

**DIRECIONANDO A LENTE PARA O FENÔMENO
DA (DES)ATENÇÃO E(M) CONTEXTO DIDÁTICO:
QUESTÕES DISCURSIVAS (ENTRE)VISTAS
EM CENAS DE SALA DE AULA**

*Paloma Batista Silva Figueiredo**

*Fernanda de Castro Modl***

RESUMO: Neste artigo, objetivamos discutir sobre o fenômeno da atenção/desatenção e engajamento a partir de mostras de posições de alunos e professores em cenas de sala de aula, com intuito de avançar na compreensão desse fenômeno tão caro por ser, ao mesmo tempo, constitutivo do sujeito e culturalmente desenvolvido. Metodologicamente amparadas em princípios da etnografia (Flick, 2005; Minayo, 2015), trazemos cenas de interação didática de um grupo do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual integrante da cultura escolar local de Vitória da Conquista. Conceitos como Atenção (Kastrup, 2004; De-Nardin, Sordi, 2007; Vygotsky, 1998); participação (Modl, 2015; Matencio, 2001; Phillips, 2001) e engajamento (Kerbrat-Orecchioni, 2006; Garcez, 2006) são mobilizados para a tematização do objeto. As análises apontam para a necessidade dos lugares e papéis serem cumpridos na interação pelos sujeitos professor e aluno, visando o monitoramento do engajamento e o compartilhamento de um foco de atenção comum.

PALAVRAS-CHAVE: Atenção; Desatenção; Engajamento; Participação.

* Mestrando do Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Bolsista Capes.

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUCMINAS. Professora adjunta B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), onde leciona no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Língua-gens (PPGCEL).

Introdução

O fenômeno da (des)atenção é um tema que tem sido cada vez mais referenciado na atualidade e estudar esse fenômeno, em contextos didáticos, requer um agenciamento teórico-metodológico cuidadoso do pesquisador, já que a atenção suscita muitas questões e essas remetem a diferentes facetas, sendo essas de ordem: biológica, fisiológica, psicológica e cultural. A perspectiva que adotamos, neste trabalho, relaciona-se a estudos que compreendem a atenção como fenômeno histórico-cultural (VYGOTSKY¹; LURIA, 1996; CRARY, 1999; COREA; LEWKOWIZ, 2005), bem como se vincula a outros trabalhos que discutem impactos da atenção/desatenção no processo de ensino/aprendizagem no espaço institucional e interacional da sala de aula (KASTRUP, 2004; LEITE E TULESKI, 2011; COELHO, 2011; SADE, 2011; GARCEZ, 2006; MODL, 2015; DE-NARDIN E SORDI, 2007).

Assim, conceitos como: Atenção (Kastrup, 2004; De-Nardin, Sordi, 2009; Crary, 1999; Caliman, 2006; Leite e Tuleski, 2011; Vygotsky & Luria, 1996; Vygotsky, 1998), participação (Modl, 2015; Morato, 2001; Matencio, 2001; Laplane, 2000; Goffman, 2011; Gumperz, 2002) e engajamento (Garcez, 2006; Kerbrat-Orecchioni, 2006) são fundamentais para a tematização de nosso objeto de estudo.

Ressaltamos, ainda, no que tange às razões disparadoras da pesquisa, de que este texto é resultado, que existem lacunas de estudos que colocam em interface a problemática da (des)atenção ao que é falado em sala, já que ainda são poucos aqueles que de algum modo tematizam esse objeto (MODL, 2015; TUNES, TACCA, BARTHOLO JÚNIOR, 2005; LAPLANE, 2000; DE-NARDIN, SORDI, 2007; KASTRUP, 2004, 2011; LEITE E DE SOUZA, 2014; LEITE, 2015). Outro aspecto que aguçava nosso interesse está na necessidade de desnaturalização da sala de aula e dos comportamentos dos sujeitos que dela

¹ Tendo em vista as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), sendo elas: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotski etc., a forma adotada neste trabalho será Vygotsky.

fazem parte (MODL, 2015; COELHO, 2011), pois investigar o que esses fazem e deixam de fazer informa acerca das tarefas sociointeracionais de professor e aluno.

Nessa senda, objetivamos, essencialmente, discutir sobre o fenômeno da atenção/desatenção e engajamento a partir de mostras de posições advindas das cenas de sala de aula, com o propósito de avançar na compreensão desse fenômeno tão caro por ser, ao mesmo tempo, constitutivo do sujeito e culturalmente desenvolvido.

Com vistas a tematizar o espaço interacional de sala de aula, direcionando a lente para os fenômenos acima destacados, bem como fazer cumprir o objetivo que traçamos, dividimos o texto em cinco seções e duas subseções. A primeira seção, “Conceituando participação e engajamento: limites e aproximações referenciais”, teorizamos sobre a participação e o engajamento discente mobilizando, pois, conceitos e conceituações de modo a estabelecer um diálogo entre as posições apresentadas e nosso interesse de estudo. Na segunda seção, “o silêncio e(m) interação”, abordamos o silêncio como um tipo particular de interação. Na terceira seção “a atenção e(m) contextos didáticos” e nas duas subseções “conceituando o fenômeno da atenção” e “atenção um fenômeno histórico e cultural”, trazemos algumas vozes para somar às nossas ponderações sobre o fenômeno e sua pertinência no contexto didático. Na quarta seção, “abordagem metodológica proposta”, dedicamo-nos a apresentar os caminhos metodológicos assumidos na pesquisa, bem como explicitamos nosso *corpus* de análise; na sexta seção “Cenas de sala de aula”, fazemos um gesto de leitura analítica de dados e, por fim, encerramos o trabalho tecendo algumas considerações sobre o estudo.

Conceituando participação e engajamento: limites e aproximações referenciais

A palavra participação é “carregada de cotidiano” (SCHULZ, 2007, p. 15). Somos sujeitos essencialmente sociais e a interação com o outro nos é constitutiva nas mais variadas esferas sociais, já que estamos sempre participando de algo e participar pode ser definido também como “falar e ouvir”, isto é, “ter a palavra e dar a palavra” (SCHULZ, 2007, p. 15-16) nos espaços sociais dos quais fazemos parte.

Um trabalho de referência quando se fala no estudo da participação é o da pesquisadora Susan Philips (2001), que fez um estudo comparativo acerca de formas de organização da conversa em duas culturas, sendo elas a dos anglo-americanos de classe média e a dos índios da reserva *Warm Spring*, como resultado desse trabalho, a pesquisadora trouxe generalizações importantes sobre a organização da conversa, tais como: i- existe variabilidade cultural na maneira como os sujeitos organizam a comunicação verbal e não-verbal; ii- o encadeamento/formas de organização contribui para a ordenação da interação e iii- o alinhamento e expressões corporais ordenam a fala.

Os três aspectos assinalados pela autora são, neste trabalho, referência para considerarmos como se dá a participação dos discentes no espaço social/interacional sala de aula, pois consideramos que o pesquisador deve atentar-se a aspectos culturais, bem como para o modo como as tarefas são organizadas, dado que essas orientam o agir. Além disso, o pesquisador deve direcionar seu olhar para o alinhamento (como, por exemplo, a direção para a qual se volta o corpo; quando o corpo volta, mas a cabeça não; quando a cabeça se volta, mas o corpo não; direção para a qual aponta o rosto em relação aos outros) e para as expressões corporais e faciais, visto que o alinhamento e as expressões dão pistas sobre a participação.

Conforme pondera Schulz (2007, p. 31), devemos levar em consideração os seguintes princípios para pensar a participação: i- a disposição física e a configuração espacial dos participantes (PHILIPS, 2001); ii- aspectos não-verbais da interação, como gestos e movimentos corporais (PHILIPS, 2001; GOODWIN e GOODWIN, 2004); iii- a relação das ações dos participantes com o cenário em que se encontram e com as tarefas em que estão envolvidos (PHILIPS, 2001); iv- os alinhamentos dos participantes em relação ao que é dito, assim como o formato da produção do que é dito (GOFFMAN, 2002); v- a ratificação da participação (GOFFMAN, 2002); [...] vi- os direitos e deveres envolvidos, negociados e assegurados em um determinado encontro (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982; ERICKSON e SHULTZ, 1982) e vii- o caráter local, mas também global das ações dos

participantes, isto é, os aspectos macro sociais e culturais devem ser considerados, tanto quanto os micro sociais (ERICKSON, 2004).

Nós, em concordância com os autores, também assinalamos para a relevância desses princípios, baseados em conceitos e conceituações de renomados autores, para alargarmos nosso conhecimento em termos das relações que se dão no interior do evento aula, bem como para sistematizarmos melhor modos de comportar em sala de aula.

O engajamento é outro conceito em que apostamos no potencial para a discussão sobre a sala de aula e suas particularidades, no que tange à atenção e a desatenção discente. De acordo com o dicionário², a palavra engajado significa “Envolver ou envolver-se politicamente ou ao serviço de uma causa. = EMPENHAR”. Etimologicamente, o termo engajar originou-se a partir do francês *engager* que significa “dar em garantia”, “empenhar” ou “dar como caução”. Esse verbo pode também ser empregado no sentido de dedicação. Assim, o engajamento pode ser definido através de indícios que se vinculem à dedicação dos sujeitos ao desempenharem determinada tarefa.

Em relação à sala de aula, o engajamento está associado às relações/conexões que o sujeito estabelece em termos de seus interesses com o que está sendo desenvolvido e também está diretamente vinculado à atmosfera interacional e dialógica que o professor procura estabelecer, bem como à natureza da participação discente incitada, promovida e negociada na interação didática. Desse modo, para que haja engajamento, é necessário que um conjunto de fatores funcione, isto é, que cada um faça seu papel na interação.

De acordo com Kerbrat- Orecchioni (2006, p. 9), para que haja troca comunicativa não basta apenas que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que ambos estejam engajados e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória. Dessa forma, segundo a autora, compete

² "engajado", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/dlpo/engajado>> [consultado em 07-09-2017].

aos interactantes manterem o engajamento. Assim, para aquele que fala indiciar esse engajamento ele deve atentar-se para: i- a orientação do corpo; ii- ao volume da voz; iii- a direção do olhar; iv- aos elementos captadores, como heim, né, sabe. Já para aquele que escuta, manter-se engajado significa ater-se aos sinais verbais e não-verbais, como: i- olhar; ii- franzimento da sombrancelha; iii- sorrisinho; iv- sinais vocais, como hum ou verbais como sim, certo (KERBRAT- ORECCHIONI, 2006). Esses sinais, de acordo com a autora, são importantes para confirmar se o sujeito está (ou não) atento/engajado na comunicação.

Tendo em vista o espaço interacional da sala de aula, esses sinais de validação do engajamento na/da escuta são de extrema importância para a efetivação da troca comunicativa, bem como para o monitoramento da atenção, essencialmente, dos discentes que estão mais propensos a se dispersar. Assim, os sinais de falante e ouvinte engajados, teorizados pela autora, são, de acordo com as nossas vivências etnográficas, extremamente atualizáveis.

O silêncio e(m) interação

É importante considerar que a interação, no espaço de sala de aula, configura-se tanto como interação falada, verbalizada, quanto silenciosa. O silêncio é parte integrante do processo de interação, pois é um ato de linguagem em funcionamento constante na sala de aula. Isso é bastante notório, já que a regularidade falar/silenciar caracteriza-se como parte constitutiva das regras interacionais instauradas no espaço social de sala de aula nos instantes de interação. “Quando alguém fala, alguém cala, alguma coisa é silenciada” (LAPLANE, 2000, p. 66). Assim, como pontua Modl (2015, p. 125), “dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação” e que podem ser interpretados das mais variadas formas, inclusive como atenção e também desatenção frente ao que está sendo tematizado. O silêncio carrega muitos significados e representações dentro dos espaços de interação que precisam ser desvelados.

A interação silenciosa revela-se como um desafio, porque pode significar uma infinidade de coisas no interior da interação principal, que perpassa desde um extremo que é

a atenção até o outro extremo que é a desatenção. No entanto, é necessário que alguns limites conceituais sejam definidos, uma vez que o silêncio não necessariamente significa atenção, como também pode não significar desatenção. Os fenômenos da atenção/desatenção também despontam como um grande desafio para o profissional docente. Todavia, mesmo com limites referenciais não definidos entre silêncio/(des)atenção, reconhecemos que existem indícios que direcionam o trabalho docente para possíveis caminhos teórico metodológico para intervir na situação.

A atenção e(m) contexto didático

O fenômeno da atenção tem sido cada vez mais referenciado na atualidade considerando sua emergência nos espaços de interação. A sala de aula configura-se como um espaço de interação por excelência (MATENCIO, 2001; MODL, 2015), desse modo, o conceito de interação, assim como o de atenção/engajamento é caro à nossa discussão (COELHO, 2011; MODL, 2015; LAPLANE, 2000; MORATO, 2001), à medida que, como postula Bakhtin (2006), “toda conduta humana procede de interação”. Então, não é possível falar sobre o lugar sala de aula sem referirmo-nos à interação entre os sujeitos professor e alunos que efetivam o dia-a-dia interacional da/na sala de aula, por meio de trocas dialógicas. Nessa perspectiva, consideramos a emergência da tematização sobre o fenômeno da (des)atenção, bem como a natureza da sala de aula, interessando-nos, aqui, por tematizar sobre os processos de (des)atenção nesse espaço interacional.

A sala de aula é perpassada por múltiplas dimensões em razão de ser um lugar de efetivação do processo de ensino aprendizagem por meio, principalmente, das trocas dialógicas e do engajamento dos sujeitos na realização das atividades, bem como um campo de pesquisa genuíno para compreendermos as nuances da cultura escolar e, conseqüentemente, para buscarmos sempre mais melhorias no que tange ao ensino e aos desafios da didatização (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; DAVIS, 2013; MODL; SOUZA, 2016; MODL, 2015).

Considerando, então, aspectos estruturais do evento aula³, bem como os papéis dos indivíduos que dela fazem parte interacionalmente, o conceito de atenção é de extrema relevância para a discussão sobre o espaço sala de aula, pois o aprendizado está relacionado a um complexo processo mental e a atenção será determinante para a efetivação ou não do aprendizado (BRAGA, 2007). Para somar à nossa discussão, trazemos alguns autores que teorizam sobre o tema sobre diferentes perspectivas: Kastrup (2004, 2011) e Nardin; Sordi (2007), ao discutirem a atenção, trazem uma densa discussão sobre o conceito e, em suas teorizações, ganha destaque a atenção como um processo de invenção que, segundo as autoras, não seria mera ação de fixar coisas, mas, sim, de estabelecer conexões e problematizações que obrigariam o sujeito a se equilibrar entre momentos de atenção e desatenção que o levarão a uma atenção inventiva/problematizadora. Braga (2007), Lima (2005) e Guaresi (2014) apresentam uma discussão da atenção enquanto mecanismo cerebral e elencam principais categorizações/tipos de atenção estudados pelas neurociências como base nos modos de operacionalização da atenção, sendo elas: dividida, seletiva, alternada, sustentada. Vygotsky (1996; 1998), por sua vez, aborda a atenção como fenômeno que nos é constitutivo, biológico, e também como processo construído sócio-historicamente. Autores como Oliveira (2007); Leite e Tuleski (2011) somam a essa discussão sobre atenção do ponto de vista histórico-cultural e, por fim, Coelho (2011) teoriza sobre a atenção ponderando a importância do compartilhamento de um foco de atenção comum no grupo, bem como da distribuição de atenção feita pelo docente como fatores importantes para a manutenção da interação didática em sala.

Frente a esses conceitos e conceituações, uma pergunta se faz relevante: Por que os estudos apresentados acima são importantes para nosso estudo?

Como resposta, dizemos que mobilizaremos teorizações sobre atenção e inventividade, já que assumimos, em concordância com as autoras, que o processo atencional não

³ Aspectos estruturais dizem respeito à organização do evento didático, em termos de sua subordinação a um conteúdo programático predefinido, à necessidade de sua aplicação e da compreensão discente (MATENCIO, 2001).

é meramente mecânico. Trabalhamos também com os tipos de atenção e seu funcionamento, pois esses despontam como importantes para sistematizarmos a atenção no espaço escolar em termos de sua operacionalização na relação com os sujeitos *in loco*. Nosso trabalho está, também, fundamentado em uma perspectiva histórico-cultural da atenção, porque compreendemos ser essa a mais apropriada para explicar os processos que acontecem em sala de aula por nós registrados em diário de campo e gravações audiovisuais e alinharmos a Modl (2015; 2017) para pensar a distribuição da atenção docente como um fator importante para a manutenção da interação e engajamento em sala de aula.

Essas teorizações propostas pelos autores endossam nossa discussão sobre a atualidade e emergência do tema e, ao mesmo tempo, auxiliam-nos a alargar nossa compreensão sobre o fenômeno, possibilitando-nos entender melhor como ocorre o processo de atenção/desatenção para, então, direcionarmos nossa lente para nosso campo de estudo que é a sala de aula do segundo ano de uma escola pública representante da cultura escolar local de Vitória da Conquista.

Conceituando o fenômeno da atenção

As funcionalidades da atenção para o processamento de toda e qualquer atividade fez-nos direcionar o olhar para a sua pertinência no espaço educacional que, por sua natureza, demanda atenção e engajamento dos sujeitos. Por configurar-se como “um processo mental que torna possível a ocorrência de outros processos mentais” (BRAGA, 2007, p. 1), tais como efetivação da experiência, do aprendizado, da memória, a atenção tem ganhado destaque nas discussões recentes, pois sua ausência ou a falta recorrente pode trazer prejuízos significativos para o processo de aprendizagem que pode simplesmente não ocorrer ou não ocorrer como deveria.

Nessa perspectiva, categorizações são feitas na tentativa de metodizar a atenção e essa é dividida de acordo a sua natureza/origem como involuntária- biológica- e involuntária - social e culturalmente construída (LEITE E TULESKI, 2011; VYGOTSKY, 1998; OLIVEIRA, 1997), bem como pode ser classificada baseando-se em modos de operacionalização como: seletiva, sustentada, alternada, dividida (BRAGA, 2007).

Nesse contexto, pensar a atenção não somente como involuntária (biológica, própria do sujeito), mas também como fenômeno voluntário e cultural, faz-se importante, à medida que o sujeito está inserido em um contexto social e esse requer habilidades interacionais e dentre elas está à atenção, essencial para o desempenho cognitivo do sujeito. Assim, destacar a atenção enquanto mecanismo voluntário traz à tona o papel ativo do sujeito em seu próprio processo de construção. Já em relação ao objeto para que façamos nosso olhar, neste estudo, ponderamos que considerar o mecanismo voluntário da atenção e os modos de funcionamento dele informam sobre o agir dos sujeitos em direção ao seu próprio processo.

A título de definição, a atenção dividida caracteriza-se pelo desempenho em mais de uma tarefa concomitantemente, sendo que uma das tarefas deve ser familiar ao sujeito, ser realizada de forma automática (STERNBERG, 2010; BRAGA, 2007; LIMA, 2005). Já a atenção sustentada é definida pela habilidade do sujeito em manter-se concentrado por um longo período de tempo (BRAGA, 2007; LIMA, 2005); a atenção seletiva diz respeito à capacidade do sujeito de eleger determinados estímulos/objetos no meio para direcionar sua atenção (STERNBERG, 2010; BRAGA, 2007); a alternada, por fim, consiste na capacidade do sujeito de alternar seu foco de atenção de uma atividade para outra eficazmente (BRAGA, 2007; LIMA, 2005).

Consideramos os tipos de atenção mobilizados por cada sujeito como crucial para pensar a atenção/desatenção no espaço escolar, dado que, como teorizado até aqui, a atenção é um construto que envolve muitos processos e é, de fato, “um pré-requisito para qualquer processamento mental, especialmente processos cognitivos (BRAGA, 2007, p. 2). Vários fatores podem influenciar a atenção, como “as características dos estímulos, expectativa, motivação, relevância da tarefa desempenhada, estado emocional, experiências anteriores” Davidoff (1983); Cortese et al. (1999) *apud* Lima (2005, p. 116) sistematiza quais são os fatores mais recorrentes em sala, suas influências diretas para a atenção/engajamento, o que para nós, constitui um caminho para entendermos melhor as relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e objetos de ensino que se dão em sala de aula.

Abordagem metodológica proposta

Tendo em vista os princípios discursivos e, orientadas por uma abordagem etnográfica e qualitativa, delineamos nosso estudo. Elucidamos que acompanhamos e analisamos, durante três meses, comportamentos de um grupo do 2º ano do ensino médio da rede pública de ensino, que integra a cultura escolar brasileira local baiana em aulas de disciplinas que envolvem o trabalho com linguagens, sendo elas: Português, Inglês e Matemática.

Os instrumentos agenciados para o *corpus* pesquisa, aqui, em análise, foram: observação sistemática do dia-a-dia interacional do grupo, seguido dos devidos registros em diário de campo, assim como de gravação audiovisual de aulas das três disciplinas.

No tocante à pesquisa qualitativa, ponderamos que o verbo compreender a define, visto que um dos principais objetivos, nesse tipo de estudo, deve ser compreender e interpretar a realidade dos atores sociais da pesquisa em suas práticas diárias de interação (MINAYO, 2015). Na pesquisa qualitativa o interesse de estudo centra-se no conhecimento e na prática dos participantes da pesquisa (FLICK, 2004), isto é, visam a “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações” (MINAYO, 2015, p. 24). Em nosso estudo, por exemplo, as práticas e relações que se dão em sala de aula nos são caras, uma vez que informam sobre ações e representações dos sujeitos que nos levam a compreender o funcionamento dos fenômenos da atenção/desatenção e engajamento/desinteresse discente frente ao objeto de estudo em questão nas disciplinas em estudo.

Frisamos que ancorar o estudo em uma abordagem de cunho etnográfico e de natureza discursiva significa considerar que o pesquisador é essencialmente um observador que deve achegar-se ao seu objeto de estudo para melhor compreendê-lo (MATOS, 2011), bem como deve ponderar aspectos que subjazem os usos da linguagem e, por isso, são difíceis de apreensão e necessitam de serem desvelados considerando diversas nuances da linguagem.

Dessa forma, assumimos os seguintes princípios discursivos:

- i. O uso da língua não é transparente (PÊCHEUX, 1997; 2002; 2007);

ii. As escolhas lexicais indicam posições frente ao que se diz e ao que não se diz (DUCROT, 1977);

iii. Ditos e não ditos acompanham representações sociais deixando que as vejamos ou entrevamos nas posições dos sujeitos (DUCROT, 1977; MOSCOVICI, 2013).

Desse modo, as escolhas dos sujeitos em termos lexicais indicam posições frente ao que se diz e até mesmo ao que não se diz, já que o limite do dizível é o indizível (DUCROT, 1987). Assim, se ficaria a cargo dos interlocutores os significados que se constroem em uma situação negociada, essa significação é construída a partir de posições sociais amparadas em interpretações/modos de compreender o mundo, reproduzidas a partir de vivências com vozes e comportamentos sociais de grupos.

Cenas de sala de aula⁴ em gesto de análise

Lançamos mão das gravações audiovisuais, bem como de nosso conhecimento do grupo advindo de nossa (con)vivência intersubjetiva e apresentamos cenas de sala de aula das três disciplinas em estudo- Português, Inglês e Matemática para serem transcritas e analisadas. Frisamos que as cenas foram escolhidas por parametrizar nossos interesses de pesquisa, bem como por ilustrarem aspectos recorrentes e episódicos no dia a dia interacional do grupo, que consideramos pertinentes no e para o desenvolvimento analítico do estudo. Investiremos na análise de uma cena de cada disciplina, iniciaremos com cenas da aula de Inglês, posteriormente de Matemática e, por fim, as de Português.

AULA DE INGLÊS- CENA I

531. **PDI:** PRONTINHO ... meninos? vamos ...começar... então ((PDI não consegue a atenção dos discentes que continuam a copiar e a microinterar. Então, ela repete))

⁴ Os nomes, que integram as cenas, são fictícios, tendo sido a pesquisa de campo realizada em consonância com as diretrizes de Ética regulamentadas pela Plataforma Brasil. Número do parecer de aprovação: 2.015.335.

⁵ Quanto às convenções de transcrição agenciadas, temos a demarcação de: (i) pausa (...); (ii) alongamento de vogal (:); (iii) entonação enfática, aumento de tom de voz (MAIÚSCULAS); (iv) leitura de textos durante a

32. PDI: PRONTINHO MENINOS ...vamos começar aqui... COMparativo de igualdade ... quando eu falo comparativo de igualdade ... quando eu falo comparativo eu vou comparar duas coisas... duas pessoas... dois lugares OK? ... quando eu falo igualdade significa o quê? Alguém pode me dar um exemplo de uma frase em português que seja um comparativo de igualdade?

((Vitor e Davi sorriem ao fundo e dispersam os colegas mais próximos. Os demais alunos estão quietos, olhando para o quadro e copiando))

33. PDI: faça aí uma frase para mim ... quem pode criar?

34. Davi: orange

35. PDI: fala

36. Davi: orange

37. Fábio: ãnh?

38. Davi: orange pode ser tanto a fruta quanto a cor

39. PDI: certo ... eu quero que você construa /

40. Vitor: () *((Vitor olha para Davi e começa a rir. Os colegas próximos Rose, Tito, Carol começam a rir))*

41. PDI: Davi... com o comparativo você vai comparar duas coisas ou duas pessoas ou dois lugares ou dois animais mais de forma igual

Parece-nos oportuno sublinhar o não engajamento da atenção dos alunos no turno 31 e a necessidade de a professora ratificar a atenção para seu dizer, por meio da elevação do tom de voz no turno 32 “PRONTINHO MENINOS ... vamos começar aqui[...]”. Como vimos, o engajamento é algo co-construído entre os sujeitos nos instantes de interação e esse requer que sinais sejam explicitamente apresentados pelos interlocutores que estão com a palavra e também que ocupam o lugar de ouvinte para que haja a validação da situação de interlocução (KERBRAT- ORECCHIONI, 2006). Dentre esses sinais está o

gravação (“ ”); (v) hipótese do que se ouviu [] e, por fim, (vi) comentários descritivos do transcritor (()) (Modl, 2015; Matencio, 2001).

usado pela professora que é a elevação do tom de voz como modo de (re)direcionar a atenção (o que, como vemos, funciona na cena).

A ação de engajar-se envolve dedicação no desempenho de uma determinada atividade, Davi e Vitor não se atentam ao pedido de engajamento feito pela professora e, como resultado, acabam dispersando a si e aos colegas mais próximos que estão sentados ao fundo. Nesse caso, como consequência do não cumprimento esperado de seus lugares e papéis na interação, os dois alunos contribuem para que os colegas não sejam capazes de cumprirem o seu.

No turno 33, a professora solicita que os discentes criem um exemplo, em língua Portuguesa, referente a aquilo que ela acabara de explicar. Davi se arrisca de modo bastante autoral e diz *orange*. A reação dos colegas de Davi, no entanto, é bem desencorajadora, muitos começam a rir de seu dizer (mesmo não apresentando uma resposta mais adequada que a dele).

Devemos compreender que participar é uma ação que nos é rotineira, já que fazemos parte de muitos espaços sociais, sendo a escola mais um desses espaços (SHULTZ, 2007). Todavia, pela natureza mais institucionalizada da escola, muitas vezes os discentes demonstram receio de tomar a palavra e ainda desencorajam a aqueles que o fazem ou intentam fazer, como a cena exemplifica.

Investir em uma intervenção acerca da relevância da participação para a construção do sujeito e para seu processo de aprendizagem, bem como para efetivação do gênero aula desponta como crucial, dado que os discentes não demonstram, como a cena faz inferir, (re)conhecer que participar é uma habilidade que se aprende e é validada pela própria ação de participar (Shultz, 2007; Modl, 2015).

AULA DE MATEMÁTICA- CENA I

55. PDM: DAVI presta atenção... por favor...guarda aí ...VAI ((referindo-se ao celular))

56. Rodrigo : ((risos)) guardar o que Davi? ((risos dos alunos do fundo próximo de Davi – Fábio, Rony, Vanderlei e Vitor. Os alunos mais distantes geograficamente nem olham para a situação))

57. Davi: A mochila ((*levanta a mochila e mostra para a professora em sinal de que não está com o celular*))

58. Vitor: Cuidado Davi... se não cai porra

59. PDM: coloca a mochila debaixo da cadeira

60. Vitor: Por favor... Davi ((*com tom irônico*))

61. PDM: e o celular no bolso... ((*Davi atende ao pedido*)) um gerou quanto? duas vai gerar? quatro oito e assim sucessivamente () qual a relação de um para dois... dois para quatro e quatro para oito? o que aconteceu? ((*neste momento Suzi abaixa a cabeça e recosta sobre a mesa, não olhando mais para o quadro. Logo em seguida Cláudia faz o mesmo. Lara, de braços cruzados, olha para o chão e não se demora a deitar também e Drica que se senta atrás de Lara, boceja, fica com olhar perdido depois e recosta-se sobre a mesa de modo que ainda veja o quadro*))

O celular aparece em cena sendo usado de modo inapropriado, isto é, em um instante em que era requerido/esperado que os discentes estivessem atentos e engajados à explanação feita pela docente. Alguns autores (KASTRUP, 2004; DE-NARDIN E SORDI, 2009) afirmam que são muitos os apelos que se multiplicam sem cessar frente a nosso sensorio e capturam nossa atenção. Vemos que Davi, no excerto, opta por priorizar a interação com o celular em detrimento da aula, o aparelho eletrônico que tem muitas funcionalidades desde jogos até o acesso à internet, que abre uma porta infinita de possibilidade, é usado pelo aluno e, como resultado, o dispersa e distancia da tematização em curso na aula.

Ainda nesse trecho é notória a descrição da transcritora sobre o agir das discentes: Suzi, Lara, Cláudia e Drica. A professora ainda está explicando o conteúdo, mas as discentes aparentam perder o interesse, talvez em razão de não conseguirem acompanhar a explicação da professora, isso dizemos porque, segundo dados dos instrumentos agenciados, as discentes Suzi e Lara têm dificuldades no que tange aos objetos de estudo da disciplina de Matemática. Por isso, arriscamo-nos a dizer que a não compreensão do conteúdo somado ao modo de didatização da professora pode contribuir de modo muito significativo para a manutenção da falta de engajamento e atenção das discentes na cena em questão.

AULA DE PORTUGUÊS- CENA I

((A professora está escrevendo a redação no quadro. Apenas quatro alunos anotam, os demais direcionam seu olhar para o quadro vez ou outra e microinteram baixo))

60. PDM: PRONTO... construímos a introdução... quem concorda? ... quem quer acrescentar alguma coisa? *((nenhuma resposta oral))* a introdução foi dali “intolerância é a não aceitação do que nos é diferente é não ter paciência e a compreensão de que o outro tem os mesmos direitos que nós”... em algum momento eu coloquei eu acho? *((Mathheus balança a cabeça em sinal negativo))* ... eu acho... eu penso em redação não existe... CERTO? Apresentei aí para falar de intolerância o que é intolerância ... agora vamos entrar no texto... vamos vê agora ... agora sim eu vou pegar daqui ... olha só a minha margem imaginária... tá gente? *((professora escrevendo a redação no quadro. Enquanto isso os alunos se movimentam, sem, no entanto, saírem de suas carteiras- uns se viram para trás para microinterar, bocejam, ficam de olhar perdido, três alunos no fundo- Fábio, Vanderlei e Júlio estão com seus celulares discretamente na mão, as microinterações secundárias começam a aumentar e apenas as quatro alunas que estavam com o caderno aberto sobre a carteira anotam- Carol, Mile, Alice e Taty))*

61. Drica: que horas são?

62. Rita: vinte pras dez *((Lara fica apreciando as unhas por um bom tempo... seu olhar está perdido na cor vermelha de seu esmalte. Cláudia deita-se sobre a carteira e as microinterações aumentam de volume, começa um zuzuzuzuzum na aula. Uns sete minutos passam-se desse modo))*

63. PDM: gente:: pensei que vocês iam ficar atentos e pelo menos copiando pra vê se a gente... porque depois vocês podem usar isso aqui como espelho... tá *((Apenas Suzi, Rose E Saulo pegam o caderno depois disso, a microinteração continua e Lara, agora, tira o esmalte da unha, está atenta nessa tarefa))*

A cena ilustra que a grande maioria dos discentes está dispersa e usam o momento da aula para conversar, recostar/deitar, usar o celular, percorrer a sala com o olhar, admirar o esmalte da unha enquanto somente quatro discentes anotam a redação que está sendo produzida pela professora no quadro.

A estratégia metodológica de registro no quadro usada pela docente se mostra problemática, visto que, ao final da aula, os discentes fotografam o quadro em apenas alguns segundos enquanto que ela passou toda a aula copiando. Outro fator é o não monitoramento da atenção e engajamento da turma durante a atividade, que poderiam ser feitos, como exemplifica Kerbrat- Orecchioni (2006) por meio de sinais como: i- orientação do corpo; ii- ao volume da voz; iii- a direção do olhar; iv- aos elementos captadores. Assim, a

razão que explica o não engajamento da atenção dos discentes, nessa cena, parece ser potencializado pelas estratégias metodológicas usadas pela docente para gerir o encontro.

Considerações finais

Lançamo-nos aqui na empreitada de sistematicamente compreender como funcionam os processos de atenção/desatenção/engajamento em sala, porque, em consonância com Rajagopalan (2007), acreditamos que as pesquisas fundamentadas nos pilares da LA têm que ter como propósito trazer respostas do fazer científico para a sociedade.

No que tange à atenção/engajamento, os sinais de manutenção de engajamento do falante e dos ouvintes são sublinhados como essenciais para o monitoramento da atmosfera interacional e também para que o mesmo foco de atenção seja quanti e qualitativamente compartilhado pelo grupo e/ou reorientado durante a interação principal. Ademais, no tocante à atenção ficou evidenciado, ainda, que algumas relações/priorizações feitas em sala pelos discentes precisam ser (re)vistas, isso considerando que a atenção voluntária é uma habilidade construída em função dos interesses e valorações dos sujeitos.

Nessa perspectiva, apresentamos generalizações advindas de um gesto de análise de cenas sala de sala de aula que apontam para que aprofundemos discussões que considerem:

- i. O funcionamento efetivo do gênero aula depende do cumprimento do papel interacional de cada sujeito na interação. O agir do eu e do outro impactam diretamente no funcionamento da interação;
- ii. O modo de didatização do professor parece ser um fator basilar na e para a gerência de comportamentos engajados/(des)atentos;
- iii. Os sinais de engajamento, tanto do falante quanto do ouvinte são essenciais para o monitoramento da atmosfera interacional e também para que o mesmo foco de atenção seja compartilhado pelo grupo e ocorra de modo predominantemente durante o encontro didático.

- iv. A atenção voluntária está associada às relações em termos de importância que os sujeitos atribuem aos objetos, assim pensar na priorização de determinadas relações (aluno-aluno; aluno-celular) em detrimento da aula desponta como uma discussão cultural atual e necessária;
- v. A compreensão de que participar é uma habilidade que precisa ser aprendida na prática de modo explícito e em consonância com fatores socioculturais.

Para finalizar, salientamos que, neste trabalho, abordamos questões que subjazem ao uso explícito da língua(gem) e que orientam sobre o (re)agir do sujeito deixando, pois, que posições sejam (entre)vistas e ou (re)vistas. Assumimos, alinhados como Modl (2015, p. 120) que a “linguagem é a agulha que sutura todas as relações”. Assim sendo, defendemos que trabalhar com a linguagem é extremamente importante e significa, necessariamente, intervir diretamente na realidade social da qual fazemos parte (RAJAGOPALAN, 2007).

ABSTRACT: In this article, we aim to discuss the phenomenon of attention / inattention and engagement from the exposition of positions from classroom scenes in order to advance the understanding of this phenomenon, which is so valuable for to be both constitutive of the subject and developed culturally. Methodologically supported by principles of ethnography (Flick, 2005; Minayo, 2015) we bring scenes of didactic interaction of students from a 2nd year of High School from a local School of *Vitória da Conquista*. Concepts such as Attention (Kastrup, 2004; De-Nardin, Sordi, 2007; Vygotsky, 1998); participation (Modl, 2015, Morato, 2001, Matencio, 2001, Laplane, 2000); and engagement (Kerbrat-Orecchioni, 2006; Garcez, 2006) are mobilized for the thematization of the object. The analyzes point to the need for places and roles to be fulfilled in the interaction between teacher and student subjects, with a view to monitoring engagement and sharing the same attention focus.

Keywords: Attention ; Inattention; Engagement; Participation.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Juliana Leão. *Atenção concentrada e atenção difusa: elaboração de instrumentos de medida*. 2007.
- CALIMAN, Cris Vieira. A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des) atento. 2006. *Tese de Doutorado*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- COELHO, Fernanda de Castro Batista. A construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos: um alemão e um brasileiro. 2011. 266f. *Tese (Doutorado em Linguística e em Língua Portuguesa)* – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- COREA, Cristina et al. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós,, 2011.
- CRARY, Jonathan. (1999). *Suspensions of perception (attention, spectacle, and modern culture)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DE- NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Psicologia e sociedade*. São Paulo, SP. Vol. 19, n. 1 ISSN 0102-7182, p. 99-106, 2007.
- DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, 2009.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. *Sociolinguística interacional*. S. Paulo: Edições Loyola, p. 215, 2002.
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GARCEZ, Pedro Moraes. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- GUARESI, Ronei. repercussões de descobertas. neurocientíficas ao ensino da escrita. *FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 51-62, jan./jun. 2014.
- KASTRUP, Virgínia. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*, 16(3), 7-16.
- LAPLANE, Adriana Frizman de. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002.
- LEITE, Hilusca Alves. A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Tese de Doutorado*. Universidade de São Paulo, 2015.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicol. esc. educ.*, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Por uma tipologia da interação em sala de aula. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudos da língua e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. P 99-136.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, p. 136-142, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015, p.1-26.

MORATO, Edwiges Maria. “Interação e Silêncio na Sala de Aula”: O Silêncio Como Veiculador de Sentido de Interação. *Educação e Sociedade*. V. 22, n. 77, p. 289-293, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico. In: Vygotsky: *aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico*. Scipione, 1993.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Malden, Mass.: Blackwell, 2001. p. 302-317.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica*. Parábola Ed., 2007.

SADE, CHRISTIAN AND KASTRUP. Virginia Atenção a si: da auto-observação à auto-produção. *Estud. psicol. (Natal)*, Ago 2011, vol.16, no.2, p.139-146. ISSN 1413-294X 12

SCHULZ, Lia. A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. 2007.

STERNBERG, Robert J. (2010) *Psicologia cognitiva*. 5 ed. São Paulo: Cengage Learning.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmen V. R. and BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos O professor e o ato de ensinar. *Cad. Pesqui.*, Dez 2005, vol.35, no.126, p.689-698. ISSN 0100-1574

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. SP: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 09/10/2017.

Aprovado em: 19/12/2017.