em segundo plano os demais estímulos do seu entorno. Nosso foco nesse estudo é, portanto, a constituição e o desenvolvimento da atenção mediada.

As informações e estímulos que recebemos do meio exterior a todo o momento precisam ser selecionados; precisamos reter os mais importantes e descartar os demais. Porém, esta capacidade não se constitui espontaneamente, como mera decorrência do amadurecimento orgânico de cada sujeito e sim é fruto de um longo processo de desenvolvimento social, histórico e cultural. Por isso, a promoção de estratégias que propiciem a participação ativa das crianças em experiências compartilhadas e vivenciadas na Educação Infantil, mediada pelos professores e por instrumentos culturais, que promovam o desenvolvimento da atenção mediada, abrindo as possibilidades para um desenvolvimento mais autorregulado e consciente na infância é de extrema importância. Na compreensão de Vigotski, o desenvolvimento tem como fator preponderante as relações sociais histórica e culturalmente estabelecidas entre os sujeitos.

Vygotski (1996) destacou a importância de se compreender o desenvolvimento dos processos psíquicos a partir de duas linhas básicas, a linha de desenvolvimento natural, referente à atenção elementar, involuntária e dependente da maturação orgânica; e a linha de desenvolvimento cultural, referente à atenção voluntária/mediada e a direção organizativa das ações em face de suas finalidades específicas. Este autor localizou a gênese da atenção complexa (voluntária/ mediada) nas experiências culturais e descartou a possibilidade de sua formação

³Fundadores e principais representantes da psicologia Histórico-cultural. Formaram grupo de pesquisas nas décadas de 1920 a 1930. A grafia do nome Vigotski tem sido feita de diferentes formas. Utilizaremos neste trabalho, a grafia Vigotski no corpo do texto, porém, respeitando a grafia conforme apareça nas obras referenciadas.

como consequência natural ou orgânica, ou simplesmente como produto resultante da atenção elementar (involuntária).

Trazemos para a discussão, neste trabalho, as contribuições da teoria Histórico-cultural para a compreensão da constituição e do desenvolvimento da atenção em crianças da Educação Infantil e o entendimento acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfatizando a atenção mediada. Inicialmente apresentaremos um cenário composto por estudos sobre a atenção, construído e referenciado pela revisão bibliográfica realizada e pelos trabalhos selecionados como guias desta pesquisa; em seguida trataremos a compreensão sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da teoria Histórico-cultural e para finalizar apresentamos a apropriação da cultura como condição para o desenvolvimento psíquico.

1.1 O desenvolvimento da atenção: cenário das pesquisas nacionais.

Encontramos na sociedade contemporânea uma crescente quantidade de estímulos que sobrecarregam nossa atenção. Um constante fluxo de estímulos sonoros e visuais que tornam a maioria dos ambientes agitados, compostos por excesso de informações que nos chegam pela televisão, pela internet e redes sociais, aparelhos e jogos eletrônicos alteram/aceleram o ritmo da nossa vida. As mais variadas atividades que desempenhamos, em geral apressadamente, todos os dias podem causar tensões e estresse, tanto nos adultos como nas crianças e jovens, e também podem influenciar na forma como prestamos atenção e nos concentramos em nossas atividades e em nosso trabalho, e que acabam refletindo e/ou dificultando, sobretudo o processo de ensino-aprendizagem e as interação na escola, no trabalho e com as pessoas com as quais convivemos.

A atenção, condição básica para a aprendizagem e realização de atividades na escola, tem estado entre os principais motivos de queixa dos professores, e conseqüentemente gerado muitos encaminhamentos para especialistas (psicopedagogos, psicólogos e médicos) com o objetivo de que estes profissionais possam resolver a questão. A falta ou a dificuldade de manter a atenção em atividades pedagógicas tem sido relacionada cada vez mais frequentemente ao que se nomeia como *transtorno de déficit de atenção e hiperatividade-TDAH*. Segundo Barkley (2002, p. 23), o TDAH é “um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade”.

As dificuldades e os distúrbios de aprendizagem têm submetido principalmente as crianças, a constantes rotulações, diagnósticos e medicalização dos sintomas na atualidade. O mau

desempenho escolar, a ansiedade e a agressividade estão entre as principais reclamações de professores e desafios presenciados na escola. O aumento do número de crianças diagnosticadas com TDAH e medicalizadas com o metilfenidato demonstram o quanto em nossas escolas, professores e gestores, cada vez mais acreditam que dificuldades apresentadas por alunos sejam um problema individual, de origem orgânica; neste contexto, o tratamento médico é ultravalorizado em detrimento de análises aprofundadas das verdadeiras causas (JOU, AMARAL, PAVAN, SCHAEFER E ZIMMER, 2010).

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) preconiza que as escolas de educação infantil criem condições para o desenvolvimento integral das crianças, garantindo as circunstâncias apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem. A escola como um espaço físico, psicológico, social e cultural, possui o papel de proporcionar às crianças um número significativo de desafios, interações contínuas e complexas, contribuindo para o seu desenvolvimento físico e psíquico. Cabe à escola a responsabilidade na formação e constituição das crianças e jovens ao garantir condições apropriadas ao processo de ensino e desenvolvimento de suas necessidades psicossociais. Assim, torna-se significativa a busca por estratégias pedagógicas e institucionais que colaborem no enfrentamento das questões que cotidianamente são apresentadas. A busca por estratégias institucionais eficientes que promovam um ambiente escolar favorável ao ensino e aprendizagem deve perpassar o trabalho cotidiano dos educadores e das instituições escolares (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTI, 2014).

Com intenção de aprofundar os conhecimentos sobre os processos de constituição e desenvolvimento da atenção, nos procedimentos iniciais desta pesquisa, no decorrer do primeiro semestre de 2014, realizamos uma revisão bibliográfica, desenvolvida na Scientific Electronic Library Online/ SCIELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ BDTD, com as seguintes palavras-chave: atenção, práticas pedagógicas, desenvolvimento infantil, educação, teoria Histórico-cultural; nosso objetivo foi o de identificar as tendências nos estudos sobre o processo psicológico da atenção e suas relações com práticas pedagógicas. Após leitura dos títulos e resumos, selecionou-se dezoito trabalhos, dez artigos e oito dissertações, nos quais identificou-se (i) objetivos e (ii) procedimentos. Quanto aos objetivos, 33,33% das pesquisas analisam a mediação pedagógica; 27,77% refletem sobre o conceito “distúrbios de aprendizagem”; 22,22% analisam distúrbios e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar relacionando-as ao TDAH; 11,11% analisam a importância de brincadeiras e jogos na

aprendizagem e 5,5% realizam revisão bibliográfica sobre o tema da atenção. Quanto aos procedimentos encontramos em 25% dos trabalhos observações do contexto escolar; 22,22% fizeram entrevistas com professores, gestores e/ou pais; 13,88% aplicaram questionários para gestores, professores e/ou pais; 8,33% realizaram intervenções no contexto escolar; 5,55% a participação em reuniões com professores e pais; 5,55% revisão bibliográfica; 2,77% realizaram estudos de caso com crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem. Problematizamos, considerando-se estes resultados, a existência de poucos estudos referenciados na teoria Histórico-cultural sobre a constituição/desenvolvimento da atenção mediada através de práticas pedagógicas e argumentamos sobre a importância de realizá-los com crianças pré-escolares. A pesquisa bibliográfica não se encerrou nessa etapa, ela continuou durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, subsidiando o trabalho de campo e o trabalho analítico realizado sobre o material empírico produzido.

Os resultados da revisão bibliográfica delinearam um cenário no qual se pode perceber que os distúrbios de aprendizagem, dentre eles os relacionados com o nomeado transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, estão bastante presentes nas pesquisas sobre a atenção, sugerindo uma concepção organicista e naturalizada de homem e sociedade (TULESKI e EIDT, 2007) que atribui a responsabilidade pelo não-aprender à criança. Segundo Nardin e Sordi (2009), a partir dos anos 1990 preconizou-se considerar a falta de atenção como patologia, produzida no indivíduo e pelo indivíduo, aumentando dessa forma, o número de crianças encaminhadas para atendimento médico, do qual, consistentemente, decorre o que se nomeia como medicalização de questões e problemas pedagógicos.

Segundo Chagas (2013), no cenário educacional brasileiro atual o TDAH é considerado o transtorno de desenvolvimento que mais acomete crianças em idade escolar, ao mesmo tempo que vem sendo questionada sua cientificidade, no que se refere ao seu diagnóstico e tratamento médico decorrente. Localizar o problema do fracasso escolar na dimensão biológica do indivíduo possibilita deixar de considerar outros conflitos que se desencadeiam no ambiente escolar, mantendo como foco o objetivo disciplinador da escola. Os sintomas do TDAH se apresentam fundamentalmente relacionados a problemas de desajuste escolar, o que promove um grande desafio aos professores que recorrem cada vez mais às especialidades médicas relacionadas ao transtorno infantil a fim de buscar soluções externas para situações que enfrentam em sala de aula. Importante verificar os sentidos que as professoras atribuem ao TDAH a partir das relações

com os alunos em sala de aula. Brzozowski e Caponi (2013) consideram a medicalização como sendo mais útil para a sociedade e para as pessoas com as quais a criança convive do que para a própria criança. De acordo com Moysés e Collares (1997, p.63), “a instituição escolar é, na fala destes atores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar são sistematicamente relegados a plano mais que secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar”.

Segundo Romanelli (2011), a leitura que os professores geralmente fazem da situação escolar pode gerar concepções estigmatizantes e empobrecedoras do entendimento acerca dos complexos fatores que atuam no processo de desenvolvimento da criança, que pode ser potencializado pelo professor com investimentos em atividades com clara função social, como a expressão artística, os movimentos corporais, as brincadeiras, dentre outras, diretamente relacionadas aos sentidos partilhados nas vivências escolares. Jou, Amaral, Pavan, Schaefer e Zimmer (2010), na pesquisa que realizaram com professores e gestores concluíram que se faz necessário oferecer à comunidade escolar mais informações sobre o TDAH, como forma de evitar encaminhamentos e diagnósticos equivocados. Nesse mesmo sentido Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010), identificaram que o conhecimento e os conceitos estabelecidos pelos professores sobre os problemas na atenção e sua relação com a aprendizagem não são suficientes para subsidiar sua prática pedagógica, que embora saibam que há diferença entre Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e desatenção, dispersão e distração, possuem dificuldades em identificar situações em que ocorre TDAH, pois possuem dificuldades em identificar situações que envolvem atenção e os fatores que a limitam.

Eidt e Tuleski (2010), Leite e Tuleski (2011), salientam que a concepção hegemônica do TDAH, que tem sido usada como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, desconsidera a análise do contexto em que elas estão inseridas. As pesquisadoras redimensionam a compreensão sobre o TDAH a partir da teoria Histórico-cultural com reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; concluem que a teoria Histórico-cultural permite uma nova compreensão para os problemas da atenção e dos comportamentos hiperativos, e possibilita também um planejamento de práticas capazes de promover o desenvolvimento da atenção.

Na teoria Histórico-cultural, Vygotski (1996) afirma que as funções psicológicas superiores formam-se nas e por meio das interações que se estabelecem entre sujeitos e entre

esses e a realidade objetiva; então, é preciso adentrar as interações para, nelas, poder vislumbrar e atuar sobre as possibilidades que se abrem à educação escolar. Nessa concepção de desenvolvimento das funções psicológicas superiores deve-se levar em conta, de um lado, o impacto das relações sociais e da cultura na atualidade e, de outro lado, a influência da educação escolar nesse desenvolvimento (BONDEZAN, 2006).

A pesquisa de Mota (2010) analisou a eficácia de atividades pedagógicas pautadas na utilização de jogos (Jogo das Formas, Uno, Pega-Varetas, Ouri) e materiais manuseáveis (tangram, origami, pentaminó, poliedros de canudos) para o desenvolvimento da atenção, concentração, raciocínio e socialização de crianças. Participaram da pesquisa crianças com e sem o diagnóstico de TDAH e os resultados revelaram contribuições de jogos na área da atenção, concentração, raciocínio, autoconfiança e persistência, e revelaram também algumas limitações, por exemplo, no desenvolvimento de habilidades sociais. Navarro (2009), Moraes (2009) e Mariano (2009), sob os aportes da teoria Histórico-cultural, refletem sobre as brincadeiras no contexto da Educação Infantil (as pesquisadoras se referem às brincadeiras com brinquedos e jogos pertencentes ao acervo da escola, brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras dirigidas pelas professoras), elegendo os professores como principais mediadores do desenvolvimento infantil e elencando os espaços das escolas destinados às brincadeiras também como potenciais mediadores de aprendizagem e interação. As pesquisadoras destacam a importância da formação das professoras, da organização e planejamento de estratégias de ensino-aprendizagem, e principalmente da participação ativa das professoras nas brincadeiras, para que promovam mediações intencionais mais efetivas que legitimem o processo de desenvolvimento das crianças e concomitantemente de suas funções psíquicas superiores.

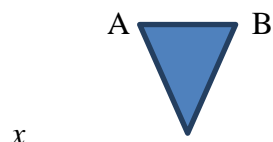
A revisão bibliográfica realizada vem ressaltar aspectos que nos fazem considerar nossa pesquisa relevante para o entendimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com foco especial na atenção. O desenvolvimento da atenção é considerado pela teoria histórico-cultural um processo duplamente mediado, por instrumentos e signos e pela qualidade das mediações que as crianças têm acesso no percurso de seu desenvolvimento; a atenção é considerada um dos aspectos mais importantes da atividade consciente do homem (LURIA, 1979), pois organiza seu comportamento e ação como veremos adiante.

1.2 O desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-cultural

Vigotski ao longo de sua obra argumentou que os fenômenos estudados pela ciência psicológica devem ser entendidos pela lógica dialética (ou seja, como processos em constante movimento e mudança) e também em seu contexto histórico; sua proposta era que se estudasse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como pressuposto sua origem sociocultural, pois a natureza do homem se modifica e se desenvolve nas relações que estabelece na interação com outros homens, com a natureza e com o trabalho, considerando o movimento histórico da produção da vida material dos homens e, articulando-se a ele, o processo histórico de produção do psiquismo humano. A teoria Histórico-cultural parte da premissa de que, “cada indivíduo humano aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p.267).

Vigotski parte do pressuposto de que o sujeito só existe por se tornar social, ou seja, como membro de algum grupo social, que, por sua vez, está inserido em um contexto cultural, histórico e social mais amplo. Afirma que “(...) cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vygotsky, 1999, p. 368). Para isso, buscou compreender de que maneira o emprego de instrumentos e signos permitem ao homem dominar e transformar as condições do meio externo e, concomitantemente, regular também sua própria conduta, permitindo a ele alcançar graus mais elevados de autorregulação. A produção de instrumentos tornou possível o domínio do mundo material externo e a produção de signos possibilitou ao homem o controle de seus próprios processos psicológicos. Segundo Luria, (1979) o homem se submete a mudanças que ele próprio realiza no meio externo, e dessa forma, vai dominando e dirigindo voluntariamente sua conduta. Um exemplo clássico desses processos, utilizado pelos fundadores da teoria Histórico-cultural é aquele que analisa a situação quando um homem faz um nó em um lenço para recordar-se de algo, identificando que ela produz uma mudança no meio externo; ao ver o nó, o homem pode lembrar-se do que precisava lembrar. Esta situação significa que este homem está submetido a essa mudança que ele próprio introduziu; com isso, modifica-se o caráter de sua ação, de involuntária para voluntária, de não-consciente, para consciente. Vygotski (1996) utiliza a figura de um triângulo invertido para demonstrar que esta conexão que se estabelece entre os pontos A e B não acontece de forma imediata, mas de forma mediada, na qual o estímulo A provoca uma reação que consiste em encontrar o estímulo x , que influencia o ponto B; o nó no lenço

representa o estímulo x , e pode ser entendido como um signo, que faz com que o homem se recorde de algo. A figura esquemática do triângulo nos ajuda a entender o processo mediado de formação/desenvolvimento das formas superiores de conduta.



O trabalho conferiu certa autonomia ao homem em relação à natureza e também permitiu/exigiu o convívio em sociedade. A atividade prática do homem se faz duplamente mediada: por um lado, está mediada por signos externos e instrumentos e, por outro, mediada por ferramentas psicológicas, pelos meios com a ajuda dos quais se realizam operações intelectuais constituídas com a participação crucial das palavras (VYGOTSKI, 1996).

Os signos externos e instrumentos são fundamentais no desenvolvimento das formas superiores da conduta, porque através de seu uso é possível realizar o controle do próprio comportamento e do alheio, transmitir conhecimentos entre gerações e entre sujeitos de um mesmo tempo histórico. O domínio da conduta é um processo mediado que se realiza sempre por intermédio de certos estímulos auxiliares. Nesta dinâmica, a linguagem ocupa espaço privilegiado como instância mediadora, pois permite ao sujeito significar e afetar a realidade, agir sobre o outro e sobre si mesmo; e, no seu processo de desenvolvimento, permite-lhe regular suas funções psíquicas, qualificadas como funções psicológicas superiores pela teoria Histórico-cultural (LEITE, 2010).

A análise das funções psicológicas superiores deve ser realizada de forma dinâmica, considerando a gênese do fenômeno, ou seja, sua origem e as micro-transformações pelas quais passa e assim, estudá-las como um processo e não como um objeto, como propõe Vygotski (1996). Vygotski (1996) afirmava que cada indivíduo reflete as características da sociedade em que está inserido; assim, para entender o homem, é necessário localizá-lo nas condições concretas de sua vida, olhar as formas culturais e sociais de sua constituição, conhecer sua história e, somente a partir dessa perspectiva, buscar explicar/entender suas transformações.

Os estudos de Vygotski (1996) ficam marcados pelo esforço por entender o conjunto de relações que possam elucidar a natureza humana superando a dicotomia entre social e biológico, entre sociedade e sujeito, entre o cultural e o individual, entre o psíquico e o material. Este autor postulou sobre os planos genéticos que caracterizam o funcionamento psicológico do ser

humano: a filogênese, a ontogênese, a microgênese e a sociogênese. Procurou compreender as alterações ocorridas na evolução das espécies que possibilitaram o surgimento da hominização, tendo como resultado posterior a transformação gradual do homem primitivo em homem cultural, ou seja, a história da espécie humana (filogênese); procurou compreender a trajetória de transformação dos aspectos biológicos/instintivos em culturais/sociais em cada indivíduo singular, ou seja, a história do indivíduo (ontogênese); procurou compreender os aspectos microscópicos do desenvolvimento, ou seja, cada fenômeno psicológico e sua própria história (microgênese); bem como, procurou compreender a história cultural da sociedade em que o indivíduo está inserido, seus valores e normas transformados ao longo de sua história (sociogênese).

Na teoria Histórico-cultural entende-se que o desenvolvimento humano se dá à medida que ocorrem aprendizagens na vida da criança que exigem/permitem a esta amadurecer/transformar-se. As aprendizagens geram desenvolvimento. Esse processo é completamente dependente da situação social de desenvolvimento da criança, ou seja, do modo como o meio social disponibiliza os instrumentos e signos, estabelecendo com ela relações que produzem saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico, originando cada vez mais, novas formas de funcionamento psicológico, marcado por mudanças qualitativas (EIDT, TULESKI e FRANCO, 2014). Conforme Vygotski (1996, p. 338),

o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das etapas de desenvolvimento da personalidade, desde o ponto de vista das relações da criança com o entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estreitamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil.

Para o autor, o próprio processo de desenvolvimento consiste essencialmente no surgimento de novas formações em cada idade (VYGOTSKI, 1996). O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, vão surgindo novas formações no processo de desenvolvimento - que não existiam na etapa anterior - que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento. Sobre essa base, inicia-se o desenvolvimento de uma nova etapa. Essas novas formações condicionam a relação da criança com o entorno e consigo mesma (MELLO, 2007).

Toda relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos, signos e também pelas pessoas com as quais interage durante o processo de seu desenvolvimento. A experiência do homem no mundo é mediada pela experiência dos outros; todo desenvolvimento histórico e cultural da humanidade garante às novas gerações que não é preciso começar tudo de novo; cada geração incorpora, legítima (ou não), reelabora e ressignifica o legado das gerações anteriores.

Assumir a perspectiva Histórico-social é assumir a natureza social do desenvolvimento humano; considerar que sua dimensão orgânica é impregnada pela cultura e marcada pela história. O comportamento humano é produzido e transformado pela atividade do próprio homem inserido em uma sociedade, portanto, coletivamente realizado, resultante das relações sociais (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002). O que explica os modos de um indivíduo se relacionar com os outros, segundo Vigotski, não é o que ele é *apriori*, mas as relações sociais que estabelece, e que vão conformando seu modo de agir e pensar. Aspectos fundamentais caracterizam o desenvolvimento humano: as práticas culturais, a dimensão histórica, a mediação semiótica (idem, 2002).

Vigotski afirma que “o fato central da nossa psicologia é o fato da mediação” e que a “atividade mais geral e fundamental do ser humano, que distingue em primeira instância o homem dos animais, de um ponto de vista psicológico, é a significação, isto é, a criação e o uso de signos” (Vygotsky, 1985 *apud* Smolka e Nogueira, 2002, p. 82). Segundo as mesmas autoras,

a criação e o uso de signos se dão na relação com o outro, nas práticas sociais. Os signos emergem como meio e modo de comunicação e de generalização, para o outro e para si. Emergem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser *acordados* como gestos significativos pelo sujeito na relação, e se convencionalizam, se estabilizam na história dessas relações. Na sua relação com os outros e com o mundo, o homem produz instrumentos auxiliares- técnicos e simbólicos- que constituem sua atividade prática, mental, possibilitando a ele transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente. A atividade humana socialmente organizada- as condições, os modos e os meios de produção, as relações e as resultantes dessa produção- afeta os homens, os constitui, os transforma (2002, p.82).

Pela mediação incorporamos os signos na estrutura da nossa atividade, portanto, “a atividade humana individual só se constitui na relação dinâmica das relações sociais” (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, p. 83). Desta forma, os modos de relação do indivíduo consigo mesmo passam necessariamente pelo *outro*, que se faz presente através das/nas relações sociais.

Importante apresentarmos aqui o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*⁴ formulado por Vigotski e fundamental na teoria Histórico-cultural,

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (...) A zona blijaichigorazvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (Vigotski, 2004 *apud* Prestes, 2010, p.173).

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* se refere a funções psicológicas emergentes, àquilo que o sujeito/criança não é capaz de dominar sozinho, mas o é quando alguém mais experiente participa ou compartilha da atividade com ele; a partir de recorrentes experiências desse tipo, ele se torna capaz de realizar de maneira independente aquela atividade. Vigotski distingue neste campo de elaborações o conceito de *zona de desenvolvimento real*⁵, que é a capacidade que o sujeito/criança tem de realizar sem ajuda, suas tarefas. Esses conceitos nos auxiliam a entender as relações complexas e dialéticas que se estabelecem entre a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento, nas quais as aprendizagens geram desenvolvimento e o desenvolvimento, por sua vez, permite que novas e diferenciadas aprendizagens ocorram.

De acordo com Rocha (2000, p. 40), “a *zona de desenvolvimento proximal* é, portanto, o encontro do individual com o social, de que retoma a concepção de desenvolvimento não como processo interno da criança, mas como processo resultante da sua (da criança) inserção em atividades socialmente compartilhadas com outros”. Esta dinâmica que representa o sujeito trafegando entre o que ele sabe, o que não sabe, ou sabe parcialmente se evidencia na necessidade de complementaridade eu-outro, de forma que o sujeito/criança que busca dominar o que ainda não domina, e o outro possibilite/ofereça a ele, os recursos e instrumentos necessários para que isso ocorra.

Como resultado dessas interações a organização interna das funções psicológicas da criança pode ser amplamente modificada. Por esse motivo, enfatizamos que a participação de sujeitos especialmente orientados para a promoção do desenvolvimento (que vai se ampliando e

⁴Este conceito de zona de desenvolvimento proximal pode ser também denominado zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento iminente, dependendo da tradução e obra consultada.

⁵ Este conceito de zona de desenvolvimento real também pode ser denominado em algumas obras como zona de desenvolvimento atual.

se transformando) e a qualidade das práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem são imprescindíveis.

Cada novo membro do gênero humano precisa se apropriar daquilo que o torna humano: o domínio dos instrumentos e signos, com destaque para a aquisição da linguagem e de seus usos, bem como dos modos de relação entre os próprios seres humanos. Para tal, é imprescindível a participação do *outro* na vida de cada sujeito. O indivíduo torna-se humano na convivência com outros seres humanos; portanto, o processo de desenvolvimento se realiza através da mediação dos pares mais experientes e/ou dos adultos, no interior de uma sociedade humana. As características individuais são construídas socialmente, pois ao nascer esse indivíduo encontra uma sociedade com um modo de vida organizado, e ao converter as características gerais da sociedade em que está inserido em suas e ressignificá-las, constitui sua individualidade.

Para que o homem se torne humano não basta somente que ele tenha um aparato biológico típico da espécie a que pertence; sua humanização é consequência de um longo processo de aprendizagens dentro de um grupo social. Segundo Leontiev (1978), a criança precisa viver e atuar no mundo conjuntamente com outros seres humanos, aprendendo o uso dos instrumentos, signos e os modos de relação da sociedade a qual pertence.

A criança se apropria da experiência humana acumulada nos objetos da cultura na medida em que atua sobre/com eles no meio em que está inserida; em ações compartilhadas passa, gradualmente, a compreender a função social dos objetos e a reproduzir seu uso; assim, vão se formando as aptidões humanas e novas funções psíquicas. Portanto, a humanização do indivíduo se dá quando este se apropria da experiência humana acumulada nos objetos da cultura. Tomemos como exemplo os primeiros contatos sensório-motores de uma criança com uma colher: inicialmente ela empreende ações exploratórias segundo as propriedades físicas do objeto; não sabe a princípio o que é e como se usa, não a identifica como um objeto humano com função definida culturalmente; é através da mediação das pessoas com quem convive, que ensinam-lhe para que serve e como deve ser utilizado aquele objeto, que a criança passa a entender o uso cultural de uma colher. Esta atividade forma-se na ação prática e verbal da criança com as pessoas que a rodeiam, através da comunicação e na ação comum com elas (Leontiev, 1978). A criança vai tornando seus os modos que inicialmente eram partilhados com os outros, num processo de internalização, ou seja, um processo “de reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo” (SMOLKA, 2010, p.8); e a linguagem

ganha destaque nesse processo de apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados. O desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal são considerados fundamentais mediadores internos que regulam a atenção e redimensionam todas as funções psicológicas. A linguagem, como produto histórico do desenvolvimento da humanidade, constitui-se, ao mesmo tempo, como fator imprescindível de humanização; os processos e os efeitos da atividade de linguagem transformam os indivíduos, enquanto mediam a experiência humana. Para Vygotski (2000), é imprescindível o desenvolvimento da linguagem para a constituição da atenção voluntária, como veremos a seguir, trazendo para a discussão o desenvolvimento da capacidade de prestar atenção na abordagem Histórico-cultural.

CAPÍTULO 2: A CAPACIDADE HUMANA DE PRESTAR ATENÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, trazemos para a discussão o desenvolvimento da capacidade de prestar atenção na abordagem Histórico-cultural e também alguns marcos e conhecimentos importantes a respeito desse processo, no qual apresentamos o conceito de *atividade* como categoria fundamental da constituição do psiquismo humano e o conceito de *atividade principal* nas diversas fases/períodos de desenvolvimento da criança, abordamos a relação entre a criança, o professor e as práticas pedagógicas com foco no processo educacional e no desenvolvimento da atenção.

O desenvolvimento da atenção, em suas primeiras etapas, é considerado um processo puramente orgânico por Vigotski, um processo “de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança” (Vygotski, 1996, p.148). Esse gradativo processo de maturação se inicia nos primeiros dias de vida e não se interrompe ao longo da infância e vida adulta, mas é transformado e passa para segundo plano, pois o processo atencional, gradualmente passa a ser dirigido por fatores sociais, históricos e culturais, que impõem novas tarefas para as quais a criança necessitará de regulação efetiva de seu comportamento e atenção; assim, num longo processo de desenvolvimento, novas condutas vão sendo apropriadas pela criança, sempre mediadas pelos elementos da cultura e pelas pessoas com as quais convive. O autor destaca que as formas superiores de conduta não surgem rapidamente e de forma acabada; as funções psicológicas superiores, como a atenção, são fruto de um longo processo de desenvolvimento histórico e cultural (LEITE, 2010), são relações sociais internalizadas (VYGOTSKI, 1996).

Vygotski (1996) distingue duas linhas que considera fundamentais em sua investigação psicológica sobre o desenvolvimento da atenção: a linha natural de desenvolvimento, na qual se inclui a atenção elementar, involuntária e dependente de maturação orgânica; e a linha de desenvolvimento cultural, na qual pela apropriação dos signos se constitui a evolução e as mudanças nos próprios procedimentos e tendências de funcionamento da atenção, a submissão da atenção ao poder do próprio homem, a atenção voluntária. Luria (1979, p.1) em seus estudos sobre a atenção esclarece que:

O homem recebe um imenso número de estímulos, mas entre estes ele seleciona os mais importantes e ignora os restantes. Potencialmente ele pode fazer um grande número de possíveis movimentos, mas destaca poucos movimentos racionais que integram as suas habilidades e inibe os outros. Surge-lhe

grande número de associações, mas ele conserva apenas algumas, essenciais para sua atividade, e abstrai as outras que dificultam o seu processo racional de pensamento.

Este autor (1979, p. 1) define a atenção como “a seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas [...]. O caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento”. O autor salienta que nenhuma atividade seria possível de ser realizada caso não existisse a seletividade promovida pela atenção, uma vez que a quantidade de informações que chegam ao homem do meio exterior seria demasiadamente grande e desorganizada; a atenção regula, controla e organiza a atividade do homem.

A atenção se manifesta nos processos sensoriais e perceptivos, relacionada com diferentes estímulos como os visuais, táteis, auditivos, sonoros e gustativos; e também nos processos intelectuais, relacionados com o pensamento e a memória (LEITE, 2010).

Na Psicologia tradicional, as particularidades da atenção tem sido estudadas a partir da distinção das seguintes características: seu volume, sua estabilidade e suas oscilações. Por volume, entende-se o “número de sinais recebidos ou associações recorrentes que podem se conservar no centro de uma atenção nítida, assumindo caráter dominante”. Por estabilidade, entende-se “a duração com a qual esses processos discriminados pela atenção podem manter seu caráter dominante. Por oscilações, entende-se “o caráter cíclico do processo, no qual determinados conteúdos da atividade consciente ora adquirem caráter dominante, ora o perdem” (LURIA, 1979, p. 2).

Dois grupos de fatores determinam a atenção do homem: o primeiro grupo, constituído pela *estrutura dos estímulos externos*, as informações que chegam ao homem do meio exterior, são os estímulos exteriormente perceptíveis ao sujeito, e que determinam o sentido, o objeto e a estabilidade da atenção. Fatores externos como a intensidade (grandeza, coloração, etc.) e a novidade (algo incomum ou novo pode surgir entre estímulos bem conhecidos e a ausência ou cessação do estímulo), determinam o sentido da atenção. Alguns fatores externos também determinam o volume da atenção, quando a percepção dos estímulos externos depende de uma organização estrutural, ou seja, um grande número de estímulos dispersos não pode ser percebido com êxito, mas se estiverem organizados em determinadas estruturas pode-se perceber com facilidade (LURIA, 1979).

O segundo grupo que determina a atenção do homem se refere à *atividade do próprio sujeito*, que envolve a influência exercida pelas suas necessidades de ordem biológica, cultural e/ou social, sentimentos, expectativas, motivos, suas experiências anteriores, a relevância da tarefa desempenhada, interesses e objetivos sobre sua percepção e o processo de sua atividade.

As necessidades e interesses humanos, segundo Luria (1979) são fatores motivacionais complexos que se formaram no processo da história e da cultura, são determinados socialmente no homem. Luria (1979) descreve o exemplo de um homem interessado em esportes, que distingue dentre todas as informações que lhe chegam do meio externo, aquela que se refere a uma partida de futebol, evidenciando que o interesse forte do homem torna alguns sinais dominantes e inibem, simultaneamente, os sinais secundários que não pertencem ao seu campo de interesses. Como esclarece Luria (1979, p.5), “a *organização estrutural da atividade humana* é de importância essencial para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção do homem. É sabido que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos visando um *objetivo* determinado”.

A atividade, segundo Leontiev (1978), está vinculada aos conceitos de necessidade, motivo, sentido e significado. As *necessidades* do homem se constituem em uma condição para a atividade (atividade dirigida a necessidades). A atividade produz novas *necessidades* no sujeito, novos motivos (Luria, 1979). Toda atividade é dirigida por um motivo. O *motivo* da atividade refere-se aquilo que incita o sujeito a agir, é o gerador da atividade, pode estar oculto, mas não há atividade sem *motivo*, este pode ou não ser reconhecido pelo sujeito que age, mas o *motivo* comanda sua atividade. O sentido se refere às impressões pessoais que o homem atribui ao que está sendo realizado e o significado representa a maneira pela qual o homem assimila a experiência humana generalizada; o significado de uma atividade é transmitido socialmente.

O sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende do grau de automatização, na qual a atividade que chamava a atenção se converte em operação automática e se desloca para os objetivos finais, por exemplo quando se aprende a digitar o teclado do computador, inicialmente procura-se as letras, mas com a prática esta operação se automatiza; ou quando se aprende a dirigir um carro, todos os comandos necessários para esta prática/ ação, vão se tornando automatizados, deixando de chamar a atenção e passam a se desenvolver sem conscientização, ao passo que o objetivo principal, em ambos os casos, digitar e dirigir, continuam a ser conscientizados (LURIA, 1979).

As atividades não concluídas, segundo Luria (1979), continuam provocando tensão e atraindo a atenção até serem finalizadas com êxito e, a atenção como um mecanismo de controle, assegura sinais indicadores de que a tarefa ainda não foi concluída, motivando a continuação do trabalho até sua finalização.

Luria conclui que “a atenção do homem é determinada por sua atividade, reflete seu processo e lhe serve de mecanismo de controle” (1979, p.5-6), destacando a importância de se considerar todos esses fatores apresentados, para aprendermos a dirigir a atenção do homem com base científica.

A teoria Histórico-cultural distingue dois tipos básicos de atenção: *a involuntária*, que pode ser denominada natural, inata, imediata ou inferior; e *a voluntária*, também denominada arbitrária, mediada ou superior. Essa distinção, entre atenção involuntária e atenção voluntária reserva a maior complexidade sobre o entendimento do desenvolvimento da atenção. Como o indivíduo se liberta do padrão responsivo estímulo-resposta e conquista a liberdade de escolher intencionalmente aquilo sobre o qual prestar atenção? Os dois tipos de atenção não se separam por completo durante todo o percurso de desenvolvimento do homem, caminham articuladas na construção de formas mais estáveis de comportamento, ação e regulação da conduta, conforme os aportes dessa teoria.

A *atenção involuntária*, é considerada a forma mais elementar da manifestação da atenção, é espontânea. Os mecanismos da atenção involuntária são comuns no homem e nos animais (Luria, 1979, p.22) e são determinados pelas características dos estímulos que captam a atenção do sujeito, não sendo ele próprio o agente da escolha da direção de sua atenção.

A atenção involuntária corresponde aos casos em que a atenção do homem/animal é atraída por estímulos fortes, novos ou interessantes. Algumas características imprimem ao estímulo um maior ou menor grau de chamamento de atenção, como: a intensidade, o tamanho ou extensão, as cores, os formatos, o movimento, a repetição, a novidade e a incongruência. A atenção involuntária tem caráter não intencional, não volitivo, sendo controlada pelas características dos estímulos externos e também por estímulos internos orgânicos. As reações a acontecimentos inesperados, como um som intenso em meio ao silêncio ou uma luz que se acende em meio à escuridão, são bons exemplos de como se manifesta a atenção involuntária.

A novidade e a intensidade são fatores que possuem grande relevância para o entendimento dos mecanismos da atenção involuntária, e podem ser representadas pelas

seguintes situações: quando a atenção é despertada por estímulos que nunca foram experimentados anteriormente ou, pela combinação de estímulos conhecidos e que parecem estar fora do habitual ou, quando algo incomum acontece; pela diminuição de um estímulo ou sua cessação completa e também pelo surgimento de algo inesperado. Outros fatores também colaboram para esse entendimento: a concordância entre os estímulos externos e os motivos internos (necessidades internas do organismo como fome e sede, tenderão a conduzir o sujeito a destacar de seu entorno estímulos relacionados a alimentos ou líquidos); os sentimentos relacionados ao estímulo percebido; a influência das experiências anteriores, conhecimentos, hábitos e costumes. A atenção involuntária é instável, embora responsável por despertar o interesse do sujeito para algo, não é capaz de organizar seu comportamento, pois ela não se mantém por muito tempo. A necessidade de se organizar, de desempenhar tarefas, de construir formas mais estáveis de comportamento/conduita exigem formas mais estáveis de atenção, que vão sendo construídas de forma gradativa nas interações dentro de um grupo social, ao longo de um percurso histórico-cultural, e que vão dar origem às formas superiores de conduta, nesse caso, a atenção voluntária (LEITE, 2010).

A *atenção voluntária*, também denominada *arbitrária, mediada* ou *superior* é produto de um complexo desenvolvimento histórico, cultural e social. Ela foi sendo desenvolvida na e por meio da atividade de trabalho no decorrer da história da civilização. O trabalho, o esforço físico, a vontade, a necessidade de fixar o olhar e de concentração nos movimentos corporais, o interesse pelo resultado final de uma ação promovem o desenvolvimento da atenção voluntária. Ela é conscientemente regulada, é exclusiva do homem, que pode concentrar arbitrariamente sua atenção ora em um ora em outro objeto, inclusive nos casos em que nada muda na situação que o cerca (LURIA, 1979).

A atenção voluntária/ mediada /superior possui três características que são fundamentais para sua compreensão: é aprendida, é variável e depende, fundamentalmente, da linguagem.

A atenção mediada é aprendida, pois a criança nasce com reflexo de orientação em um contexto social no qual as pessoas com quem convive vão mediando sua atenção para o que consideram culturalmente significativo em seu entorno. São os gestos significativos e a linguagem verbal das pessoas que salientam para a criança coisas sobre as quais ela deve prestar atenção. Os seres humanos foram criando estratégias materiais concretas a fim de regular a atenção dos outros e a sua própria de modo mais eficaz, utilizando-se de símbolos e signos,

sobretudo visuais e sonoros, colocados no meio ambiente para afetar o comportamento atencional. Exemplos corriqueiros desta dinâmica são as sinalizações de trânsito. Utilizando seus conhecimentos sobre a potência maior de certos estímulos sobre a atenção humana, os homens produzem e distribuem, seletivamente, sinais luminosos que nos indicam se devemos parar ou prosseguir numa rua, palavras escritas em grandes proporções que nos indicam se devemos aguardar o comportamento de outras pessoas ou prosseguir em nossos caminhos, sinais sonoros emitidos por outras pessoas que nos alertam sobre a conduta que devemos ter etc.

A constituição da atenção mediada é social e marcada histórico-culturalmente, como ocorre com todos os outros processos psicológicos superiores. Leontiev descreve este processo:

Só em um estágio avançado do desenvolvimento da psicologia individual a atenção voluntária começa a assumir a importância central que possui no sistema geral de comportamento do adulto culto. Esta função psicológica importantíssima do homem moderno é produto de seu desenvolvimento social e histórico. Ela nasceu no selvagem primitivo a partir do processo de sua socialização; sendo um produto da atividade do trabalho, ela é, ao mesmo tempo, uma condição indispensável para ele. Neste sentido, esta função desenvolveu-se historicamente, e não biologicamente. “Cada geração subsequente”, diz Ribot, “aprende a atenção voluntária da geração anterior”. Assim, o desenvolvimento da atenção voluntária significa, em primeiro lugar, que a criança adquire uma série de hábitos de comportamento. (LEONTIEV *apud* VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 257).

A atenção mediada é variável: a capacidade de prestar atenção não é uma capacidade geral, aplicável de maneira uniforme, independentemente das características dos objetos de conhecimento para os quais se orienta e de aspectos motivacionais. No planejamento e na organização das atividades escolares propostas às crianças para que a aplicação de sua atenção seja favorecida, é preciso ter clareza “que quanto mais definidas as formas traçadas para os caminhos de realização dessa tarefa, mais persistente e forte se torna o estímulo, impulsionando sua realização organizada” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 197), ou seja, a “organização estrutural da atividade humana é de importância essencial para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção do homem”. (LURIA, 1979, p. 5). Sendo assim, a tarefa do docente consiste “ não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias”. (VYGOTSKI, 1996, p. 7). Conforme Vygotski e Luria,

Nos estágios iniciais de desenvolvimento, cada forte estímulo podia organizar o comportamento introduzindo determinado contexto, enquanto nos estágios posteriores essa capacidade tem que ser

estendida também aos estímulos mais fracos que podem ser biológica ou socialmente importantes e que requerem uma cadeia de longo prazo de reações ordenadas. As formas naturais de atenção não conseguem satisfazer a essa condição e é evidente que, paralelamente a essas formas, é preciso desenvolver alguns outros mecanismos, que seriam agora adquiridos artificialmente [...]. É preciso que surja a atenção artificial, voluntária, “cultural”, que é a condição mais necessária para qualquer trabalho (1996, p. 196).

A atenção mediada depende fundamentalmente do desenvolvimento da linguagem: a linguagem é considerada o instrumento mais produtivo e desempenha papel fundamental na constituição dos processos psicológicos superiores. A linguagem é o fator fundamental de formação da consciência e seu surgimento imprime mudanças essenciais na atividade do homem como a capacidade de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando estão ausentes, a capacidade de abstrair e generalizar conceitos, a de transmitir informações permitindo a assimilação da experiência humana constituída no processo Histórico-cultural e, aspecto que nos interessa diretamente, a capacidade de autorregulação de seus processos psicológicos (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

Vygotski (1996) salienta que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida se encontra em um meio complexo formado por estímulos de um duplo gênero: por um lado, os objetos e os fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas; por outro, as palavras do *outro* orientam a atenção da criança. Desde o princípio, a atenção da criança é orientada, primeiro os estímulos e as pessoas de seu entorno a dirigem, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção em relação aos outros e depois consigo mesma.

Vygotski (1996) argumenta, assim que a atenção voluntária é um processo mediado; para analisar a capacidade de atenção de cada sujeito tem que se considerar a qualidade das mediações, os signos e instrumentos culturais a que ele teve acesso e que vai dominando no percurso de seu desenvolvimento e que precisam/devem ser internalizados; e que esse processo fica subordinado às leis gerais do desenvolvimento cultural e à formação de formas superiores de conduta. De acordo com Vygotski (1996, p.139) “[...] devemos encarar seu estudo (da atenção) como o de um produto de desenvolvimento cultural da criança, devemos considerá-lo como um modo de adaptação à vida social superior [...]”.

A criança vive em processo constante de comunicação com os adultos e com as outras crianças que a rodeiam. A fala, os atos e os gestos das pessoas com quem convive afetam a organização dos processos psíquicos na criança. Inicialmente, numa primeira etapa de formação

da atenção mediada, o gesto indicativo e a palavra das outras pessoas propiciam à criança a distinção deste ou daquele objeto presente no ambiente. Posteriormente, com o desenvolvimento da linguagem acontece uma transformação na orientação de sua atenção: a própria criança torna-se capaz de indicar esse ou aquele objeto, sem auxílio do *outro*, e nomeá-lo com a palavra correspondente; dessa forma, torna-se capaz de gradualmente se deslocar com autonomia, ainda que, inicialmente, de forma bastante restrita, sua atenção. A organização da atenção que antes estava dividida entre criança e o *outro* se torna uma nova forma de organização interior da atenção, social pela origem, mas internamente mediada pela linguagem. À medida que os processos de linguagem vão se desenvolvendo e se aprimorando, tornando-se cada vez mais complexos, a criança vai conseguindo transferir sua atenção de um objeto ao outro sem esforço especial ou consegue manter a atenção por muito mais tempo numa atividade. Dessa maneira, Luria (1979, p. 35), conclui que:

[...] a atenção arbitrária [...] é produto de um desenvolvimento sumamente complexo. As fontes desses desenvolvimentos são as formas de comunicação da criança com o adulto, sendo o fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária representada pela fala, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e em seguida diminui paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que media o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste. A formação da atenção arbitrária abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexíssima forma de organização de atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda sua vida psíquica.

Rocha (2000, p.32) sintetiza aportes de Vigotski sobre a função privilegiada que a linguagem ocupa como instância mediadora:

[...] seu domínio permite ao sujeito significar e afetar a realidade, agir sobre o outro, mas permite também, no processo de desenvolvimento, afetar a própria atividade, regular as suas funções psíquicas [...] Além disso, a linguagem é o sistema de signos através dos quais se generaliza e se transmite a experiência da prática histórico-cultural da humanidade, na medida em que é portadora dos modos de ação a serem realizados com os objetos e instrumentos considerando-se seus atributos culturais [...] é meio de comunicação e condição de apropriação, pelos indivíduos, desta experiência. A linguagem, como produto histórico do desenvolvimento da humanidade, constitui-se, ao mesmo tempo, como fator imprescindível de humanização; os processos e os efeitos da atividade de linguagem transformam os indivíduos, enquanto mediam a experiência humana.

Vygotski e Luria (2007) salientam que ao associar o uso de instrumentos com a linguagem no curso de seu desenvolvimento, a criança transfere a atividade de sua atenção a um novo plano graças à função indicativa das palavras. A partir da fala, junto com o campo perceptivo passa a existir o campo simbólico, promovendo profundas transformações psíquicas na criança (MARTINS, 2011).

A palavra dirige e coordena as ações empreendidas pela criança. A atenção passa a abranger tanto os estímulos captados sensorialmente, quanto os estímulos a partir da palavra e da fala. O modo como o meio social disponibiliza instrumentos e signos e as relações estabelecidas pela criança nesse meio produzem saltos qualitativos no seu desenvolvimento psíquico. Smolka e Nogueira (2002, p.84), esclarecem que a linguagem,

instrumental simbólico historicamente construído- produto e produção humana- estrutura e constitui o funcionamento mental, afeta e redimensiona a atividade prática, viabiliza o planejamento, a organização, a regulação – das relações entre pessoas, das ações de si próprio. Mediada pelos signos e, mais particularmente pela linguagem, a atividade humana torna-se intencional e conscientemente orientada.

A linguagem penetra em todos os campos de atividade consciente do homem, daí sua importância para a formação da consciência, e seu papel de, segundo Luria (1979, p.81), “veículo mais importante do pensamento”; ela reorganiza os processos de percepção do mundo exterior, criando novas formas de percepção, muda essencialmente os processos de atenção, criando condições para dirigir arbitrariamente sua atenção, muda também os processos de memória, assegura o surgimento da imaginação. Com a aquisição da linguagem constituem-se complexas formas de pensamento abstrato e generalizado, reorganiza-se a vivência emocional, assegurando-se a transição do mundo sensorial para o racional. A linguagem não somente torna possível a comunicação entre os homens, mas permite que toda a experiência acumulada pela humanidade seja transmitida às novas gerações.

Vigotski propôs os estudos sobre a atenção⁶ e para realizá-los adotou o que chamou de método/experimento da dupla estimulação, qualificado por ele como “*método fundamental que se utiliza, habitualmente, ao estudar a conduta cultural das crianças*” (VYGOTSKI, 1996, p. 161). O formato básico deste método consistia em colocar sujeitos em uma situação estruturada na qual havia um problema ou uma tarefa a ser executada e os participantes recebiam orientações no sentido da construção de meios para chegar à sua resolução. No caso dos estudos sobre a atenção, utilizou-se vários experimentos, entre eles, um jogo denominado “Perguntas e Respostas”, jogo infantil europeu muito comum em sua época, cuja proposta era a de solicitar às crianças que respondessem perguntas de um instrutor, evitando as seguintes cores: preto e branco

⁶O tema da constituição das funções psíquicas superiores é abordado em múltiplos textos da obra de Vigotski, com significativas contribuições de Luria e Leontiev, muitos deles escritos em co-autoria; dentre eles tomamos como ponto de partida o capítulo 5, do volume III da coleção Obras Escogidas (Vygotski, 1996, 2000), que tem por título, “Génesis de las Funciones Psíquicas Superiores” e também o capítulo 9, do mesmo volume, intitulado “Dominio de la atención”.

e as palavras: sim e não, sem repetir as demais cores nas respostas. O experimento demonstrou ser muito difícil para as crianças pré-escolares e até mesmo para as crianças de oito-nove anos, pois não conseguiam resolver sem cometer muitos erros, a situação exigia um domínio da sua atenção interna, superior as suas forças. Mas a partir da inserção de cartões coloridos no jogo, como meios auxiliares externos (chamados por Vigotski de vários modos: estímulos-meio, cartões-meio, estímulos-signos, entre outros), as crianças passavam a utilizá-los como recurso auxiliar para lembrar quais cores e palavras não deveriam falar. Analisava-se, então, os modos de agir dos sujeitos, procurando-se identificar os usos que faziam ou não dos cartões e os efeitos destes no estabelecimento da atenção. Um dos recursos utilizados por Vigotski e seus colaboradores para estas análises consistia em quantificar os sucessos na tarefa e, a partir disso, comparar resultados considerando as idades e níveis de escolarização, relacionar estes resultados aos modos como os cartões haviam sido incorporados ou não no desenrolar do experimento e traçar as linhas de desenvolvimento da atenção mediada. Nesse jogo de “Perguntas e Respostas”, após a análise das distintas idades, chegou-se à conclusão que nos pré-escolares o desempenho natural e mediado se encontravam muito próximos entre si e que o uso dos cartões coloridos não modificava o número de erros no procedimento, porque simplesmente não utilizavam os cartões coloridos; tanto a pontuação natural como a mediada representavam o processo natural de atenção; na idade escolar (Vigotski se refere a primeira e segunda idade escolar) há uma significativa mudança com diferenças nos acertos, porque as crianças começam a fazer uso dos cartões coloridos e sua operação interna da atenção torna-se externalizada e o processo de mediação vai se sofisticando, demonstrando completo domínio dos instrumentos culturais; e para os adultos, o uso dos cartões foi insignificante, pois o desempenho não mediado e mediado praticamente coincidiu, refletindo o desenvolvimento de sua atenção mediada, recorrendo mentalmente por meio de palavras ou de outros meios para a resolução do problema (VAN DER VEER E VALSINER, 1996).

Para Vigotski, o entendimento da Psicologia associacionista sobre o desenvolvimento das funções psíquicas simplificava demais todo o processo. Vigotski está interessado em descobrir como a participação de diversos processos psicológicos no crescente aprendizado sobre a utilização de signos é explorada e como a linguagem participa desse processo, marcando o caráter interfuncional e sistêmico do psiquismo humano; não apenas para contabilizar sucessos e fracassos nas tarefas desempenhadas pelas crianças, mas destacar os papéis da imitação, da

imaginação, da capacidade de abstrair e de comparar como parte integrante das estratégias construídas por elas, que além se basear-se em suas experiências culturais anteriores, também mostram-se capazes de criar relações originais e novas (ROCHA, 2013).

Trazemos para a discussão, a seguir, marcos e conhecimentos importantes a respeito do processo de desenvolvimento da criança e suas relações com o processo atencional, como se constitui a atenção nas fases ou períodos de desenvolvimento e como o processo de educação contribui para a constituição e desenvolvimento da atenção.

2.1 A *atividade*, categoria fundamental da constituição do psiquismo humano e a *atividade principal* da criança.

Na perspectiva histórico-cultural a *atividade* constitui categoria fundamental da constituição do psiquismo humano e também para a compreensão do desenvolvimento infantil. A estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade (Leontiev, 1978, p.92). Leontiev (1978) argumenta que a *atividade* constitui um elo de ligação do sujeito com o mundo que o rodeia. Sua estrutura física e biológica exige um contato ativo com seu mundo exterior e sua atividade está vinculada a sua vida social, ao lugar que ocupa na sociedade, seu modo e condições de vida.

A *atividade* do homem está dirigida para satisfazer suas necessidades e a produção dos meios para a satisfação dessas, que se dá através do trabalho, considerado a atividade humana por excelência.

Leontiev (1978), denomina como *atividade principal*, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos psíquicos e nos traços da personalidade das pessoas, é a atividade por meio da qual ela se relaciona de forma interessada com o mundo que a rodeia. As mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à *atividade principal* em cada idade. Os estágios de desenvolvimento psíquico propostos por autores da teoria Histórico-cultural, embora tenham um lugar indicado no tempo, têm limites que dependem do seu conteúdo, o qual é determinado pelas condições concretas em que se desenrola o desenvolvimento de cada pessoa; “assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o

conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”(Leontiev, 1978, p.294). Essas condições configuram qual atividade se torna dominante para a criança num dado estágio de desenvolvimento; por exemplo, nas crianças na fase pré-escolar da nossa cultura, o jogo representa a atividade principal: a criança começa a aprender jogando, no jogo se formam os processos de imaginação ativa. A mudança na atividade principal da criança e sua passagem de um estágio ao outro respondem a novas necessidades interiores e também estão ligadas a novas tarefas propostas às crianças pela educação e correspondem às suas novas possibilidades, a mudanças nos modos de funcionamento de sua consciência(Leontiev, 1978).

Apresentaremos neste trabalho, a periodização do desenvolvimento infantil sistematizada por Elkonin (1998) que tem como eixo fundamental a categoria *atividade principal*, baseando-se nos estudos de Leontiev (1978) e em apontamentos de Vygotski (1996) sobre a *situação social de desenvolvimento* da criança; ressaltamos aqui que em ambos os trabalhos os autores apontam para a importância de entendermos o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, como se organiza nas condições concretas de sua vida e assim entender o desenvolvimento de sua atividade. Cada estágio de desenvolvimento psíquico é caracterizado por certo tipo de relação da criança com a realidade (LEONTIEV, 1978, p.292). Elkonin destaca que,

As forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam mutuamente são o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado (1998, p.502).

A periodização do desenvolvimento humano não se pauta na maturação biológica, mas na situação social de desenvolvimento, isto é, nas relações que se estabelece entre os sujeitos e o meio, de forma peculiar, única e irrepetível em cada idade ou estágio do desenvolvimento, meio no qual são disponibilizados signos e instrumentos, produzindo saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2006; EIDT, TULESKI e FRANCO, 2014).

Segundo Elkonin (1998), de acordo com os aportes de Leontiev (1978) e Vygotski (1996), a atividade principal no primeiro ano de vida é a comunicação emocional (0 a 1 ano), a objetal manipulatória na primeira infância (2 a 3 anos), a brincadeira de faz-de-conta na fase pré-escolar (3 a 6 anos), a atividade de estudo na fase escolar (7 a 11/12 anos) e na idade de transição

na adolescência (11-12 a 16 anos), e após 16 anos, formação para o trabalho, atividade de trabalho. Nesse estudo, abordaremos os estágios/períodos de desenvolvimento e a constituição da atenção até o sexto ano de vida, período referente aos participantes da presente pesquisa, embora os autores analisem também as fases posteriores.

A primeira etapa de desenvolvimento é chamada de primeira infância, e para melhor compreensão devido às suas particularidades se subdivide em duas fases: de zero a um ano, período no qual predomina a atividade de comunicação emocional direta; e de um a três anos, a atividade objetual manipulatória; a fase pré-escolar, de três a seis anos, período no qual predomina a atividade lúdica, mais especificamente a brincadeira de faz-de-conta.

Na primeira etapa de desenvolvimento da criança, de zero a um ano, a *atividade principal* é a comunicação emocional direta com o adulto, na qual surgem as primeiras ações sensório-motoras, de orientação e manipulação. O psiquismo da criança é organizado a partir de funções psíquicas naturais elementares, funcionando de forma involuntária e espontânea, respondendo de modo imediato às estimulações do meio. Para Vigotski, toda relação do bebê com a realidade é socialmente mediada, devido à sua completa dependência dos adultos e por suas mínimas possibilidades de comunicação. Nessa etapa ainda não se verificam ações dirigidas a um fim (VYGOTSKI, 1996). A forma com a qual o adulto se dirige ao bebê falando com ele/por ele, na busca de indícios de sua compreensão, atrai o bebê para situações de interação e, gradualmente, produz nele a necessidade de comunicar-se; as ações de cada um são organizadas a partir da resposta do outro. Todas as aquisições da criança, nessa fase, aparecem sob a influência direta dos adultos que convivem com ela, satisfazendo suas necessidades, organizando e orientando seu contato com a realidade e de suas ações com os objetos (PASQUALINI, 2006). Por volta dos três meses de vida, observam-se manifestações externas de prazer que se expressam no sorriso, nas exclamações, na concentração nos rostos humanos e em uma excitação motora geral, denominada “complexo de animação”, que possibilita que a criança comece a diferenciar no meio circundante, o adulto, a realizar a comunicação mímica e vocal, e dessa forma, atraindo ativamente as pessoas para o intercâmbio e a comunicação, caracterizando a relação direta entre a criança e as pessoas do seu entorno (EIDT, FRANCO e TULESKI, 2014). Ao final da metade do primeiro ano de vida, a criança passa a se interessar pelos objetos manipulados pelos adultos e a relação direta entre adulto-criança vai se dividindo com o mundo dos objetos. Nessa etapa, a atenção voluntária é uma forma compartilhada pelo adulto e pela criança, pois é a forma de

demonstração e manuseio dos objetos pelo adulto que vai chamar a atenção da criança para o objeto. A atenção da criança ainda é inconstante, pois o surgimento de um objeto mais atrativo - novo, brilhante ou colorido, ou que esteja vinculado à satisfação de suas necessidades - pode substituir aquele que, anteriormente, chamava sua atenção (EIDT, FRANCO E TULESKI, 2014).

A atividade objetual manipulatória, considerada a *atividade principal* na segunda fase de desenvolvimento da primeira infância, se inicia na transição do final do primeiro ano e início do segundo e vai até o terceiro ano. Nesta fase, quando a criança passa a se submeter a uma instrução verbal direta, configura-se o primeiro estágio do desenvolvimento da atenção voluntária. Durante esse período importantes conquistas no âmbito do desenvolvimento da capacidade locomotora também são registradas. A criança consegue responder a uma ordem ou instrução da mãe (ou de outra pessoa), como por exemplo: “Pega a bola!”, e ser capaz de engatinhar, de andar, de correr para pegá-la; esta capacidade motora pode representar uma motivação a mais para que esse desenvolvimento e a atenção controlada pela instância verbal se aprimorem. Os adultos deixam de ser o centro da atenção da criança e entram em cena os objetos que a criança pode, cada vez mais livremente, alcançar e explorar, embora ainda se subordinando ao poder das impressões externas, caracterizando a dependência da situação concreto-visual. Na atividade conjunta com o *outro*, a criança aprende formas diferenciadas de uso dos objetos e começa a perceber que eles possuem, além das propriedades físicas, um sentido social, fruto do desenvolvimento histórico-cultural; neste período, a criança desenvolve a chamada *inteligênciaprática*. Concomitante ao interesse da criança pelos objetos e pela compreensão de suas funções culturais, podemos verificar o surgimento das formas verbais de comunicação da criança com pessoas com quem convive, porém, esta comunicação se caracteriza pelo contato prático, visando a organização da colaboração entre o *outro* e a criança no interior da atividade objetual conjunta. De acordo com Vigotski (1996) são os adultos que impulsionam a criança ao domínio da linguagem. Concomitante também ao desenvolvimento e maior domínio da linguagem, a criança passa a ser capaz de deslocar com crescente autonomia a sua atenção, indicando os objetos com um gesto ou nomeando-os, ou ainda, como “aprende a falar, pode começar a emitir comandos verbais dirigidos a ela mesma” (LURIA, 1981 *apud* EIDT, TULESKI e FRANCO, 2014), configurando assim, o segundo estágio do desenvolvimento da atenção voluntária. Como exemplo de que a linguagem muda essencialmente os processos de

atenção e passa a dirigi-la arbitrariamente, podemos descrever uma situação em que a mãe diz ao filho: “isto é uma xícara”; ela está distinguindo esse objeto de todos os outros presentes no ambiente e dirigindo para ele a atenção da criança. Posteriormente a criança assimila o discurso, a princípio exterior e depois interior, e passa a discriminar sozinha os objetos nomeados bem como nomeando-os, discriminá-los (LURIA, 1979).

As conquistas da criança na primeira infância possibilitarão o surgimento de uma nova forma de atividade, considerada por Leontiev (1978) a *atividade principal* na fase pré-escolar, ou para Vigotski (2000 *apud* Prestes, 2008, p. 24), a linha principal de desenvolvimento, uma especificidade desse período: a atividade lúdica, a brincadeira de faz-de-conta, o jogo⁷.

Esse período de desenvolvimento, que vai dos três aos seis anos de idade, e coincide com a entrada da maioria das crianças brasileiras na escola de educação infantil (a escola é reconhecida como espaço social fundamental na constituição dos sujeitos), é caracterizado pelo surgimento de uma contradição entre o rápido desenvolvimento da necessidade da criança de agir com os objetos e pela impossibilidade de executar essas operações exigidas pela ação, pois ainda não domina as ações exigidas para tal; dessa forma surgem, como denomina Vigotski, a consciência sobre “tendências irrealizáveis”, por exemplo, quando a criança quer guiar um carro, mas não pode, pois ainda não domina as condições exigidas para executar essa ação.

Nesse período o mundo se amplia para a criança, pois ela ultrapassa os limites da simples manipulação dos objetos que a cercam e penetra num mundo mais amplo, em que vai apropriar-se do *sentido* social das atividades humanas (PASQUALINI, 2006).

Leontiev (1978) destaca o jogo do faz-de-conta como a atividade em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico infantil, e no interior do qual se desenvolvem os processos psicológicos e atividades mais complexas. Vigotski (2000 *apud* Prestes, 2008, p. 25) destaca que “o surgimento da brincadeira deve ser sempre entendido como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A imaginação (...) representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência, forma-se originalmente na ação”.

Nas ações lúdicas, a criança reproduz as relações de trabalho, as atividades que observa nos adultos, a realidade que a circunda, as cenas familiares e os acontecimentos mais relevantes.

⁷Encontramos várias denominações, segundo os autores, para a brincadeira: brincadeira de faz-de conta, o faz-de contas, jogo, jogo dramático, jogo de papeis, jogo simbólico, atividade lúdica.

A reprodução das ações reais dos adultos com os objetos, as relações entre as pessoas, a compreensão das funções sociais e as regras de convivência social são reproduzidas no jogo simbólico, o que nos leva a entender que, quanto mais ampla a realidade, mais amplos serão os argumentos representados nas brincadeiras/ jogos.

O jogo promove mudanças qualitativas no funcionamento psíquico da criança, revela a função semiótica em gestação na consciência infantil, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação (Mukhina, 1995), pois a criança se torna capaz de realizar uma ação subtendendo outra e também de manusear um objeto subtendendo outro, ou ainda, assumindo um determinado papel e atuando de acordo ele. O objetivo consciente da criança em prestar atenção e concentrar-se em algo, agora motivado pelo desejo de representar algo ou alguém, influencia sua atividade mental.

A ação na esfera imaginária, numa situação imaginária a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente, por meio da atividade do brincar (VIGOTSKI, 2007, p.122).

O jogo exerce grande influência sobre a linguagem, é considerado fonte de estímulo para o desenvolvimento de uma linguagem coerente, que permite à criança expressar seus desejos, compreender as instruções verbais, enfim, manter uma boa comunicação com o *outro*. A criança ao se apropriar da linguagem do seu meio cultural, a transforma em meio para alterar sua própria conduta e das pessoas com as quais se relaciona. Segundo Smolka e Nogueira (2002, p.93),

é pela linguagem que se torna possível o exercício- partilhado- da imaginação. A vivência dos diversos papéis, a ocupação – real, imaginária- dos diferentes lugares e posição do outro, as múltiplas significações que esses papéis e posições assumem acabam por constituir o drama das relações sociais que é internalizado no nível individual.

De acordo com Mukhina (1995), no jogo as crianças mantem dois tipos de relação, as lúdicas e as reais. As relações lúdicas se estabelecem de acordo com o argumento/ temática do jogo, entendido como a reprodução da realidade que a criança observa e/ou experimenta em seu cotidiano, e o papel que cada um desempenha nele; e as relações reais são as que se estabelecem entre as próprias crianças realizando algo em comum: o acordo ou desacordo sobre o argumento/ temática, a distribuição de papéis e a discussão sobre questões relevantes ao jogo. O desejo de reproduzir no jogo as relações que observa entre os adultos faz com que a criança precise de companheiros, abrindo os canais de comunicação entre as crianças, nos quais é preciso

estabelecer acordos, coordenar ações, negociar, organizar brincadeiras que envolvem distintos papéis; se ajudar mutuamente. A colaboração entre as crianças torna o jogo mais rico e complexo, pois cada uma traz suas próprias experiências e vivências para o grupo.

A atividade lúdica é considerada espaço privilegiado de emergência de novas formas do entendimento da realidade. Segundo Rocha (2000, p. 64),

Vygotsky (1988) considera o brincar como *zona de desenvolvimento proximal*, por excelência na infância. No jogo do faz-de-conta, a criança “torna-se” aquilo que ainda não é, “age” com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, “interage” segundo padrões que se mantem distantes do que lhe é determinado pelo lugar que, na realidade, ocupa em seu espaço social. O faz-de-conta possibilita uma liberdade para a criança, permitindo-lhe ultrapassar os limites dados por seu desenvolvimento real, e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. Nesse processo, incorpora, em larga medida, a sua cultura, e incorpora-se a ela.

No jogo de papéis, as ações e os objetos podem ganhar novos significados, não somente subordinados às características físicas do objeto, mas pelo seu uso social, histórico e cultural, como por exemplo, quando a criança usa um cabo de vassoura para brincar de andar a cavalo, ou quando usa um pente como um microfone (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1996)

A brincadeira de faz-de-conta desenvolverá também novas propriedades na capacidade de atenção, pois as condições do jogo fazem com que a criança focalize o objetivo e o argumento/temática das ações que interpreta no interior da brincadeira, desenvolvendo a capacidade de se submeter e representar um papel. De acordo com Leontiev (1988, p.139) “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”.

A situação imaginária contém em si regras de comportamento, apesar de não requerê-las desenvolvidas ou formuladas com antecedência; estas regras decorrem da situação imaginária e de suas relações com a realidade, como por exemplo, quando a criança que faz o papel de mãe na brincadeira, tem diante de si as regras do comportamento da mãe, que ela observa socialmente, portanto são regras da própria criança para si mesma, às quais ela se submete.

Vigotski aponta na fase pré-escolar, o surgimento da “linguagem egocêntrica”, que se caracteriza como um pensamento externalizado, ou seja, uma forma de linguagem voltada para si mesma, porém audível, que tem por objetivo organizar o comportamento, o pensamento, a ação e também a atenção; esta nova forma de funcionamento da linguagem vem demarcar o surgimento

do terceiro estágio do desenvolvimento da atenção voluntária (EIDT, TULESKI e FRANCO,2014). A linguagem/ fala egocêntrica tem a potência de reorganizar os processos psíquicos da conduta, possibilitando à criança regular seu próprio comportamento, usando a linguagem como ferramenta principal para essa transformação. O controle sobre seu comportamento, sobre o ambiente, sobre o *outro* e sobre ela própria passam a ganhar relevância maior ou menor à medida que esse desenvolvimento vai acontecendo.

Segundo Mukhina (1995, p. 286) “a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar, conectada à crescente importância da linguagem para regular a conduta da criança”. Concordamos com a autora (1995, p. 284) que a atenção passa a ser mais estável e concentrada na fase pré-escolar, fazendo com que a criança se detenha por muito mais tempo em uma atividade devido ao fato de que nessa idade se refletem no jogo ações e relações humanas mais complexas e se introduzem novas relações que contribuem para a manutenção do interesse da criança. Nessa fase a criança começa a orientar e dirigir sua atenção pela primeira vez de forma consciente, e é motivada e mediada pelo adulto, que inicialmente orienta, organiza sua atenção e a insere em novas atividades proporcionando meios para que ela própria, posteriormente, possa orientar sua atenção de forma consciente.

A linguagem organiza a atenção, inicialmente por meio de instruções verbais do adulto, indicando quais as situações que a criança deve levar em conta para cumprir uma tarefa, mais tarde a própria criança apontará verbalmente os objetos e fenômenos nos quais deverá centrar sua atenção para atingir o resultado desejado. A criança recorre cada vez mais à linguagem para organizar sua atenção e embora de forma consciente comece a planejar e executar suas ações com certa intencionalidade, as características da atenção voluntária ainda estão em processo de desenvolvimento; por isso a aprendizagem do pré-escolar deve ser orientada para tarefas capazes de manter o interesse e a concentração da criança, tarefas que utilizem elementos lúdicos e de atividades produtivas como o desenho, a pintura e a construção, de forma dinâmica e atraente, aliadas à condução e à colaboração das pessoas que a cercam (MUKHINA, 1995).

2.2 O processo de educação e a constituição e desenvolvimento da atenção

Na perspectiva da teoria Histórico-cultural, os seres humanos estabelecem relações entre si e a natureza da qual fazem parte, a partir das quais são criados, socialmente, modos específicos

de ser e estar no mundo. Todo sujeito que está em atividade, age a partir de suas necessidades, desejos, motivos, define objetivos, desencadeia ações focadas em objetos materiais ou não, elege instrumentos e meios para estabelecer essas relações e faz tudo isso em determinadas condições sociais, culturais e históricas. Convém sempre destacar que as necessidades, desejos e motivos são também originários destas condições e não atributos individuais de cada sujeito.

A atividade humana abrange as diversas manifestações particulares de construção de sentidos e significados produzidos historicamente. Todo ser humano tem a capacidade de aprender e a escola deve ser o lócus privilegiado das atividades de ensino-aprendizagem que garantam que esta capacidade se desenvolva. A escola é um espaço específico criado culturalmente para esse fim, ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento, obviamente, também aconteçam em outros ambientes.

A escola, neste sentido, encontra-se em posição central na vida humana, devendo garantir ao homem condições de apropriar-se dos conteúdos sistematizados produzidos pelas gerações anteriores. Desse modo, cabe ressaltar o objetivo do trabalho educativo como,

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p.13).

Assim, a escola é o espaço privilegiado onde a criança deve aprender através de atividades adequadas, intencionais e significativas, acontecendo então, um processo de aprendizagem e desenvolvimento mediado pelo trabalho docente. De acordo com Saviani (2003), a escola tem uma função especificamente educativa, ligada à questão da disponibilização de conhecimentos, é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo.

Se o ser humano é produto do momento histórico e da cultura da qual faz parte e seu desenvolvimento é o resultado do processo de aprendizagem, que é também histórico, destacamos o papel fundamental que a escola assume nas sociedades letradas, proporcionando/promovendo vivências e experiências de interação e compartilhamento entre crianças e adultos.

O contato da criança com a cultura e com as produções das gerações anteriores permite o aprendizado e a apropriação das qualidades humanas. Os parceiros mais experientes mediam a relação da criança com o mundo, favorecendo aprendizagens, apropriações e ressignificações; cada nova geração não repete a história, mas a ressignifica a partir de elementos do seu próprio momento/contexto histórico-social e avança, criando o movimento da história, concomitantemente ao seu próprio desenvolvimento histórico (MELLO, 2007).

O desenvolvimento cultural, base para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória, a atenção tem como ponto de partida a ação de outras pessoas sobre a criança; por isso ressalta-se a importância da mediação do professor na escola, atuando de forma intencional na escolha das ações de promoção das qualidades humanas.

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (VYGOTSKI, 1996, p. 232).

Durante o processo educativo, a criança através das ações práticas compartilhadas, ao mesmo tempo em que aprende/se apropria da cultura e do conhecimento construído pelas gerações passadas, desenvolve ações internas que constituem seu desenvolvimento psíquico. Ressalta-se então, a importância do papel da escola na promoção do desenvolvimento psíquico da criança promovendo experiências significativas de construção de conhecimentos e aprendizagens, de interações e compartilhamentos; como mediadora de sua relação com a cultura e com o mundo. A escola deve ser considerada um espaço de criação de novas necessidades, e o professor um profissional que deve se comprometer com a constituição das aprendizagens, no sentido de ampliar o acesso da criança à cultura, sua visão de mundo, do desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da atenção, da memória, da linguagem, entre outros. Segundo Eidt e Ferracioli (2007, p. 119),

é de fundamental importância que o educador, especialmente para a educação infantil, conheça os processos constitutivos das funções superiores, pois só assim será capaz de atuar de forma qualitativamente superior no desenvolvimento de seus alunos, numa atuação pedagógica consciente e cada vez mais humanizadora.

Vygotski (1996) postula que, não se pode descartar os conhecimentos que a criança traz consigo quando começa a frequentar a escola, por isso é necessário considerar procedimentos metodológicos de inserção nessa cultura que leve em consideração os pontos de apoio que a criança traz de fases anteriores de desenvolvimento, a fim de superá-los e permitir a construção de novos conhecimentos. A escola representa um meio cultural e social completamente novo para a criança e o processo educacional passa a ser o principal responsável pela inserção dessa criança na cultura, em um processo de aprimoramento e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e não simplesmente um processo de simples assimilação.

O trabalho do professor se torna essencial pelo tipo de mediação que deve exercer, pois a grande maioria das crianças somente terá contato com os saberes historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, construídos ao longo do processo histórico, frequentando a escola. Quando o indivíduo está inserido em um contexto que exige o desempenho de tarefas organizadas e complexas, como o faz a escola, há a necessidade do desenvolvimento de formas mais estáveis de atenção; por isso, cabe ao professor organizar sua prática de modo que esta possa impulsionar apropriações contínuas e complexas, e para que funções como a linguagem e o autodomínio do comportamento possam ser realizados cada vez mais conscientemente pela criança (EIDT e FERRACIOLI, 2007). Dessa forma, o professor deve se comprometer com mediações significativas para as crianças, contribuindo para o processo de humanização destas. Essa argumentação abre um universo de possibilidades de atuação pedagógica e de desenvolvimento de práticas potentes para impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a imaginação, a atenção voluntária/mediada, a memória, a linguagem, a personalidade e a consciência.

A criança aprende por meio da atividade, que se configura como aquilo que tenha um significado cultural e um sentido conhecido pelo sujeito, que lhe permita/ exija que aja e sabendo o porquê de agir motivado por alcançar um fim dentro da atividade que realiza.

Como já abordamos, na Educação Infantil, segundo Leontiev (1978) e Elkonin (1998) a atividade principal é o brincar, especialmente no que se refere aos jogos ou brincadeira de faz-de-conta. Para Vigotski, nas brincadeiras desta modalidade a criança está acima da média de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano. A brincadeira contém em si todas as tendências do desenvolvimento. Na brincadeira a criança parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as

alterações do caráter mais geral da consciência e, por isso, para Vigotski (2007) a brincadeira, nesta fase, é fonte do desenvolvimento de zonas de desenvolvimento proximal. A ação no campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de ação, de motivos volitivos, tudo isso surge no faz-de-conta colocando-a num nível superior de desenvolvimento na idade pré-escolar.

A brincadeira é a forma divertida de ensinar e aprender através de atividades coletivas entre crianças e de interações adulto e criança. Brinca-se para se constituir humano, para que se possa oferecer a promoção e a apropriação do legado humano às próximas gerações. A brincadeira, como atividade principal, implica admitir que a criança se constitui na atividade, a partir de situações sociais de desenvolvimento criadas com esse objetivo; decorre deste argumento a importância do outro nesse processo, em especial pelas ações realizadas pelo professor e o planejamento das ações educacionais. É preciso que o professor organize as atividades de ensino com o objetivo de promover as atividades de aprendizagem para as crianças, com intencionalidade, para que haja apropriação dos elementos essenciais da produção cultural do meio em que vive e possa propiciar o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Para Vygotski (1996), o meio social deve ser compreendido como o conjunto das relações humanas, flexível e dotado de plasticidade, pois cada sujeito estabelece uma relação diferente com o meio em que se insere e com as pessoas que convive. No enfoque da teoria Histórico-cultural o professor, como principal responsável pela constituição das aprendizagens na escola, é o mediador, por excelência, entre a criança e o meio; então, a organização da rotina, do espaço, de materiais, das relações e das atividades deve ser intencional e fundamentada para que possa constituir novas necessidades e motivos que configurem como motores da aprendizagem, do desenvolvimento infantil e ampliem o leque de experiências das crianças.

É importante a ênfase no papel do professor e suas responsabilidades na organização das atividades de ensino, pois ele é o sujeito dessa atividade e a criança, por sua vez, é o sujeito da atividade de aprendizagem; por isso, é importante considerar o momento histórico em que vivemos, a realidade das escolas que conhecemos para que se possa investir na organização do processo educativo de uma forma especialmente adequada às crianças. Considerando a criança como ativa em seu processo de aprender, será preciso organizar o ensino de modo a possibilitar que a escola realmente se transforme no lócus privilegiado da socialização das novas gerações, lugar onde as crianças possam se apropriar do legado cultural construído pelas gerações

anteriores. A escola deve ser o lugar onde devem ocorrer as máximas apropriações das qualidades humanas.

Considerar a brincadeira na Educação Infantil implica em considerar a escola como lugar daqueles que buscam produzir sujeitos capazes de compreender o que as crianças dizem em seus olhares, gestos e palavras. A ação do professor e seus procedimentos deve dar visibilidade às crianças no seu esforço de se constituírem sujeitos nesse momento histórico; por isso, planejar ações com intenção para exercitar esses princípios deve ser a finalidade tanto nas atividades de aprendizagem quanto nas atividades de ensino, sempre articulando a teoria a práticas significativas. Pensar na brincadeira como atividade principal, vai implicar também que juntos, professor e crianças possam promover o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades para que os sujeitos sejam capazes de compreender e transformar o mundo e a si próprios.

O trabalho do professor não pode ser entendido como qualquer ação; a atividade docente deve envolver estudos, pesquisa e reflexão, uma atitude intencional frente ao processo de humanização, diferenciando-se assim das ações e vivências cotidianas.

As mediações sociais das ações e vivências cotidianas tendem a ser assistemáticas, circunstanciais e não intencionais em relação a todos os efeitos que provoca. Todo indivíduo inicia sua formação na vida cotidiana se apropriando dos objetos, dos costumes, da linguagem, dos usos e costumes da sociedade, sempre permeados pela mediação de outros homens, pressupondo também a apropriação das relações sociais. O pensamento cotidiano é orientado por ações cotidianas, em geral pragmáticas. Nesse processo, das vivências cotidianas, a apropriação da linguagem aparece como forma de comunicação, mediando a relação da criança com seus pares e com suas próprias experiências empírico-concretas. As atividades cotidianas não são suficientes para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, por isso a escola é apontada como o espaço do não cotidiano, o lugar da ampliação do conhecimento, visando a humanização plena, através da apropriação das produções culturais mais elaboradas, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral, entre outras.

O processo de apropriação destas produções exige a transformação das funções psicológicas, ao mesmo tempo que a promove. A atenção necessária para uma criança aprender usar uma colher é muito distinta da atenção necessária para que aprenda a ler e escrever, e as instituições educacionais devem ser estruturadas de tal forma que possam favorecer mediações

qualitativamente diversificadas, através de uma organização e planejamento que rompam com a espontaneidade. A atitude espontânea do professor no desenvolvimento da sua prática pedagógica pode limitar o processo educativo e cercear a realização de uma prática docente plenamente humanizadora, tornando equivalente o processo educativo escolar ao processo não escolar.

A mediação do professor, no contexto pedagógico, deve ter uma orientação deliberada para a aquisição dos conhecimentos sistematizados pela criança e para a transformação de seus processos psicológicos. A apropriação de conceitos, de noções, dos conhecimentos, supõe a formação na criança das operações mentais mais complexas e a participação nos contextos educacionais deve garantir a superação dos níveis do pensamento concreto e menos elaborado para instâncias de pensamentos mais abstratos e sofisticados. Cabe ao professor a sistematização, o planejamento e a organização dos espaços e tempos de aprendizagem na escola, a seleção de recursos e instrumentos, bem como o uso de estratégias e práticas deliberadamente organizadas para que se alcance os objetivos educacionais propostos.

Para que o processo educativo se concretize numa prática docente humanizadora, o professor pode/deve ser especialmente capacitado para possibilitar aos indivíduos que caminhem dos níveis de desenvolvimento já consolidados para outros ainda iminentes, ou seja, o professor provoca o desenvolvimento, ao favorecer novas e significativas aprendizagens. Vygotsky (1989 *apud* Rocha, 2000, p. 43) salienta a importância da atividade instrucional e suas possibilidades específicas para tracionar o desenvolvimento. Luria (1990 *apud* Rocha, 2000, p. 43) demonstra que a não participação em contextos educacionais e acesso aos conteúdos/conhecimentos escolares resulta em diferenças na constituição do pensamento e da consciência.

Embora os autores que tomamos como referência tenham distinguido as mediações cotidianas das pedagógicas tendo em perspectiva as escolas de Ensino Fundamental, podemos dizer que na Educação Infantil a centralidade das ações do professor junto às crianças também é essencial; cabe a ele apresentar o mundo para as crianças, possibilitando a elas caminharem dos níveis de desenvolvimento real, isto é, da capacidade que tem de realizar sozinhas algumas tarefas (zona de desenvolvimento real), para a criação de zonas de desenvolvimento proximal/potencial, ou seja, daquilo que são capazes de realizar somente com o auxílio do professor e/ou pares, e que poderá ser desenvolvida de modo independente posteriormente. Com

a ajuda do professor, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente.

O universo da Educação Infantil na nossa sociedade é composto, classicamente, pelo colorido dos objetos e brinquedos, por músicas e canções, jogos, brincadeiras, histórias, desenhos, tintas, brincadeiras na areia, no parquinho, contribuindo com seu desenvolvimento enquanto humano; este desenvolvimento não é linear, não é homogêneo, nem tampouco plenamente harmonioso (como romanticamente, algumas vezes tende-se a qualificá-lo); abarca uma série de transformações e rupturas e depende da qualidade das interações vividas e compartilhadas com o professor e com grupo social no qual cada sujeito está integrado.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é condicionado às experiências vividas pelas crianças e promovidas na escola pelo professor em espaços e tempos organizados de forma intencional, estabelecendo um ritmo e uma rotina de trabalho, um planejamento de tarefas, através de atividades que favoreçam o compartilhamento e o convívio entre as crianças.

Entretanto, estas ações pedagógicas nem sempre são suficientemente concretizadas no cotidiano educacional. No caso de nosso tema central, o contato com professoras e escolas nos mostra que são extremamente comuns queixas sobre o dificuldades de atenção por parte das crianças, inversamente proporcionais a esforços pedagógicos intencionais para a sua superação. Na maior parte das vezes, as professoras repreendem seus alunos quando perdem o foco da atividade que devem realizar, entendendo a atenção como um processo decorrente de decisão individual. Importa destacar que “é costume acontecer que exortações e advertências infinitas não dão um resultado determinado e estável, não estimulam na criança a devida atitude perante a situação em questão, não mudam o seu comportamento real” (KOSTIUK, 2005, p.31).

Já argumentamos neste texto que a capacidade de prestar atenção não é uma capacidade geral, aplicável de maneira uniforme, independentemente das características dos objetos de conhecimento para os quais se orienta e de aspectos motivacionais apenas intrínsecos aos sujeitos.

As tarefas escolares típicas não são suficientemente fortes, em si e por si só, para capturarem a atenção da criança. Existem alguns princípios importantes de serem considerados na organização das atividades propostas às crianças para que a aplicação de sua atenção seja favorecida, sendo que “quanto mais claro o problema, mais preciso o esquema dentro do qual é formulado; quanto mais definidas as formas traçadas para os caminhos de realização dessa tarefa,

mais persistente e forte se torna o estímulo, impulsionando sua realização organizada”. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 197). Sendo assim, repetindo o que já dissemos anteriormente, ressaltamos que a tarefa do docente consiste [...] “não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (VIGOTSKI, 2007, p. 31).

As crianças pré-escolares não são capazes ainda de fazer o uso de meios externos para autorregular sua atenção, inicialmente, elas são totalmente dependentes dos fatores externos, mas à medida que participem de situações em que o outro, sistematicamente, regula suas funções psicológicas, vão aprendendo a organizar o meio para dirigir sua atenção; aos poucos vão aprendendo a utilizar os instrumentos culturais segundo sua própria vontade. Vigotski “concluiu que essas mudanças de desenvolvimento refletiam um processo de ‘crescimento para dentro’, ou internalização” (VAN DER VEER E VALSINER, 1996, p. 260). Destaca-se a importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal, que redimensiona todas as funções psicológicas superiores.

No presente texto, a partir dos aportes teóricos apresentados, formulamos algumas perguntas: que desafios as proposições deste autor sobre a constituição cultural da atenção suscitam quando se trata de crianças que frequentam a Educação Infantil? De que modos o que dizem Vigotski, Leontiev e Luria sobre a atenção mediada podem repercutir nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas instituições escolares, formulamos os objetivos de nossa pesquisa, como seguem.

O principal objetivo foi investigar as possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças em um contexto de Educação Infantil, através de práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram: (i) desenvolver em colaboração com a professora estratégias e práticas pedagógicas potencialmente produtivas para o desenvolvimento da atenção mediada; (ii) analisar efeitos de diferentes atividades (em termos de sua estrutura) no funcionamento da atenção de crianças de Educação Infantil, e (iii) analisar as mediações pedagógicas, perscrutando as concepções da professora sobre a constituição e o desenvolvimento da capacidade atencional humana e os possíveis efeitos positivos e negativos destas mediações e concepções para o desenvolvimento da atenção.

CAPÍTULO 3: OS PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO/ MÉTODO

A questão metodológica é fundamental para toda e qualquer pesquisa, pois norteia o modo como o pesquisador conduz seus caminhos e estuda determinado objeto. A metodologia possibilita ao pesquisador preparar seu olhar para a pesquisa que irá empreender e conhecer a realidade com a qual vai trabalhar. Para Vygotski (1996), “a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesses casos, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (p. 47)⁸.

A presente pesquisa se desenvolveu sob a perspectiva da teoria Histórico-cultural, que concebe em seu método de investigação o desenvolvimento do sujeito não como algo subjetivo, abstrato e nem como algo objetivo, mecanicista, mas sim, como um processo de que resulta um sujeito constituído e constituinte nas/das relações sociais, que deve ser estudado em seu movimento, no seu percurso histórico. O sujeito vai se constituindo numa relação dinâmica com a realidade e em movimentos de apropriações e objetivações, que vão modificando ambas as instâncias – sujeito e realidade. Um dos aspectos mais relevantes desta relação é a cultura, que permeia e perpassa todo esse processo. Segundo Vygotski (1996, p.34):

[...] A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais⁹.

Essa perspectiva teórico-metodológica aponta que toda análise deve se pautar nas relações existentes entre as partes que compõem o todo, que não se resume à soma das partes, mas à forma que se relacionam determinando e modificando o todo.

⁸La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y produto, herramienta y resultado de la investigación (p.47).

⁹ [...] a cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales (p.34).

Na presente pesquisa o método se pautou nas relações existentes no contexto escolar entre as crianças, a professora e a realização de atividades mediadas pela professora, atividades essas, orientadas para a constituição e desenvolvimento da atenção.

Seguindo as palavras de Vygotsky (1996, p. 99-100), buscamos sempre considerar que para os pesquisadores a “principal tarefa não é fragmentar o todo psicológico em partes, e sim destacar do conjunto psicológico integral determinadas características e momentos que conservem a primazia do todo”¹⁰.

Respeitando a perspectiva teórico-metodológica que adotamos para nortear essa pesquisa, desenvolvemos o trabalho de campo em uma escola de Educação Infantil, com uma turma de crianças de cinco a seis anos, e sua respectiva professora, buscando entender de forma articulada o desenvolvimento possível da capacidade de atenção das crianças a partir das práticas pedagógicas, concebendo-os como um todo. Realizamos entrevistas e encontros de preparação das práticas pedagógicas com a professora, observações dessas práticas pedagógicas nos momentos de interação entre crianças e professora, de modo a compreender a dinâmica e as relações estabelecidas entre eles, e, dessa forma, investigar as possibilidades de constituição e desenvolvimento da atenção mediada nas crianças.

3.1 Procedimentos de pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, buscamos uma escola de Educação Infantil que fosse receptiva, participativa e facilitadora da interação entre os participantes e a própria pesquisadora, por isso a escolha se deu por essa escola, pois nela se desenvolve um programa de estágio coordenado pela orientadora dessa pesquisa desde 2005, com suas alunas do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUCCAMP.

Inicialmente a própria orientadora da pesquisa, em conversa com a equipe gestora, averiguou sobre a disponibilidade da escola em receber a pesquisadora para a realização da pesquisa de campo, solicitação que foi prontamente atendida em função do bom relacionamento

¹⁰ Se entiende claramente que el próprio sentido del análisis debe modificarse de raíz. La tarea fundamental no es descomponer el todo psicológico en partes e incluso en fragmentos, sino destacar del conjunto psicológico integral determinados rasgos y momentos que conserven la primacía del todo (p. 99-100).

que ela mantém com a escola devido aos trabalhos que vem realizando com o grupo de estagiárias.

Iniciamos nossos trabalhos com uma reunião entre pesquisadora, orientadora e equipe gestora da escola, na qual se apresentou o projeto de pesquisa e obteve-se a aprovação para sua realização. A equipe gestora indicou/sugeriu a professora e as crianças do Infantil III, por estarem todas as crianças na faixa etária delimitada nesta pesquisa e por ser a única turma da escola a atender essa questão. A professora, então, foi convidada e concordou em participar. Nesta reunião a equipe gestora da escola e a professora receberam uma cópia do projeto de pesquisa e a Carta de Ciência e Autorização que foi também encaminhada para a diretoria da instituição, que por se tratar de uma Organização Não Governamental possui uma diretoria geral, externa à diretoria da escola, e que prontamente concordou e assinou o documento autorizando a realização da pesquisa.

Com a respectiva autorização, encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUCCAMP, e após sua aprovação pelo referido comitê sob o Protocolo n. 858.760, iniciamos a pesquisa de campo no mês de outubro de 2014. Iniciamos nossos procedimentos com uma reunião com a professora responsável pelo grupo de crianças participantes, para a formalização do seu aceite e autorização da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE - Educação Infantil/Professor. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE é um documento que informa e esclarece aos participantes e/ou seus responsáveis sobre o conteúdo da pesquisa, de maneira que possam tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação na pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE contém de forma didática e resumida, as informações mais importantes do protocolo de investigação, é uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto ambos estarem assumindo responsabilidades. Juntas, nesse encontro, pesquisadora e professora definiram também forma e data de apresentação da pesquisa para os pais e/ou responsáveis pelas crianças da turma com o agendamento de uma reunião para esclarecimentos sobre o trabalho e na qual foi solicitada a autorização para que as crianças pudessem participar da pesquisa. A reunião com os pais se concretizou posteriormente e a autorização dos pais e/ou responsáveis ficou também documentada pelas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE- Pais e/ou Responsável por aluno da Educação

Infantil. Os pais que não participaram da reunião foram contatados posteriormente e também assinaram o documento.

3.1.1 As características do estudo de campo

A pesquisa de campo consistiu no acompanhamento de uma turma de vinte e oito crianças de cinco a seis anos, denominada Infantil III, e sua respectiva professora, durante a realização de práticas pedagógicas especificadas e propostas nesta pesquisa, numa instituição de Educação Infantil, pertencente a uma Organização Não Governamental que atua em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas, no estado de São Paulo.

Acompanhar a turma do Infantil III possibilitou a observação das estratégias e práticas pedagógicas propostas na pesquisa e colocadas em funcionamento pela professora. Pesquisadora e a professora tiveram quatro encontros anteriores ao início das atividades com as crianças, nos quais foram realizadas duas entrevistas com a professora e também a preparação para as atividades, constituindo-se um espaço aberto para que pesquisadora e professora pudessem vivenciá-las como forma de preparação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças e abordar o tema, explicitando-se dúvidas, fazendo ajustes nas atividades propostas. Esses encontros foram registrados através de vídeo-gravações, as entrevistas foram transcritas, e compõem o material empírico dessa pesquisa, conforme descrito no início deste capítulo.

3.1.2 A instituição de Educação Infantil

A escola, inaugurada no ano de 1977, se localiza na região leste da cidade, pertence a uma Associação Sem Fins Lucrativos, considerada Organização Não Governamental, e possui uma parceria/ convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que vem garantir e subsidiar o atendimento das crianças na instituição. A escola em 2014 atendeu 80 crianças, de três a seis anos de idade, divididas em três turmas utilizando o critério da divisão das turmas por faixa etária.

As turmas da escola recebem a denominação de Infantil I para crianças de três a quatro anos, Infantil II para crianças de quatro a cinco anos e Infantil III para crianças de cinco a seis anos. Todas as turmas têm uma professora e uma monitora e se compõem, em média, por 25 a 28 crianças. A escola funciona de segunda a sexta-feira, das 7h00 às 17h00, atendendo em período integral todas as crianças.

O espaço físico da escola é amplo, limpo e organizado. Há um grande pátio central e as salas distribuídas ao seu redor, um grande refeitório, sala da direção e uma pequena capela. As salas são grandes, arejadas, com excelente iluminação natural e possuem um grande armário com materiais e brinquedos pedagógicos diversificados, além de livros, CDs e DVDs.

Embora o bairro esteja localizado em uma área valorizada da cidade, seu entorno possui uma infraestrutura apenas básica, como água e esgoto, iluminação pública, coleta de lixo, transporte coletivo, mas asfalto somente nas ruas por onde passa o transporte coletivo; as demais ainda são de terra batida, inclusive a rua onde a escola se localiza. No seu entorno encontramos muitos barracões comerciais de empresas e algumas chácaras, alguns condomínios fechados também estão sendo construídos no bairro. É uma região de fácil acesso, próxima ao ponto de encontro de duas importantes rodovias, a rodovia Ademar de Barros (estrada para a cidade de Mogi-Mirim) e a rodovia D. Pedro I. As crianças atendidas pela escola são de nível socioeconômico baixo, a maioria dos pais são funcionários da indústria e do comércio da região e empregados domésticos e moram em bairros próximos à escola e alguns no entorno da própria escola.

3.1.3 A turma do Infantil III

A formação da turma do Infantil III obedece ao critério da faixa etária, sendo composta por crianças de cinco a seis anos. Em 2014 havia, oficialmente, vinte e oito crianças matriculadas, 16 meninas e 12 meninos, porém, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com grupos de 20 a 24 crianças, devido às faltas. No último dia de atividade somente seis crianças estavam presentes, devido à proximidade do encerramento do ano letivo. Todas as crianças do Infantil III frequentavam a escola em período integral. As crianças realizavam na escola três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche.

A professora permanecia com a turma somente no período da manhã, cumprindo a carga horária de trabalho de 22 h/semanais (conforme legislação trabalhista) e tinha como ajudante uma monitora. No período da tarde a monitora, cuja carga horária de trabalho correspondia a 40 h/semanais, continuava com a turma desenvolvendo “atividades lúdicas e brincadeiras”, segundo informação da professora. A própria professora fazia uma divisão entre o “trabalho pedagógico” que desempenhava com as crianças no período da manhã e o “trabalho lúdico e as brincadeiras”

que eram realizados pela monitora na parte da tarde, junto ao grupo de crianças, sugerindo características, objetivos e estatuto diferentes entre os tipos de trabalhos que ambas realizavam.

O período de permanência das crianças na escola era organizado pela professora de acordo com um quadro de horários que ela mesma elaborava, contemplando atividades internas (na sala de aula, sala de vídeo/biblioteca, refeitório) e atividades externas (no pátio e no parque).

A sala do Infantil III era ampla, arejada, bem iluminada, possuía mesas com espaço para quatro cadeiras infantis, que podiam ser facilmente movimentadas de acordo com a atividade programada. Nos dias em que a pesquisadora estava presente, as mesas estavam sempre colocadas na lateral da sala, para facilitar a formação da roda com as crianças. A professora também possuía uma mesa e uma cadeira para ela. Havia um grande armário com livros, brinquedos, jogos e materiais diversificados (papéis variados, cola, tinta, cartolinas, tesouras, pincéis, lápis de cor, massinha, cadernos, etc). Os livros e os jogos estavam sempre disponíveis para as crianças, mas alguns materiais eram colocados fora do alcance delas e somente disponibilizados com a ajuda da professora e/ou da monitora.

A sala possuía uma lousa, um varal feito de barbante para pendurar produções das crianças, um calendário, um cartaz de ajudante do dia, um cartaz do tempo, letras do abecedário e números organizados em sequência de 0 a 10 colados na parede.

3.2 Instrumentos de pesquisa

A produção de material empírico se deu por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: (i) três entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora; (ii) dois encontros de preparação e desenvolvimento das atividades lúdicas com a professora; (iii) observação participante durante as atividades realizadas pela professora com as crianças, totalizando dez encontros ao longo de sete semanas; (iv) realização das atividades com as crianças mediadas pela professora.

O material empírico produzido foi analisado qualitativamente, utilizando-se elementos da abordagem microgenética, que é uma forma de produção de material empírico associada ao uso da vídeo-gravação, envolvendo estratégias de filmagem e atividades de transcrição, que em sua vinculação com a teoria Histórico-cultural, tem sido utilizada na investigação sobre a constituição de sujeitos em contextos educativos (GÓES, 2000).

Góes (2000, p. 9) destaca que a análise microgenética constitui-se como:

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de vídeogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. A análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante.

A análise do material empírico produzido na pesquisa foi feita a partir das transcrições das vídeo-filmagens e anotações de campo da pesquisadora, buscando-se examinar as possibilidades de um processo de transformação no curso dos eventos, nas ações em ocorrência e nas relações interpessoais entre os participantes.

Na presente pesquisa, todos os procedimentos se articularam, as entrevistas, os encontros com a professora, a observação participante e o desenvolvimento das atividades lúdicas com as crianças, contribuindo para uma análise das possibilidades de constituição e desenvolvimento da atenção mediada através das práticas pedagógicas realizadas pela professora e o grupo de crianças.

3.2.1 Entrevistas

As entrevistas aconteceram em três momentos distintos entre pesquisadora e professora: a primeira, dando início ao trabalho de campo; a segunda, durante o período de preparação das atividades que a professora iria realizar com as crianças; e a terceira entrevista ao final de todo o trabalho.

As entrevistas se constituíram como uma relação importante para os procedimentos de pesquisa, pois permitiram que as participantes, pesquisadora e professora, pudessem compartilhar algumas experiências, numa situação de interação verbal o menos formal possível, onde novos textos e compreensões foram sendo produzidos, de forma irrepitível e única.

Nas entrevistas, pesquisadora e professora foram parceiras de uma experiência dialógica, num processo de busca de compreensão sobre o tema e objetivos da pesquisa, bem como seu desenvolvimento e avaliação. As entrevistas permitiram a construção de uma compreensão sobre o tema investigado, a partir da interação entre pesquisadora e professora, e do relato de

experiências anteriores e posteriores da professora e suas concepções sobre o desenvolvimento da atenção nas crianças de sua turma.

Ao reconhecer a entrevista como dispositivo de produção de textos e compreensões a partir de uma ótica discursiva e também em considerar sua complexidade, foram articulados também três momentos importantes em sua estruturação: os momentos da preparação das entrevistas, quando se produziu um guia de perguntas que serviu de roteiro básico para iniciar o momento das entrevistas com a professora, alternando-se com tempos/espacos onde ela pudesse abordar o tema livremente; os momentos da realização das entrevistas, situação de interação entre entrevistador-entrevistado onde textos, contextos e linguagens se articularam; e o momento que se seguiu às entrevistas, quando o entrevistador/pesquisador, a partir do conjunto dos textos co-produzidos iniciou sua análise do material, priorizando os momentos mais relevantes conforme os objetivos da pesquisa.

Coube à pesquisadora alguns questionamentos prévios durante a fase de elaboração da entrevista, tais como, a consideração dos fatores históricos que envolvem a professora/entrevistada; a posição da professora/entrevistada em relação à pesquisadora, e desta em relação ao objeto e o conhecimento/envolvimento anterior sobre o tema em questão, as possíveis relações de poder a se configurar entre ambas na interação. Estes questionamentos foram importantes na medida em que implicaram em cuidado e respeito, pois a maioria das professoras, muitas vezes, não se sente à vontade para participação em pesquisas, frequentemente por desconhecerem seus procedimentos.

Buscamos, através das entrevistas realizadas, conhecer um pouco sobre a história da professora, sua formação, sua trajetória na Educação Infantil, sobre o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças, suas concepções sobre a constituição e o desenvolvimento da atenção nas crianças e suas considerações sobre as práticas pedagógicas; foi possível estabelecer um processo de troca de experiências nessa interação, abordando, também sinteticamente, a trajetória da pesquisadora e seu envolvimento com o tema da pesquisa.

Considerando a representatividade da fala e a interação entre pesquisadora e professora, estiveram presentes nas entrevistas, as percepções de ambas sobre a expectativa da realização da pesquisa de campo, o tema e os objetivos previstos na pesquisa e o trabalho a ser realizado com as crianças. Esse processo interativo e complexo adquiriu um caráter reflexivo, pois permitiu um intercâmbio e compartilhamento de informações e ações que envolveram todo o trabalho de

campo, resultando numa co-construção de novas possibilidades de compreensão sobre o tema da pesquisa.

3.2.2 Preparação da professora para a realização das atividades (as práticas pedagógicas)

A pesquisadora planejou inicialmente um trabalho de preparação com a professora para a realização das atividades com as crianças. A proposta desses encontros foi instrumentalizar o trabalho da professora com fundamentação teórica e prática, através da leitura do próprio projeto, de dois textos auxiliares e também, da vivência das atividades que posteriormente ela iria desenvolver com as crianças. Esse trabalho de preparação foi planejado da seguinte forma: realizamos quatro encontros, sendo cada encontro uma vez por semana com duração de uma hora. Após os quatro encontros de preparação com a professora, iniciamos as atividades com as crianças. A professora como principal articuladora/mediadora das atividades e a pesquisadora como observadora dessas práticas.

Preparação planejada

1ª. Semana: Entrevista semi-estruturada com a professora

2ª. Semana: Leitura do projeto de pesquisa com a fundamentação teórica sobre o tema, realização das atividades lúdicas que foram desenvolvidas posteriormente com as crianças;

3ª. Semana: Leitura do texto auxiliar 1, sobre a teoria Histórico-cultural, a mediação do professor e as intervenções pedagógicas; realização das atividades lúdicas que posteriormente foram desenvolvidas com as crianças e esclarecimento de dúvidas.

4ª. Semana: Leitura do texto auxiliar 2, sobre o desenvolvimento da atenção mediada; organização dos tempos e espaços para a realização das atividades com as crianças, realização das atividades que posteriormente foram desenvolvidas com as crianças e esclarecimento de dúvidas.

Preparação realizada

Alguns ajustes foram necessários na trajetória inicialmente traçada para o trabalho com a professora:

1ª. Semana: Realizamos a entrevista inicial dando início à pesquisa de campo.

2ª. Semana: A leitura do projeto foi realizada pela professora, como estava prevista, para que ela pudesse ter elementos, ainda que sintéticos, do referencial teórico que fundamentou a pesquisa e também vivenciamos as sete atividades sugeridas (descritas no item 3.2.3) que a professora teria que desenvolver com as crianças no decorrer do projeto; nessa primeira etapa a pesquisadora foi ensinando as brincadeiras para a professora.

3ª. Semana: Estava programada a leitura do texto auxiliar 1, mas algumas alterações se fizeram necessárias, devido à indisponibilidade de horário da professora para a leitura dos textos auxiliares por conta da sua rotina de trabalho e carga horária, e o tempo previsto para os encontros entre pesquisadora e pesquisada, somente uma hora, inviabilizando a leitura durante os encontros. Nesse encontro a professora desenvolveu com a pesquisadora as sete atividades que iria trabalhar com as crianças e foi ao mesmo tempo esclarecendo suas dúvidas.

4ª. Semana: Uma nova entrevista complementar com a professora foi realizada para que pudéssemos aprofundar algumas questões que julgamos importantes para a continuidade do trabalho. A leitura auxiliar 2 prevista para esse encontro também não foi realizada. Uma observação importante sobre a questão das leituras não realizadas pela professora, justificadas pela falta de tempo, talvez tenham dificultado sua apropriação da abordagem teórica que embasa a pesquisa.

3.2.3 O desenvolvimento das atividades com as crianças

Na Educação Infantil, segundo Leontiev (1978) e Elkonin (1998) a atividade principal é o brincar, expressa no jogo, brinquedo, brincadeira e em outras formas lúdicas vivenciadas pela criança nessa fase de vida. Fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, de maneira geral (ROCHA, 2000, p.47).

É necessário ressaltar que as atividades desenvolvidas com as crianças nessa pesquisa, embora não se tratem, a rigor, de brincadeiras de faz-de-conta, no sentido mais estrito deste tipo de atividade, associaram características lúdicas, utilização de elementos simbólicos e o desenvolvimento da capacidade imaginativa, dando ênfase à centralidade das ações da professora junto às crianças, nas quais se buscou promover experiências diversificadas.

Mukhina (1995) destaca a relevância da brincadeira para as aprendizagens e o desenvolvimento da criança afirmando que “[...] o pré-escolar assimila melhor e mais rapidamente as novas ações se essas forem apresentadas sob forma de brincadeiras, ou inseridas em um jogo” (p.47).

Dessa forma, buscamos trabalhos que utilizassem atividades lúdicas/brincadeiras e que, preferencialmente, incluíssem representação simbólica como suporte crucial para a modificação dos processos psicológicos, como sugere o livro, ainda sem tradução para o português, da professora e pesquisadora norte-americana, Susan Kaiser-Greenland: “The mindful child: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate”¹¹ (KAISER-GREENLAND, 2010). Nesse livro a autora apresenta várias atividades/brincadeiras que envolvem elementos para trabalhar a atenção, a concentração, a harmonia, a alegria e a solidariedade entre as crianças. A autora desenvolve esse trabalho com crianças, jovens e adultos e investe na formação de professores, principalmente professores da Educação Infantil, na Universidade da Califórnia, USA.

A escolha deste livro se deu em função da observação da própria pesquisadora, de trabalhos realizados com as crianças nas escolas de Educação Infantil onde atuou como coordenadora pedagógica e diretora educacional, nos anos de 2005 a 2013. Projetos de trabalho foram elaborados e desenvolvidos pelas professoras dessas escolas, num contexto mais amplo de desenvolvimento de valores humanos, construção de valores éticos e cultura de paz e as atividades escolhidas para muitos trabalhos foram inspiradas no livro acima citado. Os projetos de trabalho foram desenvolvidos incluindo atividades similares às atividades criadas pela Profa. Susan Kaiser-Greenland, com o objetivo de desenvolver a atenção, a concentração, o foco, a organização, a cooperação e a solidariedade entre as crianças, dentre outras. O resultado desse trabalho no decorrer desses anos assinalou-se muito positivo, com mudanças significativas percebidas nos grupos de crianças, na equipe de professoras e em toda a comunidade escolar. Por esse motivo, selecionei algumas dessas atividades e, agora num contexto acadêmico, resolvemos empreender uma pesquisa junto a um grupo de crianças e sua respectiva professora, que não tinham participado, nem tido nenhum contato com esse trabalho anteriormente, para experienciar tais práticas e sentirmos seus impactos no desenvolvimento da atenção.

¹¹ A criança atenta: como ajudar sua criança/ seu filho a gerenciar o estresse e tornar-se mais feliz, mais amável e mais compassivo (tradução da pesquisadora).

Dentre várias atividades descritas no livro acima referenciado, escolhemos algumas que entendemos estarem de acordo com a idade das crianças participantes dessa pesquisa e sem dificuldade de entendimento para sua execução. Tivemos também como critérios para a escolha compor o conjunto de atividades com distinções entre elas, em termos das funções psicológicas mais fortemente necessárias para o seu desenvolvimento, como a percepção, a sensação, a memória, o pensamento, a linguagem. Estas características das atividades serão abordadas de modo mais aprofundado por ocasião das análises realizadas no tópico dos resultados. Por ora, apresentamos as atividades escolhidas. São elas:

1. Atenção no caminhar:

As crianças se movem pela sala do modo mais suave que conseguirem como se estivessem andando em cascas de ovos ou num chão delicado de vidro. Elas serão orientadas a prestar atenção em cada movimento que fizerem: sentir o músculo da coxa levantar a perna e movê-la para a próxima posição, sentir o pé saindo do chão e voltando a tocar o chão, sentir as mãos e braços no espaço.

2. Som no espaço:

Todos sentam em roda. Toca-se um instrumento que produza um som duradouro (exemplo: gongo ou sino). As crianças devem ouvir atentamente o som conforme ele aumenta, diminui e aos poucos desaparece. Quando não mais conseguirem ouvir o som, as crianças devem levantar a mão.

3. Brincadeira do espelho:

Uma pessoa do grupo faz gestos e/ou movimentos lentos com o corpo e os demais devem fazer os mesmos movimentos simultaneamente, como se fossem espelhos. Esta atividade pode ser feita em duplas também.

4. Experimentando uma fruta/ alimento:

As crianças devem focalizar sua atenção numa fruta ou outro alimento, observando-o cuidadosamente como se estivessem vendo aquela fruta/alimento pela primeira vez. Elas serão orientadas a pegar a fruta/alimento e sentir sua textura entre os dedos, perceber suas cores, sentir o seu cheiro e o seu sabor, suas características. As crianças serão orientadas a perceber todos os

movimentos e sensações do corpo, como o movimento dos braços ao levar a fruta à boca, a salivação, a sensação de segurar a fruta na boca, a mastigação e a deglutição. Variar as frutas.

5. Brincando com os pensamentos:

As crianças serão orientadas a pensar em um objeto (variações da brincadeira: podem pensar em pessoas, locais e situações). Enquanto criam as imagens mentais, as crianças serão orientadas que essas imagens são pensamentos passando por suas mentes. A qualquer momento, elas podem mudar as cores e as formas, podem tornar o objeto engraçado, podem pensar em algo completamente diferente ou podem modificar os pensamentos e ficar em silêncio.

6. Buraco do rato:

As crianças serão orientadas a fecharem os olhos e perguntarem a si mesmas: “Qual será meu próximo pensamento?” Elas devem ficar bastante alertas e aguardar pelo próximo pensamento. Elas devem ser como um gato observando o buraco do rato. “Que pensamento sairá do buraco do rato?”

7. Relaxamento:

As crianças serão orientadas a deitarem de forma confortável, com os olhos fechados. O ambiente deverá estar tranquilo, pode ser usada uma música suave. Cada criança receberá um bichinho de pelúcia ou boneca, que deverá colocar em cima da barriga, para que observem enquanto respiram, os movimentos abdominais. O foco de atenção deve estar na respiração e nos movimentos dos bichinhos de pelúcia/bonecas que sobem e descem sobre o abdômen enquanto respiram. Quando perceber que as crianças se distraíram, a professora deve redirecionar a atenção para o movimento de vaivém do abdômen durante a respiração.

Pesquisadora e professora combinaram dias e horários para o desenvolvimento das atividades com as crianças, elegeram-se terças e sextas-feiras no período da manhã, portanto duas vezes por semana, para acompanhar e filmar as atividades sendo desenvolvidas com as crianças. Nesses dias todas as brincadeiras eram realizadas uma após a outra, em sequência estabelecida pela professora, com duração aproximada de trinta a quarenta minutos.

Após as sete semanas de efetivo trabalho, pesquisadora e professora, em uma entrevista final, puderam delinear as repercussões do uso dessas práticas pedagógicas com as crianças,

apartir das observações da professora sobre as atividades realizadas, da sua própria atuação como mediadora e das mudanças percebidas (ou não) nas crianças após sua realização.

3.2.4 Observação participante

A observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados nas pesquisas qualitativas, considerando-se um método interativo de produção de material empírico, que requer a participação do observador nos acontecimentos e fenômenos que se está observando. Ao tratar da observação como instrumento a serviço da pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p.153) afirma que observar é destacar, de um conjunto, algo específico, prestando atenção em suas características, e ao pesquisador cabe não apenas estar e observar onde a ação acontece, mas ser partícipe da mesma, visando os objetivos da pesquisa.

Durante a observação participante, utilizamos também a vídeo-gravação como recurso de registro das atividades. Inicialmente a pesquisadora mantinha a filmadora posicionada em uma mesa de forma estática, filmando o tempo todo o desenvolvimento das atividades com as crianças e a professora; mas, após as primeiras gravações e posterior checagem das filmagens, resolveu-se que seria melhor a própria pesquisadora segurar a filmadora para ganhar mais mobilidade nessa tarefa, de forma a captar alguns detalhes, situações e a dinâmica nas interações entre os participantes. A gravação em vídeo permitiu o registro completo dos dez episódios, a observação das relações que se estabeleciam durante a realização das atividades, permitindo a identificação de detalhes significativos no decorrer das práticas.

Ao final de cada episódio de observação e filmagem, a pesquisadora registrava em caderno/diário de campo anotações sobre detalhes significativos das ações e interações entre os participantes que tinham se evidenciado naquele dia.

Desde o primeiro momento de permanência junto a essa turma a pesquisadora procurou interferir o mínimo possível nas atividades e interações da professora com as crianças e delas entre si, mas, sabe-se que a presença de alguém estranho ao grupo, pode causar mudanças e alterações no comportamento das pessoas envolvidas, principalmente quando se introduz além da presença outro elemento, no caso as atividades propostas(intervenção no cotidiano) e a própria filmadora. E isto pode ser identificado em alguns trechos de episódios por algumas tentativas de interação das crianças com a pesquisadora enquanto filmava, durante a realização das atividades, geralmente quando levantavam para realizar a atividade “atenção no caminhar” ou quando

finalizavam as atividades. Esses episódios foram pouco frequentes e de curta duração e em nenhum momento as crianças deixaram de acompanhar o que a professora estava propondo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISES DO MATERIAL EMPÍRICO

Ao longo de sete semanas no segundo semestre de 2014, dez encontros foram realizados, com a periodicidade de duas vezes por semana, entre professora, crianças e pesquisadora para a realização das atividades elencadas nessa pesquisa e já apresentadas no capítulo anterior. O material empírico produzido é constituído por oito DVDs, com duração aproximada de uma hora cada, totalizando aproximadamente oito horas de vídeo-gravação; o material se compõe pela gravação em vídeo dos dez encontros, totalizando setenta episódios gravados de atividades realizadas pela professora com o grupo de crianças, mais a gravação das três entrevistas com a professora e os dois encontros realizados entre pesquisadora e professora, com o objetivo de preparação para a execução das atividades com as crianças. Todo o material foi transcrito pela pesquisadora, com exceção dos dois encontros de preparação com a professora das atividades.

Tendo como principal objetivo de pesquisa, investigar as possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças em um contexto de Educação Infantil, através de práticas pedagógicas, as análises centraram-se nas atividades desenvolvidas pela professora com sua turma de crianças, evidenciando os momentos de interação, a mediação pedagógica, a utilização dos signos e estímulos-meios utilizados pela professora, o trabalho semiótico construído pelos participantes no decorrer dos episódios, e elementos da análise microgenética que nos permitiram olhar para o processo e para as transformações ocorridas no curso dos eventos.

Para atender aos objetivos estabelecidos na pesquisa, procuramos realizar as filmagens envolvendo o maior número de crianças possível, por isso elegeu-se a formação em “roda” como melhor disposição das crianças para as filmagens. A disposição das crianças em roda foi combinada previamente entre pesquisadora e professora e, além de facilitar a filmagem, promoveu maior integração entre os participantes, e interações mais ricas entre todos durante a realização das atividades. Como nosso interesse também era registrar a ação da professora e sua forma de mediação durante as atividades, a filmagem privilegiou sempre a posição dela na roda, procurando acompanhá-la tanto nos momentos em que permanecia sentada, quanto ao se movimentar pelo espaço da sala entre as crianças. Foi combinado entre pesquisadora e professora que a escolha e a sequência das atividades não precisariam obedecer a uma ordem prévia, que seria de livre escolha da professora e até das próprias crianças, que, com o decorrer das

atividades também pudessem manifestar suas preferências. O tempo de duração de cada atividade não foi definido anteriormente, ficando a critério da professora.

A utilização das vídeos-filmagens foi fundamental para registrar todas as atividades, com a intenção de compreender a dinâmica e a complexidade das relações estabelecidas nesse contexto e nos permitindo, ainda, posteriormente, observar e perceber detalhes e interações que não se tornaram evidentes num primeiro momento, mas que adquiriram relevância quando se estabeleceu contato mais intenso com o material empírico produzido ao longo das filmagens.

Para as análises do material empírico, tomamos em conjunto as transcrições das entrevistas com a professora e as atividades desenvolvidas por ela com o grupo de crianças; a imersão nas transcrições, realizada a partir de sucessivas leituras sobre elas, foi permitido identificar algumas distinções nos modos pelos quais as crianças aderiram às atividades propostas (o que traduzimos por maiores ou menores potencialidades das experiências vivenciadas pelos alunos a partir das propostas da professora), bem como as regularidades nas formas de condução das atividades que a professora realizou. Assim, deste material alguns eixos que no decorrer do trabalho evidenciaram sua relevância foram eleitos como núcleos do trabalho analítico. São eles: (i) o tempo de duração das atividades; (ii) a mediação pedagógica. A organização das análises em torno destes eixos nos pareceu promissora para respondermos aos objetivos traçados para a pesquisa.

4.1 O tempo de duração das atividades

O material empírico é rico, é extenso e muitos poderiam ser os critérios de eleição do ponto de apoio para as análises. No decorrer de nossa imersão no que se produziu nas brincadeiras realizadas, foi chamando a nossa atenção a existência de variações bastante significativas em termos de duração de uma **mesma** atividade e isso nos interessou analisar mais detidamente, buscando identificar quais são e se há elementos que expliquem essa diferença.

Assim, para analisarmos o material empírico produzido durante as vídeo-filmagens, trataremos os episódios com menor e maior tempo de duração de cada atividade, realizados pela professora com o grupo de crianças. Em cada um dos dez encontros, a professora realizava as sete atividades numa sequência completa, determinada por ela própria, ou algumas vezes, sugeridas pelas crianças. Refletiremos sobre situações observadas na realização dessas atividades

tendo como guia orientador os aportes da teoria Histórico-cultural apresentados nos capítulos anteriores. A apresentação do material está organizada trazendo os episódios com menor e maior duração de cada atividade realizada. Seguindo a apresentação de cada episódio, são apresentadas análises, comentando-os, buscando focalizar as ações da professora junto às crianças e das crianças em constante interação, e ao final da apresentação dos episódios, são tecidas análises mais globais.

A pergunta inicial que trouxemos para o contexto das análises foi: que tipo de atividade ou quais as características das atividades desenvolvidas pela professora com seu grupo de crianças podem ‘funcionar’ para/ podem promover o desenvolvimento da capacidade de atenção nessa faixa etária? Importante ressaltar de antemão que não pensamos existir uma fórmula que garanta o êxito do trabalho pedagógico. Desta forma, não consideramos, de modo algum, que haja receitas prescritivas para aplicação das mesmas atividades e/ou de outras, pois a experiência e a vivência de cada criança, de cada turma, de cada professora com seus alunos e vice-versa, são únicas e construídas na relação que cada uma estabelece com seus pares, com os adultos e com o meio. O que queremos ressaltar nesse trabalho é que atividades como estas podem nos dar algumas pistas e orientações para escolhermos, selecionarmos e criarmos dinâmicas diversas que sejam eficazes para trabalhar a capacidade de atenção das crianças na Educação Infantil.

Para iniciarmos nossas análises, elencamos todas as atividades realizadas e o seu respectivo tempo de duração e organizamos um quadro para melhor visualizarmos essas informações. Esta primeira organização do material empírico nos permitiu verificar claras diferenças entre o menor e o maior tempo de duração de cada atividade, ao calcular sua média de tempo, considerando os dez episódios, entretanto, com exceção das brincadeiras “Experimentando uma fruta/alimento” e “Relaxamento”, as durações são bastante próximas. O quadro 01, apresentado abaixo, sintetiza essas informações.

ATIVIDADES	DATA	DURAÇÃO
1-ATENÇÃO NO CAMINHAR	07/11/2014	1= 3.21
	11/11/2014	2= 3.23
	14/11/2014	3= 2.15
	18/11/2014	4= 2.05
	25/11/2014	5= 2.24
	28/11/2014	6= 2.00
	02/12/2014	7= 2.20
	05/12/2014	8= 3.48
	09/12/2014	9= 3.43

	16/12/2014	10= 3.08
		Média= 2.70
2-BRINCADEIRA NO ESPELHO	DATA	DURAÇÃO
	07/11/2014	1= 2.13
	11/11/2014	2= 4.03
	14/11/2014	3= 1.33
	18/11/2014	4= 4.10
	25/11/2014	5= 3.30
	28/11/2014	6= 1.09
	02/12/2014	7= 1.36
	05/12/2014	8= 1.08
	09/12/2014	9= 4.11
	16/12/2014	10= 3.25
		Média= 2.57
3-BRINCANDO COM OS PENSAMENTOS	DATA	DURAÇÃO
	07/11/2014	1= 2.00
	11/11/2014	2= 2.10
	14/11/2014	3= 4.29
	18/11/2014	4= 2.22
	25/11/2014	5= 1.50
	28/11/2014	6= 2.00
	02/12/2014	7= 3.20
	05/12/2014	8= 2.44
	09/12/2014	9= 6.00
	16/12/2014	10= 3.12
		Média= 2.93
4-BURACO DO RATO	DATA	DURAÇÃO
	07/11/2014	1= 2.01
	11/11/2014	2= 2.03
	14/11/2014	3= 2.15
	18/11/2014	4= 1.45
	25/11/2014	5= 2.05
	28/11/2014	6= 2.47
	02/12/2014	7= 2.00
	05/12/2014	8= 7.00
	09/12/2014	9= 3.02
	16/12/2014	10= 5.06
		Média= 2.92
5-EXPERIMENTANDO UMA FRUTA/ ALIMENTO	DATA	DURAÇÃO
	07/11/2014	1= 6.30
	11/11/2014	2= 5.23
	14/11/2014	3= 6.25
	18/11/2014	4= 12.30
	25/11/2014	5= 9.19
	28/11/2014	6= 6.15
	02/12/2014	7= 5.60
	05/12/2014	8= 8.00
	09/12/2014	9= 10.25
	16/12/2014	10= 6.15
		Média= 7.54
6-RELAXAMENTO	DATA	DURAÇÃO
	07/11/2014	1= 11.20

	11/11/2014	2= 4.47
	14/11/2014	11.30
	18/11/2014	4= 9.15
	25/11/2014	5= 6.00
	28/11/2014	6= 6.00
	02/12/2014	7= 5.00
	05/12/2014	8= 6.02
	09/12/2014	9= 7.23
	16/12/2014	10= 8.07
		Média= 7.44
7-SOM NO ESPAÇO	DATA	DURAÇÃO
	07/11/2014	1= 2.30
	11/11/2014	2= 2.35
	14/11/2014	3= 1.25
	18/11/2014	4= 2.24
	25/11/2014	5= 2.03
	28/11/2014	6= 2.27
	02/12/2014	7= 2.25
	05/12/2014	8= 4.19
	09/12/2014	9= 2.45
	16/12/2014	10= não realizada
		Média= 2.37

QUADRO 1- AS ATIVIDADES E O TEMPO DE DURAÇÃO

Fonte: A autora (2014)

Em todos os episódios a professora ocupa lugar central no desenvolvimento das atividades, inicialmente organizando a sala, preparando o ambiente, regulando e conduzindo a turma, mas também; ora permitindo ora não as contribuições e inserções de modificações que as crianças buscam fazer em vários momentos das atividades, a professora esteve sempre cuidando da disposição espacial das crianças na “roda” (o trabalho sempre em roda, como combinado anteriormente com a pesquisadora). A roda, como já dissemos, foi escolhida como a melhor forma de organização das crianças para a realização das atividades, pois privilegia a interação social e favorece a comunicação oral, visual e auditiva entre seus participantes. A linguagem permeia todo o trabalho da professora, reflete-se no encaminhamento das atividades e materializa sua postura diante do grupo, às vezes solidária, generosa, cúmplice, outras vezes controladora, impeditiva, cerceadora.

Percebe-se nos episódios a preocupação da professora no sentido de envolver todas as crianças nas atividades, e para isso ela lança mão de estratégias, algumas vezes combinadas previamente com as crianças (*Quem participar e “prestar atenção” vai poder levar o bichinho ou bolinha para brincar no parque!*), outras vezes, utilizando entonação diferente de voz

sugerindo suspense (“*O que será que o rato viu?*”), ou até mesmo, anotando os nomes das crianças que “*não estão prestando atenção*” em uma lista ou na lousa, como forma de inibição de comportamentos “desatentos e/ou distraídos”. Suas ações, evidenciando a importância da mediação, organizando e orientando de forma intencional e sistematizada todo o trabalho, alternando a sequência das atividades e controlando, com flexibilidade, o tempo de duração de cada uma delas, contribuíram para a realização dos encontros, garantindo a participação e envolvimento das crianças, mesmo que tivessem acabado de chegar de atividades mais agitadas no pátio ou parque da escola.

No decorrer do trabalho, algumas características foram se evidenciando nas atividades e fizeram com que a professora as selecionasse para iniciar ou encerrar a roda. O “Som no espaço”, marcada inicialmente por um estímulo sonoro forte, na qual as crianças precisavam ouvir atentamente o som até que este finalizasse e, então, sinalizar que já não o ouviam mais, levantando a mão, criando a necessidade de silêncio e concentração no som do sino, foi escolhida pela professora para iniciar as atividades (em seis dos dez encontros), pois ela percebeu que esta exercia um efeito tranquilizador nas crianças, preparando-as para as próximas atividades. Para finalizar a roda, a escolha da professora recaiu sobre a atividade “Experimentando uma fruta ou alimento” (em sete dos dez encontros), atividade com maior duração de tempo dentre as demais, e que envolvia um trabalho sensorial e perceptual (visual, tátil, olfativo e gustativo) mais elaborado. A professora percebeu que esta atividade gerava grande expectativa nas crianças e participação efetiva, mais estável e coletiva, pois o estímulo da novidade, a surpresa da fruta ou alimento do dia parecia decisiva para envolvê-los do início ao final. A novidade é um chamariz que desperta a atenção.

A participação, o envolvimento e a integração das crianças no decorrer das atividades foram se evidenciando tanto nas observações da pesquisadora no momento em que as realizavam quanto posteriormente verificado nas vídeo-filmagens. As crianças deram várias indicações de que gostaram de participar da roda e realizar as atividades propostas pela professora; demonstraram também suas preferências, quando a professora antes de iniciar a roda, em alguns encontros, perguntava por qual atividade deveriam começar naquele dia. Muitas vezes a professora atendeu ao pedido de alguma criança, embora na maioria das vezes ela mesma definisse a sequência. Pesquisadora e professora não definiram a sequência das atividades anteriormente; portanto, a professora ficou livre para fazer suas próprias escolhas.

As atividades mais agitadas que demandavam movimentos corporais mais amplos, aspecto da experiência corporal focado numa instrução verbal sem nenhum apoio concreto, como “Atenção no caminhar” e “Brincadeira do espelho” agitavam a turma, mas isso não significou a perda do foco nas brincadeiras, muito pelo contrário, a interação e interlocução das crianças que geram barulho, movimentação, risos e alvoroço também vão gerando aprendizagens (Alessi, 2014), muitas vezes representando o máximo envolvimento no que a professora estava propondo. A representação simbólica estava presente nas atividades pelas instruções verbais da professora, criando experiências imaginárias, sensoriais, criativas, como imaginar pisar em pregos, em cascas de ovos e gelatina, entrar em um bueiro atrás de um rato, e até mesmo imaginar-se voando pelo espaço. Mesmo nos momentos mais agitados, as crianças estavam ouvindo as instruções verbais da professora e realizando a atividade.

Nessas práticas, estratégias como a utilização de estímulos-meio externos (bichinhos de pelúcia, bonecas, bolinhas de tênis, alimentos etc.), a clareza da linguagem verbal da professora, a introdução de elementos simbólicos familiares às crianças, a troca de experiências entre os participantes, parecem fazer uma diferença positiva no sentido de adesão e envolvimento nas atividades. No esforço de dominar e orientar sua atenção ocorre um intenso trabalho interno por parte da criança e há que se considerar, no percurso de seu desenvolvimento, a qualidade das mediações, dos signos e dos instrumentos culturais a que teve/tem acesso. A partir das informações contidas no Quadro 1, passamos a analisar os elementos presentes nas sete atividades, elencadas aqui em ordem alfabética, apresentando, de cada uma delas, excertos das que tiveram maior e maior duração, para uma melhor compreensão, demonstrando algumas peculiaridades e variações importantes como o tempo de duração das mesmas.

Atividade 1: ATENÇÃO NO CAMINHAR

Episódio 6: 28/11/2014 (DVD 5/ 45:00 a 47:00) Duração: 2:00 min.

As vinte e três crianças e a professora estão sentadas em roda. E a professora inicia a atividade.

Pf: Nesse momento do “Atenção no caminhar” quando eu falar pra vocês: atenção, não pode falar! Como que você vai ter atenção no barulho do seu joelho, no barulho do seu passo se você tá falando com o amigo, mexendo com o amigo, olhando pro amigo? Você tem que pensar em você! Em pé, e só as coordenadas eu que vou dar; não é para ficar falando, dando sugestões.

As crianças se levantam.

Pf: Vamos imaginar andando, que estamos andando em cima do caco de vidro.

Crs: *Ui...*

Cr: *Não pode falar...* [As próprias crianças relembram a regra dita pela professora no início da atividade. Algumas crianças acenam para a filmadora]

Pf: *Tudo no pensamento!*

Cr: *É só a sugestão...*

Pf: *Agora estamos pisando em cima de um monte de prego.*

Cr: *Aai!...*

Cr: *Tá machucando...*

Pf: *Agora nós estamos pisando num colchão inflável cheio de sabão. Cuidado que escorrega!* [as crianças mudam seu jeito de andar, alguns parecem escorregar no chão]. *Agora bem devagar vamos voltar pro nosso lugar.*

A professora encerra a atividade.

Episódio 8: 05/12/2014 (DVD 6/ 41:06 a 44:54) Duração: 3:48 min

As vinte e quatro crianças e a professora estão sentadas em roda. E a professora inicia a atividade.

Pf: *Então vamos lá, “Atenção no caminhar”. Em pé, vamos lá! Andando bem devagar* [a professora chama a atenção de A. As crianças estão bem falantes!]. *Hoje nós vamos andar tão devagar que a gente vai tentar ouvir o barulho do osso do nosso corpo. Será que dá pra ouvir?*

Cr: *Tia, onde a gente está pisando?*

Pf: *Em nada. Vamos ouvir o barulho do osso do nosso corpo. Será que eu vou conseguir ouvir o barulho do meu ombro?*

A professora curva o corpo para frente e anda bem devagar, as crianças acompanham o ritmo da professora.

Pf: *Agora nós vamos andar tão devagar que a gente vai sentir...põe a mão no peito...põe a mão no peito. Vocês ficam falando...*[se dirigindo à duas crianças que estavam mexendo no sino] *não vão ouvir o barulho.*

Pf: *Sentir o coração. Sentir a batida do seu coração. Põe a mão no peito* [Todos põe a mão no peito e continuam a andar pela sala]. *Pra sentir tem que ser bem devagar. Não! Tem que por a mão no coração, L.*

Cr: *Aqui é o pulmão, aqui que é o coração!* [N. fala e mostra a localização do coração no próprio corpo para o amigo que parece não saber onde fica o coração].

Cr: *Não é!* [outra criança discorda de N.]

Cr: *Pulmão. O dia que você for no médico.. Quando você for no médico...*

Cr: *Aqui é o pulmão?*[pergunta R.]

A professora interrompe e diz para R. que ela não vai ouvir o coração, pois ela está falando.

L. fala algo baixinho para a professora e ela diz para o grupo:

Pf: *Olha, o L. disse que está sentindo bem fraquinho!*

Cr: *Tá forte o meu!*

A professora interrompe sua fala e se dirige a uma das crianças:

Pf: *Porque você está andando em cima do seu amigo, se você pode desviar dele? Não precisa andar em cima da linha não* [se referindo à linha retangular pintada no chão da sala].

Faz-se um silêncio, enquanto todos estão caminhando com a mão no peito. Algumas crianças acenam para a filmadora.

Pf: *Vocês podem ver quem está andando devagar é quem está realmente sentindo a batida do coração* [Pausa]. *Agora pode tirar a mão do peito, vamos fazer de conta que estamos pisando...*

As crianças vão dando sugestões em voz alta.

Cr: *Na gelatina.*

Cr: *No sabão.*

Pf: *No arame.*

Cr: *Aiiii!...aramé dói, machuca.*

Cr: *Arame tem ponta afiada!*

Cr: *É ferro.*

Pf: *É um ferro que se você pisar “espinha”. Agora cada um pode ir andando no seu lugar, bem devagarzinho* [as crianças vão andando e sentando na roda de novo].

E assim finaliza a atividade.

As crianças se deslocam andando vagarosamente pela sala, atendendo as instruções verbais da professora ou de outra criança, que vão sugerindo onde “devem pisar”, criando elos entre a imaginação e os elementos do real (do que já conhecem). Alguns processos psíquicos como a imaginação, a capacidade motora, a memória são proeminentes nessa atividade e se evidenciam através das instruções verbais da professora e das participações e comentários das crianças.

Comparando os episódios 6 e 8, percebe-se uma diferença na condução da atividade pela professora: no episódio 6 ela não permite a contribuição das crianças, centraliza as (rápidas) instruções verbais e exerce papel extremamente controlador, demarcando seu lugar de autoridade; as próprias crianças relembram a regra em voz alta quando alguém tenta uma inserção; para a professora, as crianças deveriam evitar a fala e somente pensar; a organização da fala (ou do silêncio) das crianças demarca o lugar social que ocupam: o lugar de autoridade da professora e o lugar de obediência das crianças. Sabemos que nessa faixa etária, ficar totalmente em silêncio requer um grande esforço para a criança, pois ela organiza e planeja suas ações emitindo comandos verbais para si mesma (função prioritária da fala egocêntrica, segundo Vigotski) enquanto executa uma tarefa, atividade ou brincadeira.

No episódio 8, com tempo de duração maior que o episódio 6 (quase o dobro do tempo), a professora aceita as contribuições das crianças, que enriquecem a atividade com elementos trazidos de sua própria experiência. Segundo Rocha (2000, p.71-72), “tudo que se cria constitui-se a partir de elementos tomados daquilo que se experiencia, submetidos a modificações ou reelaborações em nossa imaginação”. A criança além de ser capaz de imaginar algo baseado em sua própria experiência, também é capaz de imaginar algo a partir da experiência e compartilhada com/pelo outro, ampliando assim, sua capacidade de imaginação. Nota-se que o episódio 8, sob o ponto de vista das crianças, torna-se muito mais interessante e significativo, pois podendo/conseguindo compartilhar informações a respeito de suas próprias experiências, mostram-se mais atentas ao desenvolvimento de suas ações.

Atividade 2: BRINCADEIRA NO ESPELHO

Episódio 8: 05/12/2014 (DVD 6/ 39:40 a 40: 48) Duração: 1:08 min

As vinte e quatro crianças estão sentadas em roda, com a professora e a monitora. Todos com as pernas cruzadas, conforme solicitação da professora. A professora diz que vai escolher duas crianças para serem os modelos, “os espelhos” da brincadeira.

Pf: *Vou escolher duas crianças: P. e T. para fazer, só os dois!*

Várias crianças se manifestam levantando a mão ou dizendo que também querem ser o espelho, mas a professora continua sua fala...

Pf: *Primeiro vamos começar com o P.*

P. começa a fazer os gestos e todas as crianças o imitam, repetindo seus gestos.

Pf: *Agora, a T.*

T. começa a fazer os gestos e todas as crianças a imitam também.

Pf: *Tá bom, então, muito bom!*

A professora encerra a brincadeira.

Episódio 9: 09/12/2014 (DVD 7/ 3:07 a 7:18) Duração: 4:11 min

Todos estão sentados em roda. Estão presentes vinte e três crianças. A professora inicia a atividade dizendo:

Pf: *Vai começar comigo e a criança que estiver mais atenciosa eu vou chamar!* [para ser o modelo]

A professora começa a fazer gestos e movimentos que são imitados pelas crianças, que estão prestando bastante atenção e bem participantes.

Pede para a M. ser o modelo. As outras crianças imitam os gestos e movimentos de M.

A professora dá um tempo para que M. seja o modelo e vai chamando outras crianças pelo nome, para que sejam modelos também. Ela diz:

Pf: *Copiando o K./Copiando o J./ Copiando a I./ Copiando a B./ Copiando o P./ Copiando a N./ Copiando o A.*

Cada criança chamada tem um tempo para fazer movimentos e gestos, as outras continuam imitando. Alguns movimentos são lentos, outros rápidos, uns mais agitados, envolvendo todo o corpo, mesmo estando sentados. Cada criança imprime um ritmo próprio aos movimentos, o que faz com que os outros fiquem atentos aos colegas. Quando a professora chama A., ele não concorda em ser o modelo. Então, a professora tranquilamente encerra a atividade.

A capacidade motora e a imitação são proeminentes nessa atividade, que se estrutura principalmente pela imitação dos gestos da professora ou de uma criança escolhida para comandar a roda. Segundo Vigotski, a imitação se refere a “todas as formas de atividade de determinado tipo realizadas pela criança em cooperação com os adultos e com outra criança” (Vygotsky, 1998, p.202). Este autor, entretanto, faz a seguinte ressalva, de grande importância para entendermos que a criança não é capaz de imitar qualquer coisa, “a imitação é possível somente até o limite e naquelas formas em que é acompanhada pelo entendimento” (Vygotsky, 1997a, p.96). As crianças trabalham sua capacidade locomotora com movimentos simples, gestos e ritmos diversos de forma criativa.

Podemos verificar nos episódios apresentados que, quando a professora solicita a participação das crianças para “ser o espelho”, o tempo de duração da atividade se prolonga consideravelmente, pois várias crianças querem contribuir para a atividade, e nessa interação as crianças demonstram interesse, o que garante a participação de todos. O desenvolvimento da atenção voluntária tem como uma das características, seu melhor funcionamento através do estabelecimento de determinadas tarefas com determinados fins; quando uma pessoa consegue perceber uma tarefa com um objetivo determinado tende a ter os níveis de atenção mais estáveis. Vigotski (2000) salienta que a história da atenção da criança corresponde à história do desenvolvimento de sua conduta organizada. As atividades mais significativas para as crianças são aquelas que respondem aos seus interesses e/ou necessidades; quanto mais significativas forem, mais contribuem para a qualidade da atenção.

Atividade 3: BRINCANDO COM OS PENSAMENTOS

Episódio 5: 25/11/2014 (DVD 5/ 6:00 a 7:50) Duração: 1:50 min.

A professora inicia a atividade pedindo para as vinte e quatro crianças sentarem na posição “perninha de índio” na linha verde e inicia falando:

Pf: *Segura a bolinha com carinho. Agora você vai ficar segurando essa bolinha [a professora deixou a bolinha de tênis que usaram na atividade anterior com as crianças para que possam usá-la nessa atividade], segura a bolinha, olha pra sua bolinha, olha pra sua bolinha! Deixa eu ver quem está olhando para a bolinha. O J. está olhando pra*

bolinha. Olha pra bolinha, J! Agora essa bolinha vai mudar de cor [A professora percebe que alguma criança está sem a bolinha e pergunta]

Pf: Eu não te dei? Mas você tem que falar!...Olha essa bolinha, muda a cor dessa bolinha!

As crianças respondem em voz alta:

Crs: azul, preta... [e a professora relembra que não é para falar]

Pf: No pensamento!!! [as crianças reafirmam o que a professora acabou de dizer e repetem]

Crs: No pensamento!

Pf: Agora essa bolinha vai mudar de formato, olha pra bolinha, ela vai mudar de formato. Olha o L.E. , ele está conseguindo imaginar outra coisa com a bolinha. Vocês estão conseguindo mudar a cor da bolinha?

Crs: Sim!!! [respondem várias crianças ao mesmo tempo]

Pf: Olha bem pra ela. Ela está ficando bem grande. E agora essa bolinha tem boca, ela tem olho. Olha pra bolinha. Agora ela vai voltar a ser bolinha de novo. Tia A. [referindo-se à monitora], você pega as bolinhas dos meninos e eu recolho a bolinha das meninas. Encerrando assim a atividade.

Episódio 9: 09/12/2014 (DVD 7/ 7:40 a 13.40) Duração: 6:00 min.

A professora diz que vai escolher uma criança para falar, para conduzir a brincadeira. As vinte e três crianças presentes ficam empolgadas. Ela pediu pra quem quisesse falar levantar a mão. A primeira criança que levantou a mão não quis falar, a segunda também não, então a professora começou a falar:

Pf: Vamos fechar o olho. Vamos fazer de conta que na nossa mão tem uma bola de cristal. Dentro dessa bola de cristal, imaginem que dentro dela tem alguma coisa, já estão pensando? Dentro da minha bola de cristal imaginei que tinha um peixe, você imaginou outra coisa?

Várias crianças respondem com o que pensaram.

Pf: Então, vamos pensar que esse objeto mudou de cor, mudou de cor. K., cada um faz seu pensamento!

A professora tenta reorganizar a roda.

Pf: Vem pra frente, desencosta da parede!

Pf: O que será que a M. está imaginando na bola de cristal? Está na mão a sua bola de cristal, dentro dela tem um objeto que você mudou de cor, agora esse objeto voltou a cor normal dele, agora não é mais aquilo que você pensou, imagine que ele mudou, agora ele é outro objeto, agora esse objeto que você imaginou está ficando bem grande, agora ele está diminuindo de novo, 'tá' ficando bem pequenininho, bem pequenininho, igual uma formiguinha, e agora ele sumiu e dentro do que?

Cr: Da bola de cristal.

Pf: Da bola de cristal, agora tem o que?

Crs: Um peixe, um chocolate, um liquidificador, um pinguim, um arco íris, uma grana [há uma diversidade de respostas].

Pf: Uma grama?

Cr: Não, uma grana.

Pf: Dinheiro?

Cr: *É! Dim-dim.*

Pf: *Agora, dentro dessa bola de cristal pode ter o presente que a gente quer ganhar de Papai Noel.*

E todas as crianças querem contar o que querem ganhar do Papai Noel [dispersão total] e em seguida a professora tenta retomar dizendo:

Pf: *Essa bola de cristal, coloca a bola de cristal dentro do seu pensamento e abre o olho.*

A professora passou a perguntar o que cada um tinha imaginado dentro da bola de cristal.

Uma amostra das respostas das crianças:

Crs: Chocolate, formiga, dois ratos, um ovo, urso, avião, arco-íris, um coração, um peixe, um carro, boneca, patinete, skate, dinheiro.

No episódio 5 foi introduzido pela professora um estímulo-meio externo, a bolinha de tênis, que serviu de elemento mediador concreto na atividade. Enquanto as crianças olhavam para a bolinha, obedecendo as instruções verbais da professora, permaneciam em silêncio e concentrados naquilo que a professora falava. A orientação da professora para que fixem sua atenção no que é realmente importante para o desenvolvimento da atividade contribui para a qualidade da atenção, mas quando a professora diz para pensarem em um “objeto”, essa instrução parece muito vaga e genérica, dando margem para que as crianças pensem em várias coisas ao mesmo tempo e às vezes se dispersem. A quantidade de variações e a velocidade (ritmo) que a professora imprime nessas variações parecem dificultar ou facilitar o acompanhamento pelas crianças. Quando a professora solicita que pensem em algo familiar, conhecido, já experienciado, a resposta das crianças é sempre positiva, podemos verificar isto na pluralidade das respostas que aparecem sobre o que imaginaram estar dentro da bola de cristal. Num primeiro momento poder-se-ia prever respostas semelhantes entre as crianças, já que é muito comum que ocorra que crianças repitam o que o(s) colega(s) mencionaram; mas, na situação observada, isto não ocorre, pois cada criança parece se concentrar naquilo que está relacionado a situações já vividas, a motivos pessoais ou que lhe são despertados pela palavra *dooutro*. A professora com suas instruções verbais procura organizar a atenção das crianças em torno de uma tarefa, neste caso, combinando as imagens que vai criando, ora aumentando, ora diminuindo o tamanho dos objetos ou mesmo solicitando a eles que atribuam aos objetos propriedades inerentes a eles, estimulando assim, sua imaginação.

Atividade 4: BURACO DO RATO

Episódio 4: 18/11/2014 (DVD 4/ 9:05 a 10: 50) Duração: 1:45 min.

As vinte e quatro crianças estão sentadas em roda com a professora e a monitora. A professora consulta suas anotações e fala sobre as atividades que já foram realizadas nesse dia e diz que vão fazer agora o “Buraco do rato”.

Pf: *Fecha o olho de novo. Eu quero o T. sentado. Olha bem para o buraco onde está o rato. Agora você vai começar imaginar o que este rato vai fazer quando ele sair do buraco...[pausa]. Pode imaginar que o rato já saiu do buraco! Agora eu quero que você imagine o que ele vai fazer. Eu não vou falar, cada um vai ter o seu pensamento [as crianças parecem se esforçar para pensar e não falar, alguns colocam as mãos nos olhos e nas orelhas, abaixam a cabeça]. E eu já estou pensando já, o que o ratinho do meu pensamento está fazendo. Não pode falar, cada um tem o seu pensamento... [longa pausa]. Pronto?*

Cr: *Ô Tia, o A. está de olho aberto.*

Cr: *Você está olhando pra ele?*

Pf: *Eu achei muito bom porque a gente consegue imaginar muita coisa legal!*

Cr: *Ô, Tia, eu pensei que o ratinho estava cortando cabelo!*

E as crianças começam a conversar sobre o que pensaram [a professora deixa por alguns momentos] e encerra a atividade.

Episódio 8: 05/12/2014 (DVD 6/ 32: 40 a 39:00) Duração: 7:00 min.

As vinte e quatro crianças, a professora e a monitora estão sentadas em roda. A professora inicia a atividade.

Pf: *Agora vamos fazer “Buraco do rato”. Fecha o olho. A K. senta e fecha o olho! P. senta! G. fecha o olho! Imagine o ratinho está andando, andando, o ratinho vai atravessar a rua, e tem um monte de carro passando. Será que o ratinho vai conseguir atravessar a rua? Vamos lá! O ratinho passou por um carro, conseguiu, passou outro carro, conseguiu, passou outro carro, atravessou a rua. Agora o ratinho está andando na calçada e de repente ele encontra um bueiro e o ratinho entra dentro desse bueiro e lá nesse bueiro ele encontra...o que será que o ratinho vai encontrar dentro desse bueiro? Cada um imagina o que o rato vai encontrar...não é para falar, pensa você o que vai acontecer, o outro pensamento é seu! O meu ratinho, eu já estou imaginando o que ele já encontrou.*

Cr: *Eu também! Eu também!*

Cr: *Eu vi...eu vi...*

Pf: *Nossa, que legal, eu estou vendo um monte de coisa [fala a professora, depois de alguns momentos pensativa].*

As crianças se manifestam falando juntas algumas coisas que estão pensando.

Pf: *Quem está imaginando ainda?*

Cr: *Eu!...*

Pf: *Olho fechado! Se você não fechar o olho você não vai conseguir pensar em outras coisas. Você tem que estar de olho fechado. [a professora fala algo que a pesquisadora não consegue entender.]*

Cr: *A maioria.*

Pf: *Agora você pega e volta de novo lá para o bueiro com seu ratinho. Volta, volta o pensamento, lá para o primeiro pensamento, lá do buraco. E agora o ratinho sai do bueiro e o ratinho volta para a sala. Abre o olho. É bom isso, porque você consegue imaginar um monte de coisa, não é?*

A professora passa a perguntar para algumas crianças o que elas pensaram. Chama a K. para sentar perto dela. Pede para P. voltar para o lugar. Reorganiza a roda e diz que vai perguntar para quem estiver bem quietinho.

Cr1: *O ratinho aprontou um monte de flores e as abelhas vieram...*

Cr2: *Tinha um carro e ele montou no carro e saiu... Foi viajar!*

Cr3: [Inaudível]

Cr4: *O que ela falou?*[a criança não ouviu o que a colega disse].

Cr5: *Ele encontrou um jacaré.*

Cr6: *Ele encontrou os amigos dele e ele achou um dragão.*

Cr7: *Ele entrou dentro da magia e virou um príncipe.*

Cr8: *Ele encontrou insetos.*

Cr9: *Virou o super-man.*

Algumas crianças não quiseram falar.

Pf: *Não imaginou nada?* [pergunta a professora quando a criança não quer falar].

Cr10: *Ele encontrou uma ratinha!*

Cr11: *Ele foi pegar comida.*

A professora começa a reorganizar a roda, algumas crianças querem falar, mas ela diz que não vai chamar e finaliza a atividade.

Comparando o episódio 4 e 8 podemos verificar que o tempo de duração de ambos é bem diferente, devido às mesmas características diferenciais que a professora imprimiu desde os episódios anteriores, nos quais verifica-se a permissão/estímulo para que ocorra a participação ou não das crianças, tornando a atividade mais longa ou mais curta, respectivamente. Embora as crianças pré-escolares não sustentem ainda por muito tempo sua atenção, isto tende a se modificar se a atividade tiver sentido para elas: para que a atenção se mantenha, é de extrema relevância o sentido que a atividade tem para a criança. Ao conviver com as pessoas e objetos, a criança vai internalizando valores e normas de conduta de seu meio social; com a aquisição da linguagem e ampliação do vocabulário, a capacidade de atenção vai sendo constituída ao mesmo tempo em que a criança vai aprendendo a orientá-la, usando seus recursos linguísticos. Nesses dois episódios percebe-se que as crianças ora são incentivadas a falar, e suas contribuições são aceitas e socializadas no grupo, ora são controladas pela professora: “*não é para falar, pensa você o que vai acontecer, o outro pensamento é seu!*” Quando as contribuições são aceitas pela

professora e partilhadas na roda, surpreendem a todos, pois há - ainda mais intensamente do que aconteceu no episódio 9/Brincando com os pensamentos, apresentado anteriormente - uma diversidade nas respostas que enriquece a atividade e demonstra claramente que as crianças estavam prestando atenção às instruções verbais/ comandos da professora. Na/pela linguagem torna-se possível a realização da atividade, institui-se as relações entre os participantes da roda, faz-se com que as crianças experienciem e partilhem a imaginação. A imaginação, para Vigotski (2009), é uma função vital e não uma ociosidade da mente humana, é a base de toda atividade criadora e se revela em todos os campos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica; o autor destaca a importância da experiência para o desenvolvimento da imaginação, que acontece concomitantemente ao desenvolvimento da criança até a idade adulta. O papel da linguagem é, de maneira especial no episódio 8 essencial. A atividade em si já havia sido encerrada, mas as crianças permanecem “atentas” a ela, prolongando os efeitos das instruções verbais da professora, ao serem estimuladas a contarem o que imaginarem e ao terem suas enunciações legitimadas pela professora.

Atividade 5: EXPERIMENTANDO UMA FRUTA/ ALIMENTO

Episódio 2: 11/11/2014 (DVD 2/ 48:15 a 53:38) Duração: 5:23 min.

A turma está organizada em roda na sala de vídeo. Observamos nesse episódio a professora, a monitora e vinte e três crianças realizando a atividade “Experimentando uma fruta ou alimento”. A proposta da atividade é descobrir as características de uma uva: cor, cheiro, textura, sabor, e outras sensações que a fruta causa nos órgãos dos sentidos.

Pf: *Agora ó “Experimentando uma fruta”, olha, tem criança aqui que é uma graça, que consegue prestar bem atenção, mas tem criança que...Vamos ver quem vai estar bem atento?* [ela abre o pacote com a uva vermelha]

Crs: *Uva!...Adoro!...*

Pf: *Agora “perninha de índio”, mãozinha assim* [faz o gesto de colocar as mãos juntas em concha, para as crianças imitarem]. *Primeiro você vai observar bem como é essa fruta...você vai observar...*

Cr: *Tia, tem que lavar primeiro!*

Pf: *Já foi lavada...foi lavada. Você vai observar o formato dessa fruta, você vai observar todos os detalhes que ela tem* [abre o recipiente com a uva]. *Olhando para a fruta, pensando na fruta! Pensar é falar?*

Crs: *Não!...*

Pf: [A professora vai distribuindo as uvas para as crianças na roda. Ela passa o recipiente e cada criança retira uma uva] *Olhe bem pra fruta, olha todos os detalhes dela...as cores. Pensa assim...*

Cr: *Tia, cada dia uma fruta, né?*

Pf: *Qual tem outras coisas que parecem com essa fruta. Tem outras coisas que tem o formato dessa fruta...*

Cr: *Rabanete.*

Cr: *Bexiga.*

Pf: *Olha bem para essa fruta, a cor dela...*

Cr: *Essa bexiga é de comer...*

Cr: *Lógico.*

Monitora: *O pensamento não fala!*

Monitora: *A., o pensamento não fala!*

Pf: *Olha que gracinha, eu acho tão bonitinho, a I., como que ela presta bem atenção mesmo, que gracinha! Tem criança que pega a fruta e não olha a cor, não olha o formato, não sente o cheiro da fruta...[as crianças cheiram a fruta] aí pega a fruta e já come com tudo...*

Cr: *Tem cheiro bom!*

A professora termina de distribuir a uva, vai guardar o recipiente e sentar na roda, quando o K. diz: pra Lucimar..., querendo dizer que faltava a pesquisadora...a professora diz que ela está [ocupada] gravando.

Pf: *Eu vou falar com o meu pensamento, eu não vou falar com vocês, viu Tia G.?[referindo-se a monitora].*

A professora pega uma uva, olha atentamente para ela durante alguns instantes, cheira longamente, balança a cabeça de forma afirmativa e diz:

Pf: *Agora você pode experimentar, sem mastigar, só põe na boca assim, ó...[algumas crianças repetem os gestos da professora].*

Cr: *Só com a língua...*

Pf: *Hummm...Tem uma semente!*

Cr: *Todas tem semente, eu já sabia...*

Pf: *Hummmm...*

Cr: *Pode morder, Tia?*

Pf: *É mole?*

Cr: *É.*

Cr: *É molinha.*

Pf: *Será que pode engolir essa casquinha?*

Cr: *Pode! Essa semente pode.*

Cr: *Até a casquinha...*

Cr: *Eu já engoli a semente e a casquinha.*

Pf: *Não fica entupido?*

Cr: *Não.*

Cr: *Eu já comi dez sementes...*

Cr: *Sai no número 2.*

Pf: *Sai no número 2? [A professora acha graça na fala da criança]. Vai bem com calma, mais um pedacinho.*

Cr: *Eu engoli 4 sementes.*

Pf: *Você contou?*

Cr: *Não, eu pensei.*

Pf: *Ele pensou que tem 4 sementes.*

Pf: *É mole ou dura?*

Crs: *Mole.*

Pf: *É doce ou salgada?*

Crs: *Doce.*

Pf: *É gostoso ou ruim?*

Crs: *Gostoso.*

Pf: *Não gostou D.?*

Cr: *Ela não come fruta na casa dela.*

Cr: *Vai ter que tomar remédio!*

Cr: *Tia, sabia que ela só come frango e arroz?[se referindo à colega que não come fruta]*

Pf: *Ela só come frango e arroz? Hummm....*

Enquanto as crianças sentem o sabor da uva, a professora olha seu roteiro e encerra a atividade.

Episódio 4: 18/11/2014 (DVD 4/ 24:00 a 36:30) Duração: 12:30 min.

Observamos nesse episódio a professora e sua turma de vinte e quatro crianças, sentadas em “roda” realizando a atividade “Experimentando uma fruta ou alimento”. A proposta da atividade é prestar atenção e identificar as características de um amendoim torrado salgado: cor, cheiro, textura, sabor, e outras sensações que a fruta causa em contato com os órgãos dos sentidos.

A professora pega o recipiente com o amendoim.

Pf: *Olha a fruta!*

Cr: *É amendoim.*

Monitora: *Será?*

Crs: *É!*

Crs: *Amendoim.*

Monitora: [a monitora provoca] *Eu acho que é acerola...*

Monitora: *Eu acho que é castanha...*

Cr: *É coquinho pequeno...*

Pf: *Pode pegar um, põe na palma da sua mão, pode observar. Na palma da mão, deixa na palma da mão. [A professora vai distribuindo um a um na roda o alimento do dia: amendoins torrados salgados, enquanto isso as crianças vão dizendo o que acham que é o alimento].*

Pf: *Olhando, eu vou perguntar... T., fala uma coisa que você está vendo nesse alimento. [T. não quer falar, a professora se dirige a outra criança]J.,olha para ela, o que você está vendo? O que você pode falar?*

J: *Tem uma linha.*

Pf: *K., olha que eu vou perguntar. Presta atenção. Olha. T.! Olha e fala uma coisa que tem nesse amendoim.*

T: *Tem um monte pintinhas.*

Pf: *D., o que você tem pra falar?*

D: *Tem um buraco no meio.*

Pf: *Crianças, e a cor e o formato? [Muitas crianças querem falar ao mesmo tempo]. Não, eu vou perguntar. J., olha bem o amendoim, o que você pode falar pra mim? Querem ver? A Tia A. [se referindo à monitora] vai saber falar pra mim. A B. vai falar...*

B: *Tem sal.*

Pf: *Mas você já colocou na boca?*

Pf: *Mas você já está percebendo...P., o que você está percebendo? A Tia A. vai falar!*

Monitora: [Tia A] *Tem cheiro bom, a textura dele é lisa, tem a cor de pele, é pequeno, é redondinho.*

Pf: *Não pode por na boca ainda...Não mastiga. Põe na sua boca um!Passa a língua, sente, tira aquele salzinho, hum... pode mastigar!*

Cr: *Agora eu sei que está com sal!*

Pf: *Porque você agora parou pra pensar, sentir o gosto!*

A professora distribui novamente mais amendoins para as crianças.

Pf: *Pode pegar mais um. Hum... hum... [Algumas crianças também fazem hum...]*

Pf: *É um de cada vez, com calma, pode pegar outro, não precisa correr não precisa fazer nada. Olhe o T., você está certíssimo T., é assim mesmo. Você tem que sentir o sabor...*

Pf: *Temsemente aqui? [As crianças respondem que não!] O J. falou assim, que no finalzinho tem gostinho doce. Não é J.?*

J: *Tem mesmo!*

Pf: *Pode pegar mais um.*

Cr: *O meu já acabou.*

Pf: *Bom né? Pega mais um. É o último! Hummm...Vou dar pra dar mais dois, para quem estiver assim com a mão [mão em concha].*

A professora e a monitora distribuem mais amendoins para as crianças.

Pf: Todo mundo já ganhou? Quem gostou? Quem está me ouvindo, olha pra mim! Vocês viram como é importante comer e comer devagar? Quando a gente come devagar, a gente sente o sabor, a gente sente um monte de coisas. Tem criança, tem pessoas que fazem assim, põe tudo na boca, nem sentiu o gosto.

As crianças comentam sobre isso na roda. A professora finaliza perguntando:

Pf: Quem gostou do amendoim?

E as crianças respondem afirmativamente e encerram a atividade.

Esta atividade é a que apresenta, na média, o maior tempo de duração dentre todas as outras seis. O uso de elementos concretos, frutas ou alimentos, e as contribuições das crianças, aumentam significativamente o tempo de envolvimento delas na atividade. Apresentamos o episódio 2 e 4, por representarem o menor e o maior tempo respectivamente, dentre as demais. Nesses episódios, a professora utilizou mediadores concretos, a uva e o amendoim torrado na atividade, trabalhou a questão sensorial quando colocou em ação todos os órgãos dos sentidos para reconhecer o alimento, as percepções e sensações causadas por ele e compartilhadas pelo grupo. As contribuições das crianças foram variadas e enriqueceram a atividade com o conhecimento e vivências trazidos de suas experiências anteriores na convivência com suas famílias, em suas casas; por exemplo, quando a criança no início do episódio 2, lembrou a professora que deveriam lavar a fruta antes de comer, ou com qual fruta a uva se parecia, ou ainda se podia ou não engolir a semente, também a casca e suas consequências. O desenrolar dos dois episódios explicita quão é importante valorizar os conhecimentos que as crianças trazem consigo para a escola, de vivências e aprendizagens em outros ambientes, por exemplo, da casa e/ou da família, espaços distintos do contexto escolar, mas que também são ambientes de aprendizagem, base do conhecimento cotidiano. Os conceitos cotidianos são aqueles internalizados pelas crianças a partir do meio em que vivem e das pessoas com as quais convivem, são construídos de forma assistemática, baseados especialmente na observação e na manipulação da criança, fruto da mediação social, da interação com o *outro*; os conceitos cotidianos representam a base para a construção de conhecimentos sistematizados. As crianças conseguem perceber e descrever minúcias sobre os alimentos experimentados, são capazes de comparar suas características, participam ativamente da atividade que parece ser muito significativa para eles, considerando-se que o tempo de duração se prolonga e o envolvimento das crianças se mantém até o momento em que a professora finaliza a atividade.

Atividade 6: RELAXAMENTO

Episódio 2: 11/11/2014 (DVD 2/ 55:55 a 1:02:26) Duração: 4:47 min.

A professora está recolhendo as sementes da fruta da atividade anterior, as vinte e três crianças estão sentadas em roda, a monitora também está presente.

Pf: *Quem terminou já pode deitar e fica com o olhinho fechado pois hoje eu vou escolher qual amiguinho que eu vou dar pra gente fazer o relaxamento.*

Uma criança diz algo inaudível no vídeo e a professora responde.

Pf: *O combinado nosso é depois, lembra?*

As crianças estão deitadas em roda, mas muito inquietas.

Pf: *Pode escolher quem está bonito?*

Crs: *Pode.*

Pf: *O L. está deitado já, calmo? A C. terminou, Tia G.? [de comer a uva da atividade anterior]. A T.? Vai L. Olha, vou dar o sapinho!*

Cr: *Dá pra mim.*

Pf: *Não. O sapinho eu vou dar para o G. Tó G. Lembrem-se coloca na barriga, em cima da sua barriga, não é no peito.*

Cr: *Gostoso.*

Pf: *Não é no peito. Olha esse aqui que bonitinho. Eu vou dar para a criança bem calma, a E.*

Cr: *Ahhh...[contrariada]*

Pf: *Tó E, põe bem na sua barriguinha o ursinho.*

Cr: *Esse ai é da M., tem a cara da M.*

A professora continua entregando lentamente as bonecas para as crianças, deixando bem claro que está escolhendo qual boneca vai dar para cada criança, como tinha falado inicialmente.

Pf: *Fechando o olho. Em cima da barriga.*

Cr: *Tia, dá um pra Tia G. também.*

Pf: *A Tia G. está ajudando eu olhar para ver quem é que está bem relaxado.*

Tia G.: *Eu já tenho uma barriga [ela está grávida], não é?*

Pf: *Você já tem o JP na barriga.*

Tia G.: *Eu vou olhar, eu vou ficar de olho pra ver quem está fazendo bonito.*

Cr: *Eu não ganhei.*

Pf: *Olha que bonitinho, a E. parece que vai dormir. A I. também, olha que graça. Então vamos lá, tem algum menino que ficou sem? Faltou uma menina, a N. Perninha esticada. Perninha esticada. Não deixa ele chorar. Vamos lá. Psiu! Vamos lá. Põe a mão em cima do bichinho igual a I. colocou. Puxa o ar, solta. Puxa o ar, respira, solta o ar. Puxa o ar, solta. Olha, eu quero que vocês sintam a barriga lá no alto. De novo. Respira, solta. Solta a*

barriga. Olha o D. está certinho! Fecha o olhinho senão você não consegue pensar, relaxar...põe a mão no bonequinho. Isso...Olhe a K. que bonitinha! [A professora está em pé no meio da roda ajudando a ajeitar os bonequinhos na barriga de cada criança. As crianças estão calmas, todos os movimentos corporais estão reduzidos e estão prestando atenção no bichinho e na barriga que sobe e desce enquanto respiram]. *Põe a mão no bonequinho para sentir sua barriga subindo. Puxa o ar, solta o ar. Fecha o olho. Fecha o olho. Fecha J., o olho! Respira, solta o ar. Deixa eu ver quem está ficando com a barriga mais alta! Puxa o ar, solta. Olha o D. que bonitinho. Se você se mexer você não vai conseguir pensar...Puxa o ar, solta. Tá quase, olha só... Quando eu ver todo mundo calminho nós vamos levantar...*

Episódio 3: 14/11/2014 (DVD 3/ 0:00 a 11:30) Duração: 11:30 min.

As vinte e quatro crianças estão deitadas em roda no tapete da sala de vídeo, que é bem espaçosa, e a professora vai pouco a pouco, delicadamente, entregando para cada uma delas um bichinho de pano/ fantoche, que retira de uma caixa que está carregando.

Pf: *É para por o bichinho na sua barriga. Só quem está com o olho fechado e a mão na barriga...*[vai receber o bichinho]. *Quero ver hoje quem vai conseguir ter uma atenção bem legal, especial. Quero ver, hein?* [as crianças estão em silêncio esperando receber o bichinho, A. volta para a sala, entra na roda, e ainda em pé, dá uma dançadinha e senta].

A professora continua distribuindo os bichinhos de pano/fantoches, falando o nome e entregando para cada uma das crianças.

Pf: *Não é para por na mão, eu deixo por na mão depois* [se referindo aos fantoches]. *Agora fica só calminho.*

Cr: *Tia, posso dormir?*

Pf: *Não! Pode ir pensando, pensando nas atividades que nós vamos fazer! Pode ir pensando!*

A professora continua entregando os bichinhos e para na frente de A. e fala para ele:

Pf: *A., se você não quiser participar pode ir lá com a Tia G.* [faz um gesto mostrando a porta para ele, que é o único sentado na roda, os demais estão deitados. Olha para outra criança e pergunta se ele está calmo].

Pf: *Não pode destampar a barriga, até porque está frio.*

As crianças conversam umas com as outras enquanto a professora distribui os bichinhos.

Pf: *Quem está quietinho com o bichinho dormindo? Pensando quanta coisa boa...*

Cr: *Tia, pode deitar de lado?*

Pf: *Não pode. Barriguinha pra cima pra sentir a respiração. Todos já ganharam?*

Cr: *Já!*

Cr: *Sim!*

Pf: *Então, eu vou ficar bem aqui e vou pegar um pra mim.*

Cr: *Tia, o A. ficou sem.*

Pf: *Ele quer ficar escolhendo...*

Pf: *Vou trocar então, L., você merece!* [troca o bichinho do L. e entrega o mesmo para o A., que olha para o bichinho, enfia o fantoche na mão/ braço e deita imediatamente]. *Todos deitadinhos com o bichinho na barriga. Bichinho na barriga. Vamos ver? Deixa eu ver quem está com a mãozinha na barriga.*

Cr: [K. quer trocar o bichinho] *Deixa eu trocar o meu com o P.?*

Pf: Não.

Pf: *Oh, B., você tem sempre essa mania, né, nada está bom pra você! P. deita!* [Senta na roda] *Perninha esticada, olho fechado, mãozinha em cima do bonequinho, olho fechado. Você não quer?* [se dirigindo a um menino que está deitado ao lado dela]. *Então põe na barriga, J.! J. põe o bonequinho na barriga.* [A professora retira o bichinho de J. e do M. que estão um ao lado do outro, enquanto isso K. está sentado, ainda querendo trocar seu bichinho]. *Mãozinha na barriga, vamos lá, tá todo mundo com o olho fechado?* [K. insiste em trocar o bichinho, levanta e vem até o centro da roda, local onde a professora colocou a caixa dos bichinhos e ainda tem muitos dentro dela. A professora não deixa K. pegar o papagaio que ele quer, manda K. de volta para o lugar. K volta para o lugar visivelmente contrariado e fica sentado, não participando da atividade]. *Puxem a respiração. Deita G.! Bonequinho na barriga. C.! Bonequinho na barriga. Vamos lá: 1, 2, 3* [conta a professora]. *Puxa a respiração, solta, de novo, solta, de novo, bem devagarzinho, solta. N.! fecha o olho, mãozinha na barriga para o bichinho sentir, sentir que você está respirando. Tem criança que está uma graça. Olha só a I.! De novo, respira, solta. De novo, respira, solta. Deixa eu ver quem está calmo.* [Os dois meninos que ficam sem o bichinho, ficam deitados, mas estão dispersos sem o bichinho, um vira de lado, o outro senta, mas a professora pede para ele deitar novamente].

[Nesta hora alguém abre a porta e a professora olha para a pesquisadora e diz que outra turma ia usar a biblioteca, “Ah! eu esqueci desse detalhe, ela usa a biblioteca”... A outra professora, ao abrir a porta, percebeu que estávamos filmando, se desculpou pela interferência e foi embora. A professora retomou a atividade com as crianças, que ficaram um pouco dispersas, mas logo retomaram a atividade].

Pf: *Chiiuu...deixa eu ver, todo mundo bem calminho, nós vamos fazer outra atividade* [As crianças se agitam, algumas sentam, mas a professora retoma a atividade pedindo para várias crianças deitarem . K., vem deitar no meio da roda, bem perto da professora, fala algo com ela e ela mostra com um gesto o lugar dele na roda, mas ele deita ali mesmo]. *Respira, solta, respira, solta. Bonitinho. Agora com o olho fechadinho, olho fechadinho, quietinho.* [A professora começa a recolher os bichinhos e colocar na caixa]. *Deixa eu ver quem está calmo ainda. C.? Deixa eu ver quem está calmo ainda! Olha, agora quem eu for pegar o bonequinho vai sentar e todos “perninha de índio”. Olha quem está com o bonequinho, olhe para o seu bonequinho, olhe bem para o seu bonequinho, olha!*

Cr: *Ô Tia, porque a gente não está com o bonequinho?*

Pf: *E vocês que estão olhando para os bonequinhos depois vão brincar com os bonequinhos, porque vocês são lindos!!!*

Cr: *Eu estava dormindo...*

Pf: *Pode sentar, perninha de índio. Agora nós vamos fazer outra brincadeira. Não quer fazer pode ir com a Tia G.* [e mostra a porta para uma criança que continua deitada na roda].

A professora termina de recolher os bonequinhos das crianças. Mostra a eles a pilha que está em suas mãos e pergunta se sabem quais são os seus. Guarda os bichinhos no armário.

As crianças que ficaram até o final com os bichinhos vão poder brincar com eles no parque. Os que não estavam mais com os bichinhos não vão poder brincar com os bichinhos no parque, porque a professora considerou que não participaram direito da atividade.

A linguagem/instrução verbal da professora, a percepção, as funções fisiológicas como a respiração, o tônus muscular, a capacidade motora são proeminentes nessa atividade, que tem o objetivo de relaxar, acalmar as crianças e fazer com que prestem atenção em sua respiração e nos

movimentos de sobe e desce da barriga enquanto respiram: sentir, perceber, prestar atenção no movimento do próprio corpo. O silêncio e a quietude favorecem/propiciam às crianças essa percepção. Foram utilizados nos episódios apresentados estímulos auxiliares externos como potenciais mediadores da atenção como bichinhos de pelúcia, bonecos de pano e fantoches. Segundo as instruções verbais da professora, as crianças, de olhos fechados, utilizando os estímulos externos em cima da barriga, iam aos poucos observando e percebendo sua respiração e o movimento da barriga. Nos episódios apresentados o tempo de duração é bem diferente entre ambos. No episódio 2, as crianças estão inquietas no início e a professora parece negociar com eles os bichinhos que vai distribuir, garantindo os “melhores”, talvez os mais “bonitos” para as crianças que estiverem se comportando de acordo com suas expectativas ou de acordo com algum combinado feito anteriormente. A professora, como forma de controlar a atenção das crianças, vai tecendo elogios para aquelas que considera estarem realizando a atividade com êxito. As crianças atendem aos comandos da professora, vão respirando lentamente e prestando atenção no movimento do corpo auxiliado pelos bichinhos, que a cada respiração, sobem e descem em cima da barriga. As instruções verbais da professora fazem com que as crianças prestem atenção em algo que normalmente acontece automaticamente no corpo, propiciando novos níveis de consciência do movimento corporal.

No episódio 3, cuja duração é bem mais longa, se evidenciam muitas negociações em torno dos bichinhos de pano/fantoches distribuídos pela professora às crianças, pois ela entrega um a um, parecendo escolher e premiar algumas crianças com fantoches mais bonitos ou preferidos por muitas delas, exercendo sua posição de autoridade perante as crianças.

Quando a professora não dá o fantoche ou o retira durante o desenvolvimento da atividade, interfere diretamente na forma com que a criança se envolve e participa da mesma, a manutenção da atenção na respiração e nos movimentos da barriga, auxiliada pela presença dos mediadores externos concretos, fica prejudicada, quando não, impedida.

Podemos observar que as crianças conseguem ficar atentas durante a atividade com o auxílio dos mediadores concretos e seria muito produtivo desde o início, poder escolher ou ficar com aqueles que mais lhes agradam, o que teria boas chances de propiciar um maior envolvimento na tarefa proposta. A criança denominada K., que insiste em trocar seu bichinho de pano/fantoche por outro, não consegue realizar a atividade, pois a professora insiste em não trocá-lo, mesmo tendo na caixa o fantoche que o interessava, evidenciando um impasse que

acaba por prejudicar sua participação na atividade. A distribuição dos bichinhos de pano/fantoches, ao invés de contribuir para que as crianças se envolvam na atividade, termina, em alguns casos, provocando a dispersão entre algumas delas.

A. não recebeu seu fantoche, K. demonstra insatisfação e passa a não mais participar da atividade porque não conseguiu trocar seu fantoche. Por motivo (não claramente percebido pela filmagem, mas muito provavelmente disciplinar), a professora retira os fantoches de J. e M. O diferencial que o boneco de pano/fantoche produzia na capacidade das crianças de se envolverem na atividade deveria levar a professora a refletir que seria muito melhor deixá-lo com a criança do que retirá-lo, como agente potencializador da sua capacidade de atenção. Os interesses e necessidades da criança, assim como seu estado de ânimo, podem determinar o que chamará e manterá sua atenção. Nesse caso, as crianças não conseguiram mais manter o foco e a atenção na respiração e nem nos movimentos do corpo, pois foram privadas do estímulo mediador concreto.

As outras crianças participantes da roda, que permaneciam com seu bichinho de pano/fantoche, demonstraram estar completamente envolvidas na atividade, prestando atenção na respiração e aos movimentos de sobe e desce da barriga. Pensando numa variação dessa mesma atividade e para criar maior significado na tarefa para as crianças, a professora poderia ter introduzido alguns elementos simbólicos, como por exemplo, pedindo para que as crianças abraçassem o bichinho para protegê-lo do frio ou da chuva. A professora não parece perceber que quando propõe atividades em sintonia com o que mais motiva as crianças, o envolvimento é positivo.

Atividade 7: SOM NO ESPAÇO

Episódio 3: 14/11/2014 (DVD 3/ 26:20 a 27:45) Duração: 1:25 min.

As vinte e quatro crianças estão sentadas em roda com a professora, que pede para fazer “perninha de índio” e pensar no “barulho”. As crianças tecem comentários sobre como é a brincadeira e o que devem fazer.

P. estava interagindo com a filmadora, fazendo gestos e caretas, quando ouve o primeiro toque do sino se vira para a roda e passa a participar da atividade.

A professora conta até três e inicia a brincadeira. Ela toca o sino e as crianças fazem silêncio, alguns levantam o braço bem rapidinho, sinalizando que pararam de ouvir o som.

A professora repete o som do sino mais três vezes e as crianças sinalizam novamente levantando seus braços. Alguns vão falando junto, comentando com os colegas sobre o som e sobre alguém que está levantando o braço sem deixar de ouvir o som.

A professora toca o sino mais duas vezes e as crianças continuam a sinalizar levantando os braços. A professora comenta que hoje eles não estavam prestando muita atenção e finaliza a atividade.

Episódio 8: 05/12/2014 (DVD 6/ 25:21 a 29:00) Duração: 4:19 min.

As vinte e quatro crianças estão sentadas em roda com a professora e a monitora. A professora está com o sino na mão.

Pf: *Muita atenção e muita calma. Deixa-me ver quem está calmo?*

A professora surpreende as crianças fazendo um som diferente com o sino. As crianças fazem cara de surpresa e olham uns para os outros. A. que está ao lado da professora, tampa o ouvido.

Cr: *Tô com dor de ouvido...*

Pf: *Muito bom, né?* [Animada, se referindo ao som diferente que produziu no sino].

As crianças batem palmas entusiasmadas com a novidade.

Pf: *Quem vai conseguir ouvir bem?*

A. pede para a professora bater na lateral do sino. A professora bate o sino.

Cr: *Captei!*

As crianças começam a levantar a mão.

Pf: *Ouviram, ela captou! Não, ela não termina...Ela captou quando termina?*

Cr: *O nome é o fim...*

Pf: *Ah, o fim. Ah! Vamos de novo.*

Cr: *Tia, vira do outro lado?* [pedindo para a professora tocar do outro lado do sino].

Pf: *Desse lado, ele faz também!*

A professora toca o sino.

Cr: *Legal!*

Pf: *Vamos ouvir o barulho.*

Ela toca de novo o sino e depois de um instante levanta a mão, sinalizando que parou de ouvir o som. Todas as crianças levantam a mão também. A professora toca de novo o sino e uma das crianças demorou muito mais tempo para levantar a mão, então a professora perguntou pra ela se ainda estava ouvindo o som e ela disse que sim. Outra criança disse que o som ia pra lá (na direção onde a menina estava sentada). A professora toca o sino de novo.

Cr: *Não terminou...*

Cr: *Eu tô ouvindo.*

Cr: *Também não tá levantando a mão.*

Pf: *Olha, vocês não estão participando, não estão levantando a mão, na hora que termina. Quando termina pra vocês! Cada um.*

A professora pediu para G. ficar no lugar.

Pf: *Deste lado, deste aqui não dá* [mostrando que se bater dentro do sino ele não emite som. As crianças pedem para bater por fora].

Cr: *Do lado de fora...* [se referindo ao sino]

A professora então toca o sino longamente e uma das crianças diz que parece que a parede vai desmoronar.

Pf: *Parece que a parede vai desmoronar...?* [a professora acha graça na fala da criança]

Cr: *Cair em cima da gente!*

Pf: *Parece que está em cima da gente?*

Cr: *Madeira...*

Pf: *O T. disse que está ficando com dor de ouvido.*

Crs: *Eu também! Eu também!* [concordam as crianças e a professora finaliza a atividade].

A atenção é despertada e mobilizada pela força/intensidade do som do sino e pela novidade do som diferenciado que a professora produz nele, ao tocá-lo em outros pontos, e surpreende as crianças. A relação entre a força do estímulo dado e os demais estímulos que atuam naquele momento, estímulos que nunca foram experimentados (absolutos) e a combinação específica de estímulos conhecidos (relativos) envolvem as crianças na atividade. A aparição do inesperado, a novidade do estímulo, sua diminuição ou cessação completa promovem, quando o som do sino surge em meio ao silêncio e aos poucos vai diminuindo, ou quando surge num timbre diferente, tem o poder de mobilizar a atenção das crianças.

Nos dois episódios apresentados, embora com diferença significativa de duração entre eles, o som do sino, sua cessação e o novo som produzido, são elementos que despertam a atenção das crianças e garantem grande envolvimento na atividade, demonstrando que experiências como estas permitem regular e controlar a conduta e a atividade das crianças naquele momento.

No episódio 3, o tempo de duração foi bem menor em relação ao episódio 8, possivelmente decorrente de diferenças significativas na forma de condução da atividade pela professora. No primeiro episódio ela conduz a atividade sem permitir contribuições das crianças e no segundo episódio suas contribuições são bem-vindas e ela permite a interlocução e a interação entre as elas, dessa forma, enriquecendo a atividade e tornando-a mais significativa para eles.

Ao iniciar a atividade, as próprias crianças se antecipam à professora e relembram as regras da atividade, então, não há preocupação por parte da professora em explicar o que devem fazer. As crianças também demonstram conhecimentos anteriores, isso se evidencia quando ouvem o som do sino e o associam aos desmoronamentos, trazendo para a atividade conhecimentos que já possuem e que nesse contexto poderiam ter sido explorados e mais valorizados pela professora, enriquecendo o diálogo e (re) construindo conhecimentos. Os movimentos corporais requeridos para essa atividade são extremamente simples, levantar o braço e/ou a mão ao perceber a finalização do som, destacando a seleção das informações mais relevantes para a atividade e sinalizando a capacidade de regulação da própria conduta ao coordenar a capacidade locomotora a uma percepção auditiva.

O trabalho de inclusão e de organização das práticas pedagógicas que selecionamos e desenvolvemos com as crianças nos permite compreender um pouco melhor o processo de constituição e desenvolvimento da atenção, nos permite compreender as condições mais ou menos favoráveis para esse funcionamento e aprimoramento. Não sabemos tudo sobre esse processo, Vigotski, Luria e Leontiev, apesar de seus esforços para essa compreensão, incluindo a realização de estudos e experimentos baseados em jogos, nos quais foram observados os desempenhos de pessoas de idades diferentes e a eficácia/eficiência do trabalho com mediadores externos, deixaram em aberto algumas questões; nosso trabalho é um esforço na busca de contribuímos para o avanço dos conhecimentos sobre o tema. Nossa proposta envolveu o trabalho com sete tipos de atividades diferentes em sua estrutura, mobilizando funções psíquicas de modos diversos, numa sequência bastante grande de sessões, dez ao todo, o que nos dá certa segurança para dizer que, se olharmos para a estrutura das sete atividades, das pouco significativas para as crianças às mais vinculadas com sua experiência vivencial, todas tiveram a adesão delas.

Analisando os efeitos de diferentes atividades (em termos de estrutura) no funcionamento da atenção das crianças, podemos perceber que nas sete atividades trabalhadas pela professora há diferenças e semelhanças em sua estrutura que mobilizam funções psicológicas diversas, diferem no grau de complexidade e na familiaridade da experiência implicada na própria atividade, como veremos a seguir.

As funções proeminentes presentes nas atividades “Atenção no caminhar” e “Brincadeira no espelho”, tem características semelhantes no que diz respeito a mobilização da capacidade

corporal necessária para sua realização, e também não necessitam do apoio de elementos concretos, mas ambas diferem em termos de funcionamento psicológico e em sua estrutura, enquanto a primeira se apoia na imaginação, na introdução de elementos simbólicos criados pela professora e com contribuições das crianças, a segunda se baseia no campo visual/ externo, em gestos criados pela professora e pelas próprias crianças, sem exigir a presença mais intensa de um trabalho simbólico, no qual prevalece a imitação.

O grau de complexidade presente no “Som no espaço” é representado pelo concreto, pelo campo perceptual, tem começo, meio e fim, as crianças fazem relações, fazem uma exploração, se interessam pela novidade, a possibilidade de bater em outro lugar e produzir outro som é uma novidade significada, compreendida, analisada pelas crianças, propostas com intencionalidade; tanto é que as crianças pedem para bater por dentro, mas a professora diz: “*Não, aqui não faz o som!*” A novidade permanece como um elemento interessante no empenho atencional das crianças, mas ela é diferente de um estímulo por suas próprias características, porque ela é interpretada através dos comentários, nas análises que as crianças fazem em cima disso, e manejada intencionalmente sob controle do sujeito e não apenas submetido ao devir dos estímulos do campo perceptual; bem diferente do grau de complexidade do “Buraco do rato”, que é uma atividade que exige um funcionamento psicológico mais sofisticado, se dá no plano interno sem o apoio de elementos concretos, sustentado pela linguagem. A partir da fala da professora criando certo suspense sobre uma suposta história de aventuras de um ratinho, as crianças vão acompanhando criando imagens mentais, exercitando a imaginação. A imaginação e a memória são funções psicológicas proeminentes nessa atividade. A professora insiste com as crianças para que fiquem de olhos fechados e quietos durante todo o tempo, para que possam acompanhar sua fala e imaginar situações que complementem a história, muitas vezes, a professora coíbe a linguagem externalizada das crianças.

A familiaridade da experiência implicada na atividade “Experimentando uma fruta/ alimento”, difere da atividade “Brincando com os pensamentos”, em termos do funcionamento psicológico exigido e do apoio ou não em elementos concretos; na primeira, as crianças vão relacionando as frutas, balas e chocolates que a professora traz para a roda em cada episódio, com seus conhecimentos e experiências anteriores, relacionando-os com as sensações de comer e experimentar novos alimentos e as comparações com o que já conhecem. É a atividade mais longa dentre as demais, enriquecidas pelas contribuições das crianças, permitidas pela

professora, e envolve funções psicológicas como a percepção, a memória, a imaginação, a sensação, as lógicas comparativas e a capacidade de síntese das crianças. Em “Brincando com os pensamentos” o funcionamento psicológico exigido é diferente em termos do apoio no campo simbólico, não utilizando elementos concretos, somente as instruções verbais da professora guiam a imaginação, o pensamento e a memória das crianças, e em alguns momentos dependendo dos elementos introduzidos pela professora, a familiaridade ou não com esses elementos causa maior adesão ou dispersão da capacidade atencional das crianças.

Assim como a atividade “Atenção no caminhar” e “Brincadeira no espelho”, a atividade “Relaxamento” mobiliza a capacidade locomotora das crianças. Necessita do apoio de elementos concretos (bichinhos de pelúcia, fantoches) para sua realização, embora a professora não realize nenhum trabalho simbólico com eles; mobiliza funções fisiológicas como a respiração e o tônus muscular, necessários para que as crianças possam observar o movimento da barriga ao respirar.

Olhando para o conjunto das sete atividades desenvolvidas ao longo de dez encontros, embora sua estrutura apresentasse características bem diferentes, mesmo assim a adesão das crianças foi sempre positiva, fomos percebemos, entretanto, que entre as atividades similares, ou seja, em todos os dez episódios de uma mesma atividade havia uma variação significativa de tempo entre elas (conforme Quadro 1) e que essa variação de tempo passou a ser nosso ponto de apoio para as análises: a variação de tempo entre as atividades similares e o que isso significava em termos da participação das crianças, seu envolvimento, a postura e a mediação da professora.

Ao compararmos as atividades similares, considerando a variação de tempo e o envolvimento das crianças, pudemos perceber diferenças significativas entre elas e isso nos fez analisar mais detidamente porque algumas atividades eram mais longas que as outras e também quais elementos explicariam essa diferença.

O elemento que se evidenciou em nossas observações foi o grau de participação das crianças nas atividades, sobretudo via linguagem, quando a professora permitia a incorporação de suas contribuições, tornando as atividades mais longas e significativas, possibilitando maior interação entre as crianças e entre as crianças e a professora. O apoio em uma experiência já sedimentada, fruto de uma experiência ou vivência anterior da criança, como no caso da atividade “Experimentando uma fruta”, que leva as crianças a prestarem atenção a aspectos sutis dos alimentos e reconfigura um ato cotidiano, também torna o tempo de duração da atividade mais longo e a capacidade de manter a atenção na proposta mais duradoura e intensa.

Concluimos então, que não é apenas a estrutura da atividade, o que ela coloca em jogo, mas o modo como ela vai ocorrer, em especial, relativo à possibilidade de participação das crianças, sobretudo via linguagem, e que isto é o diferencial que mantém o envolvimento e a atenção das crianças por mais tempo na atividade. E que isso requer um trabalho de formação de professores examinando as minúcias de suas mediações e de suas concepções de criança e desenvolvimento psicológico.

Apesar de as atividades terem sido bastante bem sucedidas, há questões sobre a mediação pedagógica que consideramos importantes de serem analisadas. Colocaremos, então, no próximo tópico, em foco a concepção da professora relativa a capacidade atencional das crianças e ao seu papel como mediadora para sua contribuição e desenvolvimento.

4.1.2 A mediação pedagógica

A participação do *outro*, fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos, opera de duas formas: pela atividade conjunta com objetos e pela comunicação, através da linguagem, que permeiam todos os contatos da criança com seu grupo social. As relações entre os sujeitos se dão de forma mediada pelos objetos, instrumentos e fundamentalmente pela palavra (linguagem). A mediação pela palavra objetiva a comunicação entre as pessoas, a regulação do comportamento, a interação com os objetos da cultura e também as operações no plano intrapessoal.

A presença do *outro* é fundamental para o processo de apreensão do mundo, são as pessoas com quem as crianças se relacionam que permitem/propiciam sua inserção na dimensão cultural e simbólica constituídas socialmente. A participação do *outro* nesse processo interativo, distingue, destaca, nomeia, dá relevância social às ações da criança, constitui e interpreta seus gestos, significando-os, fazendo com que a criança gradualmente vá incorporando como seus, os recursos e modos de vida de sua cultura. À medida que a criança vai se apropriando da cultura do seu grupo, num processo de internalização, vai desenvolvendo a capacidade de regular seu próprio comportamento e seus processos psicológicos.

A partir da internalização dos modos de utilização dos instrumentos e signos, que mediam a relação da criança com o mundo, os processos psicológicos, como a atenção, a memória, a percepção e o pensamento se transformam e se reorganizam.

A escola é considerada como um local de mediações intencionais e sistemáticas, “com orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos” (ROCHA, 2000, p.42).

Com a mediação da professora a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. Os aportes da teoria Histórico-cultural sobre a zona de desenvolvimento proximal, a zona de desenvolvimento real e a imitação esclarecem isto. Na Educação Infantil, a professora deve assumir seu papel de intervir na zona de desenvolvimento proximal da criança de modo a possibilitar novas aprendizagens e consequentemente contribuir para seu desenvolvimento, sua ação deve ter caráter intencional. A presença do *outro* é fundamental para o processo de apreensão do mundo, são as pessoas com quem as crianças se relacionam que permitem/propiciam sua inserção na dimensão cultural e simbólica constituídas socialmente. A participação do *outro* nesse processo interativo, distingue, destaca, nomeia, dá relevância social às ações da criança, constitui e interpreta seus gestos, significando-os, fazendo com que a criança gradualmente vá incorporando como seus, os recursos e modos de vida de sua cultura. À medida que a criança vai se apropriando da cultura do seu grupo, num processo de internalização, vai desenvolvendo a capacidade de regular seu próprio comportamento e seus processos psicológicos.

Nessa pesquisa desenvolvemos em colaboração com a professora algumas estratégias e práticas pedagógicas que entendemos inicialmente serem produtivas para o desenvolvimento da atenção mediada das crianças; analisamos até este ponto, tomando como referência o tempo de duração das atividades, como em diferentes edições de uma mesma brincadeira, a atenção das crianças pode ser sustentada de maneiras distintas. Na busca das razões pelas quais isso acontece, evidenciamos que, embora a proposta geral de cada tipo de atividade fosse a mesma, o modo como elas foram conduzidas a cada edição variou, em especial no que diz respeito às condições de participação das crianças, outorgada ou não pela professora. Relacionando a esta diferença de mediação da professora desenvolvemos análises num segundo eixo, aprofundando e tornando mais minuciosas as considerações sobre o trabalho pedagógico e o que ele revela sobre as concepções da professora quanto aos impactos do mesmo para o grupo de crianças e de cada uma delas. Para tal, tomaremos em conjunto excertos das entrevistas e das atividades realizadas.

Em nosso primeiro encontro a professora nos contou sobre sua rotina e sobre como estruturava seu trabalho com as crianças. Inicialmente nos contou que permanecia com a turma

no período da manhã e desenvolvia com eles o que ela chamou de “trabalho pedagógico” e no período da tarde uma monitora permanecia com a turma e trabalhava “atividades lúdicas”, conforme trecho abaixo:

Pf: Eu tenho uma auxiliar. Eu trabalho de manhã, entro as 07h30min e saio ao meio dia. Essa auxiliar me auxilia e a tarde ela fica com as crianças trabalhando mais o lúdico. Pela manhã com a ajuda dela eu trabalho a parte pedagógica. (Trecho extraído da 1ª entrevista)

Podemos verificar que a professora faz uma distinção entre o trabalho pedagógico que realiza e as atividades lúdicas que ficam sob a responsabilidade da monitora. Importante salientar que a Educação Infantil não deve ser confundida com antecipação da escolarização, por isso o desenvolvimento das atividades lúdicas deve estar imbricado ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, da capacidade imaginária, além de outras esferas de produção humana, principalmente porque a brincadeira é, segundo os aportes da teoria Histórico-cultural, a principal atividade da criança nessa faixa etária. Entendemos por trabalho pedagógico na Educação Infantil o conjunto de atividades que envolvem diversas práticas humanizadoras, de que as crianças devem estar participando desde muito cedo, como o trabalho com literatura (histórias, poesias, textos etc.), com a arte, a música, a brincadeira, os jogos, as experiências de ciências, o desenvolvimento do raciocínio lógico, envolvendo a constituição e o desenvolvimento de todo o sistema psicológico. O trabalho pedagógico que a professora realiza com as crianças, conforme nos relata, parece se assemelhar às práticas pedagógicas do Ensino Fundamental nas suas características mais estruturais, ou seja, crianças sentadas na carteira, o trabalho predominantemente de lápis e papel, e/ou em atividades fortemente dirigidas; mesmo trabalhando com projetos que envolvem temas e atividades, em princípio atrativos para as crianças, há uma consequente redução dos investimentos mediacionais pedagógicos para as atividades lúdicas/ brincadeiras nesse período que ela permanece com as crianças. As atividades lúdicas, relatadas pela professora como livres e recreacionais, são realizadas pela monitora no período da tarde, quando ela já não está mais com o grupo e envolvem brincadeiras livres no parque, no pátio, sessões de vídeo e brinquedoteca.

O Projeto Pedagógico da escola foi consultado e prevê esta organização apontada pela professora, que privilegia a divisão do trabalho em dois eixos: o trabalho “pedagógico”, no qual se podem observar características da antecipação da escolaridade; e as atividades lúdicas, realizadas pela monitora com o grupo de crianças. Segundo a equipe gestora da escola, essa

divisão de trabalho ocorre em função da carga horária de trabalho da professora (22 hs/semanais), que permanece somente no período da manhã com o grupo de crianças e da monitora (40 hs/semanais), que no período da manhã auxilia a professora nas atividades e a tarde realiza atividades lúdicas e recreacionais com as crianças. Porém, certamente, este argumento não é suficiente para justificar a divisão de atividades com as quais a professora deve se envolver mais sistematicamente.

O desenvolvimento da criança decorre das experiências (que deveriam ser sempre diversificadas e significativas) que são oferecidas a elas, e a intervenção direta do professor participando ativamente dessas atividades deve/pode favorecer transformações e avanços importantes na formação e no aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. Segundo Rocha (2000, p. 45),

os avanços de ordem psíquica podem ser afetados fortemente pelo espaço (ou pelos espaços) de responsabilidade que o professor assume em relação aos seus alunos. Esta configuração do papel do professor implica a necessidade de sistematização e de organização de condições no cotidiano das instituições educacionais, bem como o uso de estratégias deliberadamente organizadas para que estes objetivos sejam alcançados.

A professora relata que organizava seu trabalho diário dividindo sua sala em “cantos” com atividades diversificadas para que pudesse trabalhar com pequenos grupos de crianças. Com o auxílio da monitora, garantia que todas as crianças realizassem as atividades propostas diariamente. A professora se referiu a “cantos” organizados com atividades que as crianças conseguiam realizar sem sua ajuda e outras que, segundo ela, demandavam sua presença, como podemos verificar no trecho abaixo:

Pf: [...] *Geralmente a atividade do dia eu faço “cantos”, daí eu faço a auxiliar [monitora], dependendo da atividade do dia, a auxiliar sai com a metade do grupo; ela vai para a brinquedoteca ou ela vai para o pátio, brincar com brinquedos diversos e eu fico com a metade; essa metade que eu fico, uma eu faço “cantos”, metade com quebra-cabeças, jogos, que não precisa tanto da minha ajuda e a outra metade eu já trabalho atividade específica que eu quero trabalhar, se eu quero trabalhar letramento com jornal, recorte assim; aí eu pego metade da metade”.*
(Trecho extraído da 1ª entrevista)

As ações empreendidas pelas crianças e professora rotineiramente, deveriam ser de fato significativas e favorecedoras de aprendizagem, mas muitas vezes se configuram como execução exaustiva de tarefas repetitivas. Embora se refira a atividades que não precisem *tanto* da sua

ajuda, a professora reconhece que sua participação no seu desenvolvimento com as crianças é sempre importante e considera que o trabalho com grupos menores favorece sua mediação, pois lhe permite trabalhar com cada um individualmente e perceber como a criança resolve as tarefas propostas. No caso dos jogos e quebra-cabeças, a professora reconhece que as crianças precisam de ajuda e incentivo, caso contrário, não querem finalizar, alguns querem até desistir da tarefa. Nesses casos, seria importante que a professora reconhecesse a força da sua instrução verbal, capaz de dirigir e regular o comportamento das crianças, com indicações e orientações precisas para a execução das tarefas propostas. A teoria Histórico-cultural nos subsidia a entender a importância das experiências compartilhadas pelas crianças com os adultos ou pares mais experientes para que possam se tornar capazes de realizar, de modo independente, aquilo para o que, anteriormente, precisavam de ajuda (zona de desenvolvimento proximal), conforme demonstra o trecho abaixo:

P: Você considera assim a sua participação no desenvolvimento de todas essas atividades com as crianças como sendo importante?

Pf: Eu considero. Eu considero muito porque acredito que ela, a criança precisa de um mediador... Esses dias eu queria trabalhar com eles sobre a solidariedade, então eu peguei e coloquei na lousa “solidariedade”, o que seria aquilo? E aí eu comecei a trabalhar com eles e eles: “não tia, não sei”!

P: Uma palavra diferente!

Pf: Diferente! Então como a gente pode descobrir o que é “solidariedade”? Aí eu fui, peguei o dicionário, já trabalhei o dicionário, a importância do dicionário na nossa vida e aí já trabalhei as letras do alfabeto e o começo, como que procura, aí contei uma história: “O Vestido Azul”, que trabalha sobre a solidariedade. “Então assim, eu acredito que a mediação do professor, nesse sentido, ela é muito boa, muito importante mesmo...” (Trecho extraído da 1ª entrevista).

A professora dá pistas de que compreende que a apropriação do mundo é um processo mediado pela ação do *outro*, pelos signos e pelas relações que a criança estabelece com o que a cerca, num processo interativo constante. A professora se refere ao trabalho que realiza com as crianças como propício à ampliação do vocabulário, ao domínio de instrumentos e signos, mas não menciona o impacto do seu trabalho no desenvolvimento dos processos psicológicos das crianças, nem como estas vão tornando seus, os modos de ação que inicialmente eram compartilhados com os *outros*.

A professora também nos relata que as crianças vão se ajudando mutuamente quando ela propõe atividades mais desafiadoras como jogos que exigem maior concentração e maior tempo de duração. Algumas crianças que inicialmente se recusam a fazer e são ajudadas por seus colegas acabam conseguindo finalizar com sucesso e se sentem confiantes para os próximos desafios. Tornam-se, assim, mais atentas à atividade e motivadas para a sua realização. Embora consigam finalizar com êxito a montagem do jogo com a ajuda do colega, o sucesso numa atividade não necessariamente garante o sucesso em outras atividades similares. A relação entre as crianças é importante, mas é insuficiente, cabendo à professora, consciente da potência de sua ação mediadora, orientar e dirigir o comportamento das crianças através de instruções verbais precisas, que demonstrem *como* fazer as atividades propostas, *por que* e *para que* fazer, regulando os modos como as crianças se relacionam com as atividades propostas e o motivo que lhes confere sustentação, nesse caso, os jogos. A mediação deve ser vista como instrução, modos de fazer ou ação e não somente como incentivo.

P: *E aqueles que terminam [o jogo], você percebe o quê? Como eles se sentem quando eles conseguem terminar determinado joguinho?*

Pf: *Ficam felizes e aí eles falam pros outros: “Ah, eu consegui!”, “Ah, eu quero outro!”, aí eles até pedem outros jogos: “Ah, tia, agora eu quero outro!”, quando, às vezes assim, passa uns dias, aí eu dou novamente o jogo, aí ele fala: “Não, eu ensino ele, porque agora eu já consegui montar, então eu ensino. Aí eu falo: “Tá bom, você ensina!” Então é uma coisa assim, que para eles é muito bom porque aí eles, é como se eles falassem assim: “Eu venci, eu consegui terminar o jogo!”*

[...]

P: *E você acha que quando você está junto e você incentiva que eles cheguem ao final, você acha que eles têm mais sucesso do que sozinhos?*

Pf: *Tem, tem porque já aconteceu uma situação, eu coloquei cinco quebra-cabeças. Aí uma menina, ela não conseguia, mas ela falou assim: “Ah, tia, eu não consigo! Eu falei: “Olha, se você não consegue, você quer que eu chame um amiguinho para ficar com você?” “Não! Eu tenho que conseguir!” Aí, uns dois que eu coloquei juntos, um queria parar e o outro não, então aquele que não queria parar falava: “Não! Vamos até o fim!” Já outros dois não queriam mesmo: “Ah! eu não consigo, eu não consigo, eu quero trocar o jogo, eu não consigo!” Aí eu cheguei e falei: “Não, você consegue! Você não é capaz? Ah, então tá bom!” Então esses, pelo fato de eu ter falado que conseguiam, eles conseguiram depois, então assim todas as vezes quando acontece uma situação, eles falam: “É tia, mas aquele dia, lembra tia, eu consegui!” (Trecho extraído da 1ª. entrevista).*

Indagada pela pesquisadora sobre seu entendimento sobre a constituição da atenção nas crianças, a professora considerou que elas não conseguem ficar muito tempo paradas, se mexem muito, referindo-se à agitação e à falta de atenção como sendo da própria natureza da criança. Relatou que algumas crianças não demonstram interesse em determinadas atividades, como, por exemplo, a contação de histórias e atividades de letramento, distraíndo-se com facilidade com outros estímulos do ambiente. Relatou que algumas crianças não conseguem prestar atenção nas atividades que ela, professora, estabelece como importantes naquele momento principalmente quando estão em grupos, mas quando sozinhas conseguem maior atenção e foco nas atividades. Relatou ainda, que três crianças da turma foram encaminhadas para avaliação psicológica, pois apresentavam comportamento muito disperso, agitado e às vezes agressivo, embora não apresentassem nenhuma dificuldade de aprendizagem.

O desempenho em tarefas que tipicamente compõem o currículo na escola cria a necessidade de desenvolvimento de formas mais estáveis de atenção, e a criança pré-escolar tem grandes dificuldades para fixar voluntariamente sua atenção e controlar seu comportamento, é preciso que a professora realize um trabalho que primeiramente organize a percepção das crianças, ensinando-lhes a perceber os estímulos que as rodeiam, ou seja, a ver, ouvir, sentir, experimentar o que está posto em seu ambiente, ensinando-lhes a perceber aquilo que exige atenção. Para Leontiev (1978), educar a atenção da criança exige/merece, primeiramente, organizar nela a atividade requerida, educar nela certos tipos e formas de atividade.

Se referindo às três crianças que foram encaminhadas para avaliação psicológica, a professora diz:

Pf:[...] elas não conseguem ficar muito paradas, não conseguem se concentrar, eu penso que é se concentrar. Qualquer coisa tira a atenção delas, o barulho de um avião, se eu tiver contando a história e fizer um barulho, ele já para e quer saber onde está o avião; o tênis está estranho, para, para ficar olhando o tênis; o amigo do lado se mexe, para e não consegue se concentrar; e elas não conseguem ficar muito paradas numa posição. Geralmente eu peço para eles se sentarem e fazerem “perninha de índio” [sentados no chão de pernas cruzadas] e tem criança que faz “perninha de índio” e eu estou conversando e eu estou falando, o outro amiguinho também está falando, [ele] fica ali tranquilo, mexe mais a cabeça, vira. Essas crianças, não, descruzam a perna, ficam de um jeito, ficam de outro jeito e não conseguem ficar muito tempo paradas. Você vê que é uma criança que não consegue ficar sossegada.

P: São mais agitadas. Elas se dispersam mais facilmente...

Pf: *Sim. E assim acaba também atrapalhando os amiguinhos do lado. Porque tem amiguinhos que falam: “Ai, a fulana está me atrapalhando, tia, não para de mexer!” [...] (Trecho extraído da 2ª entrevista).*

P:[...] *Você acha que esse excesso de estímulos que a gente tem no nosso dia a dia, que as crianças estão tendo, televisão o dia inteiro, barulho, música muito alta, esta quantidade de estímulos visuais, estão vindo para a escola, estão vendo cartazes, o mundo mais agitado, mais colorido, mais barulhento. Você acha que isso produz algum efeito nas crianças, elas trazem isto com elas para a escola?*

[...] P: *O que você acha disso?*

Pf: *Eu acredito que depende, depende muito... Eu penso, depende também da própria natureza da criança, porque eu acredito que cada um, ele tem um jeito de ser, aí também tem a questão da família, se a família é agitada a criança é o meio que ela vive e também da questão do gostar do lugar, também. Então eu penso que tudo isso são coisas que se ligam, se a criança já tem dentro de si mesma, vamos dizer, dentro de si aquilo, a predis...como se fala?*

P: *Predisposição?*

Pf: *Predisposição de ser agitada e a família tem essa agitação e na escola também não tem muita coisa que interessa, eu penso que a criança vai ficar pior mesmo, ela vai desenvolver aquilo [se referindo à agitação].(Trecho extraído da 2ª entrevista)*

Podemos dizer que a professora parte da premissa de que a capacidade de prestar atenção é de responsabilidade individual da criança, que não considera possibilidades de efetuar ações especificamente dirigidas para estas crianças de modo a buscar transformar as oscilações em sua atenção. Ela se refere à influência do ambiente familiar no tipo de comportamento que a criança apresenta na escola, mas também diz que “*na escola não tem muita coisa que interessa*”, ou seja, reconhecendo que as práticas dentro da escola, muitas vezes, não se organizam a partir das motivações das crianças. Esse trecho sinaliza certa paralisia da professora que não consegue perceber plenamente a importância da sua mediação junto às crianças. É preciso compreender quais são os fatores que propiciam maior estímulo ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, a capacidade de atenção para que a mediação exercida por ela possa surtir o efeito mais significativo possível. Para Leontiev (1978) e Vygotski (1996) o processo de formação das funções psíquicas superiores acontece mediante as condições propícias de vida, atividade e educação da criança, por isso o professor deve proporcionar práticas pedagógicas que se alinhem e/ou constituam interesses da/na criança. Na fase pré-escolar, a *atividade principal* que guia o desenvolvimento da criança é a brincadeira-de-faz-de-conta, e é por meio desta

atividade que a criança, privilegiadamente, desenvolverá novas capacidades atencionais, pois as condições da brincadeira-de-faz-de-conta as obrigam a focalizar os objetos dispostos no conteúdo das ações e no argumento que interpreta, a submetem a um papel determinado e às regras da própria brincadeira. Entretanto, é justamente neste tipo de atividade e nos jogos em geral que a professora não assume de modo mais sistemático, seu papel de mediadora, sendo transferida esta posição para a monitora.

Essa forma de pensar a atenção/ falta de atenção tem permeado o trabalho de muitos professores nas escolas. Então, crianças que apresentam comportamentos “fora do padrão”, ora desatentas, dispersas, agitadas e algumas vezes agressivas, são normalmente encaminhadas para avaliações com especialistas, principalmente psicólogos, para “diagnósticos mais precisos”. A teoria Histórico-cultural nos possibilita um entendimento diferente sobre a constituição da atenção, uma mudança de concepção desse cenário de responsabilização e culpabilização individual (EIDT, TULESKI e FRANCO, 2014; LEITE e TULESKI, 2011; EIDT e TULESKI, 2010; TULESKI e EIDT 2007; EIDT e FERRACIOLI, 2007; BONDEZAN, 2006), pois demonstra que o psiquismo humano não é produto do mero amadurecimento orgânico; embora reconheça a importância do aparato biológico, ele é engendrado na e pela atividade da criança, na compreensão do caminho percorrido no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que vai do domínio externo dessas funções posto pelas e nas relações sociais até o domínio interno dessas funções, ou seja, a internalização dos modos de conduta social, conforme suas possibilidades de apropriação dos instrumentos e signos culturais (LURIA, 1979). A mediação de instrumentos e signos realizada em ações compartilhadas, sobretudo entre adultos e crianças, pode possibilitar que as funções psicológicas superiores ganhem características cada vez mais complexas, “capazes de mobilizar o uso e o exercício de formas cada vez mais sofisticadas de memória, atenção, percepção, pensamento, emoções e linguagem, dentre outras” (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p. 131).

A professora nos relatou que desenvolveu e normalmente utiliza algumas estratégias e práticas quando percebe a agitação nas crianças; quando estão em ambientes externos como o parque recorre a uma conversa individual que considera acalmar a criança ou até mesmo a retirada da criança do grupo por uns momentos para “descansar”; e quando está em ambientes internos propõe jogos individuais como quebra-cabeças ou jogos de memória e considera que ao final a criança se tranquiliza e pode retornar às atividades do grupo.

Embora a professora reconheça que precisa promover um conjunto de atividades e desafios que interessem às crianças, sobretudo àquelas que apresentam um grau de agitação ou de distração maior, ela acaba promovendo o uso do jogo como uma ação remediativa ou punitiva até, e não como uma atividade constitutiva de capacidades psicológicas mais elaboradas. Os jogos tem potencial para serem recursos interessantes na medida em que contribuíssem para reorientar a atenção da criança, pois sua execução exige um controle da motricidade e da própria agitação, mas acabam sendo subutilizados pela professora.

A professora relata que algumas crianças querem fazer muitas coisas ao mesmo tempo e não conseguem se concentrar numa atividade por períodos mais longos, nem bem finalizam um jogo ou brincadeira e já querem fazer outra coisa. Ela nos contou que percebe uma mudança positiva na dinâmica do grupo quando propõe jogos e brincadeiras e participa deles com as crianças, porém não parece se dar plenamente conta de que sua participação nessas ocasiões alavanca a aprendizagem, pois as crianças percebem e imitam suas ações. Para Vigotski, a imitação tem papel crucial no processo de desenvolvimento e torna-se propulsora de aprendizagem porque as funções psicológicas em maturação ainda insuficientes para sustentar um desempenho independente, tornam-se eficientes nas ações colaborativas. A professora ressalta que, quando brinca junto, faz com que os brinquedos se tornem mais atraentes, destaca situações em que estimula o trabalho com a imaginação, com a representação simbólica, criando histórias novas para antigos brinquedos e abrindo novas possibilidades de brincadeiras, como podemos verificar nesse trecho:

Pf: Cansam também muito fácil. Você dá uma brincadeira: “ah, já enjoiei!”. “Gente, vamos sentar, olha, vamos pensar, né?” Teve um dia que eu dei um brinquedo para eles e eles não queriam, “já enjoou”, e aí eu falei: “não, não é assim!” Aí eu sentei e comecei a sonhar [imaginar] com eles: “então olha, agora nós vamos fazer um castelo e aqui dentro tem a princesa”, eu comecei a brincar com um grupinho. Hoje quando dou jogo, percebo que mudou o olhar deles, porque brinquei aquele dia.

P: Você está me dizendo que você trabalha com eles a questão da imaginação?

Pf: Foi.

P: Que isso trouxe uma riqueza...

Pf: Foi...

P: *...para as brincadeiras que eles já não tinham muito interesse nelas?*

Pf: *Aí eu comecei a imaginar e falei e eu também contei uma história sobre animaizinhos para eles e isso ajudou também essa história. Então assim aqueles brinquedos que são de madeira coloridos já tem mais interesse agora no grupo, já tem mais interesse de brincar por causa desse dia que eu falei: “Não, tanta coisa legal dá pra gente imaginar com esses brinquedos, não é?”*

P: *Usar a criatividade, não é?*

Pf: *Aí eles começaram a pensar mais, porque antes só faziam “pilhinha”, agora já fazem cerquinha, e aí uma pecinha, “essa é uma vaquinha, esse é o papai”. Eles não conseguiam imaginar, eu não sei se é porque já vem tudo pronto, televisão, videogame, não sei se isso ajuda. (Transcrição de trecho da 2ª entrevista)*

Através das suas vivências e experiências junto ao grupo de crianças, a professora reconhece que sua participação nas brincadeiras e atividades lúdicas faz com que queiram brincar por mais tempo com determinados brinquedos e consigam se concentrar melhor nas brincadeiras e este é um ponto em comum com as características das atividades propostas neste projeto, que requerem a presença da professora como mediadora das atividades. Neste ponto podemos indicar que a principal diferença entre uma e outra situação refere-se ao grau de sistematicidade e intencionalidade que cada uma delas tem. A fala da professora evidencia que reconhece a ação que empreendeu de brincar com as crianças, como positiva. Porém, tudo indica ter sido uma ação esporádica. Um investimento maior da professora junto às crianças compartilhando mais tempo durante as brincadeiras poderia representar ampliação do repertório delas no que se refere à representação simbólica. Uma ação de aproximação da professora com as crianças pode promover diferenças significativas, daí a importância de se ampliar essa prática com sistematicidade, com planejamento e intencionalidade na Educação Infantil.

Após as sete semanas de atividades com as crianças, na terceira entrevista, pesquisadora e professora conversaram sobre os desdobramentos e as percepções em relação ao trabalho desenvolvido. No entendimento da professora algumas mudanças interessantes e positivas foram sendo observadas por ela no decorrer do trabalho, como mostram os trechos transcritos abaixo:

P: *Você está dizendo que as atividades proporcionaram o desenvolvimento de um nível de atenção que eles não tinham anteriormente. Prestar atenção na hora que está comendo, no sabor dos alimentos, assim, prestar atenção no próprio ato de comer...*

Pf: *Sim.*

P: *...porque é uma coisa que às vezes a gente faz mesmo automaticamente, sem prestar atenção. Você acha que isso foi um ponto positivo?*

Pf: *Foi muito positivo e assim tão positivo que a criança chegou até a falar para o pai, ela chegou a observar isso no pai... e aí falar pro pai pra ele comer devagar e sentir o sabor! Eu gostei muito, muito assim, eu vejo que para mim foram atividades que no decorrer da minha vida eu quero estar trabalhando isso na sala de aula. O relaxamento, foi muito bom, muito bom por que...*

P: *O que você percebeu?*

Pf: *Eu percebi que, como eu falei, no início eles [as crianças] não estavam conseguindo entender, acharam que aquilo [as atividades propostas na pesquisa] era só uma simples brincadeira e aí depois, eu percebi que eles começaram a “nossa tia, dá sono!” e aí eles começaram a se acalmar mais [...] (Trecho extraído da 3ª entrevista).*

A professora também observou que quando as crianças vinham de atividades agitadas para a roda conseguiam se acalmar rapidamente, como podemos verificar na transcrição a seguir:

P: *Quando eles vinham de alguma atividade mais agitada eu percebia que havia uma mudança quando eles entravam na sala mais agitados e que você começava a fazer as atividades, eu percebia uma mudança. Você percebia essa mudança?*

Pf: *Eu percebia. Assim, por eles virem muito agitados e aí começava a atividade, então parecia que as coisas iam se acalmando e se encaixando, porque teve situações de eu não fazer as atividades e eles chegarem agitados e sair briga, arranhão, sabe, e eu ter que buscar gelo por causa de batida, e nos dias que tinha atividade já não chegava nesse ponto, porque começava a fazer atividade e aí acalmava os ânimos, aquela agitação.*

P: *Percebia que tinha uma mudança importante, dava para sentir no grupo?*

Pf: *Dava para sentir. (Trecho extraído da 3ª entrevista)*

A professora apontou ainda outras mudanças positivas que percebeu no grupo, como a importância de ouvir o que ela estava dizendo, prestar atenção nas suas orientações durante os trabalhos e atividades propostas, o interesse por jogos que demandavam mais concentração e foco, como os jogos de montar, desenhos mais criativos, melhor estruturados e com maior quantidade de elementos.

Apesar de ser positiva a avaliação que a professora faz sobre o trabalho desenvolvido, algum cuidado é necessário quanto às generalizações. Conforme Vygotski (1996, p. 7), e já mencionado anteriormente, a tarefa do professor consiste “não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre

diferentes matérias”. Sendo assim, de nossa perspectiva, não podemos atribuir possíveis melhorias nos modos de as crianças se envolverem em outras atividades, tais como jogos e/ou desenhos mais criativos em decorrência das atividades desenvolvidas na pesquisa.

As três crianças da turma que foram apontadas inicialmente pela professora como tendo dificuldade em prestar atenção, em se concentrar nas atividades que exigiam maior esforço, que eram mais agitadas e não conseguiam ficar muito tempo “paradas”, e que, por isso, foram encaminhadas para psicólogos durante o ano letivo, tiveram um bom desempenho nas atividades propostas nesta pesquisa; foram participativas e se integraram ao grupo, dando pistas que as atividades coletivas organizadas e realizadas com intencionalidade, mediadas pela professora e suas instruções verbais contribuíram para sua participação e envolvimento.

Importante retomar aqui, que muitas vezes, as crianças são encaminhadas para especialistas e diagnosticadas como portadoras de dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, sendo responsabilizadas individualmente pela não adequação de comportamentos aos que são considerados socialmente aceitáveis, indicando-se que apresentam desatenção e hiperatividade, apontados em pesquisas e artigos apresentados no capítulo I do presente trabalho (EIDT, TULESKI e FRANCO, 2014; LEITE e TULESKI, 2011; EIDT e TULESKI, 2010; TULESKI e EIDT 2007; EIDT e FERRACIOLI, 2007). A teoria Histórico-cultural promove/propicia um novo olhar para esses casos, evidenciando que os problemas de comportamento diagnosticados nas crianças atualmente não deveriam ser olhados pelo viés biológico, mas relacionados com a forma de transmissão social, devendo-se considerar as mediações que a criança vem recebendo no percurso de seu desenvolvimento e não exclusivamente das questões individuais, pois a criança organiza e orienta sua conduta a partir do que experiencia e do que lhe é disponibilizado em seu ambiente sociocultural.

A professora nos relata algumas mudanças positivas que percebeu em sua turma em relação a atividades que requerem mais concentração e mais tempo para realizá-las, como a montagem de quebra-cabeças e jogos de memória; e relaciona essa mudança com as atividades realizadas por ela durante a pesquisa, como veremos a seguir:

P: Você já percebeu durante as outras atividades uma conexão mesmo com as atividades que estavam sendo trabalhadas para o desenvolvimento da atenção?

Pf: Isso. E teve um dia que eu dei pra eles quebra-cabeça e geralmente aqueles mais agitadinhos não tem paciência de terminar o quebra-cabeça e eu comecei a colocar o quebra-cabeça porque tem aqueles que amam o quebra-cabeça, aí eu falei: “olha, vocês tem que se esforçar porque é algo tão gostoso, aí um aluno falou assim: “então, a gente tem que prestar bem atenção, tia, você não falou que tem que olhar nas cores, olhar as cores, olhar... então quer dizer até para o quebra-cabeça esse grupo já começou, a maioria, a despertar o interesse, porque eles queriam jogos assim mais rápidos, sabe, mais agitados e o quebra-cabeça não era o grupo todo e nem a memória não queriam, não tinham paciência de esperar o outro, de prestar atenção. (Trecho extraído da 3ª entrevista)

Do ponto de vista da teoria Histórico-cultural, a frase dita pela criança sobre a montagem do quebra-cabeça: “[...] então, a gente tem que prestar bem atenção, tia, você não falou que tem que olhar nas cores, olhar as cores, olhar...” é de extrema importância, pois coloca em foco a mediação, a mediação mais potente pela palavra, a transformação do desenvolvimento da criança a partir dessa mediação, a internalização da criança e a eficiência de uma instrução verbal. A ação da professora ultrapassa as exortações para “prestar atenção” ou “se esforçar”; ao instruir a criança - para olhar as cores, a professora dá a chave para a criança fazer melhor o quebra-cabeça, esta instrução verbal, de extrema importância, é apropriada pela criança que lhe auxilia a montar este quebra-cabeça e outros aos quais ela tiver acesso. A professora empodera a criança, que aos poucos pode se sentir autônoma na montagem de quebra-cabeças. A professora talvez não tenha percebido que a sua presença e suas instruções verbais são os elementos que dirigem e organizam a conduta da criança e produzem a melhora que ela relata; é a participação dela nessa relação de cooperação e compartilhamento que favorece as mudanças percebidas nas crianças e não necessariamente as atividades que realizou anteriormente.

A professora, de acordo com suas observações sobre os efeitos positivos que as atividades da pesquisa exerceram sobre o grupo de crianças, externou sua intenção de incorporá-las em seu trabalho nos próximos anos, com outras turmas de crianças e disse pretender também compartilhar sua experiência positiva com suas colegas professoras, como veremos a seguir:

Pf: Eu consegui perceber que o meu trabalho ele é contínuo, eu não posso estacionar numa rotina, porque aí você estaciona numa rotina, e não é assim, até porque o mundo a cada dia que passa está se modernizando, então o professor também tem que estar se modernizando e buscar formas diferentes de trabalhar, formas diferentes e agradáveis para a criança, porque a criança só no jogo, só jogo, só jogo, não é bom, mas também só desenho, desenho, não é bom, então, essas atividades trabalharam o lúdico como aquela do “Atenção no caminhar”, foram atividades que a criança tinha que imaginar, ela tinha que imaginar que ela estava pisando naquilo, na brasa viva e isso me ajudou a fazer com que...olha só, o que que esse tipo de atividade desenvolveu na criança.

P: *Você acha que contribuiu para o seu próprio trabalho e você, com outras turmas, você pretende usar esse tipo de atividade?*

Pf: *Pretendo, pretendo sim, pretendo, independente da idade, porque eu não sei se vou ficar só como professora do Infantil, pode ser que no futuro eu vá ser professora do Fundamental 1.*

[...]

P: *Você acha que foi uma experiência importante que você vai utilizar com outras turmas?*

Pf: *Sim e até mesmo para ajudar meus amigos também, porque é uma experiência que eu posso estar passando para outras professoras, são atividades que eu posso estar sugerindo pra elas: “olha, eu trabalhei isso na sala, deu certo, foi muito bom!” eu acho que isso vai ser até pra esse sentido também.* (Trecho extraído da 3ª entrevista)

A professora, segundo suas observações, aponta contribuições significativas das práticas pedagógicas que realizou durante a pesquisa, para outras atividades que normalmente realiza com as crianças. Questionamos então, o que ela vai usar em suas experiências futuras com outros grupos de crianças? O que ela vai compartilhar com suas colegas professoras? As atividades realizadas ou os princípios que fundamentam o desenvolvimento da atenção? Como evidencia em sua fala, provavelmente ela vai compartilhar as atividades, não os princípios.

Ressaltamos, novamente, a necessidade de termos cuidado com generalizações excessivas dos efeitos positivos das práticas realizadas, o que vem demonstrar a necessidade de uma compreensão maior do processo de constituição das funções psicológicas superiores e desenvolvimento da atenção mediada por parte da professora.

Um bom suporte para um trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento da atenção seria a compreensão dos elementos do funcionamento das atividades, as características, sua estrutura; e não simplesmente a repetição das atividades. Não existe garantia, nem foi nossa pretensão, que as atividades assim como foram realizadas ao longo dos dez encontros funcionassem depois como uma receita prescritiva, mas podemos ressaltar características dessas atividades que devemos empreender para trabalhar a capacidade atencional das crianças; isto não desqualifica as atividades propostas na pesquisa, pelo contrário, demonstra que as práticas pedagógicas potencialmente produtivas para o desenvolvimento da atenção devem considerar a linguagem como o instrumento privilegiado de interação entre o grupo, trabalhar intensamente o papel da linguagem verbal externalizada, ao invés de coibi-la, ensinar modos de utilizá-la que permitam graus sucessivos de seu poder de autorregulação; que a mediação da professora é

condição imprescindível para dirigir e orientar a atenção das crianças; que as instruções verbais da professora tem o poder de envolver e manter as crianças participantes, que o tempo de duração das atividades deve ser dosado, que a riqueza de contribuições trazidas pelas crianças favorecem o diálogo, a troca de experiências no grupo e seu envolvimento naquilo que faz; que as crianças possam trabalhar sensações e movimentos corporais, possam experimentar, tocar, sentir, explorar e manipular os objetos que constituem o mundo que as rodeia de modos diferenciados; e por fim, que os barulhos, a movimentação, o riso e o alvoroço, tão característico das crianças de cinco e seis anos, sejam permitidos, respeitados e incorporados nas interações que as crianças estabelecem entre si e com as demais pessoas que as cercam.

Embora a professora, inevitavelmente, por sua presença e participação nas atividades com as crianças, contribua e atue no campo da constituição e desenvolvimento da atenção, e, em algumas de suas reflexões, demonstre reconhecer a importância da sua mediação nesse processo, as análises do material empírico permitem-nos ver que há pontos que evidenciam a importância de um trabalho de reflexão junto com a professora, que não foi possível desenvolver no decorrer da pesquisa.

Na tentativa de responder nossa questão inicial sobre as possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças em um contexto da Educação Infantil, através de práticas pedagógicas, após as análises do material empírico, no qual elencamos dois critérios de análise: (i) a duração de tempo das atividades e (ii) a mediação pedagógica, concluímos que não é apenas a estrutura da atividade, mas o modo como ela vai ocorrer, em especial, relativo à possibilidade de participação das crianças, sobretudo via linguagem, que é o diferencial que mantém o envolvimento e a atenção das crianças por mais tempo na atividade, o que requer um trabalho de formação de professores examinando as minúcias de suas mediações e de suas concepções de criança e de seu (delas) desenvolvimento psicológico.

Concluímos que devemos superar dois equívocos para o melhor entendimento do processo de desenvolvimento da atenção: em primeiro lugar, considerar a atenção como capacidade inata/natural, relacionada com o âmbito orgânico, e que as dificuldades e distúrbios de aprendizagem podem ser resolvidos com a medicalização dos sintomas; e, em segundo lugar, considerar que para o aprimoramento do funcionamento da atenção das crianças a mediação pedagógica não tem efeitos generalizados sobre seu desenvolvimento (como considerar a atenção como capacidade genérica, que independe de aspectos específicos, como o tipo de atividade, tipo

de instrução, uso de recursos mediacionais), que a melhora da atenção em certas atividades não necessariamente redundam em melhoras como capacidade geral, aplicável a quaisquer atividades, por exemplo, se as crianças realizaram muito bem uma atividade como “Buraco do rato”, não quer dizer que ficarão mais atentas em atividades em matemática, ou se realizaram a atividade “Brincando com os pensamentos”, não quer dizer que terão mais facilidade para a leitura; é preciso evitar as generalizações excessivas.

Concluimos ainda, que devemos trabalhar intensamente o papel da linguagem verbal externalizada - ao invés de coibi-la, ensinar modos de utilizá-la que permitam graus sucessivos de seu poder de autorregulação. A linguagem também pode atrapalhar, a professora pode ter razão, quando as crianças começam a falar de outras coisas, que podem desfocar da atividade que estão realizando, contribuindo para a dispersão; não é qualquer forma de linguagem que é sempre bem-vinda, mas ao mesmo tempo, nas transcrições surgem muitas contribuições que poderiam ter sido bem-vindas e que não foram aproveitadas pela professora, principalmente quando pede para as crianças não falarem, para somente pensarem! Porém, suas intervenções e esforços para que as crianças não falem não são “seletivas” (buscar impedir a dispersão ou permitir e estimular o uso da linguagem para aprimorar a regulação do comportamento próprio e do outro). Em contrapartida, temos em vários momentos dos episódios exemplos significativos de linguagem externalizada, para o *outro*: “*Tia, vamos cheirar!*” A criança pede que a professora comande a atenção dela. Isto sinaliza que as crianças internalizaram as instruções verbais da professora, o sentido das orientações das instruções verbais na atividade e pediam para a professora organizar a atenção do grupo. Como nas atividades “Som no espaço”, quando pedem para tocar o sino de outra forma “*bate por dentro, tia*”, para testar se o sino emitia um som diferente, foi curioso, novo! Quando as crianças dizem, “*Tia, vamos cheirar!*” na atividade “Experimentando uma fruta/ alimento”, tem o mesmo valor do “*Olharas cores*” no quebra cabeça, chave para a descoberta, porque elas estão internalizando isso e esse é o diferencial, é isso que ela pode usar em outras situações da relação dela com o alimento, com outros jogos e com a vida. É a palavra, é a linguagem que ela internaliza e a instrução verbal dada que passa a ser uma instrução que ela vai, gradualmente, sendo capaz de usar para regular o seu comportamento. E é isso que pode se generalizar para outras situações que tenham graus de proximidade e similaridade com a situação onde isso se originou. “*Olhar as cores*” do quebra-cabeça serve como uma instrução verbal potente para montar qualquer quebra-cabeça. Olhar,

sentir o cheiro de um alimento, serve para modificar a relação dela com qualquer alimento, e aí sim, quando a professora diz que as crianças estão dizendo que em casa, estão ensinando os pais a mudarem sua relação com os alimentos, através da instrução verbal que elas receberam da professora, fica evidente o poder da linguagem em exemplos concretos daquilo que teoricamente já apresentamos.

As instruções verbais da professora ultrapassam o limite daquela experiência, mas não aleatoriamente, ultrapassam para mudar o jeito que as crianças comem no refeitório e/ou em casa. Se a professora perde de vista essa especificidade, ela fica refém dessas atividades e não constrói outros entendimentos, achando que são essas atividades que ela deve trabalhar para desenvolver a atenção das crianças, como sinaliza em sua entrevista final. Tão problemático quanto achar que o desenvolvimento da atenção é orgânico, é achar também que qualquer mediação é boa para qualquer coisa e tem efeitos amplos ou quase irrestritos.

Concluimos também que é importante que a professora organize atividades em sintonia com o que mais motiva as crianças, que seja mais significativo para elas; a professora intui a importância deste aspecto; a professora tem elementos para perceber o quanto a escola precisa aprimorar o que oferece aos alunos (“*na escola não tem muita coisa que interessa*”) e para perceber diferenças radicais que sua intervenção provoca na atividade das crianças (quebra-cabeça, faz-de-conta, os episódios que ela conta na entrevista); mesmo assim, parece, no primeiro caso, entender como algo difícil de ser mudado (construir uma escola que tenha *muitas* coisas que interessem aos alunos) e no segundo caso, quando ela percebe os efeitos positivos das suas intervenções, mesmo assim mantém-nas como ocasionais e episódicas, como relata nas entrevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que tipo de atividade pode ser mais efetiva para o desenvolvimento da atenção de crianças de Educação Infantil? Esta questão diz respeito, diretamente, a professores comprometidos com o trabalho diário desenvolvido, não só como aporte teórico para seu trabalho, mas como resposta concreta para a promoção das suas práticas pedagógicas.

Vigotski, em seus esforços por construir uma base teórica sólida para intervenções pedagógicas apropriadas, aponta para a importância de se conhecer/estudar o desenvolvimento psicológico da criança, baseado em um entendimento teórico dos processos pelos quais uma pessoa se desenvolve, para que possa planejar e elaborar procedimentos e práticas capazes de favorecer a aprendizagem e que sejam significativas para as crianças e para os próprios professores. A criação de condições propícias de participação ativa das crianças e do próprio professor nos processos de elaboração e execução das práticas pedagógicas deve tornar o processo educativo significativo e potencializador das aprendizagens. Na rotina diária de trabalho, torna-se fundamental para o professor balizar suas escolhas, decisões e encaminhamentos junto ao grupo de crianças em aportes teóricos sólidos e consistentes, para que possam selecionar recursos, materiais e procedimentos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

As possibilidades que se abrem na Educação Infantil para a realização de atividades e práticas pedagógicas ricas de significado serão a base para o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais nas crianças. Segundo Mukhina (1995, p.52), “quando o ensino avança, abre caminho para o desenvolvimento psíquico, pode orientar o desenvolvimento dos processos psíquicos, levar à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades psíquicas adquiridas anteriormente”. Por isso a presença do professor e sua ação intencional se tornam imprescindíveis no processo educativo e no cumprimento da escola em seu papel fundamental como espaço de apropriação e objetivação da cultura humana.

Nossa experiência com a pesquisa realizada nos leva a considerar que o professor precisa entender/reconhecer a importância de suas ações pedagógicas na formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças (formas voluntárias de atenção, memória, percepção; o raciocínio lógico; a imaginação, o domínio da conduta, entre outras). Segundo aportes da teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

permite/promove a transformação dos meios de comportamento social, produto do desenvolvimento das relações sociais que empreende com seus pares e com o meio que o rodeia, em meios de organização psicológica individual.

As ações pedagógicas devem possibilitar a projeção da criança para além daquilo que ela já sabe, fazendo avançar o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores e, para isso, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de forma intencional no contexto escolar, no sentido de mobilizar formas mais sofisticadas de atenção, memória, percepção, pensamento, emoções e linguagem, dentre outras, nas crianças (VYGOTSKI, 1996).

Se a qualidade das mediações, dos instrumentos e signos aos quais a criança tem acesso no percurso de seu desenvolvimento são fundamentais no processo de formação das funções psíquicas superiores, isto significa que o professor deve investir na organização da rotina na escola, estabelecendo tempos e espaços enriquecidos com procedimentos e recursos didáticos diversificados, empreendendo ações pedagógicas significativas para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento. Necessário se faz destacar a formação dos professores, pois eles também necessitam da mediação de instrumentos e signos para enriquecer sua prática pedagógica, tornando-a fonte para o desenvolvimento infantil. Vygotski (1996) e Leontiev (1978), afirmam que o processo de formação das funções psicológicas superiores acontece mediante condições propícias de vida, afetividade e educação, que requerem solidez de princípios, objetivos e escolhas metodológicas, conforme também afirmam Chaves et al, 2014).

O conhecimento não é dado; ele está posto e deve ser apropriado pela criança, num movimento que inicialmente é externo, construído nas relações sociais e que vai aos poucos, sendo internalizado. De acordo com Smolka (2010, p.8), “a criança vai aprendendo a organizar os próprios processos mentais e suas ações por meio das palavras e outros recursos semióticos”.

Por isso, a promoção de estratégias que propiciem a participação ativa das crianças em experiências compartilhadas e vivenciadas na Educação Infantil, mediada pelos professores e por instrumentos culturais, que promovam o desenvolvimento da atenção mediada, abrindo as possibilidades para um desenvolvimento mais autorregulado e consciente na infância é de extrema importância. O brincar e o aprender devem ser os objetivos principais das intervenções pedagógicas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSI, V. M. *Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

BARKLEY, R. A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Tradução de Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm, acesso em 10/05/2015.

_____. Ministério da Educação. *Referencial curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 12.796. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2004/2003/Lei/L12796.htm, acesso em 10/05/2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n.13.010. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2014.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ATO2011-2014/2014/LEI/L13010.htm, acesso em 10/05/2015.

EIDT, Nadia Maria; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade. In: ARCE, A.; MARTINS, Lígia Marcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GÓES, M. C. R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00.

KAISER-GREENLAND, S. *The mindful child : how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. New York : Free Press, 2010.

KOSTIUK, G. S. Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. Ohomem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento dopsiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p.259-284.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento dopsiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p.285-313.

LEONTIEV, A. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Scipione, 1988.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral (Volume I e III)*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1979.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. Cadernos CEDES, Campinas, n. 28, p. 31-48, 1992.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROCHA, M. S. P.M. L. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidianoeducacional*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ROCHA, M. S. P.M. L. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. In SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H (organizadoras). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 99-124.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. O Desenvolvimento Cultural da Criança: Mediação, Dialogia e (Inter) Regulação. In: *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*, Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T.C.(Orgs.). Editora Moderna: São Paulo, SP, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEER, R. V.; VALSINER, J. *Vygotsky - Uma Síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VIGOTSKY, L.S. *Psicologia e Pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 2007, p.25-42, 1999.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 203-420.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas* (Tomo III, Cap. 5, p. 139-182). Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Dominio de la atención. In: *Obras Escogidas* (Tomo III, Cap. 9, p. 213-246). Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: *Obras Escogidas* (Tomo IV, Cap. 11, p. 117-203). Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas* (Tomo III, Cap. 3, p. 97-138). Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas* (Tomo III, Cap. 5, p. 139-168). Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Dominio de la atención. In: *Obras Escogidas* (Tomo III, Cap. 9, p. 213-245). Madrid: Visor, 2000.

Artigos - Scientific Electronic Library Online/ SCIELO

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo. *Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos*. Psicol. Cienc. Prof. vol.33, n.1, Brasília, 2013.

Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414>, acesso em 01/04/2014.

CHAVES, Marta; TULESKI, Silvana Calvo; LIMA, Elieuzza Aparecida; GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões. *Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino*. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr., 2014.

Disponível em <cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/.../pdf>, acesso em 27/09/2014.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. *Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização*. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, vol.25, n.1, p.78-96, jan/abr 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2759>> acesso em 02/08/2004.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural*. Caderno de Pesquisa, vol.40, n.139, São Paulo, Jan./Apr. 2010.

Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>, acesso em 01/04/2014.

JOU, Graciela Inchausti; AMARAL, Bruna; PAVAN, Carolina; SCHAEFER, Luiziana Souto; ZIMMER, Marilene. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental*. Psicol. Reflex. Crit., vol.23, n.1, Porto Alegre, jan./abr., 2010.

Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102>, acesso em 01/04/2014.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. *Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH*. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) vol.15, n.1, Maringá, jan./jun., 2011.

Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413...> acesso em 01/04/2014.

MELLO, Suely Amaral. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. *Perspectiva*, v.25, n.1, p. 83-104, Florianópolis, jan./jun.2007. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>, acesso em 10/04/2014.

MICARONI, Natália InhauserRótoli; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. *A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental*. *Rev. CEFAC*, vol.12, n.5. São Paulo, sep./out, 2010.

Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516>, acesso em 01/04/2014.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 63-69. São Paulo: 1997.

Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>>, acesso em 02/08/2014.

NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. *Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção*. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), vol.13, n.1. Campinas, Jan./June, 2009.

Disponível em <www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a14v19n1.pdf>, acesso em 01/04/2014.

PRESTES, Zoia R.A *brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (L. S. Vigotski). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Junho, 2008.

Disponível em <xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/>, acesso em 10/09/2014.

ROSA, Solange Aparecida. *Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural*. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), vol.15, n.1. Maringá, Jan./June, 2011.

Disponível em <www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/15.pdf>, acesso em 01/04/2014.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. *Mau desempenho escolar: uma visão atual*. Rev. Associação Médica Brasileira, vol.57, n.1. São Paulo, jan./fev., 2011.

Disponível em <www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>, acesso em 01/04/2014.

TULESKI, Silvana Calvo e EIDT, Nadia Mara. *Repensando os distúrbios de Aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-cultural*. Psicologia em Estudo, Maringá, vol.12, n.3, p. 531-540, set/dez 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10>, acesso em 01/04/2004.

Dissertações e Teses - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/ BDTD

BONDEZAN, Andreia Nakamura. *Desenvolvimento da percepção e da atenção: a relevância das relações sócio educacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 2006.

Disponível em <www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Andreia_Bondezan.pdf>, acesso em 06/04/2014.

CHAGAS, Beatriz da Silva. *Novo transtorno, velho problema: a identificação do TDAH pelo olhar do professor*. UERJ-2013.

Disponível em <www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Beatriz_Chagas.pdf>, acesso em 06/04/2014.

FARIA, Waldirene dos Santos. *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de 0 a 3 anos: a atenção e a memória – uma análise histórico-cultural*. UFSCAR, 2013.

Disponível em <www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde.../arquivo.php?...6003>, acesso em 06/04/2014.

LEITE, Hilusca. *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. UEM - 2010.

Disponível em <www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2010_Hilusca.pdf>, acesso em 30/04/2014.

MAGALHÃES, Cassiana. *Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil*. 196 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

Disponível em <www.marilia.unesp.br/Home/Pos.../Educacao/.../magalhaes_c_do_mar.p...>, acesso em 14/05/2014.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. *Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos*. UFU-2009.

Disponível em <www.bdt.d.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2568>, acesso em 06/04/2014.

MARTINS, Ligia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180122635006>>, acesso em 15/08/2015.

MORAES, Fabiana Aparecida. *A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis*. UFSCAR- 2009.

Disponível <www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?...>, acesso em 06/04/2014.

MOTA, Eliane Fonseca Campos. *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis*. UFG- 2010.

Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/542>>, acesso em 06/04/2014.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. *Reflexões acerca do brincar na educação infantil*. UNICAMP- 2009. Disponível em <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000439155>, acesso em 06/04/2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado, UNESP, Araraquara, SP, 2006.

Disponível em <www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf>, acesso em 10/08/2015.

PRESTES, Zoia. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

Disponível em <repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>, acesso em 09/09/2014.

ROMANELLI, Nancy. *Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural*. USP- 2011.

Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../tde.../NANCY_ROMANELLI.pdf> acesso em 06/04/2014.