

DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO: ATUAÇÃO EM CLASSES DE RECUPERAÇÃO

Development of attention: acting in special classes

Desarrollo de la atención: acción en las clases de recuperación

Juliana Soares de Jesus
Vera Lucia Trevisan de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar práticas psicológicas promotoras do desenvolvimento da atenção em crianças que frequentavam classes de recuperação em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. De natureza participativa e tipo interventivo, a pesquisa teve como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase à interpretação de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizagem. Participaram da pesquisa vinte e seis alunos do 4º e 5º anos. Os resultados revelaram que práticas como a orientação e o planejamento de ações em conjunto com as crianças possibilitam a significação das atividades desenvolvidas e de modo concomitante a autorregulação da atenção. Entretanto, a significação para a criança só se consolida quando ela, pela percepção ampliada da situação, passa a planejar as suas ações, baseada em um novo modo de pensar e compreender a realidade, o que ressalta a importância do meio e das mediações para o desenvolvimento da atenção e das demais funções psicológicas superiores.

Palavras-chave: atenção, atuação do psicólogo, psicologia histórico-cultural, psicologia escolar, Vigotski.

Abstract

The following paper aimed to present psychological practices that promoted the development of attention in children who attended Special Classes in a public school from a city located in the State of São Paulo. These Special Classes were designed for students who have not achieved the minimum score in regular school tests. In a participatory nature and interactive type the research assumed as theoretical and methodological perspective the Historical-Cultural Psychology, with an emphasis on Vygotsky's interpretation of development and learning. Twenty-six students from the fourth and fifth grades from Elementary School participated in the research. The results reveal that practices such as orientation and planning of actions with children enables the meaningfulness of the activities developed, and concomitantly the self regulation of attention. However, meaningfulness to children is only consolidated when, through an expanded perception of the situation, they start to plan their actions based on a new model of thinking and understanding reality. This highlights the importance of the environment and the mediations to the development of attention and other Higher Mental Functions.

Key words: attention, psychologist performance, historic-cultural psychology, school psychology, Vygotski.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar las prácticas psicológicas que promuevan el desarrollo de la atención en los niños que asistieron a clases de recuperación en una escuela pública en una ciudad del interior de São Paulo. De naturaleza participativa y tipo intervencionista, la investigación tuvo apoyo teórico y metodológico de la Psicología Histórico Cultural, con énfasis en la interpretación de Vigotski sobre desarrollo y aprendizaje. Los participantes fueron 26 estudiantes del 4º y 5º año. Los resultados revelaron que las prácticas tales como actividades de orientación y planificación junto a los niños permiten la significación de las actividades desarrolladas y concomitantemente la autorregulación de la atención. Sin embargo, la significación para el niño sólo se consolida cuando él, través de la comprensión ampliada de la situación, empieza a planear sus acciones, sobre la base de una nueva forma de pensar y entender la realidad, lo que pone de relieve la importancia de los medios y mediaciones para el desarrollo de la atención y otras funciones mentales superiores.

Palabras clave: atención, actuación del psicólogo, psicología histórico-cultural, psicología escolar, Vigotski.

O estudo da atenção tem despertado e ocupado lugar de interesse na história da psicologia devido à sua importância na explicação do comportamento, contemplando concepções mecanicistas, a-históricas e subjetivistas que perduram e oscilam com maior ou menor força, a depender da época. Nos espaços escolares, este fenômeno é representado nas queixas e diagnósticos de déficit de atenção ou hiperatividade, que assumiram grande relevância nos últimos anos (Eidt & Tuleski, 2010; Moyses & Collares, 2013; Cor, Gesser, Nunes & Storti, 2015).

Essa importância não advém apenas da tentativa de explicar determinada conduta, mas também, e principalmente, pela importância que essa função carrega: a atenção passou a ser considerada um fator determinante no desenvolvimento psíquico, uma vez que diferentes situações sociais passaram a exigir uma atenção dirigida, concentrada, organizada (Martins, 2011). O desenvolvimento da atenção não ocorre pela captação de objetos isolados que resultam em um todo, pelo contrário, é pela percepção do todo mediado pelas experiências sociais, ainda que inicialmente esse todo seja carente de detalhes, que o sujeito capta e discrimina as partes que o constitui. Contudo, as distinções dos elementos ocorrem devido à conquista da percepção desenvolvida (Vygotski, 1931/1995). Aponta-se, assim, a inter-funcionalidade das funções, uma vez que depende das conexões estabelecidas, entre elas o desenvolvimento psíquico do homem.

Fato é que, no processo de desenvolvimento, a atenção, que inicialmente operava como reação, torna-se também ação que se desenvolve em um todo complexo, o que não condiz com a visão difundida entre educadores de que só presta atenção um aluno parado e quieto (Jesus, Souza, Petroni e Dugnani, 2013).

O desenvolvimento da atenção e da percepção, assim, é condição para que o sujeito reconheça e se aproprie do conhecimento formal, na medida em que são elas que possibilitam a eleição e a significação das informações que serão apropriadas, e a rejeição daquelas que não ajudam na resolução de uma atividade. Esses dois processos são a porta de entrada do conhecimento, sendo sua chave a mediação promovida pela linguagem; são eles que sustentam e possibilitam ao sujeito o domínio de sua própria conduta, na medida em que, pela apreensão dos saberes escolares, transformam o sujeito ao promover novas possibilidades de funcionamento do sistema psicológico, cada vez mais complexas (Vygotski, 1931/1995).

Ao conceber o desenvolvimento como um processo e, sobretudo, das funções psicológicas fundamentais à aprendizagem, tais como a atenção voluntária, a percepção ampliada e o domínio da linguagem, como ferramentas de ação e pensamento, é preciso enfatizar que esse processo é lento, com avanços e recuos (Vygotski, 1931/1995), e, no caso da presente pesquisa, destaca-se a orientação e o planejamento da ação.

Compreende-se que, de modo paradoxal, ao inserir elementos de orientação da ação da criança em situação de aprendizagem, há um favorecimento da autorregulação da atenção na atividade proposta, mas o fato de haver necessidade de inserção indica que a regulação não está consolidada, por isso é necessário criar condições objetivas que favoreçam a autorregulação (Friedrich, 2012).

Assumindo o meio como fonte de desenvolvimento, compreende-se que é na internalização dos significados e sentidos configurados na relação intersubjetiva que as funções psicológicas assumem novas qualidades, possibilitando outros modos de perceber, de prestar atenção, de se relacionar com o conhecimento a ser aprendido, enfim (Souza & Andrada, 2013). Partindo desses pressupostos, entende-se que uma reorganização do meio é necessária para que os sujeitos se apropriem desse modo de se organizar tão requerido e imprescindível para que se assumam como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Entretanto, tem-se clareza de que apenas a inserção de diferentes elementos nas práticas escolarizadas não é suficiente, haja vista as diferentes e recorrentes mudanças de projetos e estratégias nas classes de recuperação que, há anos, estão almejando se constituir como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento e que, apesar de muitos esforços, ainda se constituem para os alunos como um local mal organizado, mal representado e vivenciado de modo negativo (Caldas & Souza, 2014). Se, por um lado, os programas de recuperação revelam um esforço da escola para mudar o espaço de aprendizagem, diminuindo o número de alunos nas salas, oferecendo apoio e suporte aos professores ou mesmo selecionando professores interessados em trabalhar com esse público, de modo a favorecer a implicação com o ensino, por outro, não tem cuidado justamente da parte mais interessada e que justifica essas ações: os sujeitos aprendizes. Diante desse quadro, o estudo ora apresentado tem como objetivo

apresentar práticas promotoras do desenvolvimento da atenção em crianças que frequentam classes de recuperação.

MÉTODO

A investigação objeto deste relato desenvolveu-se sustentada e orientada pela abordagem qualitativa de pesquisa. O estudo caracterizou-se como pesquisa-intervenção, visto a perspectiva dialética necessária ao acercamento do fenômeno investigado, em que as ações voltadas à prática interventiva e à pesquisa, a um só tempo, se constituem como opostas e complementares, se retroalimentando no processo de desenvolvimento da atuação e reflexões sobre o que se observa e se acessa no contexto investigado. Nesse movimento, os sentidos e os significados das intervenções e da pesquisa se configuram permanentemente, visto que ao mesmo tempo em que as ações desenvolvidas constroem as informações da pesquisa, também conferem novas significações sobre as práticas, resultando em sua transformação. Atuar, dessa perspectiva está em consonância ao que propõe Vigotski (1931/1995) ao afirmar que para se conhecer algo é preciso colocá-lo em movimento, focalizando as contradições que emergem no processo em que se revelam as condicionantes que estão na base da produção do fenômeno.

Participantes

Foram participantes da pesquisa vinte e seis alunos, com idades entre nove e dez anos (apenas uma aluna tinha doze anos), cursando o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que frequentavam classes de recuperação paralela, no período contrário ao das classes regulares.

Material

Duas câmeras fotográficas, reproduções de 15 fotografias da obra “O berço da desigualdade” de Sebastião Salgado e de 10 fotografias de Doisneau, em preto e branco, reprodução da obra “Futebol em Brodosqui”, de Cândido Portinari, e de obras de Pablo Picasso, histórias de heróis e fábulas, Pequeno Dicionário Ilustrativo de Expressões Idiomáticas, de Marcelo Zocchio e Everton Ballardin.

Procedimentos

As atividades foram realizadas em uma escola pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo, que atende alunos do Ensino Fundamental I e II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram realizados encontros semanais de cerca de duas horas com cada turma, durante o ano letivo de 2014, em um total de 22 encontros.

Fotografando o cotidiano. Considerando que a atividade de fotografar exige como ação eleger uma situação ou objeto, olhá-las pelas lentes da câmera, ajustar o foco de acordo com a seleção de aspectos do que se quer retratar, avaliou-se que trabalhar com a produção e leitura de fotografia promove o desenvolvimento da atenção de quem fotografa. Além disso, a possibilidade de se examinar as fotografias tiradas e de se voltar ao objeto ou situação para fotografar novamente é um movimento análogo ao processo da atenção e de sua regulação.

A partir dessas considerações, iniciaram-se as intervenções disponibilizando aos alunos duas câmeras fotográficas para a produção de fotografias de diversos locais da escola, à escolha dos próprios. Naquele momento, a pesquisadora ensinou-os a manejar o equipamento. O objetivo desses primeiros momentos com os alunos foi a construção de vínculo com a pesquisadora e, entre os estudantes, a exploração e domínio no uso do novo material, e a percepção por meio da fotografia, de novos modos de olhar e compreender objetos e cenas do cotidiano escolar. A necessidade de focalizar o que se queria retratar com a câmera foi muito explorada pela pesquisadora. As fotografias tiradas pelos alunos foram-lhes apresentadas em *PowerPoint* para apreciação e socialização no coletivo.

A apreciação de imagens e construção de histórias. A cada encontro, foram apresentadas aos alunos reproduções de fotografias de Salgado (fotógrafo brasileiro contemporâneo, cujas produções abordam temas sociais) que mostravam crianças em situações sociais precárias, em atividades na escola (lendo e escrevendo, jogando futebol) em cenas do cotidiano (em casa ou na rua). Também foram apresentadas as fotografias de Doisneau (fotógrafo francês, que retrata crianças em situações diversas nos anos 1930). As fotos mostravam crianças em situação escolar, em diversas atividades, em uma escola francesa. O objetivo em apresentar essas realidades tão distantes era refletir sobre as diferenças entre culturas e as condições de vida de crianças

nos lugares retratados. Os alunos eram convidados a observar as imagens e falar sobre elas, identificando o local, a situação e as relações com suas realidades. Em seguida, era proposto que escolhessem uma das imagens e produzissem uma história escrita.

Também foi apresentada a reprodução da obra “Futebol em Brodosqui”, de Portinari, em que aparecem crianças jogando bola. O objetivo foi verificar o interesse dos alunos por aquele esporte, realçado na época pela ocorrência da Copa do Mundo no Brasil (2014). Os estudantes também acessaram algumas pinturas de Pablo Picasso, visando comparar as diferentes expressões na pintura e diferenciá-la mais profundamente da fotografia.

A contação e produção de histórias. Com o intuito de promover a imaginação e criatividade dos estudantes, a pesquisadora selecionou contos da literatura infanto-juvenil cujos temas e/ou enredos atraíam os alunos, conforme constatara em observações e conversas anteriores com as professoras (histórias com heróis, com temáticas envolvendo a luta entre o bem e o mal, fábulas com moral da história, dentre outras). Elas eram lidas pela pesquisadora, comentadas e, em seguida, os estudantes eram convidados a desenhá-las. No encontro seguinte, a partir de seus desenhos, os alunos deveriam produzir uma história própria, que era apresentada por eles aos demais colegas, quando se analisavam as diferenças e semelhanças, os destaques de uma e outra.

Os ditados populares. Utilizando o livro de Marcelo Zocchio e Everton Ballardin, em que aparecem ditados populares ilustrados por imagens, e tomando por base a significação metafórica que compõe este gênero textual, dimensão que leva as crianças a pensarem para além da realidade que acessam, as atividades consistiram em ler junto, falar sobre o que liam e viam e, em seguida, escolher cenas na escola para fotografar a fim de ilustrar o ditado popular escolhido.

Procedimento de análise

Os conjuntos de informações construídos ao longo do processo de pesquisa, derivados dos diários de campo, das transcrições de gravação de alguns encontros e das produções dos alunos, foram reunidos e organizados por atividade e objetivos. Foram lidos várias vezes, buscando-se eleger indicadores da modulação da atenção dos alunos – quais atividades, momentos, interferiam no modo como se envolviam

e interagiam. Uma nova leitura foi feita para identificar que elementos produziam tal envolvimento os quais resultaram em vários indicadores de mudança de atenção. Estes, por sua vez, foram aglutinados tomando-se por base relações de complementariedade, contradição ou similaridade e deram origem a cinco categorias (Jesus, 2015). Para o propósito desse artigo, apresenta-se a análise de uma das categorias relativa à organização de espaços promotores da atenção.

RESULTADOS

Ao longo do desenvolvimento das ações com os alunos, observou-se, em vários momentos, que uma nova relação com a aprendizagem se instituía quando as crianças conseguiam mobilizar a atenção às ações propostas. É sobre um desses momentos que se discorre no excerto a seguir.

Foram as reações e as ações que me surpreenderam. Comecei a perceber as diferenças: no início os encontrava dispersos pela sala, arrumando as cadeiras do modo que faziam quando tinham as aulas de recuperação e, depois de uns meses, passei a observar que ao chegar eles estavam me esperando, já com o espaço organizado de acordo com nossa forma de trabalhar, algumas vezes impacientes e perguntando o que faríamos repetidamente, entusiasmados. (Retirado do diário de campo)

Observa-se nesse trecho o envolvimento e participação na atividade expressos nas ações dos alunos, revelando mudanças em sua forma de agir: se antes o espaço não estava previamente organizado para as atividades, com o passar do tempo não só o espaço estava organizado, como os alunos passaram a perguntar sobre as atividades a serem realizadas. É possível supor, a partir da expressão das crianças na chegada da pesquisadora e nas ações que previamente desenvolvem por si só – arrumar a sala e as carteiras – que essas condutas são indicativas de autorregulação da atenção.

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

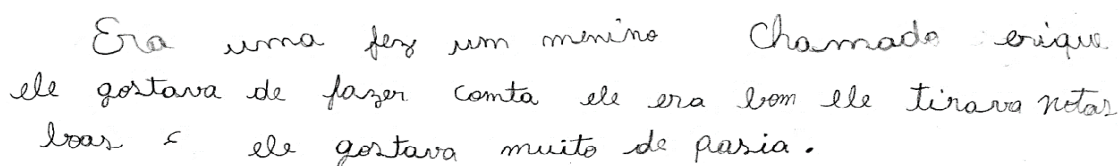
É nosso nono encontro e enquanto nos aproximamos do lugar onde ocorreria a atividade, uma das alunas disse “*a gente não vai escrever não, né? Escrevi a aula toda,*

estou cansada!”, ao mesmo tempo em que mantinha o semblante mais fechado, sem sorrisos ou alegria. Os outros alunos prontamente já começaram a se pronunciar com frases do tipo “*ab, escrever?! ou então: “não gosto de escrever”*”, demandando, a todo momento, lembrá-los do porquê da necessidade da escrita. Naquele momento da intervenção a demanda por minha orientação era muito grande, eu tinha de ir dizendo, passo a passo, o que deveriam fazer, como: “*agora vamos sentar à mesa*”, “*peguem o lápis*”, “*escrevam as histórias*” (algumas vezes tendo que pegar nas mãos dos alunos, os levando até a cadeira para que se sentassem). Em outras ocasiões, se fazia necessário sentar ao lado de cada um enquanto escreviam, lendo as histórias e questionando as frases escritas nas histórias, como: “*e depois, o que ele fez?*”, “*como ele se chama?*”, “*e eles conseguiram dinheiro ou não?*”, além dos comentários acerca da produção realizada, como: “*que lindo ficou (ou vai ficar)*”, “*começou muito bem, agora é só*

continuar”, ou da imagem escolhida para a construção da história, como: “*o que tem na imagem?*”, “*o que ela parece estar fazendo?*”, “*olha esse detalhe, o que é?*”, para que eles conseguissem continuar a escrita. (Retirado do diário de campo)

Percebe-se inicialmente a significação da escrita como cansativa e trabalhosa, a dificuldade em olhar para as figuras mais demoradamente, a desorientação em relação às atitudes necessárias (como sentar, pegar o lápis e o papel) para a realização de dadas atividades, a incompreensão das propostas e, conseqüentemente, a necessidade da orientação e do apoio para realizar as atividades.

Apresenta-se, a seguir na Figura 1, a produção de Laura, baseada numa foto de Doisneu, por ela escolhida; esse é um exemplo de histórias que, inicialmente, foram construídas durante as atividades.



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

Figura 1. História construída por Laura no 8º encontro.

Pode-se observar, na produção de Laura, que a escrita apresenta características da linguagem oral, não contemplando aspectos textuais necessários à elaboração de uma narrativa, tais como o contexto em que se passa a situação, ou uma melhor elaboração do fato narrado. Percebe-se também que não há uma estrutura narrativa de começo, meio e fim, há pouco uso de adjetivos e falta de articulação do enredo. Entretanto, Laura consegue expressar ideias, ainda que não domine as regras textuais de pontuação e construção gramatical. Esse potencial que se observa é, sem dúvida, ponto de partida para se avançar no desenvolvimento da escrita de Laura, fato que deveria ser considerado pelos professores.

É necessário ressaltar que Laura escreveu essa história respondendo às questões da pesquisadora durante a atividade, que tinham como objetivo orientar sua ação. Conforme se pode observar no trecho destacado, as intervenções iniciais demonstraram que a linguagem em sua dimensão comunicadora de ações

estava apropriada por Laura, restando como desafio o desenvolvimento da dimensão da linguagem como planejadora da ação. E foi esse o foco da ação da pesquisadora, ao buscar orientar a ação de Laura em construir uma narrativa.

Verificou-se que a experiência que as crianças tinham daquele espaço não se caracterizava como rotina a se seguir. Este fato foi corroborado pelas observações da classe de recuperação realizadas pela pesquisadora: a prática prevalente da estagiária responsável pela turma era passar uma atividade na lousa para as crianças copiarem e dar uma folha com exercícios a serem realizados. Essa desorganização e falta de clareza sobre o trabalho que deveriam realizar na classe de recuperação paralela foi apropriada pelas crianças, que não compreendiam a rotina ou o que deveriam fazer por si próprias, necessitando ser guiadas pelo outro ou sucumbindo aos fartos estímulos do meio, como o barulho que vinha de fora ou o movimento dos corredores, ou, ainda, a conversa dos colegas ao lado.

Em contrapartida, quando repetidas orientações, instruções e materiais foram fornecidos/utilizados durante as intervenções, ampliou-se o movimento relacional entre as crianças e as atividades, promovendo um maior repertório de modos de agir, favorecendo a autorregulação. Diante dos diferentes fatores que faziam parte do meio, como os barulhos produzidos pelos alunos de outras turmas que participavam da aula de educação física ou pela reforma na sala ao lado, a escolha de sentar e produzir uma história, em detrimento das conversas paralelas e de brincadeiras, é indicativa de avanço na autorregulação da atenção.

Claramente, nota-se que o curso do desenvolvimento prossegue se condições objetivas ideais forem oferecidas e mediadas; contudo, o ritmo do desenvolvimento é sustentado pelo modo como o sujeito vivencia as situações propostas. Notou-se que, se em um primeiro momento, escrever era considerado espinhoso e toda e qualquer outra atividade era mais interessante, verificou-se que posteriormente a escrita passou a ter um propósito, um objetivo. O sentido da escrita foi se reconfigurando, de modo que seu planejamento passou

a ser rotina, sendo uma estrutura inicial da história; “Vou caprichar”, “vou fazer uma história bem bonita”, “vou começar com ‘um certo dia’” eram expressões que revelavam o movimento de planejar a ação pelas crianças. Ainda que aparecessem, nas histórias, reproduções de termos sugeridos pela pesquisadora (tais como: “era uma vez”, “em um lugar muito distante”, “há muito tempo atrás”, etc.), a atividade de escrever era ressignificada, por ter a autoria das crianças, assumindo o caráter de “para si” no processo de apropriação da produção. Evidenciou-se, portanto, uma finalidade subjetiva, construída pelo impacto das atividades desenvolvidas e pelas interações que elas promoveram entre as crianças, a pesquisadora e o conhecimento. As falas das crianças indicavam uma nova qualidade das relações entre as funções psicológicas superiores que, para além da autorregulação da atenção, indicavam o desenvolvimento da fala como planejadora da ação e do pensamento antecedendo a própria ação.

A Figura 2, a seguir, traz uma escrita de Laura, cuja produção inicial foi apresentada nas páginas precedentes.

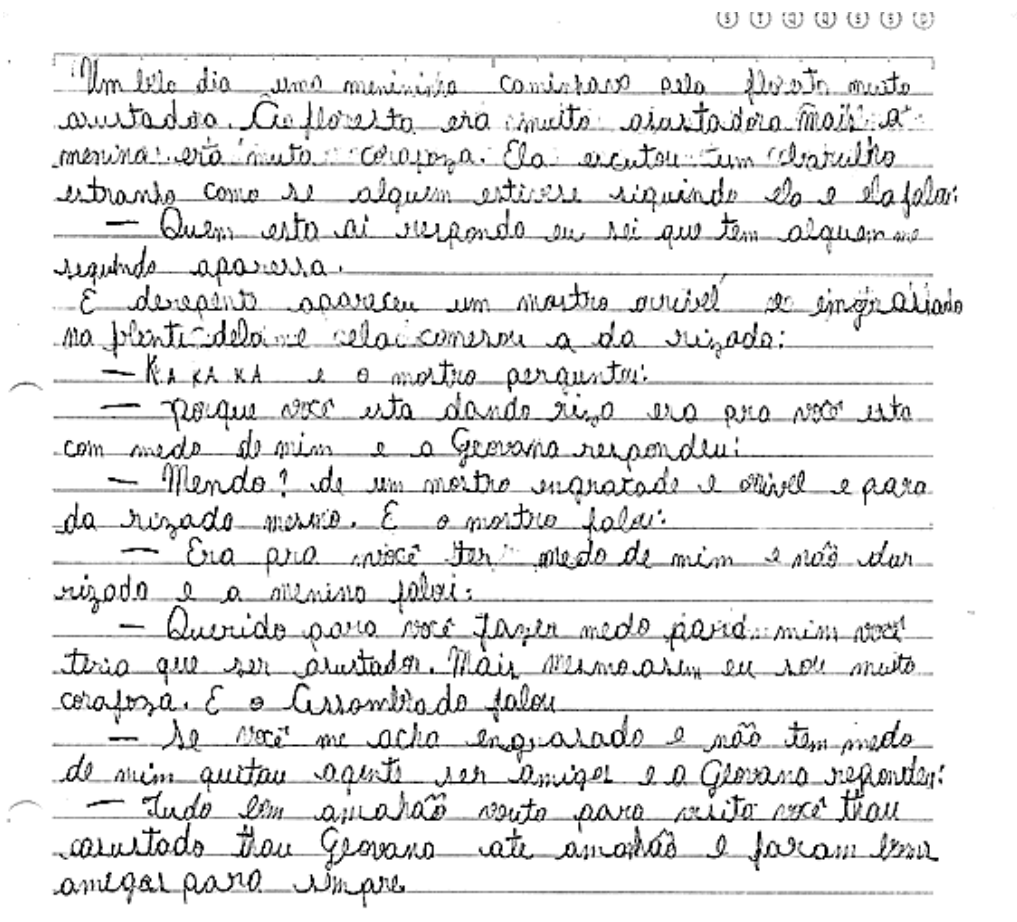


Figura 2. História construída por Laura no 20º encontro.

Comparando com a história apresentada anteriormente, percebe-se o avanço da organização textual que Laura expressa nesta outra história. Por meio do uso de mais personagens, das novas acentuações, pontuações, adjetivos, substantivos, nota-se a mudança da escrita. Observa-se que sua história é contextualizada por uma floresta assustadora e apresenta um enredo coerente, que possui as características de um texto narrativo em que aparecem claramente a introdução, o desenvolvimento com o clímax do enredo e um desfecho, adequado à ficção criada. Isso dentro de um tempo e espaço devidamente adaptados ao enredo.

O uso de outros e novos elementos para a composição da história indica a ampliação da percepção de Laura e o foco de sua atenção na organização da narrativa. No movimento entre linguagem e ação, nota-se o avanço na escrita de Laura. E é este direcionamento realizado pela fala, antes colada à ação orientada pelo outro, que passa a ser feito pelos próprios alunos.

DISCUSSÃO

Do modo como se organizam atualmente, os momentos/ações/situações de recuperação da aprendizagem não favorecem o envolvimento dos alunos, permitindo questionar: como é possível prestar atenção em alguma coisa que não faz sentido, que não desperta interesse? Se não se pode prestar atenção, entendida como a seleção de um alvo ou objeto e o exame de seus detalhes, de suas relações, então também não será possível a apropriação do conhecimento, pois as significações que caracterizam o domínio do conhecimento ficam prejudicadas.

Aprender é significar, e significar demanda vincular a nova experiência a uma experiência anterior. Em sendo assim, é preciso considerar quais as experiências dos alunos e o que já sabem; conhecer essas informações é fundamental para propor ações que favoreçam os processos de significação tão necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito.

Diante desse quadro, o estudo ora apresentado teve como objetivo verificar os efeitos de uma intervenção na promoção do desenvolvimento da atenção em crianças que frequentavam classes de recuperação.

Para tanto, optou-se por intervir com o uso de fotografias, histórias e desenhos e por pontuar as orientações com o foco nas relações estabelecidas entre as crianças e o aprendizado. Acreditava-se que essa

forma mobilizava os motivos que levam os sujeitos a elaborarem novas sínteses e superar relações estabelecidas com o conteúdo escolarizado (Souza et al., 2014).

O que se evidenciou, nos resultados apresentados, é que mudanças no modo de oferecer o que se denomina de recuperação da aprendizagem foram fundamentais para a promoção do desenvolvimento das crianças. Investir em atividades que se aproximavam dos interesses dos estudantes foi condição para seu envolvimento e o consequente desenvolvimento da atenção.

Observou-se que uma nova relação com a aprendizagem ocorreu, pois as crianças conseguiram mobilizar a atenção às ações propostas, favorecendo a autorregulação. O avanço na autorregulação da atenção demonstrou-se pela escolha de interagir com a atividade escrita, em vez de atentar às conversas paralelas e brincadeiras, e pela própria qualidade da produção escrita.

Verificou-se que, no início, a falta de domínio de certo nível de linguagem, oral ou escrita, culminava em condutas dependentes de demandas externas: era o meio que controlava o que elas deveriam fazer, era o outro que ordenava as ações das crianças, direcionando os focos de sua atenção. As crianças não regulavam suas ações por não conseguirem, sozinhas, direcionar a atenção e a percepção necessárias para produzir uma escrita ou desenho, o que exige esforço para se escolher quais estímulos priorizar e quais abandonar. Desse modo, seu foco de atenção alternava-se rapidamente, impossibilitando que se interessassem por algo, uma vez que sequer percebiam as diferentes demandas a que estavam expostos, assim como a organização necessária para executar a atividade proposta.

Durante o processo de intervenção, porém, o outro deixou de ordenar as ações das crianças, passando os focos de sua atenção e suas ações a serem direcionados por elas mesmas. Nesse processo, passaram a se utilizar de uma leitura para si durante a construção da história, agilizando a imaginação pela recombinação dos elementos acessados nas histórias e imagens apreciadas com suas experiências; então, novos enredos foram possíveis, os quais, por sua vez, produziram novas possibilidades de perceber e atentar para a realidade (Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014).

Uma vez que as funções psicológicas não estão consolidadas, ainda existem tarefas que as crianças não conseguem realizar sozinhas e precisam de ajuda. É pelas (e nas) instruções/orientações fornecidas, pelas

(e nas) relações estabelecidas, pelo (e no) diálogo que se criam possibilidades de avanços no desenvolvimento (Prestes, 2010).

É importante ressaltar que criar condições objetivas não determina que o desenvolvimento ocorra; trata-se apenas do ponto de partida. Há dois polos na constituição do psiquismo humano que se influenciam mutuamente: se, por um lado, existe a criação de possibilidades, por outro existe um sujeito ativo, que se apropria e configura sentidos e significados em relação à situação, conferindo novas qualidades ao funcionamento do sistema psicológico, o que, por conseguinte, influencia a aprendizagem (Vigotski, 1931/1995).

Segundo Vigotski (1931/1995), a criança começa a aplicar em si as mesmas formas de conduta, que, a princípio, outros aplicavam nelas, e isto significa compreender que é o outro mais experiente que pode desenvolver uma ação que colabore para o desenvolvimento do sujeito. Considera-se que para implicar-se com algo alguns processos são necessários: implica-se com o que se compreende, com o que se considera relevante, com o que afeta de algum modo o sujeito (Fleer, 2013). Por serem afetadas, as crianças se antecipam à execução da tarefa, preparando as condições para seu desenvolvimento e, ao fazê-lo, sentidos e significados se reconfiguram, resultando em novos modos de se relacionarem com as atividades desenvolvidas pela psicóloga. Em outras palavras, o desenvolvimento é possível na medida em que se criem situações sociais de desenvolvimento e ocorram vivências (Souza & Andrada, 2013). A vivência é uma experiência que tem em seu centro as emoções, e por ela se ampliam as relações entre as funções psicológicas devido a sua força em afetar o sujeito, que sintetiza dialeticamente a sua relação com o meio (Vigotski, 1935/2010).

Neste trabalho, a orientação fornecida pela pesquisadora e o planejamento da ação em conjunto com os alunos são exemplos de intervenção que favorecem significações e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, fundamentais à aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. A atenção e a percepção se movimentam quando se investe em uma ação orientada, inicialmente por um adulto e depois, por vezes, pelas próprias crianças como parceiras mais experientes. A esse respeito, observou-se que a criança ainda precisou de instrução, da presença de um outro atuando como orientador e direcionador das atividades, ou seja, de alguém que significou a realidade para que ela se apropriasse. Entretanto, a significação realizada

pela criança se consolidou quando ela passou a planejar as suas ações, baseada em um novo modo de pensar e compreender o mundo. Movimento esse que, de acordo com Vigotski (1934/2008), põe em relevo a interação como fundamental à apropriação dos modos de conduta do sujeito.

Os resultados mostraram que a utilização de atividades com dimensões artísticas potencializaram e mobilizaram significações e, por conseguinte, um maior domínio da atenção. Explicita-se, todavia, que “prestar atenção” não significa ficar quieto, olhar para a lousa e copiar a lição. Prestar atenção é pensar. E pensar implica questionar, fazer relações entre elementos (ainda que, a princípio, a relação não esteja correta cientificamente) e pode ocorrer que a ação aconteça com um aluno olhando para a parede da sala ou falando com o colega a seu lado. Neste sentido, o “ficar quieto” indica que o processo atencional já ocorreu e exatamente por isso o estudante consegue acompanhar a atividade, explicitando que, dessa forma, prestar atenção e pensar são processos imbricados permanentemente.

No processo de realização e apropriação do significado do realizado, os sentidos das atividades foram sendo reconfigurados na relação com o conhecimento escolarizado e então as crianças perceberam que podiam ler, podiam escrever, podiam tentar, podiam ser aprendizes e, por vezes, parceiros mais experientes que também ensinavam seus colegas e mesmo a pesquisadora. E a relação com a classe de recuperação mudou, porque mudaram as atividades e emergiram as potencialidades. Esse processo, contudo, não é vivido do mesmo modo por todos; é preciso respeitar os ritmos, as experiências, os recursos de cada um dos alunos, sendo necessário pensar em orientações e ações específicas para desafiar cada criança, como no caso de um dos participantes de uma das turmas que não tinha a escrita apropriada. Trabalhar com a oralidade, assumindo o papel de escriba, tendo em vista que ela é fundamental na construção da compreensão e produção da escrita é um exemplo de orientação que pode ser adotada de modo a promover o desenvolvimento do pensamento.

Resta, porém, o desafio de implicar os professores e a escola no processo de promoção do desenvolvimento dos alunos e de estabelecer parcerias com outros profissionais. Desafio que, ainda que se busque enfrentar, não foi possível superar e que demanda novas pesquisas rumo à consolidação do trabalho da psicologia na escola.

Desafio que demarca e salienta a necessidade da interlocução entre Psicologia e Educação, uma vez que as especificidades de cada área, integradas, podem promover e organizar, em parceria, um ensino capaz de promover potencialidades e favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas e do sujeito como um todo.

REFERÊNCIAS

- Caldas, R. F. L., & Souza, M. P. R. (2014). Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 17-25.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 121-146.
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in Science education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of Young children. *Science Education*, 43, 2085-2106.
- Jesus, J. S. (2015). *Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar*. (Dissertação de Mestrado.) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. (A. R. Machado e E. G. Lousada, trad.). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Marinho-Araujo, C. M., & Guzzo, R. S. L. (orgs.). (2011). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Alínea.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. (Tese de Livre-Docência.) Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Jesus, J.S., Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2013). Os sentidos da aprendizagem para professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. *Revista Psicopedagogia*, 30, 201-211.
- Moyses, M. A. A., & Collares, C.A.L. (2013). Controle e Medicalização da Infância. *DESidades*, s/v., 1-21.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não e quase a mesma coisa Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional*. (Tese de Doutorado.) Universidade de Brasília, Brasília.
- Sawaia, B.B. (2000). A emoção como locus de produção do conhecimento – Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In Universidade Estadual de Campinas (Org.). *Anais da III Conferência de Pesquisa Sociocultural* (s./p.). Campinas, São Paulo.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30, 355-365.
- Souza, V.L.T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C. , Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In Raquel de Souza Lobo Guzzo (Eds.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas: Átomo & Alínea.
- Vigotski, L.S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. (4. ed.). (J.L. Camargo, trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1934.)
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: questão do meio na pedologia. (M. P. Vinha e M. Welcman, trad.). *Psicologia USP*, 21, 681-701. (Trabalho original publicado em 1935.)
- Vygotski, L.S. (1995). *Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique)*. Madri: Visor Distribuciones. (Trabalho originalmente publicado em 1931.)
- Vygotsky, L.S. (2001). *Psicologia da arte*. (Paulo Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1925.)

Juliana Soares de Jesus

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Ciência e Profissão
ORCID: 0000-0002-3147-4335

Vera Lucia Trevisan de Souza

Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Ciência e Profissão
ORCID: 0000-0003-2062-0680

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

julianajsj@gmail.com