

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do GEPEDI

Dossiê

Aprendizagem e Desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural

**Publicação quadrimestral do GEPEDI e Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 3	n.2	maio/ago.2019
------------	------------	------	-----	---------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Ghilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

OBUTCHÉNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 –
Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: revistaobutchenieufu@gmail.com
Caixa Postal 593 38400 902 –
Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Métrica

- Google Acadêmico

Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

DIRETOR GERAL

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjans Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade da Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

CONSELHO CONSULTIVO

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo –

Marília Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez - Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de JuruenaAJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense

Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê “Aprendizagem e Desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural” –
Obutchénie, v. 3, n. 2: Gisele Toassa.

Editoração: GEPEDI

Revisão: Os autores

Diagramação, Postagem e DOI: Sônia Aparecida Paiva

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Obutchénie [recurso eletrônico] : revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 3, n. 2- (2019)- . Uberlândia : Edufu, 2019-
v.

Quadrimestral.
ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1894>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

DOSSIÊ – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apresentação do Dossiê

Gisele Toassa

1. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas
Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade, Herculano Ricardo Campos
2. Apontamentos sobre a pedagogia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico
Pabliny Marques de Aquino, Gisele Toassa
3. A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação
Vera Lucia Trevisan de Souza, Guilherme Siqueira Arinelli
4. Processo de pesquisa intervenção formativa por meio do ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos na escola
Tatiane da Silva Pires Felix, Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
5. A emoção e o ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural: uma pesquisa na educação infantil bilíngue
Daniele Gazzotti, Marilene Proença Rebello de Souza
6. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno
Eliana de Sousa Alencar Marques, Maria Vilani Cosme de Carvalho
7. Limites e avanços da política de permanência: implicações para afetos e vivências no ensino superior
Adélia Augusta Souto de Oliveira, Lucélia Maria Lima da Silva Gomes

TRADUÇÕES

8. Vygotski e os conceitos científicos: implicações para a educação contemporânea
Adriana Pastorello Buim Arena, Dagoberto Buim Arena

RESUMO DE TESES E DISSERTAÇÕES

9. "Ser professora": um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural
Camila Turati Pessoa
10. Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: Limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade
Naíma de Paula Salgado Chaves

Apresentação

Desde a publicação dos livros *A formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1987), a temática deste Dossiê firma-se como uma das mais características da psicologia baseada na obra de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) em nosso país. Mas as configurações da assim chamada *teoria histórico-cultural* de Vigotski modificaram-se bastante desde as primeiras edições do autor publicadas na Europa e Estados Unidos, mudando com respeito ao viés intelectualista-cognitivista de Jerome Bruner e Michael Cole, principais responsáveis pelo impulso inicial às obras de Vigotski e seu Círculo de pesquisadores no Ocidente. A interpretação cognitivista de Vigotski vem sendo cada vez mais questionada no Brasil e no exterior, por diferentes intérpretes, como Nikolai Veresov, Anton Yasnitsky, Ekaterina Zavershneva, Bader Burihan Sawaya, Fernando González-Rey entre outros. Conceitos como drama/eventos dramáticos, imaginação, afetos e vivências são peças-chave dessa mudança epistemológica, cujas consequências para a pesquisa e intervenção histórico-cultural podem ser constatadas no presente Dossiê.

Graças à sua presença na formação em graduação e pós-graduação em nosso país, a teoria histórico-cultural mostra hoje um enorme leque de tendências, contando com misturas, interdisciplinaridade, foco em novas populações e didáticas específicas que assumem a perspectiva, a roupagem, as peculiaridades próprias do Brasil. Palmilhando esta via, empreendemos a tarefa algo arbitrária, mas necessária, de selecionar as contribuições que se arranjam no presente Dossiê: ***Aprendizagem e Desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural***, tendo como recorte fundamental o desenvolvimento dos afetos e vivências e suas relações com os processos de aprendizagem e desenvolvimento da consciência por meio da escolarização, publicando contribuições que se contrapõem às leituras cognitivistas e (re)afirmam as bases marxistas da obra do autor.

O primeiro texto: *Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas*, escrito por Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade e Herculano Ricardo Campos (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), examina o vertiginoso crescimento do conceito de vivência (*perejivânie*), presente ao longo de toda a obra de Vigotski, embora resgatado apenas recentemente na teoria, método e intervenção histórico-cultural. Recorte de pesquisa de doutorado da autora principal, o artigo desnuda as diversas facetas do conceito em meio à profusão de comentadores, abarcando 122 trabalhos publicados até 2018, em português, espanhol e inglês. Já ao se publicar, afirma-se como leitura incontornável a todos os interessados em empregá-lo pela via da psicologia crítica. O segundo artigo, de Pabliny Marques de Aquino e Gisele Toassa (Universidade Federal de Goiás), traz apontamentos sobre conceitos da pedologia de Vigotski, definindo-a como ciência interdisciplinar do desenvolvimento infantil. O texto traz uma análise histórica de seu apogeu e queda na União Soviética dos anos 1930s. Resgata, ainda, a importância não-reconhecida da pedologia na estruturação de conceitos bastante populares da psicologia vigotskiana, como zona de desenvolvimento próximo, crises e idades estáveis, entre outros.

O terceiro artigo, escrito por Vera Lucia Trevisan de Souza e Guilherme Siqueira Arinelli (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), também traz importantes reflexões sobre as vivências e os afetos, tendo por foco *A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação*. Os autores trazem Vigotski para um diálogo com Lapoujade e Espinosa. Realçando o papel criador de novas perspectivas sobre a realidade social, desencadeada pela arte, o texto traz excertos de pesquisa-intervenção com estudantes de escolas públicas que, provocados por meio de pinturas e fotografias de Sebastião Salgado e outros artistas, atribuem novos sentidos para sua própria situação social de desenvolvimento. Outrossim, no quarto artigo, Tatiane da Silva Pires Felix e Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Universidade Estadual Paulista) recorrem ao campo já constituído entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural para, por meio do ensino da música e pintura, relatar uma pesquisa de doutorado focada em uma intervenção formativa com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental. Ao trabalharem com os

fundamentos dessas artes, ensinaram – e apreenderam – aspectos importantes do desenvolvimento afetivo-cognitivo delas como, por exemplo, a nomeação das próprias emoções.

O quinto artigo, *A emoção e o ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural: uma pesquisa na educação infantil bilíngue*, escrito por Daniele Gazzotti e Marilene Proença Rebello de Souza (Universidade de São Paulo), relata parte de uma pesquisa de doutorado focada na investigação de experiências emocionais vivenciadas no meio escolar do ensino de inglês, cuja busca foi por compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando, trabalhando com fundamentos da psicologia histórico-cultural, além de Bakhtin e Paulo Freire, no contexto de atividades sociais colaborativas.

O contexto grupal de desenvolvimento da consciência como processo racional e afetivo, dialeticamente ligado à vida real das pessoas, também se apresenta no sexto artigo, escrito por Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho (Universidade Federal do Piauí) como reflexão sobre a relação entre *pereživânie* (vivência) e atividade educativa escolar. Além das reflexões teóricas, as autoras apresentam relato de pesquisa sobre a produção de novos sentidos à vida escolar elaborada junto a um professor e quatro alunos de matemática, protagonistas de uma história bem-sucedida em educação, a qual goza de reconhecimento em âmbito nacional e internacional. Retratam-se mudanças qualitativas da consciência envolvendo a identidade, os sentidos e afetos por meio de atividades escolares.

Last, but not least, somos apresentados/as a uma pesquisa realizada na última etapa do processo de escolarização, a do ensino superior. Adélia Augusta Souto de Oliveira e Lucélia Maria Lima da Silva Gomes (Universidade Federal de Alagoas) retratam os *Limites e avanços da política de permanência: implicações para afetos e vivências no ensino superior*. Em vivo diálogo com a implantação da mencionada política pública, o texto descreve vivências de uma profissional-psicóloga nesse novo campo de atuação, a partir da perspectiva vigotskiana. Os resultados ressaltam as contribuições da política para o sucesso estudantil, apontando, simultaneamente,

aspectos despotencializadores envolvidos na demarcação de fragilidades econômicas do público-alvo da referida política de permanência.

Que o presente dossiê desperte nos leitores novos motivos de atividade perpassada pelo enriquecimento do gênero humano, afirmando-se como modo de existência dos coletivos humanizadores na vida individual; e, desta, em uma sociedade na qual a luta de classes também se acirra no campo simbólico, impondo não só um “pensamento único”, mas também afetos e vivências pautados no indiferentismo melancólico dos que já tiveram roubada a sua capacidade de sonhar um outro mundo possível.

Gisele Toassa
Organizadora

Pereživânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas

Perezhivanie: an approach to the state-of-the-art of research

*Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade*¹

*Herculano Ricardo Campos*²

RESUMO

O conceito de *pereživânie* (vivência), articulado à teoria histórico-cultural, refere-se à unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano. Trata-se de um conceito importante para a perspectiva histórico-cultural que aparece tardiamente e de forma inacabada na obra de Vigotski. É ainda um conceito de apropriação recente por autores ocidentais cuja referência nos trabalhos científicos vem crescendo e se desdobrando em diferentes contextos. O presente trabalho se propõe a fazer uma categorização quantitativa da produção envolvendo o conceito de *vivência*, bem como apontar aspectos a serem analisados. O levantamento das produções foi feito através do portal de periódicos da CAPES, abarcando trabalhos publicados até 2018, em português, espanhol e inglês. Como descritores utilizaram-se distintas nomenclaturas do nome russo: *perezhivanie*, *perezhivaniya*, *perejivanie*, e ainda combinações como “vivência” e “Vigotski”, dentre outros. Foram categorizados 122 trabalhos que trataram do conceito em foco por: ano de publicação, autor, local de produção (instituição, país), periódico de emissão e abordagem do conceito (enquanto objeto de discussão, unidade de análise ou elemento teórico central). Os resultados indicaram crescimento exponencial da produção no recorte estudado, disseminação dos trabalhos por 22 países, além de protagonismo da Austrália e Brasil

ABSTRACT

The concept of *perezhivanie*, associated with the historical-cultural theory, refers to a systemic unit of consciousness, comprehending the integrity of relation between affect and cognition, and the dialectical relation between individual and environment in the study of human development. It is an important concept to historical-cultural perspective which appears late and is unfinished in Vygotsky's work. It is also a concept of recent apprehension by western authors whose reference in scientific works is growing and unfolding in different contexts. The present study intends to make a quantitative categorization of the scientific production involving the concept of *perezhivanie*, as well as indicate aspects to be analyzed. The search for scientific production was made through the journals portal of CAPES, involving works published until 2018, in Portuguese, Spanish and English. As descriptors distinct nomenclatures of the russian name were used: *perezhivanie*, *perezhivaniya*, *perejivanie*, as well as combinations like «vivência» and «Vigotski». The quantity of 122 scientific works that dealt with *perezhivanie* were categorized by: year of publication, author, place of production (institution, country), journal and concept approach (as an object of discussion, unit of analysis and central theoretical aspect). The results indicated an exponential growth of production in the excerpt analyzed, along with diffusion in 22 countries and protagonism of Australia and Brazil in the world scene. Expansion and deepening possibilities of the

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Natal, Brasil. E-mail: lelermandrade@gmail.com.

² Professor Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRN, Brasil. E-mail: herculanorcamos@gmail.com.

no cenário mundial. Apontam-se ainda possibilidades de ampliação e aprofundamento do atual estudo, tendo em vista chegar a um panorama mais completo das produções, além de explorar formas de entendimento do conceito e campos de utilização deste.

Palavras-chave: Pesquisa bibliográfica. Perejivânie. Psicologia histórico-cultural.

current study were also indicated in view of a thorough picture of the productions, likewise exploring the concept's perspectives and fields of use.

Keywords: Bibliographical research. Perezhivanie. Historical-cultural psychology (CHAT).

1 Introdução

O conceito de *vivência* (perejivânie), presente nas articulações teóricas da obra de Vigotski, tem sido alvo de interesse e estudo crescentes nos últimos anos por pesquisadores de todo o mundo. Veresov (2014) declara que há consenso quanto à sua relevância na perspectiva histórico-cultural e considera o conceito como um dos menos explorados pela literatura contemporânea dedicada a Vigotski, embora esse cenário esteja em curso de mudança. Nessa direção, o periódico *Mind, Culture and Activity*, associado à International Society of Cultural-Historical Activity Research (ISCAR, sociedade internacional voltada para a pesquisa na perspectiva histórico-cultural), elaborou e publicou, em 2016, o dossiê *Symposium on Perezhivanie*. Nele, Cole e Gajdamschko (2016) explicam em nota a necessidade de discussão do tema percebida após recebimento, pelo periódico, de meia dúzia de artigos tratando de alguma forma do conceito em foco e revelando pouca concordância entre os autores quanto à sua tradução para o inglês. As dificuldades mencionadas envolvem questões linguísticas e culturais, não existindo equivalente satisfatório para o termo russo, sobretudo no inglês, bem como questões conceituais que serão exploradas nos parágrafos seguintes.

Perejivânie é um termo usado no cotidiano e no contexto da literatura e cultura russa, assumindo na obra de Vigotski, em diferentes momentos, sentidos específicos, distintos dos de origem, ainda que com eles relacionados. Toassa e Souza (2010) expõem uma análise etimológica e traduções possíveis do vocábulo, apresentando a explicação da tradutora Teresa Prout sobre o termo servir para expressar a ideia de que uma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida de forma diferente por diversos sujeitos, sendo a

expressão “experiência emocional” – de cunho marcadamente afetivo –, e “interpretação” – de cunho racional –, traduções pouco adequadas. O termo integraria diversos aspectos da vida psíquica, aspectos afetivos como cognitivos. Toassa e Souza (2010) recorrem ainda ao linguista Bóris Schnaiderman para analisar a palavra em foco. Deste trabalho sobressai a relação do vocábulo com o verbo viver (abarcando condições particulares de vida) e a ideia de sofrer algo, atravessar uma situação difícil de vida, denotando ainda uma ação inacabada, em fluxo. Para o português e o espanhol, vivência é a tradução mais adequada de *pereživânie*, tendo em vista sua etimologia relacionada ao viver.

Conforme trazido por Toassa e Souza (2010), o termo *pereživânie* perpassa a obra de Vigotski apresentando diferentes significados e constituindo história própria. Veresov e Fleer (2016) trazem uma definição feita por Vigotski, de 1931, conforme consta no *Psychological Dictionary* (produzido em parceria com Varshava), na qual o autor declara que todo processo psicológico é *pereživânie*. Essa definição genérica, no entanto, não se situa no contexto de articulação da teoria histórico-cultural, referindo-se ao significado tradicional do termo à época para a psicologia.

No livro *Psicologia da arte*, do início de seu percurso acadêmico, Vigotski traz outra compreensão de *pereživânie* (*pereživânie* estética), enfocando uma dimensão fenomenológica que se debruça sobre o processo de vivência (como) e o seu conteúdo (o quê) (VERESOV; FLEER, 2016). Da mesma forma, Toassa e Souza (2010) reiteram essa compreensão, neste primeiro Vigotski, de uma *vivência* (*pereživânie*) de caráter fenomenológico, marcada por sentimentos e sensações que deverão ser compreendidas depois de vivenciadas, e que abarcam relações mútuas sujeito-mundo.

É a partir dos anos 1930, em seus últimos anos de vida, que Vigotski apresentará *pereživânie* (*vivência*) como um conceito articulado à teoria histórico-cultural, ainda que este trabalho não tenha sido concluído ou aprofundado, tendo em vista a morte do autor em 1934. Roth e Jornet (2016) observam que esse movimento se relaciona ao desafio, colocado por Vigotski, de lidar com a questão psicofísica (mente e corpo) e com a superação da separação entre cognição e afeto, pensamento e linguagem. *Vivência* (*pereživânie*) é introduzida como conceito nas

aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Trata-se, então, de um conceito (não uma noção ou definição) relacionado ao processo de desenvolvimento e, mais especificamente, ao papel do meio no desenvolvimento (VERESOV; FLEER, 2016). Nesse contexto, Vigotski (1935/2018) compreende *vivência* enquanto um prisma que refrata a influência do meio sobre o desenvolvimento da criança. A *vivência* é compreendida enquanto unidade que reúne características pessoais e do ambiente. Nas palavras do autor:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. (VIGOTSKI, 2018, p. 78)

Tendo em vista a variedade de significados e contextos de uso da palavra *pereživânie* (vivência), além de questões de tradução, e o fato de *vivência* (*pereživânie*) enquanto conceito articulado à teoria histórico-cultural ser uma construção não acabada e pouco desenvolvida, devido à morte precoce do autor, é compreensível que falte clareza quanto à definição e utilização do termo nas produções que o compreendem. Essa abertura e imprecisão apresenta tanto potencialidades quanto desafios e perigos. Clarà (2016) enfatiza as “muitas vidas” da palavra *pereživânie* e como ela fomenta diferentes conceitos e perspectivas, sendo utilizada para distintos fins e relevante em diferentes interesses de pesquisa. Da mesma forma, como observado por Smagorinsky *apud* Veresov e Fleer (2016), há também o risco de a *vivência* revelar-se mais uma “noção hipnótica”, superficial, do que um conceito com real significado.

Depois de contextualizar brevemente o conceito de *vivência* na obra de Vigotski, seus significados, possibilidades de interpretação, potencialidades e desafios, além de pontuar a atenção crescente de pesquisadores quanto à sua utilização, o presente trabalho se propõe a fazer um levantamento das produções envolvendo *vivência*, mais especificamente a *vivência* enquanto conceito articulado à teoria histórico-cultural. O objetivo é ter uma primeira aproximação quantitativa das produções, enfocando aspectos como: autores (universidade de origem, local de produção), ano de publicação, periódicos (quando se tratar de

artigos), forma de abordagem do conceito nas produções, além de apontar aspectos a serem analisados. O crivo utilizado foram trabalhos publicados até o ano de 2018 disponíveis em inglês, português e espanhol.

2 Aspectos metodológicos

Conforme trazido no parágrafo anterior, foi realizado levantamento das produções envolvendo *vivência* enquanto conceito articulado à teoria histórico-cultural, contemplando os idiomas inglês, português e espanhol. A pesquisa foi feita através do portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que possui ampla cobertura de acesso aos mais importantes periódicos e bases de dados tanto a nível nacional como internacional.

Utilizaram-se descritores tendo em vista as diferentes nomenclaturas do termo *vivência* que apareciam nas obras: *pereživânie*, *perezhivaniya*, *pereghivanie* e *perezivanie*, sendo que apenas as duas primeiras (além da mais comum em língua inglesa, *perezhivanie*) trouxeram resultados contemplando o conceito nos moldes procurados. Quando uma nomenclatura diferente era encontrada nas produções, esta era utilizada como descritor na busca por novos trabalhos. Também foram utilizados como descritores o termo “vivência” (sem o acento circunflexo, posto que deste modo é possível abarcá-lo nas duas situações, com e sem acento, tendo em vista a diferença de escrita para o português e o espanhol) associado a “Vigotski” (com caractere especial “*” nos dois “i”, visando a abranger suas distintas nomenclaturas: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vigotski). Foram testadas ainda outras combinações de descritores que obtiveram resultados referentes ao conceito buscado, embora pouco expressivos, tais como *emotional experience*, *experiencing*, *social situation of development* (e suas versões em português e espanhol) e “unidade afetivo cognitiva” (mais a versão em espanhol), todos associados a “Vigotski” (escrito com caracteres especiais). Os dois primeiros termos (*emotional experience* e *experiencing*) relacionam-se a traduções comuns para *vivência* na língua inglesa; *social situation of development* refere-se a um conceito intimamente ligado ao de *vivência*; e, por fim, “unidade afetivo cognitiva” pode ser uma forma breve e sucinta de referir-se à *vivência*. Também foi utilizado o descritor *lived experience*, tradução inglesa comum para *vivência*, no entanto

não se obtiveram resultados pertinentes e que já não tivessem sido encontrados com o uso de outros termos. O único filtro utilizado nas pesquisas avançadas do portal de periódicos da CAPES foi a data final, para os trabalhos, equivalendo ao último dia de 2018.

A busca com o descritor *perezhivanie*, com a opção “expandir meus resultados”, deu acesso a 26 páginas de resultados, o que significa aproximadamente 260 trabalhos (dez por página), contando com a ocasional repetição de títulos e artigos em línguas que não inglês, português ou espanhol. No caso da busca com este descritor, tendo em vista a abordagem direta do termo em foco, todos os trabalhos foram conferidos e triados. Outro descritor que obteve muitos resultados foi “vivência” associado a “Vigotski” (acima de 30 páginas). Nesta situação, apenas os trabalhos das dez primeiras páginas (100 trabalhos) foram conferidos e triados, pois observou-se que essa combinação de descritores produziu, em grande parte, resultados não pertinentes ao foco da pesquisa. Os resultados para *emotional experience*, *experiencing* e *lived experience* foram também muito numerosos (acima de 30 páginas, no primeiro caso; acima de 100 páginas, no segundo; por volta de 100 páginas, no terceiro). Como foi observada pouca pertinência dos resultados com o propósito da busca, apenas os títulos das cinco primeiras páginas (50 trabalhos) de cada combinação de descritores foram conferidos e triados. Os demais descritores não mencionados neste parágrafo obtiveram poucos resultados (abaixo de três páginas) e puderam ser todos verificados. No portal de periódicos da CAPES os resultados estão ordenados por relevância.

Também foi realizada busca por trabalhos em francês, utilizando como descritores os termos *expérience vécue* (experiência vivida) e *expérience émotionnelle* (experiência emocional), termos que à semelhança do inglês (*experiencing* e *emotional experience*) são traduções possíveis para *vivência*, associados a “Vigotski”. No entanto, não se obteve resultados pertinentes à pesquisa.

Os trabalhos buscados passaram por uma triagem a partir, sobretudo, da leitura dos resumos. Um primeiro filtro foi feito para saber quais, dentre os textos, referiam-se de fato a *vivência* e, destes últimos, quais referiam-se à

vivência enquanto conceito articulado à perspectiva histórico-cultural. Ao longo da leitura dos resumos foi percebida possibilidade de organização dos trabalhos pela forma de abordagem do conceito. Três categorias foram criadas: *vivência* enquanto objeto de discussão, unidade de análise e elemento teórico central.

Vivência enquanto objeto de discussão, como o nome diz, refere-se aos trabalhos cujo foco principal é a discussão do conceito ou de aspectos relacionados ao conceito em foco. Trata-se de trabalhos de caráter predominantemente teórico. *Vivência* como unidade de análise, também como o nome revela, refere-se a trabalhos que utilizam o conceito como unidade de análise, ou principal unidade de análise, na investigação de fenômenos. Trata-se, principalmente, de trabalhos empíricos e alguns teóricos que se debruçam sobre a utilização do conceito para a investigação de fenômenos. Por fim, *vivência* como elemento teórico central diz respeito aos trabalhos em que o conceito constitui o arcabouço teórico central, dialogando com outros conceitos, sem constituir foco de discussão ou unidade de análise central. Trata-se de trabalhos tanto teóricos, com discussão e articulação a conceitos de diferentes perspectivas, quanto empíricos, em que *vivência* constitui uma lente teórica complementar na observação dos fenômenos. Os trabalhos que apenas mencionavam o conceito de *vivência*, ou nos quais a referência era pouco expressiva e/ou periférica à discussão trazida, não foram considerados para análise.

Os artigos que atenderam aos critérios para a coleta foram tabulados contemplando as seguintes categorias: título, tipo de publicação (artigo, capítulo de livro, tese ou dissertação), autor, universidade de origem, ano de publicação, país de origem (ligado às universidades), periódicos em que foram publicados e modo de abordagem do conceito (objeto de discussão, unidade de análise ou elemento teórico central). Alguns trabalhos analisados, cerca de dez, não se apresentaram como fruto da pesquisa sistemática realizada e foram obtidos de outras formas, sobretudo de indicações e disponibilização por terceiros. Estes referem-se, principalmente, a capítulos de livros.

3 Resultados e discussão

Dos materiais pesquisados não foi possível ter acesso a 74 títulos (referentes aos descritores *perezhivanie*, *perezhivaniya* e “vivência” + “Vigotski”) para triagem. Dentre os trabalhos triados que abordaram *vivência* como conceito articulado à teoria histórico-cultural, 60 o fizeram de forma periférica ou pouco expressiva, enquanto 122 referiram-se ao conceito de modo expressivo.

Tabela 1 – Distribuição da produção quanto ao tipo, abordagem do conceito e período.

Tipo	Artigos	Teses/Dissertações	Cap. de livro
	101	11	10
Abordagem do conceito	Objeto	Unidade de análise	Elemento teórico central
	32	30	60
Período	1991-2008	2009-2013	2014-2018
	5	25	92

Estes 122 trabalhos coletados distribuíram-se da seguinte forma, quanto ao tipo de publicação: 101 artigos, 11 teses e dissertações e dez capítulos de livro. É natural que a busca resulte em um número superior de artigos, tendo em vista a pesquisa vinculada a bases de dados de periódicos. Um livro, com diversos capítulos representados neste material, é *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (FLEER; GONZÁLEZ-REY, VERESOV, 2017). Trata-se de produção recente com foco particular no conceito de *vivência* e em sua relação com o tema das emoções e subjetividade.

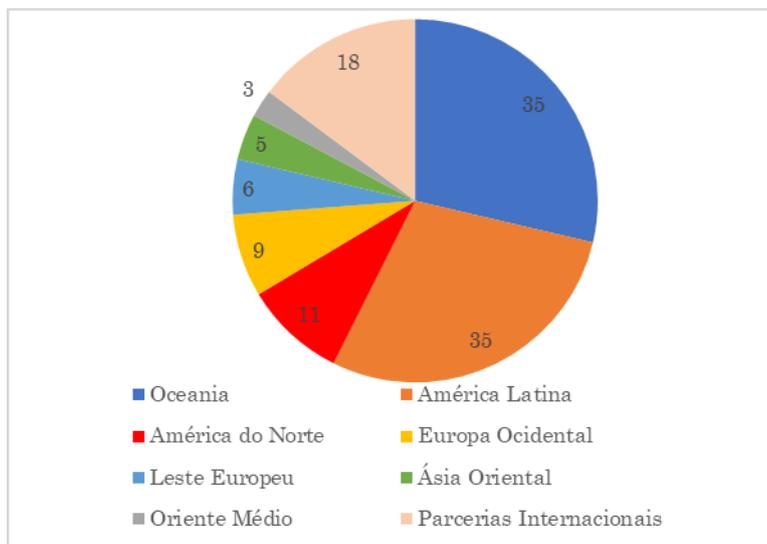
Quanto à forma de abordagem do conceito *vivência*, 60 trabalhos abordaram-no como elemento teórico central, 32 como objeto de discussão e 30 como unidade de análise. O periódico *Mind, Culture and Activity*, conforme mencionado na introdução, publicou um número especial sobre *vivência* em 2016 com o objetivo de debruçar-se sobre o conceito, suas diferentes traduções e

apropriações. Dessa publicação, 15 artigos estão contemplados na categoria “objeto de discussão”.

No tocante ao ano de publicação obteve-se trabalhos de 1991 a 2018, os quais foram organizados tendo em vista intervalo de tempo e volume de publicação, de modo a distribuir melhor os resultados obtidos. As divisões foram feitas nos seguintes períodos: 1991 a 2008, cinco publicações acessadas, observando-se um intervalo de cinco anos (2004 a 2008) sem publicações encontradas; 2009 a 2013, 25 publicações; 2014 a 2018, 92 publicações. Embora a amostra representada no presente trabalho não contemple todas as produções sobre *vivência*, por trabalhar apenas com publicações em inglês, português e espanhol – tendo excluído o francês pela ausência de estudos encontrados sobre o tema –, e tendo em vista ainda limitações de acesso a materiais, além de limitações que podem se impor à própria ferramenta de busca utilizada (por eventualmente não ter acesso a todos os periódicos de determinado contexto), o resultado revela um aumento exponencial das produções sobre o tema no intervalo de tempo pesquisado. Este dado aponta e confirma o interesse crescente de pesquisadores pelo conceito em foco, sobretudo a partir de 2009.

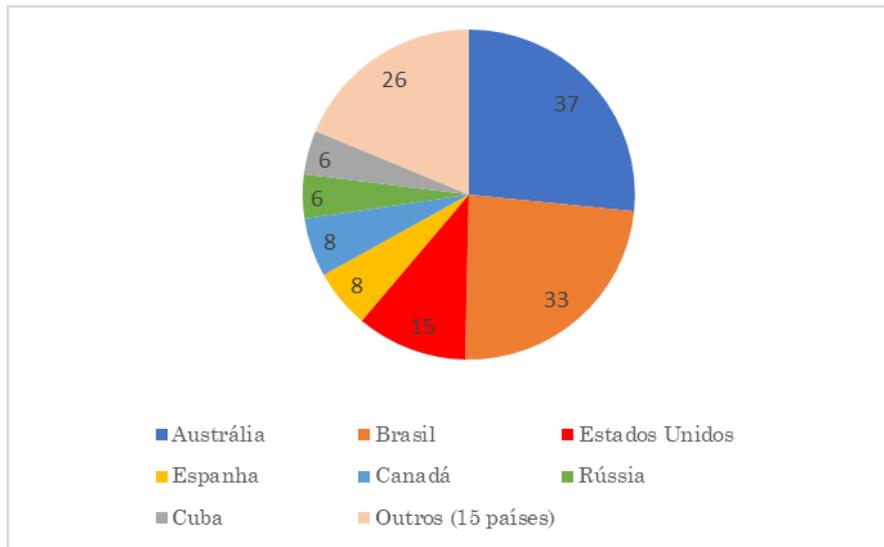
Em relação aos anos de publicação das produções que tratam o conceito de *vivência* como objeto de discussão, apenas um trabalho foi registrado no período de 1991 a 2008; entre 2009 e 2013 foram 3 trabalhos registrados; e entre 2014 e 2018, 28 trabalhos. Ainda que tenha havido aumento ao longo dos anos, é importante pontuar que o ano de 2016, tendo em vista a publicação do número especial sobre *vivência* pelo periódico *Mind, Culture, and Activity*, foi um ano atípico de muita produção nessa direção, contemplando 21 das 28 publicações do período de 2014 a 2018. Esse dado aponta um esforço expressivo recente neste tipo de discussão (teórica, conceitual) do tema, fundamento para a apropriação do conceito e sua utilização, seja como unidade de análise ou elemento teórico central.

Gráfico 1 – Distribuição da produção por região geográfica.



Foram registradas produções oriundas de 22 países diferentes, tendo em vista a universidade de vinculação dos autores, dado que aponta para a disseminação do interesse pelo conceito ao redor do mundo. Esses 22 países foram divididos por regiões geográficas, de modo que a distribuição dos trabalhos resultou no seguinte: América Latina (Brasil, Cuba, Argentina e México) e Oceania (Austrália e Nova Zelândia), 35 trabalhos cada região; América do Norte (Estados Unidos e Canadá), 11 trabalhos; Europa Ocidental (Espanha, Finlândia, Reino Unido, Grécia e Holanda), nove trabalhos; Leste Europeu (Rússia), seis trabalhos; Ásia Oriental (China e Japão), cinco trabalhos; Oriente Médio (Israel e Irã), três trabalhos; Além de 18 produções realizadas em parcerias internacionais. Estas envolveram principalmente América do Norte (Estados Unidos e Canadá), Europa Ocidental (Espanha, Noruega, Suécia, Islândia e Reino Unido), América Latina (Brasil, Cuba e México) e Oceania (Austrália e Nova Zelândia), mas também Ásia Oriental (Vietnam) e Leste Europeu (Rússia).

Gráfico 2 – Distribuição da produção por países (considerando parcerias).



É compreensível que, por limitações relacionadas ao idioma, não se registre, na amostra tratada, um número maior de trabalhos oriundos da Rússia ou de outros países do Leste Europeu, berço de Vigotski. O número menos expressivo de trabalhos produzidos em outras regiões (Europa Ocidental, Ásia Oriental e Oriente Médio) também pode se dever a limitações linguísticas; contudo, diferente da Rússia, não se sabe de tradição robusta na discussão de temas relacionados à perspectiva histórico-cultural nestas regiões, sobretudo na Ásia e Oriente Médio. Da amostra analisada, os países com maior produção, contando as parcerias internacionais, são: Austrália, com 37 trabalhos; Brasil, com 33; Estados Unidos, com 15; Espanha e Canadá, ambos com oito cada um; Rússia e Cuba, cada um com seis. Os demais países tiveram menos de cinco produções representadas na amostra.

O Brasil se destaca, no contexto da América Latina, em relação ao número de produções sobre o tema, seguido de Cuba. Embora possa ter havido limitações em relação à ferramenta de busca na pesquisa por trabalhos em espanhol, ainda que ela cubra as principais bases de dados latino-americanas, a diferença do número de produções brasileiras em comparação ao dos outros países da América Latina é muito expressiva. Além de Brasil e Cuba, somente México e Argentina estão representados. Esta importante presença brasileira de produções envolvendo o conceito de *vivência* contrasta com os escassos resultados obtidos

em revisão bibliográfica de 2006, realizada por Toassa e Souza (2010), dado que revela o quanto a produção sobre o tema vem crescendo no país desde então.

Em relação aos autores com mais produções relacionadas ao conceito de *vivência* identificados na amostra, muitos se destacam no contexto australiano: Nikolai Veresov (nove produções), Marilyn Fleer (dez produções), Nelson Mok (quatro produções), Megan Adams (quatro produções), Glória Quiñones (três produções) e Sue March (duas produções), todos pertencentes à Monash University, que responde por 26 do total de 37 produções australianas registradas. Foram também registradas produções em outras cinco universidades na Austrália, nas quais alguns autores aparecem com mais de um trabalho: Susan Davis (Central Queensland University) e Andy Blunden (University of Melbourne).

No cenário brasileiro destaca-se Fernando González-Rey, falecido em março deste ano, com 11 produções, tendo a Universidade de Brasília e/ou o Centro Universitário de Brasília, ambas instituições de trabalho do pesquisador, representação em 17 das 33 produções brasileiras registradas na amostra. As produções em contexto brasileiro revelaram um cenário heterogêneo, com diversos autores oriundos de diferentes universidades (um total de 15, dentre elas: USP, UFPB, UFG, UFF, UFPI etc.) tratando do tema, o que aponta sua disseminação pelo Brasil. Outros autores contemplados mais de uma vez nos trabalhos registrados são Gisele Toassa (Universidade Federal de Goiás) e Zóia Prestes (Universidade Federal Fluminense).

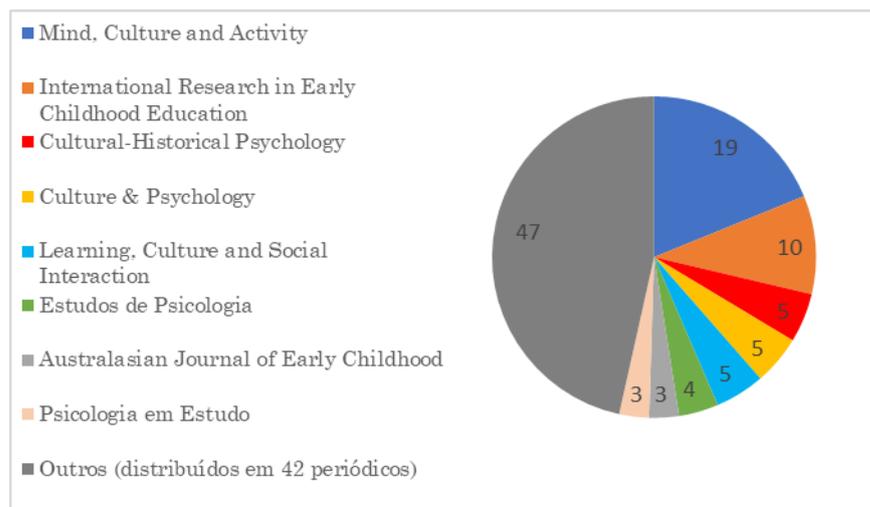
Nos Estados Unidos o cenário também é diversificado, sendo representadas 11 universidades das 15 produções registradas. Autores com mais de um trabalho presente na amostra são: Beth Ferholt (City University of New York); Luis C. Moll (University of Arizona); Holbrook Mahn (University of New Mexico); Michael Cole (University of California); e Paula R. Golombek (University of Florida).

No Canadá, com suas oito produções registradas, o cenário representado é menos diverso. Dentre elas, seis foram escritas por Wolff-Michael Roth (University of Victoria), das quais cinco são parcerias internacionais, sobretudo com o pesquisador Alfredo Jornet, da Universidade de Oslo (Noruega), que

comparece em três produções. Da mesma forma, na Espanha o cenário revelado envolve predominantemente dois pesquisadores: Marc Clarà (Universitat de Lleida), com quatro produções, e Moisés Esteban-Guitart (Universitat de Girona), com três produções; somando sete, dos oito trabalhos registrados.

Há poucos elementos para falar dos cenários representados na amostra em relação a outros países, mas autores que apresentaram mais de uma produção no contexto da pesquisa foram O. V. Rubtsova (Moscow State University of Psychology and Education, Rússia); Fariñas León (Universidad de la Habana, Cuba); Adam Poole (University of Nottingham Ningbo China); e Alex Kozulin (Feuerstein Institute e Tel Aviv University, Israel).

Gráfico 3 – Distribuição da produção por periódicos (artigos).



No tocante aos periódicos de publicação dos trabalhos registrados (em se tratando dos artigos) 50 títulos foram contabilizados, dos quais destacam-se o já mencionado *Mind, Culture and Activity*, com 19 publicações – sendo 15 do dossiê referido sobre *vivência*; o *International Research in Early Childhood Education*, da Universidade de Monash, com dez publicações; o *Cultural-Historical Psychology*, da Moscow State University of Psychology and Education, com cinco publicações; o *Culture & Psychology*, editado por Jaan Valsiner (Aalborg University, Dinamarca), com cinco publicações; o *Learning, Culture and Social Interaction*, editado por Harry Daniels (University of Oxford, Reino Unido), Roger Säljö (University of Gothenburg, Suécia) e Heila Lotz-Sisitka (Rhodes University,

Africa do Sul), com cinco publicações; e o *Australasian Journal of Early Childhood*, editado por Lennie Barblett (Edith Cowan University, Austrália), com três publicações. Três dos periódicos mencionados (*Mind, Culture and Activity*, *Cultural-Historical Psychology* e *Learning, Culture and Social Interaction*) estão associados à já referida ISCAR, International Society of Cultural-Historical Activity Research.

No cenário brasileiro destaca-se a revista *Estudos de Psicologia*, da PUC-Campinas, com quatro publicações, e a revista *Psicologia em Estudo*, da Universidade Estadual de Maringá, com três publicações. Os demais periódicos contam com duas publicações ou menos e não serão citados.

Os periódicos encontrados abrangem, predominantemente, os campos da psicologia, educação e desenvolvimento humano. Dentre os 50 encontrados, 15 (correspondendo a 29 publicações) fazem referência direta à psicologia (compreendendo a palavra “psicologia”), e 19 (correspondendo a 32 publicações) apresentam referência direta à educação (abarcando termos tais “educação” e seus derivados, “ensino” e “aprendizagem”), ambos podendo tratar de assuntos na interface dos campos mencionados. Muitos periódicos que não apresentaram referência direta à psicologia e/ou à educação utilizaram termos específicos que envolvem um e outro campo (“desenvolvimento”, “linguagem”, “primeira infância”).

Um campo de pesquisa identificado e com presença expressiva, manifestado nos títulos dos periódicos de referência dos artigos, é o do desenvolvimento na primeira infância, com cinco títulos ligados ao tema, correspondendo a 18 publicações. Este dado não é surpreendente, levando em consideração que o conceito de *vivência* foi elaborado por Vigotski no contexto do estudo do desenvolvimento infantil, embora possa ser utilizado em outros campos. Das 18 publicações referidas, 11 correspondem ao contexto Australiano, das quais nove pertencem à Monash University.

4 Conclusão

O presente trabalho traz contribuições relevantes para a análise do panorama nacional e internacional da pesquisa relacionada ao conceito de

vivência no contexto da teoria histórico-cultural, ainda que aborde um recorte desta realidade. Constata-se significativa produção referente ao tema (representada pelos 122 trabalhos coletados) e seu crescimento exponencial, sobretudo ao longo dos últimos dez anos, apontando o aumento do interesse dos estudos na área. A produção registrada contempla 22 países de sete regiões geográficas diferentes, indicando disseminação a nível internacional das pesquisas envolvendo o conceito. Austrália e Brasil destacam-se neste cenário em número de trabalhos (cada um com mais de 30 registros), seguidos dos Estados Unidos (15 registros).

No contexto Australiano é evidente o protagonismo da Monash University, que reúne diversos pesquisadores (com destaque para Nikolai Veresov e Marilyn Fleer) atuantes nos estudos envolvendo *vivência*, revelando interesse particular no campo do desenvolvimento na primeira infância. O cenário brasileiro apresenta participação central de Fernando González-Rey, da Universidade de Brasília e do Centro Universitário de Brasília, nas produções encontradas, mas também revela uma realidade diversificada de pesquisadores e universidades produzindo sobre o assunto.

As principais áreas do conhecimento abarcadas pelos estudos, tendo em vista os periódicos de publicação dos artigos, foram educação, psicologia e desenvolvimento humano. Trata-se de campos abrangentes de utilização do conceito de *vivência*, que podem ser detalhados por uma análise qualitativa dos trabalhos registrados. Nesse sentido, uma primeira leitura já permitiu a identificação de alguns domínios, como: o estudo voltado para o desenvolvimento na primeira infância; o contexto de formação de professores; o contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

A partir do presente estudo consideram-se, ainda, possibilidades de ampliação e aprofundamento da pesquisa. A ampliação seria no sentido de agregar trabalhos aos quais não foi possível o acesso nesse momento e buscar títulos que não tenham sido contemplados, por meio de outras ferramentas de pesquisa e através das referências dos trabalhos registrados. A intenção é estabelecer um panorama mais completo de produções, passível de somar-se a estudos semelhantes de outros países, envolvendo trabalhos em outros idiomas

que explorem melhor esses distintos contextos. Por sua vez, um aprofundamento envolveria diversas possibilidades e, para isso, a classificação das produções quanto à forma de abordagem do conceito (objeto de discussão, unidade de análise e elemento teórico central) seria particularmente útil.

O aprofundamento nos textos referentes à *vivência* como objeto de discussão poderia contribuir para mapear as percepções e apropriações dos autores sobre o conceito, divergências e concordâncias. O foco nas produções que utilizam *vivência* como unidade de análise central contribuiria na visualização de caminhos metodológicos de análise, semelhanças e diferenças. O aprofundamento nos trabalhos envolvendo o conceito como unidade de análise e elemento teórico central poderia ajudar, conforme já mencionado, a fazer um levantamento das suas áreas e formas de utilização (se faz referência a algum entendimento específico do conceito, por exemplo), levando em consideração ainda a articulação à perspectiva histórico-cultural de forma mais ampla. Outras possibilidades incluem estudos de recortes específicos, como a produção sobre o tema no Brasil ou na América Latina, grupos que se destacam, modos de entendimento e áreas de utilização do conceito.

Os dados e possibilidades apontadas no presente trabalho são relevantes tendo em vista o crescimento e difusão dos estudos envolvendo o conceito de *vivência* no Brasil e no mundo (conforme atestam resultados da atual pesquisa), seu potencial de contribuição, além de sinalizar perigos implicados no uso superficial do conceito. Para tanto, só uma análise aprofundada dos materiais poderia contribuir de forma mais efetiva.

Referências

CLARÀ, M. The many lives of the word *perezhivanie*. In: COLE, M.; GAJDAMSCHKO, N. (ed.) *MCA Symposium on Perezhivanie*, p.70-73, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/MCA-Symposium-on-Perezhivanie/63888aa89d34d3cf2f3011c546684cc3f38e3bd4>. Acesso em: 15 jun. 2018.

COLE, M.; GAJDAMSCHKO, N. The Growing Pervasiveness of *Perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, vol.23, n.4, p.271, 2016.

FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. (orgs.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapura: Springer, 2017.

ROTH, W-M; JOURNET, A. *Perezhivanie in the Light of the Later Vygotsky's Spinozist Turn Mind, Culture, and Activity*, vol.23, n.4, p.46-55, 2016.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 21, n.4, p. 757-779, 2010.

VERESOV, N. Emotions, perezhivanie et développement culturel: le projet inachevé de Lev Vygotski. In : MORO, C.; MIRZA, N. M. (Ed.) *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Lausanne: Septentrion, 2014, p.209-237.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. In: COLE, M.; GAJDAMSCHKO, N. (Ed.) *MCA Symposium on Perezhivanie*, p. 56-66, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/MCA-Symposium-on-Perezhivanie/63888aa89d34d3cf2f3011c546684cc3f38e3bd4>. Acesso em: 15 jun. 2018

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, z.; TUNES, E. (org.) *7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 1935/2018, p. 73-92.

Recebido em julho de 2019
Aprovado em outubro de 2019

Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico

Remarks on Vygotsky's pedology: some important concepts
in their historical context

*Pabliny Marques de Aquino*¹

*Gisele Toassa*²

RESUMO

Vigotski, na busca de compreender cientificamente a formação dos processos psicológicos tipicamente humanos, dialogou com a pedologia, ciência multidisciplinar que tinha como foco de estudo a criança. Considerando o comentário aos textos pedológicos do autor, este artigo tem por objetivo central compreender a mencionada ciência na perspectiva de Vigotski, em alguns de seus conceitos basilares. Exploramos, ainda, elementos da história da pedologia, além do Decreto de proibição à pedologia, que descrevemos brevemente. Trazemos resultados de pesquisas bibliográficas de textos de Vigotski traduzidos para o espanhol e para o português, tendo como *corpus* as obras presentes no Tomo IV, a publicação recente das "Sete aulas sobre pedologia". O texto descreve a pedologia e a forma como aborda o desenvolvimento, envolvendo a relação com os conceitos de periodização, crise, meio, consciência, personalidade, neoformação e vivências.

Palavras-chave: Pedologia. Consciência. Personalidade. Vigotski. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Vygotsky, seeking to scientifically understand the formation of typical human psychological processes, turned to pedology. This multidisciplinary science focused on the study of children. Relying upon the commentary on the author's pedological texts, this article aims to understand the aforementioned science from Vygotsky's perspective, in some of its basic concepts. We also explore elements of the history of pedology, as well as the Prohibition Decree against Pedology, which we describe briefly. In terms of method, this work was based on bibliographic research of Vygotsky's texts translated into Spanish and Portuguese, having as a corpus the pedological works presented in his *Collected Works*, the recent publication of the *Seven Lessons on Pedology* and works by Brazilian commentators. The results describe pedology, and how it approaches development. It also addresses its relationship with the concepts of periodization, crisis, environment, consciousness, personality, neoformation, and experiences.

Keywords: Pedology. Consciousness. Personality. Vygotsky. Human development.

1 Introdução

A Psicologia Histórico-Cultural é uma vertente da ciência psicológica, que surge no século XX, fortalecendo-se na União Soviética após a II Guerra Mundial. Em alguma medida, essa vertente esteve relacionada ao estudo de crianças,

¹ Estudante de graduação em Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Bolsista do PICT (Programa Institucional de Iniciação Científica), Goiânia, Brasil. E-mail: pabliny.mda@gmail.com.

² Professora do curso de psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. E-mail: gtoassa@yahoo.com.br.

objeto da pedologia – ciência que começou a estabelecer-se na Rússia em 1907. Nesse ano, Bekhterev fundou o Instituto Psiconeurológico em São Petersburgo, nele trabalhando até o fim de seus dias, tendo o Instituto Psicopedológico como uma de suas subdivisões (VAN DER VEER; VALSINER, 2001). Considerando os marcos dos estudos pedológicos soviéticos, o presente artigo tem por objetivo contextualizar historicamente a pedologia de Vigotski, buscando, com isso, esclarecer alguns de seus conceitos mais populares no Brasil até nossos dias.

A pedologia foi agraciada com um Congresso (à época, inda denominado como Congresso de Pedagogia Experimental) e prédio próprio, na Rússia, já em 1911. O Instituto Psicopedológico foi incorporado pelo governo bolchevique ao Comissariado de Educação em 1918. Em 1920, passou à orientação da Diretoria de Ciência e da Academia Psiconeurológica (VAN DER VEER; VALSINER, 2001). O 2º Congresso Psiconeurológico de Toda a Rússia, no qual debutou Vigotski, de fato chamava-se Congresso Russo sobre Pedologia, Pedagogia Experimental e Psiconeurologia – o que ilustra a força da área, além de sua conexão direta com a educação e a psiconeurologia.

Entre os vários periódicos científicos fundados no decorrer de 1928, um se intitulava *Pedologia*, o qual foi integrado ao planejamento quinquenal dos psicólogos, definindo seus objetivos a curto prazo (BAUER, 1952, p. 65) – sendo, igualmente, extinto junto de várias outras revistas especializadas relacionadas à psicologia, entre 1932-1934. O I Congresso de Toda a União sobre Pedologia, em 1927, contou com Lunacharsky, Krupskaja e Bukharin, nomes fortes da cúpula bolchevique. No início dos anos 1930s, alguns dos principais nomes da pedologia eram Blonski, Basov e Vigotski.

Desde o final do século XVIII, o território russo era marcado por movimentos sociais contrários ao Estado autocrático czarista, que se apoiava na burocracia militar, civil e ideológica. Uma economia baseada na agricultura, e marcada pela desigualdade social. A decadência do Império impulsionou os movimentos revolucionários, entre os quais as correntes marxistas destacaram-se, ganhando as massas, que passaram a direcionar as lutas, a política e a ciência. Tuleski descreve, no trecho a seguir, o contexto histórico em que nasce a teoria histórico-cultural:

a história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio, convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar nas mais profundas barbáries (2008, p. 81).

No entanto, a ascensão de Stálin representa, em termos políticos, um giro autocrático. Como pontua Teixeira (2004), o governo stalinista foi marcado pela violência. O dissenso era punido com calúnia, prisão, tortura ou assassinatos, ou ainda as “autocríticas” públicas. Para além das transformações políticas e sociais, há uma reconfiguração obrigatória de toda a construção científica de acordo com as diretrizes stalinistas (LUKÁCS, 1977). A interpretação reducionista de Stálin sobre Marx torna-se referência obrigatória, no âmbito científico e cultural. Em sua “Carta sobre o stalinismo”, Lukács salienta que Stálin modificou as teorias de Marx, Engels e Lênin como forma de justificar suas medidas no campo de um forte pragmatismo político. Stálin apoia-se na fusão entre Estado e partido, fortalecida pelo uso da propaganda como meio de inocular, nas massas, motivação para a construção do socialismo (SHUARE, 1990).

Como ressalta Teixeira (2004), não são raras as tentativas de banimento de ideias científicas ao longo da história. A pedologia foi um desses casos, sendo banida por Stálin em 1936 – um grande golpe para os psicólogos, muitos dos quais trabalhavam como pedólogos (VAN DER VEER; VALSINER, 2001), sendo vários deles vinculados a Vigotski.

Stálin erradicou a pedologia por meio do decreto “Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narcompros”, proibindo a produção de conhecimento na Pedologia até o fim da União Soviética, em 1991. Este período foi marcado por expulsões, prisões, demissões e destruição de materiais de produção científica (TOASSA, 2007).

De acordo com Shuare (1990), somente após 20 anos as obras vigotskianas voltaram a ser publicadas na Rússia. No Brasil, as traduções dos estudos de Vigotski chegaram a partir dos anos 1980s, advindas em sua maioria dos Estados

Unidos, e exploradas principalmente por estudiosos da educação e da psicologia. Todavia, apesar da ampla popularidade da teoria, algumas obras (DUARTE, 1996; PRESTES; TUNES, 2011; TUNES; PRESTES; 2012) apontam diversas controvérsias nas traduções para a língua portuguesa, que acarretaram más interpretações de sua obra.

Vigotski visava a construir uma ciência sobre o homem que explicasse a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos (VAN DER VEER; VALSINER, 2001), e se voltou à infância para compreender esses processos. Nesta direção inclinava-se à pedologia, uma ciência abrangente e multidisciplinar, que compreendia o desenvolvimento infantil através de múltiplas áreas do conhecimento, trabalhando, assim, os aspectos biológicos, sociais, psicológicos, antropológicos, educacionais, patológicos etc. Por esta leitura menos fragmentada e este olhar multidisciplinar, a Pedologia traz discussões relevantes no conhecimento acerca do desenvolvimento humano, colocando a criança no centro das investigações.

Este trabalho é resultante de investigações realizadas no âmbito da iniciação científica da Universidade Federal de Goiás, buscando descrever ideias da teoria vigotskiana – algumas já muito conhecidas, como a de zona de desenvolvimento próximo – que constituem parte da teoria pedológica do autor, com prioridade, neste texto, aos conceitos de personalidade e consciência. Ademais, passamos pelas ideias de periodização, crise, meio, consciência, personalidade, neoformação e vivências.

Utilizamos-nos de comentadores para buscar compreender, de forma mais ampla, o sentido social da pedologia no contexto vigotskiano, promovendo, assim, maiores possibilidades de reconhecimento dos traços dessa ciência nas ideias desenvolvimentais constituídas pelo autor.

As pesquisas que possibilitaram a presente síntese integradora foram alicerçadas no TOMO IV das *Obras Escogidas* (VIGOTSKI, 2006e), uma obra que aglutina 14 textos pedológicos traduzidos para a língua espanhola. No entanto, para este trabalho nos concentramos nos textos relacionados à Psicologia *El problema de la edad* (VIGOTSKI, 2006g), *El primer año* (VIGOTSKI, 2006f), *Crisis del primer año de vida* (VIGOTSKI, 2006c), *La infancia temprana*

(VIGOTSKI, 2006d), *Las crisis de los tres años* (VIGOTSKI, 2006b), e *La crisis de los siete años* (VIGOTSKI, 2006a), esclarecidos por obras de comentadores.

2 A ciência pedológica e seu desenvolvimento na URSS

A pedologia foi um conhecimento interdisciplinar que tinha a criança como objeto de estudo principal. “Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa ‘ciência da criança’ (VIGOTSKI, 2018a, p. 17). Destinava-se a estudar os processos de desenvolvimento humano através da relação dialética entre os aspectos sociais, biológicos, psicológicos. Martins e Souza ressaltam que

podemos vislumbrar que a principal característica da proposta da pedologia está no fato de ela se organizar em torno de uma articulação entre pesquisadores de vários campos de conhecimento que tenham como principal objeto de estudo a criança. Isto significa dizer que o olhar do pesquisador deve estar localizado para além de seu campo de conhecimento, articulando os estudos de sua área com os de outros campos disciplinares (2018, p. 3).

A pedologia avaliava o desenvolvimento típico e atípico. Um editorial do *Pedagogical Seminary* (1892 *apud* MARTINS; SOUZA, 2018, p. 296) cita alguns temas considerados relevantes para a avaliação do desenvolvimento infantil. São eles:

- A. Crescimento Físico. I. Peso [...] II. Medidas. III. Fotografia, Moldes etc. [...]
- B. Teste Motores. [...] I. Testes Gerais. [...] II. Lista de Habilidades Especiais para Primeiro Grau. [...] III. Força. [...] IV. Rapidez. [...] V. Exatidão. [...] VI. Fadiga [...] VII. Linguagem. [...]
- C. Testando os Sentidos. [...]
- D. Faculdades Mentais Superiores. Conteúdo das mentes das crianças. [...] E. Sentimentos e emoções.
- F. Observações gerais.
- G. Crianças defeituosas e excepcionais. [...]
- H. Diversos.

Através dessas temáticas, pode-se compreender a amplitude das investigações pedológicas, a qual inclui o desenvolvimento psíquico e o orgânico simultaneamente. Prestes (2010) ressaltam que o objetivo principal da pedologia era orientar os educadores através de uma ciência específica sobre a criança. A

autora traz uma definição de pedologia desenvolvida por Vigotski e Varchava, expressas no dicionário de psicologia com publicação em 1931:

Pedologia – ciência da criança. O termo pedologia foi introduzido pelo cientista americano O. Risman (1893). O primeiro congresso de pedologia ocorreu em Buenos Aires, em 1926. A pedologia é uma ciência nova, que ainda não estabeleceu ao certo seus limites e seu objeto. Normalmente, ela é compreendida como uma ciência sobre o desenvolvimento da criança, abarcando todos os aspectos desse desenvolvimento – corporal e psíquico. Segundo Stanley Hall, ela abrange, em parte, a psicologia, em parte, a antropologia, em parte, a medicina e o higienismo; sua especificidade, segundo ele, está na concentração de muitas disciplinas científicas num objeto – a criança. Segundo Blonski, a pedologia é a ciência sobre o crescimento, a constituição e o comportamento da criança típica mais comum em diferentes épocas e fases da infância. Segundo Kornilov, a pedologia é uma disciplina científica das reações das crianças e dos fatores que determinam suas reações (VIGOTSKI; VARCHAVA, 2008 *apud* PRESTES, 2010, p. 51).

Desse modo, os estudos da pedologia no território russo são anteriores ao período de revolução, iniciado em 1917. De acordo com van der Veer e Valsiner (2001), o Instituto contava com diversos estudiosos russos importantes, e tinha como objeto principal de estudo a pedologia da primeira infância. A estruturação e organização do espaço passou por diversas mudanças. Fundado em 1907 no Instituto Psiconeurológico, ganhou o seu próprio prédio somente em 1911. Seis anos depois deixou de funcionar devido a dificuldades políticas e econômicas do período histórico revolucionário. Entretanto, os estudos relacionados à disciplina continuam a se expandir.

De 1920 até meados de 1930 houve expansão da literatura pedológica russa. Os estudos são instigados pelo interesse na reconstrução social e cultural na Rússia pós-revolução, com o intuito de criação de uma nova sociedade, organizada de acordo com os princípios socialistas. A pedologia, neste momento, é tida como uma disciplina que auxiliaria no processo de implementação de novos métodos pedagógicos que pudessem responder aos ideais impostos pelo Estado. Como afirmam van der Veer e Valsiner (2001, p. 323): “O desenvolvimento da pedologia na URSS esteve fortemente associado a esses esforços pedagógicos e ideológicos”.

Há formidável impulso do final dos anos 1920/início dos 1930, quando a pesquisa pedológica e suas aplicações ao sistema educacional, bem como a psicotécnica (psicologia aplicada ao trabalho), passaram a ser tomadas como disciplinas que atendiam aos slogans stalinistas sobre o valor da prática. Floresceu a aplicação de testes como método de promover o encontro entre os talentos individuais e os postos de trabalho/educação disponibilizados pelo Estado (JORAVSKY, 1989).

Com as bênçãos do Estado soviético, os pedólogos tinham como objetivo “(...) determinar as causas do escasso progresso de certos alunos, dirigir a educação política, determinar a posição futura dos alunos próximos de graduarem-se em trabalhos adequados à sua vocação, eliminar os alunos incapazes de suportar suas tarefas etc.” (TEIXEIRA, 2004, p. 236).

No entanto, Bauer (1952) aponta que, na visão do regime, diversos pedólogos realizavam práticas indiscriminadas, como aplicação de testes de inteligências sem padronização. Também existia uma rivalidade entre pedagogos e pedólogos, impulsionada pela ampla inserção destes últimos nas escolas, enviando grande quantidade de estudantes para classes especiais, cuja estrutura algo individualizante, de modo geral, não se adequava ao espírito igualitário do socialismo (JORAVSKY, 1989). Este controle resultou também, em uma desvinculação da pedologia com relação ao saber pedagógico. Sobre isso, Teixeira (2004, p. 237) pontua que

(...) a prática pedológica, que se desenvolveu por completo fora de um contato com os professores e os estudos escolares, estava basicamente fundada em experimentos pseudocientíficos e numa série interminável de insensatos e prejudiciais questionários e provas de investigação que se realizavam com os alunos e seus pais.

O decreto *sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narcompros*³, promulgado pelo Comitê Central do Partido Comunista Soviético (CC do PCR) em 4 de julho de 1936, foi publicado pelo jornal *Pravda* – o de maior circulação da União Soviética. O conteúdo do decreto traz diversas justificativas para proibir a prática e os estudos dos pedólogos na Rússia. Expõe o serviço da pedologia como

³Instituição equivalente ao Ministério da Educação.

desnecessário à construção de um estudo marxista sobre as crianças. De modo bastante controverso, considera que os métodos são anticientíficos, e serviriam apenas aos ideais das classes dominantes. O seguinte trecho foi retirado desta resolução, e permite evidenciar as justificativas do CC do PCR para a proibição da pedologia (PRESTES, 2010, anexo 2), na qual o

dano foi profundo pelo caráter e pela metodologia do trabalho pedológico na escola. A prática dos pedólogos, que ocorria sem nenhuma relação com o pedagogo e as atividades escolares, reduziu-se a experimentos cientificamente falsos e à realização, entre os escolares e seus parentes, de uma infinita quantidade de estudos em forma de questionários e testes sem sentido, nocivos, etc., que há muito foram condenados pelo partido. Esses ditos “estudos” científicos, realizados com um grande número de estudantes e seus pais, eram direcionados, predominantemente, contra aqueles que tinham mau aproveitamento ou aqueles que não se enquadravam no regime escolar. Os métodos dos pedólogos tinham por objetivo provar, do ponto de vista “científico” e “biossocial” da pedologia contemporânea, a condicionalidade hereditária e social do mau aproveitamento do estudante ou de alguns defeitos em seu comportamento, como também, encontrar o máximo de influências negativas e de transtornos patológicos no próprio estudante, sua família, parentes, antecedentes e meio social e, com isso, encontrar motivos para a expulsão de estudantes do coletivo escolar normal (COMITÊ CENTRAL DO PARTIDO COMUNISTA DA URSS, 1936/2010, p. 205-206).

A pedologia era, então, uma ciência bastante diversificada, sendo muitas as razões para sua eliminação, e não apenas os alegados no Decreto. Como afirma Toassa: “algumas pesquisas mostravam as reais dinâmicas sociais existentes na heterogênea sociedade russa, os seus problemas, de forma contrária à imagem que o regime desejava projetar” (2007, p. 264). A partir de Bauer (1952) e Joravsky (1989), é possível afirmar que, enquanto a propaganda alardeava resultados positivos sobre a educação soviética, pesquisas pedológicas e da psicologia apontavam no sentido contrário.

Após a publicação desse decreto, a pedologia foi banida do território soviético. De acordo com Leontiev (2005 *apud* Toassa, 2007), após esse período houve diversas expulsões, demissões e destruição de textos científicos. Para van der Veer e Valsiner (2001, p. 320), essa medida foi, sem dúvida “um dos principais efeitos do stalinismo sobre a psicologia”. As consequências deste

decreto repercutem ainda hoje, trazendo implicações nos estudos da teoria vigotskiana, principalmente quando foco é a pedologia e seus conceitos basilares – que, por boa parte dos leitores, não são reconhecidos enquanto tal.

Todavia, por 20 anos após esse decreto, as obras pedológicas de Vigotski ficaram sob a tutela dos seus discípulos, e devido à proibição, algumas poucas ainda circulavam de forma clandestina. Um movimento de reedição do autor só foi retomado a partir de 1956, com a nova publicação, em russo, do livro *Pensamento e Linguagem* (TEIXEIRA, 2004).

Toassa e Delari Junior (2013) pontuam que a psicologia histórico-cultural, de fato, era avessa a algumas práticas psicométricas utilizadas. O autor russo compreendia teoricamente a importância de avaliar as crianças, em suas capacidades de realização de atividades individuais, mas em direção distinta com relação às avaliações que eram feitas. Ressaltava a importância de se avaliar também, as capacidades que emergiam a partir das relações dos aprendizes com seus pares, e com pessoas mais experientes. Defendia uma avaliação do desenvolvimento psíquico como um todo, e negava a dicotomização das funções psíquicas, como exemplo, as funções afetivas e cognitivas (TOASSA; DELARI JÚNIOR, 2013). No texto *El problema de la edad* (VIGOTSKI, 2006g), Vigotski propõe uma avaliação do desenvolvimento psicológico a partir de seu aspecto holístico, ressaltando assim o seu posicionamento acerca desta questão, evidenciando a importância de se investigar o que está oculto, o próprio processo do desenvolvimento infantil e suas leis internas.

Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir como critério seguro para estabelecer o nível real do seu desenvolvimento. Por isso, a determinação do nível real do seu desenvolvimento exige sempre uma investigação especial graças à qual pode ser elaborado o diagnóstico do desenvolvimento. Estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e o aprendizado da criança, com o controle do curso normal de seu desenvolvimento físico e mental e o diagnóstico de outras alterações do desenvolvimento que perturbam a trajetória normal e conferem ao processo um caráter atípico, anormal e, as vezes, patológico (VIGOTSKI, 2006g, p. 265-256, tradução nossa).

Neste trecho, fica claro o posicionamento de Vigotski acerca da avaliação das crianças. Vigotski afirma que a lei básica do desenvolvimento é a diferença do tempo de maturação das diversas facetas da personalidade em suas distintas propriedades; um autêntico diagnóstico deve abarcar os ciclos já alcançados, sendo que muitos processos mentais estão em fase de maturação e dependem da mediação de sujeitos mais experientes; com isso, se forjou a ideia de zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2006g). Esta tese possibilitou a superação de avaliações baseadas em compreensões inatistas, que partiam da ideia de inteligência como talento ou dom (TOASSA; DELARI JÚNIOR, 2013). Mas antes de se compreender o método de avaliação instituído pelo autor, torna-se necessário apresentar os estudos pedológicos desenvolvidos em sua teoria.

3 Pedologia em Vigotski e sua compreensão do desenvolvimento humano

Vigotski teve um interesse precoce nos estudos em pedologia. Seu contato teórico-prático com a disciplina é permeado por trabalhos experimentais e da prática clínica. Na concepção do autor, a pedologia seria uma síntese das várias disciplinas que tinham como enfoque os estudos da criança, incluindo, também, a psicologia infantil (TOASSA, 2009).

O psicólogo russo priorizava a infância, na tentativa de compreender os processos do desenvolvimento, pois nesse momento vital consolidam-se os primórdios da história humana e a gênese das funções psíquicas superiores. De acordo com van der Veer e Valsiner (2001), a pedologia é meio no qual Vigotski realiza seu objetivo de compreender o desenvolvimento humano de forma ampla, incluindo, nisso, as crianças portadoras de necessidades especiais.

Para o autor, seria necessário mudança radical que superasse as limitações metodológicas da psicologia infantil; dessa maneira, propõe a utilização do método genético-experimental. Além disso, a metodologia pedológica vigotskiana enfatiza análise estrutural em unidades e análise de elementos (VAN DER VEER; VALSINER, 2001; TOASSA, 2009).

O autor sublinhou o caráter holístico, clínico e genético comparativo do método pedológico (VIGOTSKI, 2018a). LSV aponta que “o desenvolvimento da

criança é o objeto direto e imediato” da ciência pedológica (VIGOTSKI, 2018a, p. 17), mas não exclui o caráter interdisciplinar desse campo de estudo. Mas como o desenvolvimento humano é compreendido neste enfoque?

O desenvolvimento, para a teoria histórico-cultural, é processo biossocial (YASNITSKY, 2011), um movimento dinâmico, de evoluções e involuções, que leva em consideração o contexto histórico, social, cultural e biológico. É marcado por mudanças qualitativas, quantitativas e estruturais.

(...) Se trata de um complexo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 1995, p. 141, tradução nossa).

Na teoria vigotskiana, o desenvolvimento é tido como o curso de constituição da personalidade e consciência humana – daquilo que nos torna especificamente humanos – bem como das funções psíquicas parciais que as compõem. A personalidade é compreendida como um conjunto de “aspectos diferenciadores dos sujeitos no interior de uma cultura ou grupo particular” (TOASSA, 2009, p. 232). São mudanças microscópicas que ocorrem principalmente nas idades estáveis, e vão se acumulando e se apresentando como novos processos mentais, as neoformações (VIGOTSKI, 2006g).

Vigotski (2018b) pontua que os estudos teóricos sobre o desenvolvimento da personalidade, por vezes, eram carregados de equívocos metodológicos e teóricos. Neste movimento, as funções psíquicas eram tidas como processos isolados.

Em relação ao desenvolvimento psicológico da criança, durante muito tempo, essa regularidade estava fora da atenção dos pesquisadores. A psique do homem era apresentada como uma formação complexa. Naturalmente, essa psique começou a ser desmembrada com o objetivo de estudá-la cientificamente, distinguindo-se determinadas funções psicológicas, digamos, memória, atenção, pensamento, vontade, emoção etc. Quando essa antiga psicologia funcional abordava o problema do desenvolvimento infantil, ela pensava que as funções psicológicas se desenvolviam separadamente e que as relações entre elas não se desenvolviam, permaneciam inalteradas. Isso é um grande

equivoco e se configura como um obstáculo na ciência do desenvolvimento psicológico da criança (VIGOTSKI, 2018b, p. 94).

Vigotski desenvolve uma teoria em um movimento contrário à “antiga psicologia”. Van der Veer e Valsiner (2001) salientam a preocupação vigotskiana com o método de análise por unidades, constituído por uma posição teórica orientada contra a fragmentação do psiquismo em elementos sem estrutura interna. Para o autor, há tanto relação entre as próprias funções psicológicas, quanto entre as unidades elementares de uma mesma função.

No entanto, como pontuado por Toassa (2009), há dificuldade na definição da ideia de sistema psicológico na teoria histórico-cultural. “A rigor, sistema é mais um princípio geral que um conceito rigorosamente definido” (p. 226). Frisasse que a criação desses sistemas se dá nos limites e possibilidades do organismo, e são formadas, em grande medida, em sociedade. Desses sistemas psicológicos em relação com o mundo, a personalidade, a consciência e autoconsciência são os mais complexos.

A consciência se desdobra em três compreensões, na teoria vigotskiana: a) a consciência é tida como um processo e seu produto, a tomada de consciência, b) um atributo, que qualifica diversas funções ou conteúdos psíquicos (assim consideramos, por exemplo, a existência de “perceptos” ou “memórias” conscientes), c) um sistema psicológico do sujeito em relação com o meio e consigo próprio (TOASSA, 2009).

Em síntese, o desenvolvimento humano é compreendido como a constituição dialética das características essencialmente humanas. Este processo é caracterizado por diversas mudanças qualitativas, que ocorrem em um curso histórico e cultural. Cada mudança possui íntima relação com os processos ocorridos em uma fase anterior do desenvolvimento. Podemos compreender esse processo como um circuito de mudanças e transformações qualitativas, nas quais o desenvolvimento do todo influi no das partes (VIGOTSKI, 2018a).

O desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento, que se distingue, em primeiro lugar, por uma permanente aparição e formação do novo, que não existe em estados anteriores. Esse ponto de vista sabe captar no desenvolvimento algo essencial para

a compreensão dialética do processo (VIGOTSKI, 2006g, p. 254, tradução nossa).

Em cada fase surge algo absolutamente novo, uma nova estrutura que constitui o novo estágio, o que Vigotski definiu como neoformação. As neoformações são estruturas que modificam as funções psíquicas, e o contato da criança com o mundo exterior e interior. Ressaltando o caráter dinâmico do processo de desenvolvimento, elas assumem a função de critério fundamental para a classificação do desenvolvimento infantil em diversas idades e etapas (MESHCHERYAKOV, 2010).

Entendemos por neoformações o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade nas mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam o aspecto mais importante e fundamental, ou seja, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VIGOTSKI, 2006g, p. 256, tradução nossa).

O desenvolvimento ocorre em uma sucessão de idades estáveis e momentos de crises. Nas idades estáveis ocorrem mudanças microscópicas na personalidade da criança. Transformações que vão se acumulando em um longo espaço de tempo, e se expressam em neoformações. “Cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepetível” (VIGOTSKI, 2006g, p. 262, tradução nossa). As crises são caracterizadas pelas mudanças repentinas na personalidade da criança, podendo levar a um desencontro entre suas capacidades reais e as expectativas de seu meio. De modo geral, na União Soviética, manifestavam-se no primeiro ano de vida; e também aos três, aos sete, e, finalmente, aos treze anos.

Com relação à temporalidade, o desenvolvimento ocorre de maneira complexa, havendo períodos de aceleração na atribuição qualitativa de novas estruturas, e sucessão de período de desaceleração e retração. Embora em geral transcorra de forma cíclica, apresenta irregularidades, sendo que cada função/processo psicológico tem seu próprio curso, e momento propício para se desenvolver – existindo “dissincronias desenvolvimentais”. Para compreendermos isso, tomemos como exemplo o desenvolvimento físico e mental: ambos fazem parte do processo de crescimento infantil, entretanto, não há como afirmar que os

processos mentais se desenvolvam da mesma forma e no mesmo período que os físicos. Portanto, há irregularidades em diferentes funções, apesar de existir íntima relação entre elas (VIGOTSKI, 2018a).

Vigotski deixou inacabada sua teoria de periodização, a qual compreende as idades como ciclos, diferenciadas por seu tempo e conteúdo específicos. Cada ciclo é marcado por uma função mais conspícua no desenvolvimento: “Em cada uma das etapas a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade” (VIGOTSKI, 2018a, p. 30).

A tese mais geral é que o processo de desenvolvimento em cada idade, toda a complexidade de sua organização, composição e multiplicidade dos processos parciais que o integram constituem um todo único e possuem estrutura determinada. As leis que regem a formação desse todo, ou as leis estruturais de cada idade, determinam a estrutura e o curso dos processos de desenvolvimento particular que formam parte do todo. Vigotski chama de estruturas a tais formações globais, nas quais se arranjam o destino e o significado de cada parte (VIGOTSKI, 2006g).

Ao falarmos de desenvolvimento infantil em uma compreensão vigotskiana, precisamos evidenciar a importância do meio, pois, além dos conceitos basilares que regem o processo de desenvolvimento, apresentados acima, este movimento é antes de tudo social, sendo mediado pelo meio e pelo contato da criança com a cultura.

Conforme disposto em uma conferência já muito popular no Brasil (VIGOTSKI, 2010), o meio tem um caráter variável e dinâmico. Tem o papel de fonte de desenvolvimento das características especificamente humanas, como processo histórico e cultural. Nele, apresenta-se a forma ideal que serve de modelo para a criança atingir ao final do processo de desenvolvimento; com o qual ela interage desde nascer. Segundo LSV, a “relação da criança com a realidade circundante é social desde seu princípio” (VIGOTSKI, 2006f, p. 285, tradução nossa).

O meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de

desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 69, tradução nossa).

No processo de desenvolvimento, o meio físico, bem como os sociais nos quais ele ganha sentido e se humaniza, vão se ampliando, e mesmo se não houver mudanças objetivas tão evidentes, o modo como a criança o vivencia vai se modificando de acordo com sua experiência humana e desenvolvimento biológico (VIGOTSKI, 2010).

Aos pedólogos cabe a investigação do meio em aspectos relativos ao desenvolvimento da criança, em suas facetas afetiva, perceptiva e sensitiva, levando em consideração as particularidades de cada criança. Pois, para LSV, “a relação entre a criança e o meio não é jamais uma relação puramente externa” (VIGOTSKI, 2006a, p.382, tradução nossa). Não cabe estudar meramente o meio físico e as regras que o constituem, mas o seu papel, o sentido atribuído pela criança, e a participação deste em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010). O que ressalta importância da compreensão do conceito de *vivência* na teoria vigotskiana.

A vivência nos revela como os aspectos culturais influem no desenvolvimento de determinada criança, sendo está “a unidade para o estudo da personalidade e do meio” (VIGOTSKI, 2006f, p.383, tradução nossa). Em outro texto, afirma ainda que

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Na unidade da vivência são ressaltadas as particularidades da personalidade, e é por intermédio dela que o meio exerce influência sobre o

desenvolvimento. Além disso, o meio irá influenciar no desenvolvimento da criança, dependendo, também, da tomada de consciência, ou seja, da forma pela qual a criança compreende os aspectos sociais e os elementos da realidade circundante. Isso se faz importante nos processos educacionais, pois cada criança o apreende à sua maneira, de acordo com suas particularidades (VIGOTSKI, 2010).

Vigotski se utiliza do conceito de “zona de desenvolvimento imediato” – termo com o qual Bezerra (2001) substitui a estranha tradução “zona de desenvolvimento proximal” – como forma de demonstrar que, a partir da interação e mediação dos processos culturais, a criança pode aprender, e, simultaneamente, desenvolver-se. Este conceito, já tão conhecido pelos estudiosos brasileiros, ressalta o aspecto social desse processo de humanização e constituição da personalidade e da consciência.

4 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo debater, de modo introdutório, a pedologia vigotskiana, expondo os conceitos pedológicos, e a compreensão de desenvolvimento humano para o autor. Expusemos brevemente o desenvolvimento da pedologia na União Soviética, colocando em questão as contradições sociais e históricas presentes no stalinismo. A ascensão de Stálin modifica drasticamente todo contexto soviético, marcando o desenvolvimento da Pedologia.

Buscou-se delinear o contexto histórico que possibilitou a construção da pedologia soviética, e de seu banimento, bem como o reconhecimento de importantes conceitos vigotskianos – alguns dos quais já bastante difundidos no Brasil – como pedológicos.

Em sua pedologia, Vigotski compreende a criança como ativa em todo o processo de desenvolvimento, e defende que todas as funções psicológicas superiores, essencialmente humanas, se desenvolvem no contato social e dinâmico. O processo é direcionado pelo modelo ideal que deve ser alcançado ao

final de infância, o qual se apresenta no meio social desde o princípio. Portanto, o meio aqui é tido como a fonte de desenvolvimento da personalidade, da consciência e das particularidades essencialmente humanas e desenvolvidas ao longo da história.

Referências

BAUER, R. *The new man in soviet psychology*. Boston: Harvard University Press, 1952.

BEZERRA, P. *Prólogo do tradutor*. In: A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. VII-XIV.

COMITÊ CENTRAL DO PARTIDO COMUNISTA DA URSS. Resolução do CC do PCR (b), de 4 de julho de 1936. Sobre as deturpações pedológicas no sistema do Narkompros. 1936. In: PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, p. 205-208, 2010.

JORAVSKY, D. *Russian psychology: a critical history*. Oxford: Blackwell UK, 1989.

MARTINS, J. M.; SOUZA, M. P. R. Pedologia de Vigotski e a abordagem multirreferencial: Aproximações. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 52, n. 3, p.295-305, 2018.

LEONTIEV, A. A. The Life and Creative Path of A.N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, n. 3, p. 8-69, 2005.

MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L.S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, p. 703-726, 2010.

PRESTES, Z. *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 da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. *Universitas: Ciências da Saúde*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011.

PRESTES, Z; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul-set, 2012.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

TEIXEIRA, E. S. Censura imposta a Vigotski e seus colegas na União Soviética entre 1936 e 1956: o decreto da pedologia. *Revista Científica in Pauta*, II, p. 222-244, 2004.

TOASSA, G. *A vida emocional na psicologia soviética: Vigotski, Rubinstein e Leontiev*. Qualificação (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, G.; DELARI JÚNIOR, A. Sakharov e os métodos para pesquisa da formação de conceitos. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 645-658, Set./Dez, 2013.

TULESKI, S. S. *Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 4. ed. São Paulo: Loyola/ Unimarco, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones. 1931/1995. iii, p.136-167.

_____. La crisis de los siete años. In: *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-1934/2006a. iv, p. 377-386.

_____. La crisis de los tres años. In: *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-1934/2006b. iv, p.369-375.

_____. Crisis del primer año de vida. In: *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-1934/2006c. iv, p.319-340.

_____. La infancia temprana. In: *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-1934/2006d. iv, p.341-367.

_____. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2006e. iv.

_____. El primer año. In: *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Libros, Tomo IV, 1932-1934/2006f. iv, p. 275-318.

_____. El problema de la edad. In: *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 1932-1934/2006g. iv, p. 251-274.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, jan. 1935/2010, p. 681-701.

_____. Primeira aula: o objeto da pedologia. In: *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers. 1935/2018a. p. 17-36.

_____. Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento do desenvolvimento psicológico da criança. In: *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers. 1935/2018b. p.92-108.

YASNITSKY, A. *O Vigotski que nós (não) conhecemos: os principais trabalhos de Vigotski e a cronologia de sua composição*, n.4, 2011. ISSN 2076-7099. p. 62-70.

Recebido em julho de 2019
Aprovado em outubro de 2019

A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação

The revolutionary dimension of development and the role of imagination

Vera Lucia Trevisan de Souza¹

Guilherme Siqueira Arinelli²

RESUMO

Este artigo, de natureza teórico-reflexiva, tem por objetivo problematizar o tema do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural, assumindo-o como revolucionário. A partir de estudos e reflexões apresentam-se compreensões que colocam a imaginação no centro do processo revolucionário empreendido pelo sujeito ao longo de sua vida. Ao final, defende-se, a partir de estudos promovidos com estudantes e profissionais de instituições educativas, a proposição da pesquisa-intervenção como método de investigação e ação que põe o fenômeno do desenvolvimento em movimento e possibilita apreendê-lo.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Imaginação; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This paper – of theoretical and reflexive nature – aims to problematize the theme of development in Cultural-Historical Psychology assuming it as revolutionary. Based on studies and reflections, it presents understandings that situate imagination at the center of the revolutionary process undertaken by the subject throughout his life. Finally, this paper defends, recurring to studies developed with students and professionals of educational institutions, the proposal of intervention-research as a method of investigation and action that puts the phenomenon of development in motion and makes it possible to apprehend it.

Keywords: Development; Imagination; Cultural-Historical Psychology.

1 Introdução

Falar em desenvolvimento da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural implica situá-lo na matriz do materialismo histórico-dialético à qual se filiam os conceitos e proposições de Vigotski e seus estudiosos sobre o psiquismo humano. Essa condição demanda analisar o desenvolvimento como relacional-desenvolvimental, ou seja, tomá-lo como em permanente processo, movendo-se em várias direções, e considerar as diferentes dimensões/conceitos que o constituem.

¹ Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil. E-mail: vera.trevisan@uol.com.br.

² Doutorando pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil. E-mail: gsarinelli@gmail.com.

Dessa perspectiva, é possível se manter fiel ao que preconiza Vigotski ao não considerar o desenvolvimento, em nenhum momento, como consolidado ou concluído, mas se *consolidando*. Ao avançar nesse movimento, abrem-se novas possibilidades de domínio, que por sua vez dão origem a novos desenvolvimentos, sustentados nos anteriores que, por sua vez, continuam a existir dando condições a novas formas de ser, pensar e agir.

O desenvolvimento só pode ser pensado, estudado e analisado no *sujeito que se desenvolve*, considerando-se suas forças motrizes, direções principais e características específicas - do sujeito e do contexto - no processo de assunção a novos modos de funcionar. Ele exige, portanto, a ação do sujeito.

Partindo dessas acepções, o artigo que ora se inscreve, de natureza teórico-reflexiva, tem por objetivo problematizar o tema do desenvolvimento tomando-o como revolucionário, de modo a ampliar o diálogo com outros estudiosos em torno desta compreensão. Para tal, organiza-se nos seguintes tópicos: problematização da ideia de desenvolvimento em Vigotski e seu lugar em sua produção teórica de base materialista-dialética; discussão da dinâmica do desenvolvimento e do funcionamento das Funções Psicológicas Superiores: *pereživânie*³ e situação social de desenvolvimento; proposição do papel da imaginação no desenvolvimento; problematização da pesquisa em desenvolvimento e considerações sobre métodos de investigação e, por fim, um breve relato de uma experiência de pesquisa-intervenção em que se busca compreender o processo imaginativo na promoção do desenvolvimento de adolescentes.

2 A questão do desenvolvimento na teoria de Vigotski: fundamentando algumas compreensões

Todos os limites que existem, existem só e simplesmente para que sejam ultrapassados (NOVALIS, 1798-1799, p. 81, apud LAPOUJADE, 1988, p. 07).

Como anunciado na introdução, este artigo não pretende abordar o desenvolvimento humano como campo de estudos para além da psicologia,

³ Utilizaremos nesse texto a grafia “*pereživânie*” para o termo em russo por compreender que esta se apresenta como a opção mais adequada à língua portuguesa.

tampouco apresentar uma revisão do que tem sido discutido sobre desenvolvimento no campo da psicologia em suas diferentes abordagens. Busca, à guisa de aproximações e reflexões, adensar a problemática do desenvolvimento tal como é ou deveria ser compreendido a partir das proposições de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo Vigotski, um de seus principais representantes.

As ideias aqui apresentadas assumem especificidade maior por abordar uma compreensão do desenvolvimento que deriva de anos de estudos desse teórico, buscando dialogar com suas bases epistemológicas e ontológicas e suas definições do psiquismo humano. O estudo do conjunto da obra do autor, focalizando a relação entre conceitos e acepções na definição de um homem que figura sempre como criativo e transformador, perscrutando ideias não explicitadas claramente, mas implícitas nos modos de acercamento do fenômeno humano pelo autor e no diálogo permanente com tantos estudiosos da teoria - hoje objeto de investigação de campos diversos, próximos ou mais distantes da psicologia - permite, sem dúvida, qualificar o desenvolvimento humano segundo a compreensão de Vigotski como revolucionário.

Cabe, então, explicitar as bases e a lógica em que se assenta essa compreensão: por que entendemos, a partir de Vigotski, o desenvolvimento como revolução? A ciência psicológica construída pelo autor, que se sustenta epistemologicamente no materialismo dialético, instala o antagonismo no centro do funcionamento psicológico e faz da contradição a principal característica de seu dinamismo. Esse dimensionamento do psiquismo já pressupõe o movimento que está na base de sua constituição, e o qualifica como não linear, influenciado por múltiplos fenômenos e se encaminhando para várias direções, que avançam e retrocedem ao longo da vida do sujeito.

Para Vigotski, então, só faz sentido olhar para o desenvolvimento no sujeito, compreendido como autor e principal responsável por sua constituição como processo único e *sui generis* que vai se consolidando em uma história de recursividade e superação. Ocorre que ele nunca se consolida, mas a cada nova conquista na qualidade de funcionamento de determinada função, por exemplo, abrem-se novas possibilidades de apropriação, em um movimento permanente que não finda. O que isso significa? O modo como Vigotski concebe o desenvolvimento

no sujeito tem no centro a historicidade enquanto processo que incorpora o consolidado, transformando-o e consolidando-se, o que, por sua vez, gera um novo consolidado/consolidando-se como unidade dialética. E as direções nesse processo são múltiplas, visto que a nova qualidade não significa melhor ou mais avançada, mas nova mediação, ou seja, abertura ao novo.

Essas perspectivas epistemológica e ontológica demandam que se considere a sociogênese, pois ela está na base da explicação do desenvolvimento enquanto processo infundável de constituição do sujeito. Para Vigotski (1935/2010), o meio é fonte de desenvolvimento, pois porta a cultura cujo acesso é o que possibilita a ascensão das funções psicológicas à qualidade de superiores. Superior porque mediada justamente pela cultura enquanto produção humana, e processo no qual o sujeito atua produzindo significações ao vivido e se apropriando dessas significações que passam a constituir o seu psiquismo que, por sua vez, se abre a novas significações que se originam das interações do sujeito com os outros da cultura.

Como ocorre esse processo na relação com o social? No âmbito do desenvolvimento, o momento mais importante é quando a criança começa a significar, ou seja, criar e se utilizar de signos. E os signos são produção humana presentes na cultura, significados pelos outros da interação que, no processo de conversão à dimensão intrapsicológica também são internalizados. Ou seja, além das significações, o modo como o outro da relação age e se relaciona no contexto de significações é apropriado pelo sujeito (VIGOTSKI, 1931/1995). Cabe explicitar melhor a dinâmica de funcionamento deste processo, o que faremos no próximo item.

3 A dinâmica do desenvolvimento: funções psicológicas superiores, *pereživânie* e situação social de desenvolvimento

É possível afirmar que a característica mais fundamental da experiência humana é sua capacidade de produzir significações justamente pelo caráter mediado do funcionamento psicológico denominado por Vigotski (1931/1995) como superior ou culturalizado. Essa capacidade, que está na base do processo de

constituição do sujeito, se exerce em uma dimensão interacional entre sujeito e meio via processo de negociação permanente.

Negociação repleta de ambivalências e resistências. Ou seja, o sujeito resiste: ao que lhe é apresentado como situação ou fato, às “sugestões sociais” de acordo com a significação que atribui à experiência, em uma atuação do psiquismo que Veresov (2017), tomando emprestado um conceito da Física, define como prisma, que equivale a um filtro por onde passa o que tem sentido e significado para o sujeito, por onde não passa o que ele recusa e ainda como processo no qual o sujeito subverte a experiência, convertendo-a em compreensão própria. Logo, a estrutura das funções e suas características não mudam, mas sim suas relações, que se ampliam infinitamente, em um movimento constante que não cessa. Esta é a compreensão do autor para *pereživânie*⁴, unidade do desenvolvimento, segundo Vigotski (1930-1934/1996), justamente por se constituir pela incorporação do meio resultando no que denomina de Situação Social de Desenvolvimento [SSD]⁵.

Entendemos *pereživânie* como a unidade da relação consciência-meio em eventos dramáticos, caracterizado pela colisão entre os desejos e motivos do sujeito e a demanda de dada situação ou fenômeno do meio. Colisão que produz conflitos que suscitam novas relações entre as funções psicológicas superiores, resultando, portanto, em desenvolvimento. Daí a compreensão de *pereživânie* como evento dramático que muda o curso do desenvolvimento (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018).

Para Vigotski (1935/2010), a *pereživânie*, que pode ser compreendida como experiência carregada de fortes emoções, é unidade da personalidade por envolver, enquanto vivência, todas as dimensões psíquicas constituintes do sujeito e as situações nas quais tal experiência se efetiva. A essas situações dá o nome de Situação Social de Desenvolvimento, que seriam condições para essa experiência

⁴ Tendo em vista a existência de várias produções dedicadas à discussão e explicitação do conceito de *pereživânie* em Vigotski, só para citar alguns: número especial da revista *Mind, Culture, and Activity*, vol. 23, no. 4, de 2016; e livro editado pela Springer em 2017 – *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*, com artigos e capítulos de estudiosos do mundo todo; não aprofundaremos a discussão sobre o conceito. Contudo, o tomamos como mais um fundamento do desenvolvimento como revolução.

⁵ Veresov (2017) faz uma diferenciação entre situação social e situação social de desenvolvimento que nos parece interessante: toda situação é social, mas não necessariamente SSD. Para que uma situação social se constitua em SSD, portanto, em promotora de *pereživânie* e o consequente desenvolvimento, é necessário que se intervenha nela, observando o que desafia o sujeito a avançar.

qualificada, promotora de desenvolvimento, da mudança de seu curso, no sentido da abertura a novas possibilidades de ser do sujeito.

É desta forma que o psiquismo se constitui pelo que é vivido com significações próprias, que incluem o social, sua experiência, as emoções presentes naquela experiência, o modo como é afetado por elas, enfim (TATEO, 2016).

Desta perspectiva, o desenvolvimento pode ser pensado como drama, como devir, como processo dialético permanente. E só é devir – aberto – porque simulado, qualidade de funcionamento possível pela via da imaginação, conforme se apresentará no próximo tópico.

4 A dimensão transgressora e libertadora da imaginação no desenvolvimento

O homem se conquista como humano pelo quanto é capaz de efetuar à perfeição o movimento dialético de antagonismo e harmonia em uma sucessão sem fim. Movimento que lhe oferece infinitas possibilidades, sobretudo quando se desdobra no campo do “como se” que expressa a duplicidade; a rigor, o desdobramento aberto da simulação. A ficção imaginativa abre um horizonte infinito ao humano “como se” (LAPOUJADE, 1988, p. 214, *tradução livre*).

A epígrafe que abre este tópico anuncia a dimensão epistemológica que a imaginação assume no desenvolvimento humano, da perspectiva que aqui defendemos: o desenvolvimento como revolução. Escrita por María Noel Lapoujade, em seu livro *Filosofía de La Imaginación*, de 1988, bem poderia ser parte da definição de Vigotski (1930/2009) sobre a imaginação como Função Psicológica Superior. Compreensão que também anuncia a dimensão ontológica da imaginação: ela torna possível – ainda que não exclusivamente – que o homem se torne humano; ou seja, está na base do seu funcionamento psicológico.

Arriscamos afirmar que a função primordial do desenvolvimento revolucionário, segundo o preconizado na obra de Vigotski, é a imaginação. Isto porque a imaginação é uma função de substituição (“como se”) e a forma humana mais plena de substituição é a simbolização. Simbolização que é marca do humano, segundo Cassirer (1977), “Entre o sistema receptor e o sistema de reação (presente em todos os animais) encontramos no homem um terceiro elo – o sistema simbólico” (p. 49).

Ou seja, produções como a linguagem, o mito, a arte, a ciência e a religião são condições da vida humana que constituem os fios que tecem a rede simbólica em que ele vive e, ao mesmo tempo em que a toma como condição de vida produz essa mesma condição com novos e infinitos símbolos, em um processo dialético e permanente. Ainda nas palavras do autor: “a realidade física parece retroceder proporcionalmente, a medida que avança a atividade simbólica do homem” (CASSIRER, 1977, p.50)

O homem, então, deixaria de lidar com as próprias coisas para conversar consigo próprio. Ou seja, qualquer conhecimento da realidade passa pelo pensamento humano e, envolvido com a rede simbólica – só pode ver através dela, como um modo mediado de acessar a realidade que o liberta da prisão do empírico.

Simbolizar, portanto, envolve, conforme destaca Lapoujade na epígrafe deste tópico, a substituição de algo por outro – símbolo, ou seja, tomar o símbolo “como se” fosse o objeto real. E é a substituição, o “como se” que caracteriza a atividade de imaginar. Se o homem é um “ser simbólico”, como já afirmava Cassirer (1977), e o desenvolvimento do sujeito se processa no movimento dialético/revolucionário de conversão da cultura apropriada das relações intersubjetivas para a dimensão intrassubjetiva, via mediação, então é possível dizer que sem imaginação não há mediação possível, pois a própria intersubjetividade só se institui por sua via. Assim compreendida, a *imaginação é a matriz* na qual se desenvolvem outras funções e processos do psiquismo humano.

Esse processo teria como dinâmica a reprodução de atos e pensamentos humanos, em suas infinitas formas dialéticas que envolvem a identificação e a não identificação enquanto limites do eu, que pensa, age no limite do eu e do não-eu, visto que mesmo agindo “como se fosse” o outro (quando imagina o que o outro estaria sentindo ou pensando, do que gostaria que pensasse, o que entenderia do que diz), não deixa de ser si mesmo (eu), justamente por construir significações sobre esta relação, as quais nortearão suas ações e pensamentos. E isso em um movimento de antagonismos e harmonia, que se caracteriza como tensão permanente justamente pelas possibilidades (os “como se”) sempre abertas.

É pela via da imaginação que o homem pode gerar relações espaço-temporais novas, viver experiências sem nunca ter transitado em determinado tempo ou

estado em certos lugares. E esta é uma dimensão libertadora do ato de imaginar. Neste sentido, tempo e espaço se convertem em dominados, submetidos à vontade do sujeito, que ganharia autonomia de ação e pensamento (LAPOUJADE, 1988). Seria possível, então, pensar a autonomia como lógica da imaginação, pois estruturaria sua produção e cuja plenitude seria alcançada em sua função criadora, organizadora de outros mundos, outros tempos-espacos.

Enquanto função psicológica superior, a imaginação assume prevalência na aprendizagem, na apropriação de conhecimentos complexos, logo, no desenvolvimento revolucionário. Isto porque, o domínio de conhecimentos de natureza complexa amplia imensamente as relações entre as funções psicológicas superiores, conferindo qualidade superior ao funcionamento do sistema psicológico que amplia as possibilidades de pensamento e ações do sujeito (SOUZA, 2016).

A imaginação, nos processos de *conhecimento*, dota as atividades abstratas de reflexão, de imagens que configuram os conceitos, que aludem a eles mediante símbolos, em um processo em que o “como se” se exercita permanentemente. Ou seja, os processos reflexivos, tão caros ao desenvolvimento revolucionário, se enriquecem com a ação da imaginação. Isto porque, sua atividade pode unir e separar livremente os fatos ou conhecimentos, anexar ou isolar os eventos, espacial ou temporalmente.

Essas acepções assumem grande relevância para se pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Qual o lugar da imaginação? O que sabem os professores sobre os processos imaginativos e as ações que os promovem?

Em síntese, simbolização é um trabalho da imaginação, e simbolizar é uma de suas funções. Essa duplicidade que envolve a imaginação e se situa na raiz do humano ratifica o caráter dialético que está na base do desenvolvimento revolucionário, que envolve movimentos de fusão e distanciamento na construção da singularidade possível na relação universal-particular-singular. A atividade da imaginação aflora em diversas formas de oposição consistentes, em processos de negação (separação) – identificação (união); estruturação-desestruturação; limitação-transgressão. Isto porque a imaginação se mostra como uma atividade contraditória, em que gera movimentos opostos que coexistem. Seu trabalho se

manifesta ao colocar os limites do eu e ao mesmo tempo derrubá-los em atos de transgressão. Neste sentido, ela impõe limites ao eu, ao mesmo tempo em que o liberta. Logo, a imaginação é atividade complexa de afirmação-negação. E sua atividade de transgressão se realiza na medida em que aponta o futuro – estendendo os momentos do eu no tempo. E sua característica transgressora se afirma na atividade de ultrapassar limites.

O papel da imaginação no psiquismo é ainda mais complexo de dimensionar, vista sua centralidade na mediação das funções psicológicas superiores, promovendo nexos que abrem novas possibilidades de funcionamento do sistema psicológico. Desta perspectiva ela é atividade mediada e mediatizante, atuando no dimensionamento temporal – passado e futuro – presente e devir. Pode, também, produzir relações de síntese do percebido pelo sujeito e dos entendimentos que derivam dessa percepção, resultando em conceitos, processo possível graças à dupla ação operada pela imagem que proporciona a concreção figurativa dos conceitos e a generalidade abstrata do percebido.

Vigotski (1930/2009) já chamava a atenção para o importante papel desempenhado pela imaginação no psiquismo humano. Segundo o autor, ainda que a matéria básica da imaginação seja a experiência do sujeito, sua dinâmica consiste em permitir-lhe extrapolar a realidade vivida empiricamente justamente para criar outras experiências pela via da imaginação. Essa acepção revela o caráter dialético da imaginação para o autor e sua importância na relação com as outras funções psicológicas superiores na reorganização do psiquismo, que assume nova qualidade justamente a partir da criação dessas novas experiências – pensadas, refletidas, sentidas, acessadas empiricamente ou virtualmente. Seria esse movimento que justificaria as diferenças do funcionamento da imaginação em diferentes momentos do desenvolvimento.

Tomando como exemplo a adolescência, público ao qual nossos estudos têm se voltado nos últimos anos, Vigotski (1930-1934/1996) vai defender que é em decorrência das experiências vividas que a imaginação na adolescência se diferencia daquela disponível na infância, quando a imaginação tem como matéria os objetos concretos, sendo deles dependente, enquanto na adolescência sua fonte é simbólica, e a linguagem e as imagens assumem prevalência. O autor destaca

que, na infância, a imaginação se objetiva nas brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo; já na adolescência, a imaginação se objetiva na construção de textos e imagens que, por vezes, afastam o jovem da atuação na realidade mais imediata (VIGOTSKI, 1930-1934/1996).

É justamente esse modo de funcionamento da imaginação descrito por Vigotski, como ocorrendo na adolescência, que permite o acesso do jovem a situações e emoções ainda não experimentadas por ele, gerando novas significações e compreensões sobre o mundo e si próprio. E ao se afastar das práticas cotidianas, o sujeito se liberta por meio das novas relações que se instituem às funções psicológicas superiores, de natureza mais reflexiva e menos pragmática (VIGOTSKI, 1930-1934/1996).

Ainda que a imaginação esteja na base de todas as funções psicológicas superiores, quando se aborda o desenvolvimento revolucionário há que se destacar o seu papel no desenvolvimento do pensamento por conceito, função psicológica que permite ao sujeito ampliar, sobremaneira, seu modo de compreensão e ação no mundo, resultando nas possibilidades de um posicionamento e de uma compreensão mais ampliada da realidade.

Tal funcionamento, caracterizado pela capacidade de compreender não somente o que se faz/pensa como também o porquê do que se faz/se pensa, é que dá ao sujeito o conhecimento das causas (ESPINOSA, 1677/1957), condição para se libertar da submissão, do padecimento, e criar potência de ação. Radica nessa compreensão a importância de pensamentos com essa qualidade de funcionamento na promoção do desenvolvimento, entendido como revolucionário. Pois também é o pensamento por conceito que aciona a imaginação a avançar em complexidade, aprofundando-se, adensando-se pelo emprego do “como se”, afastando-se da realidade em consonância aos limites do eu, conforme postula Lapoujade (1988).

Então, é possível afirmar que a relação com o pensamento por conceitos é uma das principais funções da imaginação no desenvolvimento, visto ser ela, por um lado, condição ao mesmo, responsável pela operação de funções mais complexas e, por outro, dependente do pensamento complexo para alçar novos voos no mundo do “como se”, caracterizando uma dinâmica que constitui o psiquismo enquanto sistema. Na adolescência, quando o sujeito se encontra em transição no que

concerne aos seus interesses, desejos, possibilidades e recursos mentais, não só a memória e o pensamento são cruciais ao seu desenvolvimento, mas também, e principalmente, a imaginação e os processos criativos.

Uma última consideração que queremos trazer neste tópico diz respeito à relação da imaginação com a emoção. Para Vigotski (1930/2009), a emoção teria dupla função: estimular a imaginação; e fazer dela um meio para sua expressão ou realização. Radica nesta compreensão, de natureza epistemológica, a razão para utilizarmos a arte em nossas pesquisas e ações na escola, conforme será apresentado no último tópico.

Conforme já apontamos em outro artigo, a imaginação e seu enlace com a emoção são evidenciados no processo de apreciação/contemplação de uma expressão artística, razão que nos conduz a tomar a arte como instrumento psicológico que favorece o desenvolvimento revolucionário:

Nesse processo, a emoção passa a se servir da imaginação, para representar, em imagens, os afetos, sendo portanto vivida duas vezes, e por isso chamada de coemoção. A coemoção é o elo primordial entre a imaginação e a emoção, porque permite ao sujeito ampliar suas vivências. Ao entrar em contato com as narrativas das obras de arte, o seu repertório se amplia, porque pode experimentar algo para além de sua vida vivida, no âmbito do humano-genérico. Esse movimento entre emoção e significação mediado pela imaginação, que é produzido pela contemplação de uma obra de arte, promove a transformação da intensidade, da frequência e da expressão das emoções, possibilitando sua ressignificação e, em decorrência, sua transformação (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018, p.380).

5 A pesquisa-intervenção: proposição ao estudo do fenômeno do desenvolvimento do sujeito

O desenvolvimento, conforme vimos apresentando neste artigo, é um fenômeno de grande complexidade que exige estudos permanentes. Estudiosos que assumem a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-cultural têm empreendido em debates e proposições acerca de como deveriam ser os procedimentos investigativos capazes de apreender ou de se aproximar desse fenômeno que, Vigotski, em 1931, já definia como:

[...] *Um complexo* processo dialético, que se distingue por uma *complicada* periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pela transformação qualitativa de umas Funções em outras, um entrelaçamento *complexo* de processos evolutivos e involutivos, pelo *complexo* cruzamento de fatores externos e internos e por um *complexo* processo de superação de dificuldades e de adaptação. (1931/1995, p. 141, tradução e grifos nossos).

Na compreensão do autor, a tomar pelo número de vezes que a palavra “complexo” aparece em sua definição, evidencia-se a imensa tarefa que constitui sua compreensão e investigação. Vigotski (1931/1995) apresenta esta definição de desenvolvimento justamente quando está discorrendo sobre a gênese das funções psicológicas superiores, colocando em pauta os métodos de investigação. Faz uma crítica aos métodos desenvolvidos até então, que teriam como foco as peculiaridades negativas do desenvolvimento, comparando a criança com o adulto ou a criança “normal” com a “anormal”. Ele defende que se olhe para a criança “inteira”, “real”, em sua plenitude e riqueza e dar a ver o que emerge como positivo de sua personalidade (p.141).

Assim, ao problematizar os métodos de investigação do desenvolvimento, Vigotski assevera que seu estudo deve ter como objeto o sujeito que se desenvolve, que é o autor e ator do processo que se busca estudar. E, ao definir o desenvolvimento como processo de evoluções e involuções que se entrelaçam de modo complexo, que cruzam fatores internos e externos para a superação de dificuldades deixa claro, a nosso ver, o caráter revolucionário do desenvolvimento e ratifica o quão difícil é seu estudo, porém, já indica mudanças fundamentais nos procedimentos metodológicos de investigação dos processos eminentemente humanos.

Deriva desta concepção a proposição de que não se deve olhar para o resultado/produto do desenvolvimento, mas ao seu processo para chegar a conhecer como o que se manifesta como produto chegou a ser o que é. Esta compreensão demanda construir procedimentos investigativos que coloquem o fenômeno investigado em movimento.

Reconhecemos a complexidade envolvida nos estudos do desenvolvimento nessa perspectiva teórico-epistemológica. Entretanto, aprofundar aqui a discussão a esse respeito fugiria aos objetivos propostos, ainda que seja necessário admitir a

necessidade de se empreender esse esforço e nos propomos a fazê-lo em outra oportunidade. Por hora, nos deteremos em apresentar, brevemente, as dimensões que necessitam ser consideradas nos estudos sobre o desenvolvimento revolucionário partindo da definição de Vigotski que abre este tópico para, em seguida, falar brevemente da pesquisa-intervenção e nos encaminhar à conclusão do texto.

A perspectiva epistemológica a que se filiam as ideias de Vigotski é o marxismo, do qual, conforme declara o autor, muito lhe interessa o método. O materialismo Histórico-Dialético parece fazer todo sentido como matriz metodológica quando retornamos à definição de desenvolvimento: o foco no processo que remete à historicidade do fenômeno, o sujeito concreto como objeto de investigação que vive o processo e o objetiva, dá materialidade ao fenômeno investigado, e as diversas dimensões, condições que se imbricam no desenvolvimento como interno/externo, adaptação/superação, função consolidada/se consolidando, que reportam sua característica dialética.

Começando pela característica dialética do desenvolvimento, ela nos impõe que olhemos várias dimensões em relação, ou seja, o que caracteriza a dialética é o movimento que só pode ser apreendido nas relações, no caso, entre mais de um dos aspectos do desenvolvimento. Que aspectos seriam esses? Retomando a definição de desenvolvimento de Vigotski, é possível derivar como aspectos do desenvolvimento que devem ser focalizados na investigação: suas fontes, suas forças motrizes, suas direções principais, as características específicas do sujeito e os aspectos que emergem como resultados ou pontos de chegada. A depender do que se busca com o estudo, pode-se focalizar, por exemplo, dois desses aspectos, contudo, para compreendê-los será necessário analisá-los com referência ao complexo processo de desenvolvimento que equivale à totalidade.

As pesquisas que temos desenvolvido ao longo dos últimos dez anos em escolas públicas brasileiras têm por objetivo estudar o desenvolvimento de crianças e jovens e o dimensionamento dos processos educativos em sua promoção. Por entender a escola como importante instituição na formação do ser humano e no caso do sujeito em específico, valorizar sua função privativa no ensino de conhecimentos complexos que impulsionam o desenvolvimento do pensamento por

conceito, função primordial no favorecimento de formas mais ampliadas de consciência, temos tomado seus espaços como potentes às nossas investigações e ações interventivas.

Entretanto, a pesquisa na escola, em nossa compreensão, só se justifica se produzir, a um só tempo, transformações no modo de pensar e agir de estudantes e educadores, caracterizando-se como movimento contínuo de reflexão sobre questões levantadas pela comunidade escolar. É com essa premissa que nos inserimos na escola e permanecemos nela, pelo tempo em que demandas e reflexões forem sendo solicitadas e suscitadas.

Assim temos definido a pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa e com características de pesquisa participativa:

[...] A intervenção é, a princípio, uma forma de acessar a realidade investigada e promover ações que permitam pôr o fenômeno em movimento. Entretanto, ao afetar o fenômeno que se modifica pelo fato mesmo de ser afetado, a intervenção põe em questão a investigação, transformando a própria pesquisa em vários e diversos níveis e dimensões. [...] Esse processo ocorre permanentemente, em uma relação dialética que ora evidencia a intervenção, ora a pesquisa, instituindo o caráter interdependente que ambas assumem nesta abordagem. Essa interdependência, ao se constituir como tal, assume dimensões contraditórias que só se revelam no ato mesmo de pesquisar-intervir. É unidade, uma vez que as ações de pesquisar e intervir são concomitantemente contraditórias e complementares, constituindo um processo em que ora a intervenção assume prevalência, quando a pesquisa sustenta as ações interventivas, e ora a pesquisa se constitui direcionadora das ações e a intervenção configura-se como condição ao seu desenvolvimento. (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018, p. 381)

Dessa perspectiva, a pesquisa-intervenção muda o lugar do pesquisador na ação e sua própria ação, que se configura também como prática psicológica e o coloca como produtor de significados e sentidos que devem ser considerados tanto na pesquisa como na reorganização e direcionamento da prática. Acreditamos que esse modo de pesquisar está em consonância com Vigotski (2004), ao defender que o método constitui-se a um só tempo como caminho e produto da pesquisa.

As ações que desenvolvemos na escola, que se constituem práticas interventivas e fontes de informação para as análises das pesquisas têm se utilizado de expressões artísticas como materialidade mediadora das reflexões que

empreendemos com estudantes e profissionais⁶. É uma das razões de se utilizar a arte reside no fato de que as produções de natureza artística se erigem como plasmação da liberdade humana, muitas vezes para rechaçar a falta de liberdade a que estamos submetidos. É essa função de expressar seu contrário só se efetiva pela imaginação, que neste caso aparece em sua função libertadora e dialética. Essa compreensão também parece justificar a arte como instrumento psicológico e sua potência em fazer viver as emoções, conforme se afirma na citação a seguir:

[...] a arte, para atuar como instrumento psicológico, precisa confundir, paralisar, dificultar a percepção da realidade, produzir estranhamento. [...] A vivência da contradição é o que promove novas significações, superando a condição anterior de sentimento e pensamento, para, incorporando-os, construir novos nexos ou relações e ampliar a compreensão da realidade. (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018, p. 380)

Vigotski (1925/1999) entende a contemplação como um processo ativo em que o psiquismo atua em uma espécie de “curto-circuito” que repercute atividade intensa, em cuja base está o esforço de ressignificação do sujeito mobilizado pela vivência da contradição que emergiu pela apreciação estética.

É dessa natureza a experiência que apresento na discussão a seguir, a título de ilustração da potência da arte na promoção da imaginação em seu enlace com a emoção, entendendo-a como possibilidade de atuação do psicólogo na promoção do desenvolvimento em contextos coletivos. Desenvolvimento que se mantém como revolucionário, em permanente movimento direcionado ao futuro, criando devires.

6 A potência da arte na promoção da imaginação: uma breve discussão

As fotografias, cujas reproduções apreciadas pelos estudantes originou o texto da aluna que apresentamos a seguir, estão publicadas nos livros *Êxodo* (2000) e *África* (2007) de autoria do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Uma, mostra um campo de refugiados em Ruanda e consta da parte do livro *Êxodos*

⁶ Para maiores informações sobre as bases teórico-metodológicas que sustentam nossas pesquisas, consultar o artigo: “Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora”, in: *Estudos de Psicologia* – Campinas, 2018; e demais artigos do tema especial sobre Psicologia da Arte, no mesmo volume.

(2000)⁷, denominada: “A tragédia africana: um continente à deriva”. A outra retrata um menino solitário, muito magro, olhando em direção a um horizonte em que se vê apenas uma terra deserta e seca, caminhando ao lado de um cachorro. Segundo o que descreve o fotógrafo, trata-se de garoto perdido de sua família após o massacre em Ruanda e consta do livro *África* (2007), em que explora o tema da desigualdade.

Após apresentar as reproduções aos alunos e empreender um processo de reflexão sobre o visto, mobilizada por questões como: – que emoções as imagens despertam; se retratam ou não a realidade, se sim, que realidade é esta; que motivações para essas ações, quais as consequências, dentre outras; apresentou-se aos estudantes informações sobre os locais fotografados, contextualizando a imagens historicamente, ampliando-se, assim, o conhecimento e a reflexão dos estudantes. Também foi apresentado o documentário “Sal da Terra”, que retrata a vida do fotógrafo e examina o contexto de produção das fotografias cujas reproduções apreciaram. Em seguida, propôs-se aos estudantes que escrevessem, em grupo ou individualmente, um texto sobre essa experiência e, para fazê-lo, deveriam escolher um personagem e se colocar no lugar dele, que seria o narrador. A autora do texto a seguir trabalhou individualmente, e escolheu como personagem o garoto perdido em Ruanda.

[...] Havia um garoto muito determinado e corajoso que habitava Ruanda. [...] Sua vida era complicada, a miséria era sem tamanho. Doía. A fome doía. Ver sua família faminta doía. E ele não podia fazer nada quanto a isso. Porém, além da fome outra coisa o amedrontava e perturbava: a guerra, o ódio do ser humano, a disputa sangrenta por poder. [...] Um dia a maldade se aproximou dele mais do que nunca – um ataque à pequena região em que morava. [...] Ele perdeu-se de sua família durante o confronto. Solidão. Esta palavra ecoava em sua alma. A tristeza era gritante [...] o medo o soterrava. Ele olhou para o lado e viu um cachorro, tão perdido, faminto e solitário quanto ele. Então imaginou que seus pequenos e frágeis ombrinhos pareciam ter que carregar o mundo. **Esse menino era eu.** E essa foi a história de como o ódio do ser humano **arrancou de mim, sem piedade**, a

⁷ "Este livro [*Êxodos*] conta a história da humanidade em trânsito. É uma história perturbadora, pois poucas pessoas abandonam a terra natal por vontade própria. Em geral, elas se tornam migrantes, refugiadas ou exiladas constrangidas por forças que não têm como controlar, fugindo da pobreza, da repressão ou das guerras. [...] Viajam sozinhas, com as famílias ou em grupos. Algumas sabem para onde estão indo, confiantes de que as espera uma vida melhor. Outras estão simplesmente em fuga, aliviadas por estarem vivas. Muitas não conseguirão chegar a lugar nenhum." (SALGADO, 2000, p. 07).

única coisa que eu tinha – minha família, **o amor**. Mas, de uma coisa eu tinha certeza: o ser humano, realmente, já estava perdido. Mais do que eu mesmo. (História produzida pela aluna T., 15 anos, 2º Ano do Ensino Médio)⁸.

O que chama muito a atenção no excerto acima é a potência da imaginação para fazer viver as emoções e possibilitar que o sujeito acesse outros mundos, outras realidades, experimentando condições de vida que ele jamais imaginou.

No caso desta narrativa, a garota de quinze anos consegue se colocar no lugar do menino solitário que perdeu sua família, e, ao se colocar como este personagem (“como se”), passa a vivenciar suas emoções em um movimento que vai do individual – suas emoções, para o universal - o homem, a humanidade, passando pelo particular – o modo emocionado como vive a situação que, ao lermos o texto, nos convence que são delas os sentimentos. E o são, pois, para Vigotski (1925/1999), a intensidade e expressão da emoção vivida no cotidiano são diferentes daquelas desencadeadas pela apreciação de uma obra, de natureza estética: “não sofro com alguém, mas sofro porque o sofrimento do outro gera motivos para que eu coloque em movimento o meu próprio sofrimento” (p. 269). Para ele, os dois tipos de emoção são reais – a minha e a do personagem. A primeira vive em mim e a segunda – do personagem, além de ser vivida por mim na relação com a arte, coloca as minhas emoções em movimento.

E nós, ao lermos a narrativa emocionada de T., também nos emocionamos e é neste sentido que é possível afirmar a arte como instrumento psicológico de caráter mediatizante, pois, conforme afirma Manguel (2001, p. 32): “[...] cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor. Nessa última (e primeira) leitura, nós estamos sós”.

⁸ Intervenção desenvolvida pela doutoranda Maura Assad Pimenta das Neves, como parte de seu projeto com alunos do 2º. ano do Ensino Médio em 2017. A estudante já acompanhava a turma desde o primeiro ano, com quem realizou atividades mediadas por música, filmes, biografias, e artes plásticas, além de realizar oficinas com profissionais escolhidos pelos estudantes sobre escolha profissional e profissões. A pesquisa de Maura tem sido apresentada em vários congressos e alguns recortes já foram publicados, a saber: SOUZA e NEVES (2019), *Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação*; NEVES, ARINELLI, REIS, MEDEIROS e SOUZA (2018), *Psicologia Escolar no Ensino Médio: reflexões sobre trabalho e profissão*, e outros, estão em vias de publicação. Seu doutorado tem defesa prevista para fevereiro de 2020, devendo gerar novas socializações.

Por se tratarem de fotografias que remetem a condições de vida precárias e por vezes subumanas, as emoções que emergem no sujeito que as apreciam ou mesmo em nós que somos “leitores dos leitores” são de natureza negativa, tais como tristeza, indignação, impotência. Se as fotografias fazem viver em nós essas emoções tristes, que como diria Espinosa (1677/1957) nos impingem o padecimento, no caso, resultado de nosso confronto com a impotência diante das situações e com a pior das dimensões do ser humano, expressões artísticas de outra natureza, como pinturas, por exemplo, do tipo surrealistas, suscitam outras camadas de significações, parecendo direcionar o pensamento ao futuro, ultrapassando os limites da realidade, o que só é possível por meio da imaginação.

Tomemos como o exemplo da apreciação por uma turma de alunos de uma pintura em aquarela do pintor italiano contemporâneo, Sergio Ricciuto Conte⁹, intitulada “O instrutor de coragem”, que mostra um rapaz de frente para uma parede de tijolos onde se vê a projeção de uma escada. O desenho da escada parece ser uma sombra que começa no corpo do rapaz, da projeção de suas pernas. A apreciação resulta no seguinte diálogo entre os alunos:

“A sombra de uma escada.”

“É uma sombra ali.”

“Ahhh, eu acho que eu entendi. [...] Isso aqui é a sombra de uma escada e se você for ver é a sombra dele mesmo. É *como se* dependesse dele mesmo conseguir passar para o outro lado.”

“Não, mas, pra ele conseguir, acho que o que tá representando a imagem, ele tá olhando pra baixo, ele tá vendo que pra ele conseguir subir ele vai precisar se esforçar, porque *vai vir dele a escada*, não vai adiantar nada ele ficar parado esperando.”

“Por que ele quer subir esse muro?”

“Ele quer ver o outro lado, *ver se tem algo melhor do outro lado*. Ele quer melhorar a vida.”

“Dar um passo a mais na vida dele. Pular uma barreira.”

“Fora o fato de ele ser negro.”

“Tem diferença?” [...]

“Pode ser algo de antigamente quando os negros sofriam mais preconceito.” [...]

“*O muro é o próprio preconceito. Ele quer pular isso, ultrapassar isso.*

[...] (diálogo a partir da apreciação da reprodução da pintura com

⁹ O artista, residente no Brasil desde 2010, nasceu em Foggia, na Itália. Formado em artes, filosofia e teologia, Sérgio Ricciuto Conte produz obras surrealistas fantásticas em telas, aquarelas, arte para mosaicos, ilustrações para livros, revistas e jornais. Possui um site em que se pode apreciar suas obras, inclusive esta apresentada aos estudantes. (<https://www.sergioricciutoconte.com.br>, recuperado em 08 de outubro, 2019).

alunos do 2º. Ano do ensino médio diurno, coordenado pela psicóloga-pesquisadora Maura Assad Pimenta das Neves, no ano de 2017).

No âmbito das funções psicológicas superiores é possível observar a ação da imaginação neste diálogo se materializando em um “como se” de natureza diferente daquele expresso diante das fotografias. Ele parece criar potência de ação, no caso, de pensamento, ao se projetar no rapaz parado, estático diante de um muro e fazê-lo agir, pular o muro, sendo ele mesmo a escada. E fazê-lo porque do outro lado tem melhores condições de vida. Essa ação demanda esforço, por isso o rapaz está parado e cabisbaixo, está se preparando para empreender o esforço necessário à travessia do muro. Esforço que o libertará da condição em que vive, que permitirá ultrapassar os limites do eu, aliás, um limite já transgredido ao poder gerar a própria escada.

Valiosa metáfora da escada que sai do sujeito – uma nova camada de significação criada pelos estudantes em um movimento claro de produzir novas relações entre as funções psicológicas superiores, chegando à generalização que nasce da observação de uma imagem e da reflexão no e com o coletivo! Valiosa para pensar o desenvolvimento revolucionário, mas é preciso complementar esta escada e o próprio muro, instituindo o social como força motriz.

É isso que acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural pode favorecer nos espaços coletivos. E a imaginação é meio e fim, por se constituir em instrumento para penetrar a ética, a estética, a epistemologia e a ontologia.

7 Considerações Finais

Conforme anunciado na introdução, o objetivo deste artigo é defender o desenvolvimento como revolucionário tomando a imaginação como central em seu processo. Imaginação como função psicológica superior, que está na base das demais funções e opera em conjunto com elas, fazendo movimentarem-se as relações que produzem novas significações e possibilidades de ação e pensamento pelo sujeito. Sujeito revolucionário, portanto, pois dele emana a “escada/motivo” que suscita a ação de todo o sistema psicológico, como totalidade que constitui o homem, incorporando a cultura, as simbolizações de si, do outro, do mundo. Ação

que movimenta o coletivo, interferindo nas ações dos outros no próprio processo de agir.

Desta perspectiva, também defende-se neste artigo a *imaginação revolucionária*, pela riqueza enorme de suas possibilidades, sobretudo de ignorar princípios e regras de pensamento e sentimento ao mesmo tempo que os aceita ou parte deles; de tolerar a coexistência de contrários no âmbito das imagens ou metáforas – como na animação dos objetos nas crianças; de encontrar identidade entre objetos e processos distantes; de fazer analogias como as metáforas poéticas; de criar situações e propor simulacros. Nesse movimento, opera com lógicas caracterizadas pela contradição, por antagonismos e incompatibilidades e, então, favorece o contraste, o surpreendente, o desconcertante, características que só emergem na experiência da contradição (LAPOUJADE, 1988, p.175).

É isso que vemos nas expressões dos estudantes que apresentamos no item anterior e que nos conduz à defesa da potência da arte em movimentar a imaginação no seu enlace com a emoção, favorecendo o desenvolvimento revolucionário. Potência que reporta à psicologia da arte preconizada por Vigotski com a ideia de reação estética favorecedora da catarse, a qual entendemos como expressão das emoções que a arte faz viver no sujeito graças à ação da imaginação. Imaginação que não atua sozinha, conforme já apontamos, mas em conjunto com outras funções, como a percepção, a memória, o pensamento, e as emoções. Logo, a vivência de expressões artísticas toma o sujeito como inteiro e a arte pode ser pensada como produção humana que sintetiza as características históricas e sociais da humanidade, que contém em sua forma e conteúdo a contradição, que é “como se” por simular situações do mundo que reportam ao humano. Logo, pode ser tomada como integradora do humano justamente por seu caráter *revolucionário*. (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018).

Temos clareza de que ainda há muito a se avançar nas ideias propostas neste texto no que concerne ao aprofundamento de suas bases epistemológicas e teóricas, sobretudo no adensamento do diálogo com outros campos de conhecimento, o que vimos tentando fazer há algum tempo. Entretanto, é preciso continuar o diálogo com outros pesquisadores, movimento característico da ciência cujo propósito mobilizou as reflexões aqui apresentadas. Esperamos que a tríade aqui proposta,

qual seja, *desenvolvimento revolucionário, imaginação revolucionária e arte* suscite novas “camadas de significação”, a exemplo do que ocorre quando nos confrontamos com nossa imagem, expresso no excerto abaixo, que tomamos emprestado como metáfora para finalizar este artigo.

Quando nos olhamos num espelho, pensamos que a imagem que temos diante de nós é exata. Porém, basta nos movimentarmos um milímetro e a imagem muda. Estamos olhando, na verdade, para uma infundável gama de reflexos. Mas às vezes um escritor precisa quebrar o espelho – pois é do outro lado do espelho que a verdade nos encara. Apesar das enormes variáveis existentes, creio que a determinação intelectual destemida, inarredável e feroz, como cidadãos, de definir a verdade real de nossas vidas e de nossa sociedade, é uma obrigação crucial, que cabe a cada um de nós. Ela é de fato imperiosa. Se essa determinação não estiver incorporada à nossa visão política, não teremos esperança de restabelecer o que está quase perdido para nós – a dignidade humana. (PINTER. Discurso do prêmio Nobel de literatura de 2005, *apud* MANGUEL, 2008)

Referências

- CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- ESPINOSA, B. *Ética* (3ª ed.). (L Xavier, Trans.). São Paulo: Atenas, 1677/1957.
- LAPOUJADE, M. N. *Filosofia de la imaginación*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.
- MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- MANGUEL, A. *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivatinhas*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- NEVES, M. A. P.; ARINELLI, G. S.; REIS, E. C. G; MEDEIROS, F. P.; SOUZA, V. L. T. Psicologia Escolar no Ensino Médio: reflexões sobre trabalho e profissão. In: SOUZA, V. L. T.; AQUINO, F. de S. B.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). *Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas: Alínea, 2018, p. 83-100.
- SALGADO, S. *Êxodos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SALGADO, S. *África*. Colônia: Taschen, 2007.

SOUZA, V. L. T. Arte, Imaginação e Desenvolvimento Humano; aportes à atuação do Psicólogo na escola. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (org.) *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea, 2016, p. 77-94.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estud. psicol. (Campinas)*, v. 35, n. 4, p. 375-388, Dec. 2018

SOUZA, V. L. T.; NEVES, M. A. P. Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: o rap como Mediação. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 6-26, abr. 2019.

TATEO, L. What imagination can teach us about the higher mental functions. In: VALSINER, J.; MARSICO, G.; CHAUDHARY, N.; SATO, T.; DAZZANI, V. *Psychology as the Science of human being. Annals of theoretical psychology*: Springer, 2016, p. 149-164.

VERESOV, N. The concept of *perezhivanie* in cultural-historical theory: content and contexts. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. *Perezhivanie, emotions and subjectivity*, Perspectives in Cultural-Historical Research. Singapore, Springer, 2017. p. 47-70.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* (Lydia Kuper, Trad.). Madrid: Visor, 1995. (Trabalho original publicado em 1931). iii.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* (Lydia Kuper, Trad.). Madrid: Visor, 1996. (Trabalhos originais de 1930-1934). iv.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1999. (Texto original publicado em 1925).

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner, Trad.). São Paulo, Martins Fontes, 2004. (Textos originais de 1924-1934).

VIGOTSKI, L. S. *La imaginacion y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2009. (Texto original publicado em 1930).

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. (MP Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, 21, 681-701, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

Recebido em julho de 2019
Aprovado em outubro de 2019

Processo de pesquisa intervenção formativa por meio do ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos na escola

Process of formative intervention research through the arts teaching and development of emotions and feelings at school

Tatiane da Silva Pires Felix¹

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho²

RESUMO

Este artigo discute e apresenta os principais resultados de nossa tese de doutorado, cujo objetivo volta-se às contribuições de um processo de intervenção formativa, por meio do ensino das artes, para o desenvolvimento das emoções e sentimentos de estudantes em idade escolar. O processo de intervenção contou com 26 encontros semanais, de 90 minutos de duração, com 08 crianças de um segundo ano do ensino fundamental, que participaram de atividades artísticas com música e pintura, com a finalidade de apreensão de aspectos de seu desenvolvimento afetivo-cognitivo. Ao término do processo de intervenção, as crianças apresentaram suas produções artísticas e debateram sobre o aprendizado a respeito das artes e das emoções e sentimentos. Por meio da análise notamos o quanto as intervenções formativas contribuíram para que as crianças se motivassem para a participação em atividades artísticas dentro e fora do contexto escolar e também passaram a falar mais sobre suas emoções e sentimentos. Compreendemos que a intervenção formativa por meio do ensino de atividades artísticas pode contribuir para o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos sujeitos participantes do processo.

Palavras-chave: Emoção. Sentimento. Arte educação.

ABSTRACT

This article presents the main results of our doctoral dissertation that aimed to address the contributions of a formative intervention process, through the teaching of arts, to the development of emotions and feelings of students at school age. The formative intervention process featured 26 meetings of approximately 90 minutes, with 08 second-grade children, who participated in music and painting artistic activities in order to develop their affection and cognition. At the end of the intervention process the children presented their artistic productions and debated about learning arts and the relations with their emotions and feelings. Through the analysis of the process we could notice that the formative intervention process contributed for children to be motivated to participate in artistic activities inside and outside the school context, as well as to talk more about their emotions and feelings. Ultimately, we understand that the formative intervention through the teaching of artistic activities contributed to the affective and cognitive development of the subjects who participated in the process.

Keywords: Emotion. Feeling. Artistic education.

¹ Professora doutora em Educação, coordenadora pedagógica da rede pública do Estado de Mato Grosso. Seduc-MT, Brasil. E-mail: tatianefelix2@gmail.com.

² Professor doutor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, Brasil. E-mail: tuimviotto@gmail.com.

Introdução

A problematização do tema abordado neste artigo é resultado das discussões da tese de doutorado da primeira autora (FELIX, 2018), que teve sua gênese nos resultados e descobertas em sua dissertação de mestrado, quando nos baseamos na teoria histórico-cultural para compreender o processo de timidez-intimidação no meio escolar.

Torna-se importante esclarecer que, ao longo do desenvolvimento da dissertação de mestrado da primeira autora (FELIX, 2013), encontramos elementos teórico-práticos que nos levaram a pensar, discutir e defender um conceito sobre a timidez, a partir da análise das observações da realidade escolar, que nomeamos processo da timidez em uma relação intimidação-timidez, permeada por um sistema afetivo que relaciona, dialeticamente, as emoções do *medo* e *vergonha* ao processo de construção da personalidade dos sujeitos, conforme discussão baseada nos resultados da pesquisa. Concluimos, naquela pesquisa, que a timidez e os processos intimidatórios não tinham sua origem nos próprios indivíduos, mas neles se instalavam, como uma forma de reprodução e resultado de diversas relações sociais opressivas, intimidatórias, alienadas e alienantes presentes na sociedade e reproduzidas nas relações sociais escolares.

Considerando a realidade pesquisada na escola, passamos a defender que, mais importante do que tornar aqueles sujeitos tímidos em autônomos e mais “comunicativos”, tornar-se-ia imprescindível transformar o meio social intimidador em que os mesmos estavam inseridos, ou seja, a própria escola. Passamos a defender, portanto, a necessidade de construção de novas condições de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de um novo modo de relações sociais, que mobilizasse e desenvolvesse emoções, sentimentos e afetos diferenciados na escola, enfatizando o processo de superação da opressão e alienação, na busca da efetiva humanização dos sujeitos presentes e participantes da escola.

Ao longo de nossa tese de doutorado, enfatizamos a importância do ensino escolar para o desenvolvimento das funções psicológicas, destacando as emoções e sentimentos, embora reconhecendo, conforme orienta Martins (2013), a partir do referencial da teoria histórico-cultural, que os processos psíquicos (funções), não podem ser compreendidos apartados entre si, mas internamente relacionados e

como parte integrante do sistema psíquico humano. Outra questão importante para a compreensão dos processos psíquicos como as emoções e sentimentos, é que se desenvolvem e se reestruturam a partir de processos de ensino desenvolvidos no interior da educação escolar.

Compreendemos a relação entre afeto e cognição não como dicotomia, mas sim como processos que se relacionam dialeticamente, sendo este, segundo Martins (2011), o aspecto inicial a ser debatido no sentido de entendermos o desenvolvimento das emoções e sentimentos humanos sob a base do materialismo histórico dialético, tarefa que temos nos proposto a realizar ao discutirmos práticas pedagógicas na escola através das produções artísticas.

Para iniciar este debate torna-se importante superarmos a lógica do “ou é isso, ou aquilo”, ao analisarmos os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos, antes, porém, devemos compreendê-los em unidade cognitivo-afetiva, tal como orienta Martins (2011). Neste sentido, Vigotski (2004) defendeu a compreensão das emoções, sentimentos e afetos como elementos da consciência e personalidade humana, desenvolvidos socialmente e essenciais para pensarmos o ser humano como totalidade psíquica.

Ressaltamos que Vigotski (2004) se dedicou a entender o ser humano em sua complexa totalidade, não dicotomizando as emoções e vivências no complexo processo de formação da consciência e personalidade, sendo que, sobre essa relação, o autor afirma que:

Toda emoção é uma função da personalidade, e isto é justamente o que perde de vista a teoria periférica. Assim, a teoria puramente naturalista das emoções requer, a modo de complemento, uma verdadeira e adequada teoria dos sentimentos humanos (VIGOTSKI, 2004, p. 214, tradução nossa).

Dessa forma, o autor nos esclarece que as emoções servem à personalidade como uma de suas funções, não estando, portanto, apartadas do psiquismo humano. Esta concepção refuta as teorias que compreendem as emoções como processo puramente biológico, inerente ao sujeito, ou como simples reflexo a determinado estímulo ambiental e enfatiza o processo histórico-social de

constituição do psiquismo no qual as emoções devem ser compreendidas como pertencentes à totalidade psíquica do sujeito.

Fica evidente, em Vigotski (2004), a preocupação em tornar nítida a importância dos elementos sociais na constituição das emoções e sentimentos humanos. O autor criticou as concepções dualistas e defendeu que as emoções e sentimentos deveriam ser analisados em uma unidade psicofísica, ou seja, há que se as entender como unidade inseparável do psiquismo.

Martins (2011), assim como Toassa (2009), afirmam que a posição de Vigotski frente ao estudo das emoções e sentimentos baseia-se nos pressupostos da teoria espinosana, a qual resgata a concepção de que a razão modifica a ordem, as relações e as conexões das emoções. Nessa direção, o que sentimos por outra pessoa tem a ver com o que pensamos dela, ou seja, relaciona-se com a valoração afetiva que dirigimos ao sujeito.

É importante salientar que, segundo Martins (2011), o enfoque dado por Vigotski (2004) às emoções e sentimentos é o mesmo que o autor dirige aos demais processos psíquicos funcionais, a saber, um enfoque sistêmico em que essas funções psicológicas são reconhecidas na relação com as outras funções no bojo da totalidade psíquica do sujeito.

Sobre os processos funcionais, o autor ressalta que a linguagem tem um importante papel no desenvolvimento das emoções e sentimentos, visto que, para Vigotski (1996), assim como as vivências, os sentimentos passam a ser generalizados através da mediação dos significados das palavras. Antes da generalização proporcionada pela palavra, a criança é afetada por emoções ainda destituídas de significado, ou seja, pode, por exemplo, passar por situações de medo, sem significar o que está sentindo, porém, quando internaliza o significado das palavras que conceituam determinado afeto/emoção, passa a conhecer e generalizar tais emoções/afetos.

Podemos afirmar, portanto, que a partir da generalização proporcionada pela palavra com significado social, a criança compreende o que sente, sendo capaz de dizer se sente medo, tristeza ou alegria. Portanto, para Vigotski (1996), ter conhecimento dos afetos através de processos de internalização de seus significados sociais resulta na produção de novas formações internas que transformam

qualitativamente nossas funções psíquicas, como as das emoções e sentimentos, e também as demais que forem afetadas pela situação vivenciada.

Vigotski, portanto, não dicotomiza as emoções, assim como as demais funções psíquicas; antes, porém, compreende-as em relação com o pensamento, linguagem, percepção e imaginação, ou seja, o autor insere as emoções no contexto das funções psicológicas que sintetizam a personalidade humana (VIGOTSKI, 1996, 2004, 2009b).

Portanto, para Vigotski (2006), as emoções e sentimentos devem ser consideradas funções integrantes do sistema psicológico humano que se apresentam como elementares e superiores. Justamente por isto o autor não as pensa de maneira formal e dicotômica, pois não sustenta que as emoções tenham um caráter superior à vida afetiva e tampouco sejam meras respostas físicas a estímulos sensoriais, como defendiam muitos filósofos e psicólogos de sua época.

Considerando essa compreensão, assumimos o compromisso de pesquisar as emoções *na* escola e *junto à* escola, através da efetivação de uma pesquisa intervenção formativa que valoriza o ensino das artes nesse processo. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos de Davidov (1988) acerca do experimento formativo e de Vigotski (1996) e seu método genético-causal, e nos dispusemos a intervir na realidade escolar, compreendendo os sujeitos dela participantes, especialmente os alunos, nesse meio social e em pleno processo de construção e transformação.

Esclarecemos que nossa preocupação não é estudar as emoções e sentimentos como funções psicológicas fossilizadas, mas sim buscar compreendê-las em seu processo de desenvolvimento e enfatizando o ensino das artes nesse movimento. Buscamos, intencionalmente, provocar a transformação das emoções e sentimentos por meio do ensino de artes junto a alunos em idade escolar, pois, segundo Vigotski (2006), este é o momento em que os sujeitos começam a generalizar suas emoções e vivências. Discutiremos adiante a importância das artes, como forma e conteúdo, em um processo educativo intencional para o desenvolvimento das emoções e sentimentos.

1 O ensino da arte e o desenvolvimento das emoções e sentimentos

A escola tem sido, através de décadas, a instituição de maior responsabilidade em educar, transmitir conhecimentos e formar os seres humanos. Saviani (2011) defende que sua função não é a de transmitir qualquer tipo de conhecimento ou conteúdo por quaisquer meios, mas, sim, trabalhar com os conhecimentos universais e sistematizados pela ciência, filosofia, artes, dentre outros. Nessa direção, a escola deve possibilitar a efetivação de um trabalho educativo que valorize o acesso aos conteúdos clássicos, os quais se perpetuaram ao longo do tempo na história da humanidade.

Esta preocupação com a transmissão dos conhecimentos científicos e artísticos na escola é consoante à de Vigotski (2009a, 2009b), pois, de acordo com este autor, tais conteúdos são responsáveis por reorganizar as funções psíquicas, transformando todo o sistema psíquico em um processo de desenvolvimento da personalidade dos sujeitos.

Ao defender os conhecimentos clássicos e universais como conteúdos imprescindíveis no trabalho educativo, a pedagogia histórico-crítica não se limita a um processo educativo conteudista, verbalista e abstrato; pelo contrário, leva em conta a dialética existente entre forma e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem e compreende esses elementos em unidade no trabalho educativo do professor (MARTINS, 2011).

Desta forma, além de enfatizar a importância dos conteúdos clássicos e mais elaborados, também é preocupação da pedagogia histórico-crítica a forma com que estes conteúdos são transmitidos/assimilados na escola. Neste sentido, afirma Saviani (2011) que:

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 (p. 13).

Podemos compreender que para Saviani (2011), um trabalho educativo realizado à luz da pedagogia histórico-crítica precisa selecionar os conteúdos clássicos, bem como as melhores formas de ensiná-los, tendo em vista a construção da consciência filosófica, crítica, coerente e de totalidade junto aos estudantes. Para

o autor, a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, vez que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser.

Também é preocupação da pedagogia histórico-crítica que seja levado em consideração a quem se destina o ato educativo. Assim, forma-se o que Martins (2011) chama de tríade forma-conteúdo-destinatário, onde cada um destes elementos precisam estar em relação com os demais, para que, de fato, possa ser realizado um trabalho educativo significativo e de totalidade.

Pensando nestes aspectos defendidos pela pedagogia histórico-crítica e na necessidade de desenvolver as emoções e sentimentos enquanto funções psicológicas essenciais do psiquismo e da personalidade humana, questionamo-nos acerca de quais seriam os conteúdos clássicos que, ao serem ensinados, poderiam promover um maior desenvolvimento destas funções; e as formas, os meios, a serem utilizados no intuito de alcançar o amplo desenvolvimento afetivo dos estudantes por meio da arte.

Com Vigotski (2001), admitimos que a arte deve ser considerada objeto essencial para o desenvolvimento das emoções e sentimentos, pelo fato de os objetos artístico-culturais integrarem dialeticamente forma e conteúdo, possibilitando vivências estéticas significativas para o desenvolvimento das emoções. Segundo o autor “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo de seu sentimento” (idem, p. 12).

A afirmação acima nos remete à importância das artes no ensino de formas e conteúdos que desenvolvam, sistematizem e reelaborem os sentimentos e emoções humanas. Diante dessa compreensão, podemos afirmar que os estudantes, ao vivenciarem determinadas manifestações artísticas, poderão ter contato com o conteúdo artístico de forma significativa, desde que sejam afetados pela vivência afetivo-emocional, cognitiva e social junto a esses objetos na escola.

Vigotski (2001) também nos dá motivos para defender as manifestações artísticas como instrumento e conteúdo pedagógico das emoções, quando afirma que a arte transforma os sentimentos de quem a vivencia ao sustentar que:

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele medo, aquela mesma dor,

aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais, acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, transforma a sua água em vinho (p. 307).

Assim como a própria arte é manifestação da transformação dos sentimentos e emoções do artista que a produziu, podemos, na escola, “transformar a água em vinho” quando trabalhamos as emoções e sentimentos dos estudantes durante um trabalho pedagógico intencional que possibilita o acesso a obras artísticas clássicas que carregam a genericidade humana.

Ainda neste sentido, para Vigotski (2001, p. 315), “a arte é o social em nós”, ou seja, o aspecto social sempre se encontra presente nas obras de arte, isto porque a obra de arte tem um caráter social e histórico, é objetivada em determinado tempo histórico e carrega as vicissitudes dessa história. Duarte (2010) nos explicita que, para Vigotski, a arte é a técnica dos sentimentos, pois constrói uma existência social objetiva das emoções e sentimentos humanos, possibilitando que os demais sujeitos se apropriem desses sentimentos como algo já objetivado em determinada obra de arte. Além de objetivar os sentimentos, a obra de arte supera os elementos da cotidianidade e do imediatismo, pois, reelabora artisticamente os conteúdos da realidade objetiva.

Portanto, por conter em suas formas e conteúdos os conhecimentos relacionados com a história da humanidade, a obra de arte carrega, em si, significados históricos e axiológicos que são transmitidos aos indivíduos, conforme afirma Duarte (2010). Ainda neste sentido, segundo Lukács (1978), os conhecimentos/conteúdos advindos da ciência e a criação artística são elementos da universalidade, ou seja, do gênero humano, e se diferenciam dos conhecimentos de senso comum, da cotidianidade. Pois, para Lukács (1978):

O conhecimento ligado à prática cotidiana se fixa em qualquer ponta, a depender de suas tarefas concretas e práticas. O conhecimento científico ou a criação artística (bem como a recepção estética da realidade, como na experiência do belo natural) se diferenciam no curso do longo desenvolvimento da humanidade, tanto nos limites extremos como nas fases intermediárias. Sem este processo, jamais se teria concretizado a verdadeira especialização destes campos, a sua superioridade em face da práxis imediata da vida cotidiana, da qual ambos paulatinamente surgiram (p. 159-160).

Para o autor, a base das obras de arte está na vida e na realidade dos homens e, neste sentido, Lukács (1978) nos faz refletir que estes conteúdos contidos na arte são históricos, pois discutem questões referentes a situações oriundas da realidade da época em que foram criados. Para o autor:

Toda obra de valor discute intensamente a totalidade dos grandes problemas de sua época: tão-somente nos períodos da decadência estas questões são evitadas, o que se manifesta, nas obras, em parte como carência de real universalidade, em parte como enunciação nua de universalidade não superadas artisticamente (falsas e distorcidas como conteúdo). (LUKÁCS, 1978, p. 163)

A partir destes pressupostos, defendemos que os conteúdos advindos das artes, quando trabalhados em um processo educativo humanizador, podem contribuir para a compreensão da realidade social de diversas épocas, os valores sociais e éticos da humanidade, bem como para com a apropriação de vivências e de sentimentos e emoções humanas essenciais para o processo de humanização dos sujeitos na escola.

É nesse sentido que assumimos as artes como forma e conteúdo fundamentais para o desenvolvimento das emoções e sentimentos na escola, e por este motivo, em nossa pesquisa intervenção formativa, definimos nosso objeto de pesquisa como a relação entre a organização do ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de crianças em idade escolar.

No subitem abaixo, adentraremos na organização de nossa intervenção formativa educativa e apresentaremos alguns dos principais resultados de nossa pesquisa.

2 Pesquisa-intervenção formativa através do ensino das artes

Nosso processo de pesquisa-intervenção formativa foi viabilizado pela pesquisadora e orientador, com o apoio dos demais membros do GEIPEE-thc, por meio da organização e efetivação do ensino da arte, a fim de enfatizar a importância do trabalho educativo intencional do professor para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores na escola, com ênfase nas emoções e sentimentos.

Segundo Viotto Filho (2018), a pesquisa-intervenção-formativa não se limita à proposições pontuais de transformação da realidade, como a pesquisa-ação, mas avança e configura-se como um processo grupal de pesquisa, o qual deve ser construído coletivamente e a longo prazo. Para o autor, quando realizado na escola, deve considerar as relações sociais no seu movimento contraditório e efetivado por múltiplas determinações.

A finalidade principal da pesquisa-intervenção formativa é transformar as relações sociais no interior da escola desde a sua estrutura e dinâmica, como apregoa o materialismo histórico dialético. A finalidade de um trabalho de intervenção de natureza educativa é "investigar e compreender a realidade escolar por dentro da própria escola, a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado, com vistas à transformação humana e social" (VIOTTO FILHO, 2018, p.33).

Esclarecemos que uma pesquisa intervenção formativa supera a lógica formal positivista e assume a lógica dialética na compreensão do movimento da realidade, procurando desvendá-la nas suas múltiplas determinações. Este pressuposto salienta a importância da realização de uma pesquisa de caráter interventivo e educativo na escola, tendo em vista que a lógica dialética, ao apreender os fenômenos como síntese de muitas determinações, reconhece-os na sua historicidade, ou seja, no seu movimento histórico e contraditório, o que possibilita a transformação da realidade.

Portanto, em nossa pesquisa, não buscamos identificar meramente os fenômenos para descrever a realidade escolar, muito menos para somente identificar os seus problemas. Procuramos, por outro lado, pesquisar como o ensino das artes deve se efetivar de forma significativa na vida dos estudantes e, para isso, utilizamo-nos de um meio especial de ensino ludo-pedagógico, com objetivo de defender novas e melhores condições de trabalho para todos os professores na escola, sobretudo para aqueles que se comprometem com o real aprendizado e desenvolvimento de seus estudantes numa direção humanizadora. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos de Davidov (1988 p. 196, tradução nossa) acerca do experimento formativo para pensar e realizar nosso processo de intervenção formativa. Segundo o autor:

Para o método do experimento formativo é característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda. Com isso, se diferencia essencialmente do experimento de constatação, que põe em manifesto somente o estado já formado e presente de uma ou outra estrutura psíquica. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das neoestruturas psíquicas a constituir, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar este projeto (modelo), no processo do trabalho educativo cognoscitivo com as crianças, pode-se estudar simultaneamente as condições e as leis de origem, de gênese da correspondente neoformação psíquica. Ao nosso juízo, se pode chamar o experimento formativo de experimento genético modelador, que forma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino.

Como mencionado acima, Davidov (1988) afirma que para a compreensão de determinada realidade no experimento formativo, é necessário que o pesquisador intervenha de forma ativa nesta realidade. Em nossa tese, tivemos por objetivo compreender as implicações e relações de nosso processo interventivo de ensino das artes com o desenvolvimento das emoções e sentimentos dos estudantes sujeitos da pesquisa. Assim, trabalhamos com uma relação entre dois eixos, o da organização e efetivação da atividade de ensino e o eixo do desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa, com foco nas funções psíquicas das emoções e sentimentos.

Como afirmamos acima, organizamos um meio experimental especial no interior da escola para a realização da intervenção formativa, em que 08 crianças de um segundo ano do ensino fundamental foram sujeitos participantes em 26 encontros de, em média, 90 minutos de duração. Importante salientar, também, que todos os encontros foram filmados e posteriormente transcritos na íntegra. Para a efetivação desse trabalho, utilizamos diversos espaços da escola (sala de aula, sala de leitura, pátio, espaço aberto) e sempre contando com, no mínimo, dois membros do GEIPEE-thc como apoio para a realização das atividades. Optamos pelos alunos do segundo ano, pelo fato de se encontrarem em uma etapa de suas vidas que Vigotski (1996) denomina de período de crise da idade escolar (crise dos sete anos), ou seja, período em que se encontram entre duas etapas consideradas estáveis. Podemos compreender que a infância e a adolescência, por exemplo, são

consideradas como estágios estáveis, no entanto, a passagem da infância para a adolescência torna-se um período um tanto quanto conturbado e, portanto, chamado por Vigotski (2006) como período de crise.

Para Vigotski (1996), os períodos de crises acontecem a partir da reestruturação das vivências interiores, que foram a princípio vivências concretas, exteriores e que se encontram internalizadas no psiquismo dos sujeitos. Estas reestruturações geram novas necessidades e motivos sociais para a criança agir. Segundo o autor, as crises que marcam a passagem de uma idade estável para a outra acabam por possibilitar que a criança desenvolva novas formações psíquicas que, por sua vez, farão parte do processo de desenvolvimento de sua personalidade. Estas formações, que acabaram de se estruturar, servirão como indicativo fundamental para se compreender o desenvolvimento da criança.

Esta generalização das vivências ajudará as crianças a ter o que Vigotski (1996, p. 379) chama de “orientação consciente” de suas emoções, afetos e características da personalidade, tal como estar contente ou descontente, sentir-se boa ou má, dentre outras orientações acerca de si mesma. Podemos compreender, segundo Vigotski (2006), que nesta relação de novas vivências na escola, de apropriação de conceitos e de desenvolvimento do pensamento, surgem novos enfrentamentos para a criança, e ao mesmo tempo, ela começa a generalizar as vivências de si e seus afetos.

Desta forma, o critério para a escolha dos sujeitos e a criação do grupo de participantes da pesquisa foi organizado por meio de conversas com os pais, professores e gestores da escola sobre quais estudantes teriam maior necessidades de desenvolvimento afetivo-cognitivo, como por exemplo aqueles que tinham dificuldades em se relacionarem com os demais ou que tinham atitudes violentas com os colegas de sala, chegando assim aos 08 sujeitos que ganharam um nome fictício de artistas, a saber: Frida, Cecília, Anita, Tarsila, Clarice, Candido, Leonardo e Vincent.

O processo de intervenção ocorreu inteiramente no interior da escola e contando com a participação de todos os sujeitos convidados; no entanto, para efeito de análise dos dados coletados, escolhemos 04 sujeitos que tiveram participação efetiva ao longo dos encontros: Frida, Tarsila, Cecília e Vincent.

O processo interventivo formativo contou com 3 blocos temáticos e 4 etapas. Os blocos temáticos foram: Emoções e sentimentos, Artes (música) e Artes (pintura). As etapas do processo interventivo foram: verificação dos conhecimentos já apropriados de cada bloco temático, apropriação (por meio da internalização dos significados sociais) de alguns dos clássicos das artes (música e pintura), apropriação de algumas das principais técnicas das artes (música e pintura) e produção artística de um quadro e a composição coletiva de uma música.

No sentido de categorizar os relatos advindos de nossa observação e da transcrição das filmagens do processo interventivo formativo, criamos episódios de ensino (categoria que engendra temática de ensino com os dados da pesquisa) por meio do cruzamento de dados advindos das temáticas e das etapas do processo de intervenção (NASCIMENTO, 2011, 2014).

Para garantir o movimento e entendimento histórico do desenvolvimento das crianças, seguimos a ordem cronológica em que se efetivaram estes momentos, cruzando as 04 etapas do processo de intervenção e os 03 blocos temáticos dos encontros, como pode ser observado na Tabela 1. Contamos também com um episódio introdutório e um episódio de avaliação dos encontros, totalizando 10 episódios de ensino. A análise dos dados se efetivou conforme a categorização dos encontros nos 10 episódios, levando em conta suas temáticas, como mencionamos no subitem anterior.

Tabela 1: Categorização dos encontros em Episódios de Ensino

Etapas da Pesquisa Blocos Temáticos	1ª Etapa: Verificação de conhecimentos já apropriados. (1)	2ª Etapa: Apropriação das formas e conteúdos clássicos (2)	3ª Etapa: Técnicas e conhecimentos necessários à objetivação do conteúdo (3)	4ª Etapa: Objetivação e criação artística (4)
Emoções e sentimentos e Artes (A)	Encontro 2 Encontro 3	Encontro 2 Encontro 3 Encontro 8 Encontro 9 Encontro 10	Não houveram encontros com esta temática	Não houveram encontros com esta temática
Artes: Pintura (B)	Encontro 3	Encontro 4 Encontro 5 Encontro 10	Encontro 6 Encontro 7	Encontro 11 Encontro 12
Artes: Música (C)	Encontro 1 Encontro 13	Encontro 14 Encontro 15 Encontro 16 Encontro 17	Encontro 18 Encontro 19 Encontro 20 Encontro 21	Encontro 22 Encontro 23 Encontro 24 Encontro 25

Desta forma, o primeiro episódio tratou do contato inicial, em situação de intervenção formativa, com as crianças e dos esclarecimentos acerca do processo de intervenção formativa do ensino de artes que iríamos desenvolver junto a elas na escola.

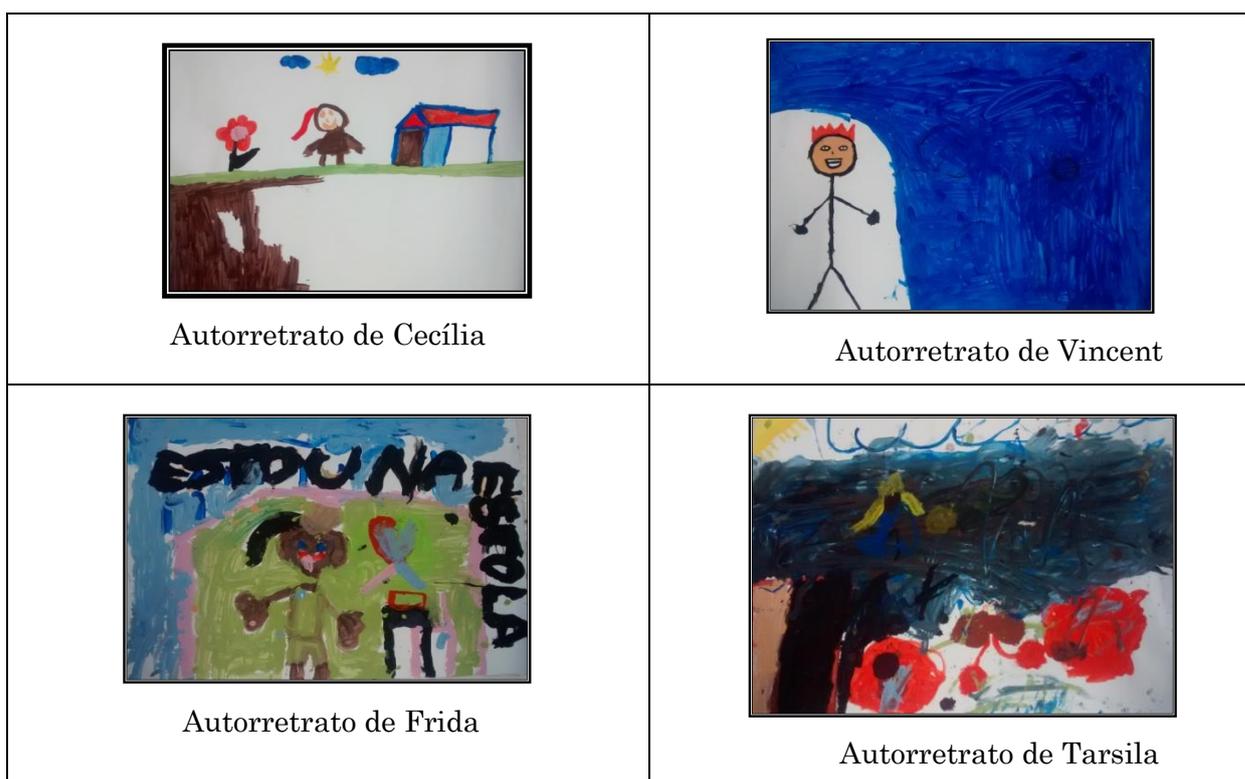
O segundo episódio referiu-se à verificação de conhecimentos já apropriados sobre emoções e sentimentos, artes, música, quadros, desenhos, pintores e compositores. Para averiguarmos o que conheciam acerca das músicas, utilizamos de uma brincadeira chamada “qual é a música?”, na qual tocávamos o áudio de algumas músicas e as crianças deveriam adivinhar quais eram os seus títulos, ou os nomes do(a)s artista(s) que as cantavam/tocavam. Foram escolhidas canções na música popular brasileira (MPB), *rock* nacional, samba, música clássica, *funk*, músicas infantis, temas de filmes e telenovelas infantis. As crianças conheciam apenas *funk*, além das de trilhas sonoras de filmes e telenovelas infantis. Sobre as pinturas, elas compreendiam como arte apenas as figuras que costumavam desenhar, como por exemplo, flores, animais e seres humanos.

O terceiro retratou a apropriação de clássicos da pintura e o contato com seus principais quadros. Ao se depararem com diferentes obras de artes e a contextualização histórica destas pinturas, as crianças passaram a ampliar seus repertórios acerca das artes e a levar a vivência de nossa pesquisa-intervenção para seu cotidiano. Por exemplo: Frida começou a perceber as pinturas ou artistas sobre quem ensinamos em comerciais de televisão e centros culturais.

O quarto episódio contou com a temática da apropriação de técnicas e conhecimentos da pintura pelos estudantes. Nele, analisamos as vivências dos sujeitos participantes da pesquisa nas atividades nas quais se apropriavam de algumas técnicas de desenho e pintura.

O quinto episódio versou sobre momentos de apropriação de conteúdos que abordem as emoções e sentimentos e Artes. Neste episódio há diálogos acerca das emoções e sentimentos suscitados pelo filme “Divertidamente”, o qual assistimos com os sujeitos. As crianças responderam a perguntas sobre o que é raiva, amor, alegria, tristeza, medo, dentre outras formas de emoção.

O sexto, sobre a objetivação e criação artística da pintura, foi o episódio no qual se retrataram os momentos de criação artística e estética por meio de desenho e pintura, como pode ser observado na figura abaixo:





Quadro de Vincent



Quadro de Frida



Quadro de Tarsila

O sétimo episódio mostrou como os estudantes se apropriaram dos clássicos da música nacional e internacional, em que conheceram clássicos do rock, da MPB, do samba, do forró e da música clássica. Um dado interessante a ser mencionado é que, ao ouvir a obra “Quatro Estações” (Primavera) de Vivaldi, Frida expressou por meio de falas e gestos estar em um jardim, ouvindo o canto de pássaros, levando-nos a considerar provável ela ter vivenciado emoções advindas da música de Vivaldi.

O oitavo episódio versou sobre o ensino e aprendizagem das técnicas e conhecimentos da música, onde, as crianças entraram em contato com diferentes instrumentos musicais como violão, guitarra, baixo, gaita, teclado, pandeiro, chocalho e triângulo.

O nono episódio relatou a criação artística por meio da construção coletiva de uma música sobre a realidade dos estudantes. Para a composição desta música, debatemos quais situações presentes na escola geram emoções e sentimentos tristes e alegres e, escrevemos uma paródia para a música “Telegrama” de Zeca Baleiro, com a seguinte letra:

Eu tava triste, tristonho
Não me deixaram jogar bola na escola
Depois que eu errei o passe
Brigaram comigo,
Me empurraram, me chutaram, me xingaram
E me deixaram de lado
Fizeram bullying comigo
Por um instante achei que havia perdido todos meus amigos
Me isolei num cantinho
Fiquei com raiva, revoltado com as pessoas que me agrediram
Mas ontem eu recebi uma mensagem
Eram os amigos da escola
Me chamando pra tomar uma coca-cola
Ai eu fiquei feliz, eu fiquei feliz, eu fiquei feliz, fiquei muito, muito,
muito feliz
Porque o que eu vi chegando lá me fez dar muita risada
Os meus amigos
Fizeram uma música muito engraçada
Prometeram que não iam mais me bater
E se desculparam da mancada
Mama, ô mama, ô mama, agora eu posso brincar, agora eu posso
brincar
Agora eu posso, posso, posso, agora eu posso brincar
Vem meu irmão, vamos jogar futebol
“Nunca perca a amizade”

O décimo episódio analisou a conversa de avaliação final que realizamos com os estudantes sujeitos da pesquisa. Nela, reformulamos questões sobre o que pensavam ser emoções e sentimentos, sua compreensão das artes, bem como relembramos dos principais momentos de nossa intervenção. O décimo episódio traz elementos avaliativos de todo o processo interventivo formativo, pois nele analisamos quais foram as principais vivências das crianças ao longo de todo o processo de pesquisa, bem como, suas novas apropriações artísticas e compreensões acerca das artes.

Ao longo de todos os dez episódios, notamos que as crianças, principalmente Frida e Vincent, mostraram um grande envolvimento com o processo de ensino das artes. Frida, inclusive, começou a participar de aulas de violão extraclasse e Vincent mudou algumas de suas concepções éticas e morais sobre trabalho e escravidão, conforme identificamos por meio das discussões advindas de quadros como *Os Operários* de Tarsila do Amaral e *Café* de Candido Portinari.

O processo de intervenção, portanto, enfatizando o ensino das artes numa perspectiva humanizadora, na qual se criaram condições educativas favoráveis ao processo de desenvolvimento dos sujeitos, segundo nossa avaliação, efetivou-se satisfatoriamente na escola pois possibilitou o acesso, apropriação, fruição, debates, conversas e ensino diversificado de conteúdos relacionados às obras de arte vivenciadas, sendo que o trabalho educativo escolar foi essencial para esse processo.

3 Algumas considerações finais

Não podemos atribuir as transformações observadas nos sujeitos, no decorrer da pesquisa-intervenção apenas ao nosso trabalho. Mas, ainda assim, identificamos que os seis meses de atividade puderam proporcionar apropriações e objetivações diferenciadas, assim como vivências artísticas significativas para os sujeitos.

Segundo nossa avaliação no interior do GEIPEEthc, os encontros de intervenção possibilitaram ensino de qualidade e aprendizagem significativa dos sujeitos, além de situações que contribuíram para as crianças compreenderem histórica e esteticamente algumas das emoções e sentimentos humanos vivenciados ao longo do processo. Concluímos, pois, que foram criadas situações para que os sujeitos compreendessem melhor a esfera afetiva de suas vidas tanto na escola como também junto aos seus amigos e em família.

Portanto, em acordo com a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, ambas teorias baseadas no materialismo histórico dialético, defendemos que a organização e efetivação do processo de ensino intencional, por meio das artes na escola, podem garantir aos estudantes se apropriarem dos significados sociais das emoções e sentimentos humanos presentes nas obras de arte, de forma a generalizar tais funções em suas próprias vivências tanto na escola como fora dela, desenvolvendo-se cognitivamente e afetivamente em uma direção humano-genérica.

Para finalizar, precisamos enfatizar o papel do professor nesse processo humanizador, pois sem a realização de um trabalho educativo intencionalmente planejado e organizado na sua forma e conteúdo, o ato de educar na escola torna-

se mera reprodução, mero arremedo, negando, assim a função ontológica do trabalho educativo, que é criar condições favoráveis para a humanização dos estudantes por meio da socialização dos bens culturais mais desenvolvidos já construídos pela humanidade, dentre eles, as obras de arte clássicas, dentre outros objetos culturais humano-genéricos.

Referências

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. de *Arte, Conhecimento e Paixão na formação humana*. Campinas: Autores Associados, 2010, p.145-163.

FELIX, T.S.P. *A timidez na escola: um estudo histórico-cultural*. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FELIX, T. S. P. *O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola*. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2a. Ed., 1978.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 250 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

_____. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.

NASCIMENTO, C. P. *A organização de pesquisas em psicologia e educação na teoria histórico-cultural: o ensino e a formação do pensamento teórico*. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. CONPE-Anais. Maringá, 2011.

NASCIMENTO, C. P. *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. 293

p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas (Psicología infantil)*. Madrid: Visor Distribuciones, 1930-1934/1996. iv.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1925/2001.

_____. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 1933/2004.

_____. *El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, Crítica, 1931/2006.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009a.

_____. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água, 1930/2009b.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEEthc. In: VIOTTO FILHO, et. al. *Processo grupal e práxis científica educativa*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2018.

Recebido em julho de 2019
Aprovado em outubro de 2019

A emoção e o ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural: uma pesquisa na educação infantil bilíngue

Emotion and teaching-learning from a historical-cultural perspective:
a research in bilingual early childhood education

Daniele Gazzotti¹

Marilene Proença Rebello de Souza²

RESUMO

O presente estudo investiga o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar, tendo por objetivo geral compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural. Participam da pesquisa uma educadora e sete crianças de cinco anos de idade de escola de educação infantil bilíngue que realizam uma atividade colaborativa. A condução do processo de aprendizagem considerou o brincar e a agência como elementos mediadores e constitutivos tanto da situação escolar como dos sujeitos envolvidos na atividade, impulsionando o desenvolvimento em todas suas potencialidades: social, cognitiva, afetiva e motora.

Palavras-chave: Emoção. Brincar. Escolarização.

ABSTRACT

This study investigates the childhood development and its relationship with emotional experiences lived in the school environment having as main objective to critically understand the role of emotion to the teaching-learning process in a historical-cultural perspective. One educator and seven five-year-old children from a bilingual early childhood school who participate in a collaborative activity participated in the research. The conduction of the learning process considered playing and agency as mediating and constitutive elements of both the school situation and the subjects involved in the activity, boosting development in all its potentialities: social, cognitive, affective and motor.

Keywords: Emotion. Play. Schooling.

1 Introdução

O presente estudo investiga o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar, tendo por objetivo geral compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural. Para isso, investiga-se,

¹ Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. Coordenadora Pedagógica da Aubrick – Escola Bilíngue Multicultural, Brasil. E-mail: danigazzotti@gmail.com.

² Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. Brasil. E-mail: mprdsouz@usp.br.

especificamente, o papel da emoção na relação ensino-aprendizagem em crianças de cinco anos de idade que se envolvem fortemente com uma atividade escolar proposta e realizada de forma colaborativa, uma vez que têm a oportunidade de agir como construtoras de seu próprio conhecimento. Assim, esse artigo também compreende criticamente os vínculos afetivos que se estabelecem na escola e como tais relações vinculares podem interferir nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para isso, parte de uma perspectiva histórico-cultural, com base nos construtos teóricos de Marx (1845/2009), Vygotsky (1926/2010; 1929/1994; 1930/1999; 1931/1999; 1933-35/2009; 1934/2008; 1935/1994; 1998), Bakhtin/Voloshínov (1929/1981) e Leontiev (1945/2009, 1972/1977) sobre o desenvolvimento humano.

A perspectiva histórico-cultural tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético de Marx (1845/2009), que concebe o homem como ser ativo, social e histórico que, por meio do trabalho, produz sua vida material. O movimento materialista marxista surgiu por volta de 1843, opondo-se ao idealista, que estava em evidência, o qual partia do pressuposto de que a atividade intelectual cria a realidade social. De maneira oposta, o materialismo marxista introduziu uma concepção de mundo baseada na realidade material, em que a “vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1845/2009, p. 12). Nesse viés, as relações materiais e reais da interação humana possibilitam o desenvolvimento psíquico e intelectual dos sujeitos.

Neste pensamento, Marx cunhou a ideia de atividade humana como capaz de alterar a realidade, em um movimento dialético em que, ao modificar a realidade, o homem também se modifica, transformando a si, ao meio e desenvolvendo novas possibilidades de interação humana. Para o autor, o desenvolvimento da consciência humana está intrinsecamente ligado à atividade material (real) do homem e a linguagem é o artefato mediador e constitutivo destas relações, qualificando a interação e possibilitando o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

Marx (1845/2009) denomina este caráter ativo e progressista da atividade humana como prática revolucionária, visto que modifica o ambiente e os próprios

sujeitos: “A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (idem, p. 120, grifo nosso).

Dentro desta perspectiva dialética de desenvolvimento, Vygotsky (1934/2008) postula que educação deve atuar em serviço do desenvolvimento, conduzindo-o, opondo-se às concepções interacionistas em que o indivíduo deve primeiro desenvolver-se biologicamente, para depois estar apto a aprender novas coisas. Para o autor, as vivências sociais³ e afetivas de aprendizagem possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento, em um movimento do âmbito social para o âmbito subjetivo. Neste pensamento, a escola consolida-se como *locus* importante para o desenvolvimento de zonas de desenvolvimento e de interação humana: os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado⁴ de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança (VYGOTSKY, 1934/1984, p. 131).

Esta linha de pensamento desenvolve-se a partir do preceito de que os sujeitos se constituem mutuamente a partir das relações que estabelecem uns com os outros e com a realidade social. Deste modo, as funções psicológicas mais elaboradas como raciocínio, memória lógica e a argumentação são desenvolvidas a partir das relações reais entre as pessoas. Nesta perspectiva, o corpo humano nasce preparado com aparatos psicológicos e biológicos que precisam do território social para desenvolver-se, considerando a aprendizagem como guia do desenvolvimento. Neste prisma, a linguagem é de crucial importância, pois se acredita que ela colabora no estabelecimento e desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores.

³ Nesta perspectiva, a emoção é inerente às relações humanas.

⁴ É importante ressaltar que em sua obra original, Vygotsky utiliza o termo *obutchénie*, do russo, que se remete a atividades realizadas tanto por aquele que ensina quanto por aquele que aprende, implicando um processo dialógico que promove a transformação mútua tanto do educador quanto do educando. Desta forma, embora a palavra aprendizado apareça em citações retiradas de suas obras traduzidas para o português, deve-se ter em mente que originalmente esse termo aproxima-se mais do conceito de ensino-aprendizagem.

A educação, a vida escolar e as relações que os educandos⁵ vivenciam neste contexto histórico-cultural, portanto, funcionam como artefatos culturais mediadores das relações entre sujeitos e entre sujeito e meio social e cultural, promovendo o desenvolvimento psicológico, social e afetivo, por meio de processos de ensino-aprendizagem que transformam experiência em desenvolvimento⁶.

Para melhor compreender o papel da emoção nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano, este artigo apresenta dois conceitos importantes: o brincar e a agência, que estão diretamente ligados a vivências emocionais intensas propiciadoras de desenvolvimento. Tais conceitos são brevemente explicados a seguir.

O conceito de brincar, apresentado neste artigo, pauta-se na perspectiva histórico-cultural na qual é considerado uma atividade unicamente humana, de papel singular no processo de constituição do sujeito, possibilitando o compartilhamento e construção de sentidos e significados sócio-culturais, bem como o surgimento de zonas de desenvolvimento proximais, promovendo novas aprendizagens e conduzindo o desenvolvimento. Além disso, compreende-se que o brincar é uma atividade lúdica que possibilita a vivência de experiências emocionais, a autorregulação do comportamento, o desenvolver do pensamento simbólico, a apreensão da realidade e da totalidade, a internalização de funções psicológicas superiores e o estabelecimento de vínculos afetivos.

Faz-se importante para este estudo compreender o papel da afetividade no brincar. Para Vygotsky (1933/2009), o brincar é a realização de desejos, de afetos generalizados. Segundo o autor, uma criança em idade pré-escolar é consciente de suas relações com os adultos e reage a essas de forma afetiva. Ainda, Vygotsky (1926/2010) destaca que as emoções compartilhadas no convívio social e, nesse mérito, no brincar, possibilitam o estabelecimento de novas relações entre o sujeito e o meio. O autor acrescenta que educação é sinônimo de transformação e as mudanças que mais promovem desenvolvimento nos educandos ocorrem quando

⁵ A escolha terminológica “educando” em vez de aluno foi feita para evitar a hierarquia subentendida nos termos professor e estudante, atribuindo ao processo de ensino-aprendizagem uma dimensão dialética e igualitária em que todos os sujeitos envolvidos nesta vivência ensinam, aprendem e desenvolvem-se, mutuamente.

⁶ Faz-se importante compreender que, em uma perspectiva histórico-social, aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento estão interligados e não podem ser separados.

seus campos afetivos são tocados. Para ele, “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (VYGOTSKY, 1926/2010, p. 144).

O conceito de agência aqui apresentado envolve o protagonismo do educando, em forma de um agir intencional e crítico a partir da reflexão e observação analítica da realidade, distanciando-se de um simples protagonizar, de forma que dialoga diretamente com o conceito de *práxis* revolucionária de Marx.

A definição de agência na qual este estudo pauta-se envolve alguns conceitos encontrados em áreas correlatas à Psicologia Escolar, tais como Educação, Antropologia Social, Sociologia da Infância e Linguística Aplicada. Essas retratam como a participação do educando enquanto agente (aquele que age) é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, as pesquisas que tratam da importância da agência na educação a nomeiam como protagonismo. Porém, este termo carrega em sua semântica a diferenciação entre níveis de importância, em que o protagonista é mais importante que os demais. Em uma perspectiva histórico-cultural, acredita-se que os sujeitos constituem-se mutuamente por meio de suas interações um com o outro e com o mundo de forma que todos exercem papéis importantes, razão pela qual o termo agência faz mais sentido para explicar a complexidade e a diversidade das relações.

Ainda, o termo agência de Ahearn (2001), James (2009), Corsaro (2009), entre outros autores, relaciona-se ao agir crítica e intencionalmente a partir de um contexto histórico-cultural em que relações dialéticas e dialógicas estabelecem-se, possibilitando a transformação. Trata-se de um termo recente na área de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano em uma perspectiva histórico-cultural, constituindo uma importante contribuição desta pesquisa para os estudos da área.

Este estudo sobre o papel da emoção na aprendizagem e no desenvolvimento humano surgiu a partir da reflexão sobre a experiência empírica de uma das autoras deste artigo, atuando como educadora-pesquisadora. Observou-se como as crianças que apresentam menos empatia, afinidade ou até mesmo possibilidade de proximidade com os educadores (e vice-versa) não costumam demonstrar interesse pelos conteúdos explorados em sala de aula ou não mostram um desempenho satisfatório no contexto escolar. Aspectos atitudinais

como falta de atenção voluntária; agitação; desinteresse; desrespeito aos combinados do grupo – interferem diretamente no desenvolvimento pedagógico da criança e no envolvimento das atividades propostas.

Portanto, este estudo considera fundamental que os educadores reflitam sobre as relações interpessoais que se instauram em sala de aula, buscando transformá-las com o objetivo de proporcionar aos educandos vivências agradáveis que possibilitam o interesse para novas aprendizagens. Assim, as *experiências emocionais intensas*⁷ que serão vividas neste meio, transformarão também a relação dos alunos com o ensino-aprendizagem.

Colocando em pauta aspectos das relações humanas, faz-se importante compreender alguns termos referentes a elas, como o conceito de afetividade e emoção, cruciais para a compreensão deste estudo.

Na área da educação, Paulo Freire (1996/2015) notou a relevância das relações afetivas no ambiente escolar. Para ele, o estabelecimento de uma relação afetiva em sala de aula possibilita que os educandos superem suas posições de insegurança e de medo, assumindo papéis mais ativos em seus processos escolares.

Freire (1996/2015) pontua que os educadores devem constantemente refletir e analisar a própria prática. Ademais, não deveria haver um *distanciamento epistemológico*⁸, mas sim uma aproximação de teoria e prática no processo da formação dos educadores. Para ele, a afetividade⁹ é intrínseca ao processo ensino-aprendizagem e não é possível formar educadores que não a levem em consideração em suas atuações nesta função.

Este autor ressalta profundas desigualdades do nosso sistema social ao citar que pouca ou, por vezes, nenhuma atenção se dá às particularidades e aos detalhes que participam da vida dos sujeitos no dia-a-dia escolar. Objetivamente, a escola é um espaço para a formação. Em uma perspectiva marxista, histórica e dialética, todos os que compõem o contexto escolar estão em processo de constituição mútua, a partir da interação uns com os outros:

⁷ Destaca-se, pois, o conceito de *experiência emocional intensa (perezhivanie)* é conceito chave da tese que embasou este artigo.

⁸ Grifo do autor.

⁹Para Freire, a palavra *afetividade* diz respeito a qualidade de ter *afeto*, diferentemente da perspectiva de Wallon na qual *afetividade* diz respeito à capacidade do sujeito de afetar-se pelas situações que vivencia.

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da *sensibilidade*, da *afetividade*, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996/2015, p. 45-46, grifo meu).

Freire (1996/2015) complementa que os educadores precisam compreender seus educandos como sujeitos complexos, imbuídos de capacidade cognitiva, de emoções, sentimentos, experiências anteriores, etc. O estudioso fala sobre a importância do querer bem, de despertar a alegria no ambiente educativo e como tais aspectos são fundamentais à prática docente. Segundo ele, não há como separar a seriedade docente da afetividade, uma vez que se não há afeto, não surge o interesse dos educandos, interferindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do tema da afetividade, Wallon (1941/1968) explica que afetividade é a capacidade humana de se afetar pelas situações vivenciadas, e a emoção é o conjunto de sensações e reações físicas e psíquicas que o sujeito vive na interação com o meio. Nesta concepção, os termos estão intrinsecamente interligados e não podem ser tratados de forma separada, pois a capacidade do sujeito de se afetar por suas vivências é o que possibilita o surgimento da emoção, enquanto o emocionar-se é uma expressão física e psíquica de um sujeito que se afeta pela situação.

Este pensamento também está presente nos estudos de Vygotsky (1926/2010) acerca dos sentimentos e dos estímulos contextuais. Para ele, dados semióticos como palavras, expressões faciais e corporais estão diretamente ligados às sensações que provocam no organismo. Ao sentir que o educador não acredita em sua capacidade de aprender, por exemplo, o educando pode assumir uma

postura de vergonha, desapontamento, o que se transforma em sua realidade. Para o psicólogo russo:

Tudo nos permite afirmar que a emoção é de fato um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos. [...] O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna (A). O que nos faz ter medo ou sentir alegria é o estímulo de onde começa a resposta. Depois seguem-se várias reações reflexas, motoras, somáticas e secretórias (C) (VYGOTSKY, 1926/2010, p.131).

Este artigo não pretende alegar que os educadores tenham intencionalidade de despertar um ou outro sentimento em seus alunos. De igual forma, uma fala ou expressão facial pode ser dita com a intenção de promover uma reflexão crítica e de desenvolvimento, mas pode ser compreendida pelo educando como uma privação de estímulo ou depreciação. A forma como cada sujeito compreende a realidade é única, e este é um outro conceito fundamental para a compreensão deste estudo, que será explicado mais adiante. Segundo os estudos de Vygotsky, mesmo que os sujeitos vivenciem a mesma situação, cada um a interpreta sob sua própria perspectiva.

Nesse pensamento, compreende-se que, na interação com o educador, um estímulo que motiva e valoriza pode despertar no educando tais sentimentos, atuando como um incentivo a continuar se desenvolvendo nas diversas situações de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, estímulos que desmotivam, diminuem ou reduzem a confiança e a crença dos educandos em suas possibilidades, podem levá-los a apresentar uma participação menos ativa em sala de aula, perdendo oportunidades de desenvolvimento.

Ainda, em ambientes escolares, é comum que os educadores entrem em contato com informações a respeito dos educandos antes de sequer conhecê-los, o que acaba interferindo em sua percepção a respeito deles. Os estudantes acabam sendo rotulados de difíceis, agitados, agressivos, desconsiderando o fato de que cada sujeito estabelece uma relação única com as pessoas e a percepção de um educador sobre o educando não pode defini-lo como sujeito.

A cultura de “reputação escolar” obnubila a percepção do educador em relação ao educando e, como resultado, limita suas possibilidades de constante

crescimento e desenvolvimento. Deste modo, este estudo reitera a importância de que os educadores – os pares mais experientes da relação educador-educando – encontrem os potenciais individuais de cada um, de maneira a romper com estereótipos pré-estabelecidos e permitir que as crianças possam ir além de suas possibilidades imediatas.

Nesta perspectiva, Almeida acrescenta:

Portanto, cabe ao educador canalizar a afetividade para produzir conhecimento [...] reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno (ALMEIDA, 2004, p. 126).

Concordando com tal visão de emoção e afetividade e de como elas participam das relações humanas em todas as instâncias, este artigo compreende que o investimento realizado pelo educador nas relações interpessoais são cruciais para o desenvolvimento dos seus educandos.

Na perspectiva vygotskiana deste artigo, o contexto exerce importante papel na constituição dos sujeitos. Nesse pensamento, Vygotsky (1934/1994) destaca a emoção como fator crucial para a constituição psicológica dos indivíduos. Para este autor, a emoção funciona como um filtro que compõe a unidade dinâmica da consciência dos sujeitos, possibilitando diferentes interpretações de uma mesma realidade. Compreende-se, então, que não somente o ambiente, mas também as emoções vivenciadas nas interações colaboram nos desenvolvimentos psicológicos dos sujeitos.

O autor apresenta o conceito de *perezhivanie* que, em português, poderia ser traduzido por vivência. Este conceito considera a emoção como um fator fundamental que possibilita diferentes acepções da realidade. Esta vivência/experiência explica como é possível diferentes pessoas interpretarem a mesma situação de maneira diferente.

Vygotsky (1934) esclarece que quando o sujeito interage com os outros sujeitos e com os significados sociais já construídos ao longo da existência humana, ele atribui um sentido àquele significado social, a partir de sua vivência. É dessa forma que se pode compreender como dois sujeitos podem vivenciar a mesma realidade, porém apreendê-la de maneira diferente. Para o autor, pensamento e

emoção devem ser compreendidos juntos, visto que existe uma base afetivo-volitiva dos processos psicológicos. Neste pensamento, a emoção funciona como um instrumento mediador psicológico que auxilia no desenvolvimento de outras funções psicológicas, da mesma maneira que a linguagem serve de base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No construto teórico do psicólogo russo, ambiente e emoções colaboram no desenvolvimento psicológico infantil:

A experiência emocional [*perezhivanie*] que surge de qualquer situação ou de qualquer aspecto do ambiente determina que tipo de influência esta situação ou este ambiente terá na criança. Portanto, não é qualquer um dos fatores presentes neles (se analisado sem referência a criança) que determina como irá influenciar o curso de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados pelo prisma da experiência emocional da criança [*perezhivanie*] (VYGOTSKY, 1935b/1994, s/n, tradução nossa).

Para Vygotsky (1935b/1994) a *perezhivanie* consiste em uma unidade inseparável da consciência que carrega em si fatores externos e internos ao indivíduo, pois, ao mesmo tempo, essa unidade contempla a representação do ambiente (externo) e como o indivíduo experiencia este ambiente (interno). Portanto, toda vivência do sujeito na sociedade e na cultura necessariamente suscitam características individuais e contextuais que só são configuradas da maneira que são no momento em que são vividas juntas.

Assim, Vygotsky atribui a *perezhivanie* papel fundamental para a compreensão da totalidade pelo sujeito, na forma como este compreende e vivencia a realidade, levando à formação de sua personalidade.

Desse modo, possibilita-se crer que se o educador observar analiticamente as relações reais estabelecidas no ambiente escolar, considerando a emoção como o filtro com o qual cada sujeito percebe e apreende a realidade, ele poderá, intencionalmente, promover o estabelecimento de vínculos afetivos e ou atividades que envolva a emoção dos educandos, impulsionando o desenvolvimento de todos os envolvidos na situação educativa. Em especial, os vínculos afetivos estabelecidos em uma nova e mais democrática relação escolar apontam para o desenvolvimento de sujeitos crítico-reflexivos e autônomos.

Este artigo compreende que o brincar e a agência são, ao mesmo tempo, ferramentas importantes e inerentes ao processo de ensino-aprendizagem uma vez que constituem experiências emocionais intensas.

Compreende-se, então, que em seu construto teórico, Vygotsky propõe uma união entre aspectos sociais, culturais, históricos, cognitivos e afetivos. Em suas pesquisas, o desenvolvimento é possibilitado a partir de um processo dinâmico composto por processos sócio-afetivo-cognitivos e fatores subjetivos e contextuais (ambientais), por meio de relações dialéticas e transformativas que são mediadas pela linguagem e a afetividade, ambas constitutivas e mediadoras das relações e da mente humana, simultaneamente.

2 A pesquisa

A dimensão empírica desta pesquisa realiza-se por uma educadora que estabelece o vínculo pedagógico, bem como de pesquisa com seu grupo de estudantes em uma sala de aula de escola bilíngue de Educação Infantil. Com a articulação da experiência empírica da educadora-pesquisadora, pesquisa teórica e investigação em campo, este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa inspirada nos pressupostos da pesquisa ação e da pesquisa participante (THIOLLENT, 1947/2009 e BRANDÃO, 2007). Deste modo, apresenta-se como uma modalidade de pesquisa militante, que advoga ideais de uma sociedade mais justa e igualitária, em que sujeitos possam respeitar e tolerar as diferenças e as opiniões.

Neste pensamento, por meio da ação e da participação, esta investigação defende a possibilidade do estabelecimento de relações interpessoais nas quais o diálogo, a argumentação, a reflexão crítica e a expressão pessoal são valorizados. Apresenta aspectos de uma pesquisa ação que interfere diretamente na realidade por ser realizada pelos próprios sujeitos do contexto pesquisado:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT 1947/2009, p.14).

A educadora-pesquisadora dos sujeitos participantes desta pesquisa estabeleceu uma relação com seus educandos ao longo de um ano letivo, de modo que os dados que foram analisados consistem em uma fração de diversas situações de ensino-aprendizagem. Por esta razão, as vivências emocionais com o grupo de estudantes envolvidos qualificam a pesquisa, entrelaçada ao referencial teórico.

O dado selecionado para a análise neste artigo constitui uma atividade do tipo “roda de conversa” atividade comum às práticas de educação infantil. A roda de conversa que foi escolhida como dado a ser analisado foi realizada de forma colaborativa, de modo que os educandos compartilham suas ideias, opiniões e sugestões que são aceitas pela educadora; opondo-se às práticas pedagógicas que centram a organização da proposta somente no educador.

A roda de conversa referida teve como assunto os combinados e o estabelecimento de regras a respeito de uma brincadeira que aconteceria em seguida da discussão. No trecho analisado, o grupo estava decidindo qual seria o menu do restaurante em relação ao material que tinham em mãos para a tomada de decisão. Por exemplo, em um determinado momento da discussão, decidiu-se que a lâ amarela seria macarrão, enquanto a lâ vermelha seria macarrão com molho de tomate.

Como parte do planejamento da série de atividades, utiliza-se como abordagem metodológica a Atividade Social, abordagem metodológica desenvolvida por Liberali (2009), baseada na Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural, que utiliza a língua como ferramenta-e-resultado do próprio resultado do trabalho. Utiliza performances de atividades reais dos contextos dos participantes para o aprendizado dos elementos sociais, culturais e linguísticos. O fato de o dado analisado para a pesquisa fazer parte da vida diária escolar é fundamental pois se evidencia como a interação entre todos os sujeitos do contexto escolar (educandos entre si e educandos com educadora) podem promover o desenvolvimento, uma vez que o brincar e a agência são ferramentas-e-resultados do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Neste caso, o objetivo era estudar a temática *Going to the Restaurant* (Ir ao Restaurante) e esse tema estava pré-determinado pelo currículo¹⁰ da escola. Com isso, a educadora-pesquisadora planejou a atividade de modo a promover a agência dos educandos e utilizar a construção conjunta e colaborativa de conhecimento no brincar, uma vez que o conteúdo havia sido escolhido pela escola e pelo currículo. Em sua proposta, a educadora-pesquisadora agiu de forma colaborativa, compartilhando sentidos e significados construídos em conjunto com o grupo, acolhendo as idéias e sugestões dos participantes, promovendo a agência infantil.

Os participantes da investigação são sete crianças e cinco anos de idade que estudam em escola bilíngue de São Paulo e a educadora-pesquisadora. Os educandos participantes estavam de acordo com a rotina escolar, e não houve uma razão específica para a escolha destes educandos. Para a obtenção dos dados, a educadora-pesquisadora deixou um *tablet* filmando a proposta e, posteriormente, assistiu, delimitou o tempo inicial e final da análise para então analisar e interpretar os dados.

Quadro 1: Excerto – turnos linguísticos

No	Turno	Transcrição Linguística
1	E-P ¹¹	What material do you think this could be in our restaurant? Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?
2	Noé	Salad! Tradução: Salada!
3	E-P	Great! So, this will be the salad. Do you want to see the others? Tradução: Ótimo. Então, isso será a salada. Vocês querem ver o restante?
4	Alguém	Yes! Tradução: Sim!

¹⁰ De acordo com a Base Curricular Comum da Educação Infantil de 2018, os conteúdos da educação infantil devem abranger os seguintes campos de experiência: (i) o eu, o outro e o nós; (ii) corpo, gestos e movimento; (iii) traços, sons, cores e imagens; (iv) escuta, fala, linguagem, pensamento e (iv) espaços, tempos, quantidades e transformações. A escola em questão adota as dramatizações de situações sociais para abordar os campos (i) e (iv).

¹¹ E-P: Educadora-pesquisadora.

5	E-P	What material do you think this could be in our restaurant? Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?
6	E-P	Open the circle, please? Tradução: Abram a roda, por favor.
7	Noé	Spaghetti! Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?
8	Mariana	Spaghetti! Tradução: Espaguete.
9	E-P	Spaghetti! Tradução: Espaguete.
10	Rosa	Spaghetti no is this color. Tradução: Espaguete não é desta cor.
11	E-P	So what do we do, then? What do you think we can...? Tradução: Então o que fazemos? O que vocês acham que podemos...?
12	Noé	Pimenta!
13	E-P	This could be spaghetti with pepper? Tradução: Isso poderia ser espaguete com pimenta?
14	Noé	Ketchup!
15	E-P	This could be spaghetti with ketchup? Tradução: Isso poderia ser espaguete com <i>ketchup</i> ?
16	Mariana	Nooooooo. Tradução: Não.
17	Vitor	With ketchup. Tradução: Com <i>ketchup</i>
18	E-P	What do you think, Mariana? Tradução: O que você acha, Mariana?
19	Mariana	Molho de tomate
20	E-P	How do you say that in English? Tradução: Como dizemos isso em inglês?
21	Maria	Tomate.
22	Noé	Ketchup.
23	E-P	Tomato...?

		Tradução: Tomate...?
24	Roberto	Tomato sauce. Tradução: Molho de tomate.
25	E-P	Tomato sauce or ketchup. And this one? What kind would this one be? Tradução: Molho de tomate ou <i>ketchup</i> . E este aqui? Que tipo este aqui seria?
26	Noé	Tomato sauce! Tradução: Molho de tomate!
27	Rosa	Tomato branco! Tradução: Tomate branco!
28	Mariana	Tomato branco! Tradução: Tomate branco!
29	Rosa	Não, pode ser macarrão com molho branco.
30	E-P	This or this? Tradução: Este ou este?
31	Mariana	Mas é branco this. Tradução: Mas este é branco.
32	E-P	Look, Mariana found one that is already white. Right, Mariana? Tradução: Vejam, Mariana encontrou um material que já é branco. Certo, Mariana?
33	Mariana	Yes. Tradução: Sim.
34	Hugo	This is yellow. Olha teacher, more salad. Tradução: Este é amarelo. Olha, professora. Mais salada.
35	E-P	Hugo, I want you to be at the circle. Tradução: Hugo, eu quero que você venha para a roda.
36	E-P	Ok guys, deal. Do you want to see the rest of the material? Tradução: Tudo bem pessoal, combinado. Vocês querem ver o restante do material?
37	Crianças	Yes! Tradução: Sim.
38	E-P	So let me see who is ready... Tradução: Então deixem-me ver quem está pronto....
39	Vitor	The canudo!

		Tradução: O canudo!
40	Rosa	Macarroni! Tradução: Macarrão!
41	Hugo	Eu, eu, eu, mãe? Ana, Ana, Ana, esta é a minha mãe.
Tempo 1'30		
42	Rosa	This is macaroni, macaroni. Tradução: Este é macarrão, macarrão.
43	E-P	But Rosa, we already have 3 kinds of spaghetti. What could this be? Tradução: Mas Rosa, nós já temos três tipos de espaguete. O que isto poderia ser?
44	Hugo	Canudo, canudo!
45	E-P	Yes, this is a straw! But in the game, it is something else. Use your imagination. Tradução: Sim, isso é um canudinho. Mas na brincadeira, é outra coisa. Use a imaginação.
46	Noé	Spaghetti! Tradução: Espaguete!
47	E-P	We already have spaghetti Noé. Tradução: Nós já temos espaguete, Noé.
48	Mariana	Canudo, canudo.
49	E-P	It could be the straw for the juice? Yes, it could be. But what if it could be something we eat? Tradução: Poderia ser o canudinho para o suco? Sim, poderia. Mas e se fosse algo de comer?
50	Vitor	I know! Tradução: Já sei!

Na interpretação e análise dos dados, observou-se que a maioria dos participantes envolvem-se de maneira satisfatória, mantendo-se concentrada na discussão e demonstrando desejo em contribuir com ideias e sugestões.

Os resultados obtidos da análise e interpretação apontam para o fato de que o envolvimento dos educandos aumenta conforme a oportunidade da agência no momento da construção dos sentidos e significados dos materiais para o brincar. É importante ressaltar que o excerto apresenta aspectos complexos e criativos evidenciados na análise linguística dos turnos. A qualidade dessas respostas das

crianças são resultado direto da abordagem escolhida pela educadora-pesquisadora, a qual questiona as crianças em vez de informá-las, conferindo a elas a oportunidade de refletir e criar. O envolvimento dos educandos com a atividade é altamente afetivo, uma vez que participam ativamente, em vez de agirem como meros receptores do conhecimento. Mais uma vez, reitera-se aqui a relação entre a afetividade e a agência, uma vez que a atividade escolar constitui-se em uma experiência emocional rica e significativa, que colabora na constituição dos estudantes enquanto sujeitos histórico-culturais.

No excerto escolhido para análise, os significados foram construídos em grupo e as crianças tiveram a oportunidade de negociar sentidos e significados. Os materiais não estavam pré-definidos, conforme explicado anteriormente, mas as crianças tinham a possibilidade de criar, tornando-se agentes dos próprios processos de ensino-aprendizagem, envolvendo-se na atividade e vivenciando experiências emocionais intensas proporcionadas pela educadora-pesquisadora.

De acordo com a experiência empírica da educadora-pesquisadora, no momento em que a criança percebe que é ouvida e valorizada, ela é estimulada a continuar participando e se envolvendo, transformando a relação com a aprendizagem. Desse modo, as emoções vivenciadas no contexto escolar afetam e medeiam seu processo de apreensão da realidade, constituindo assim uma unidade dinâmica de apreensão da totalidade. A participação ativa possibilita um movimento constante de questionamento a si próprio e ao outro, em que a argumentação se faz presente todo o tempo, conferindo à situação um caráter emocional importante. Então, relacionam-se as situações vivenciadas no contexto escolar – que é um importante contexto de constituição e desenvolvimento destes educandos – ao conceito de *perezhivanie*, de Vygotsky. As vivências afetivas e emocionais das crianças, neste ambiente de aprendizagem, impulsionam o desenvolvimento, produzindo novos significados e sentidos em suas relações com a realidade.

A relação entre educador e educando se constrói a partir de aspectos afetivos visto que, na abordagem escolhida pela educadora-pesquisadora que desenvolveu esta pesquisa, o educador precisará rever práticas em que comparece como único detentor do conhecimento, como acontece com algumas abordagens

tradicionais de ensino-aprendizagem. A modificação estabelecida na relação de aprendizagem, bem como a vivência de emoções que reafirmam a compreensão do lugar de saber do educando, possibilita um processo ensino-aprendizagem promotor de desenvolvimento.

Em uma perspectiva histórico-cultural, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores a partir das relações que estabelece com os sujeitos e com os objetos da cultura, tendo a linguagem e a emoção como instrumentos constitutivos e mediadores destas relações e dos próprios sujeitos, simultaneamente. Desse modo, as interações humanas são cruciais para a constituição dos sujeitos e para o desenvolvimento de seus sistemas psicológicos.

Na situação escolar analisada, educadora-pesquisadora e educandos constituem um grupo de agentes construtores de conhecimento. Para além da relação educador-educando-conteúdo, existe também uma relação de convivência por meio do ensino-aprendizagem dos conteúdos cotidianos, que somente são possíveis por meio da interação.

Na situação analisada, é importante ressaltar que a forma com que a educadora guia a atividade proposta interfere diretamente no envolvimento das crianças, pois ela os considera agentes capazes de interagir e construir conjuntamente conhecimento, em vez de simplesmente serem receptores dele. Deste modo, a agência, na situação analisada, é ferramenta-e-resultado fundamental do processo educativo.

No excerto analisado, as crianças apresentaram a maior parte dos turnos, dado que em si é relevante para evidenciar a agência dos educandos. Os turnos da educadora-pesquisadora, por sua vez, foram promotores da reflexão crítica, possibilitando que os educandos chegassem as suas próprias conclusões a partir dos significados e sentidos compartilhados em grupo. Nota-se que o envolvimento se amplia conforme suas possibilidades de agência na atividade escolar.

A experiência empírica da educadora-pesquisadora revela que, quando os educandos são colocados em uma posição de meros receptores das informações, eles perdem o interesse e concentração, movimentando-se pela sala, procurando outras coisas para fazer que não seja se engajar na proposta. No entanto, quando são agentes do próprio processo de ensino-aprendizagem mostram-se entusiasmados,

muitas vezes falando alto, interrompendo uns aos outros ou tocando os objetos disponibilizados impulsivamente, com evidente desejo de participar.

Leontiev (2016), ao analisar o desenvolvimento da psiquê infantil, destaca o papel fundamental da agência no processo de ensino-aprendizagem, de modo que, para o autor, a agência pode servir como ferramenta para o desenvolvimento de funções psicológicas mais desenvolvidas: “A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento da sua psique” (LEONTIEV, 1944/2016, p. 63).

O autor explica que, para entender o sistema psicológico infantil, é preciso entender suas realidades para além de como as crianças interagem em suas atividades reais e em suas condições concretas de vida. Adicionalmente, constata como é a atividade da criança em desenvolvimento e em interação que forma sua consciência. Dessa maneira, concebe-se que, em suas atividades reais (combinar elementos sobre o brincar), sob condições concretas (de forma compartilhada e não imposta), as crianças interagem e desenvolvem suas consciências:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 1944/2016, p. 63).

Partindo do pressuposto que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de suas experiências reais de vida, em interação com o mundo e com os demais sujeitos de seu entorno, pode-se compreender que a atividade descrita no excerto permite maiores oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, quando o sujeito participa ativamente de uma construção coletiva, relaciona-se com ela emocionalmente em diferentes escalas do que se relacionaria com um conhecimento apresentado.

Para Vygotsky (1934/2009), é por meio das relações reais entre as pessoas que as funções psicológicas superiores se internalizam e se desenvolvem. Nesse

pensamento, a subjetividade é constituída por e possibilitada pelas relações sociais, no processo de internalização de processos que são, inicialmente, interpsicológicos. No excerto analisado para o desenvolvimento deste artigo, observa-se o processo de mecanismos sócio-culturais sendo, aos poucos, internalizado pelas crianças, ampliando os repertórios linguísticos. Para o autor, a emoção também é um elemento fundamental nas relações humanas. A emoção na visão vygotskiana funciona como um filtro de apreensão da realidade por parte do sujeito, unindo fatores externos (contextuais) e internos (no desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos), ao mesmo tempo em que serve de base para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Compreender a importância da interação e da emoção nesta perspectiva é fundamental para entender a relevância desta pesquisa empírica para a academia.

3 Considerações finais

Na vivência escolar analisada neste artigo, a educadora-pesquisadora intencionalmente propôs uma atividade que despertasse emoção nas crianças, tendo o brincar e a agência como ferramentas, estreitando, desta maneira, os vínculos afetivos e impulsionando o desenvolvimento de todos os educandos.

Conforme apresentado, é sabido que as emoções e os sentimentos devem ser considerados dentro do contexto escolar. Freire (1996/2015) pondera que a agência do educador no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância, uma vez que ele deixa de apresentar seus conhecimentos prévios, adquiridos ao longo de sua história por sua participação na sociedade e na cultura, e se permite construir novos saberes, a partir da interação com os outros sujeitos de seu contexto; neste caso, os educandos, carregados de experiências próprias, ainda que mais escassas em termos de tempo e historicidade.

Este artigo visou a apresentar a relevância da emoção para o ensino-aprendizagem partindo de uma perspectiva histórico-cultural. Para isso, ressaltou aspectos inerentes ao contexto escolar que são fundamentais para o desenvolvimento infantil: o brincar e a agência.

Os dados da pesquisa mostraram o aumento de interesse e de aproveitamento nas atividades cuja abordagem possibilitou a interação e a construção conjunta do conhecimento. Uma vez considerados agentes ativos na construção do próprio conhecimento, a natureza da relação entre educador e educando muda, deixando de ser unilateral, de ter caráter transmissivo e informativo; torna-se uma relação de respeito mútuo e democrática, em que sentidos e significados são partilhados e negociados. Essa mudança na abordagem escolar caracteriza uma transformação da relação entre os sujeitos, possibilitando o estabelecimento e estreitamento de vínculos afetivos, de modo a produzir vivências emocionais mais intensas e promotoras de desenvolvimento.

Assim, este artigo possibilita ressaltar o fato de que é possível impulsionar o desenvolvimento infantil em todas suas potencialidades (social, cognitiva, afetiva e motora), priorizando a agência dos educandos, pois, desta forma, serão promovidas emoções agradáveis e serão agregadas possibilidades de que os estudantes possam se conhecer no processo de aprendizagem. Além disso, é crucial que, na interação, o educador participe das brincadeiras, estabelecendo e estreitando os vínculos afetivos com seus educandos para alcançar suas maiores potencialidades para um processo de ensino-aprendizagem que objetiva o desenvolvimento.

Referências

AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Reviews Anthropol.* v.30, p. 109-137, 2001.

ALMEIDA, L. R. Ser Professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. Alvarenga; ALMEIDA, L. R. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAKHTIN, M.; VOLOSHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.

BRANDÃO, C. R., BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Uberlândia: *Rev. Ed. Popular*, v. 6, p.51-62. jan./dez, 2007.

CORSARO, W. Peer Culture. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2009, p.301 - 315.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2015.

JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LEITE, D. M. Educação e Relações Interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1986.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, v. 36, n. 2, 2013, p. 262-271.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1944/2016. p. 59-84.

MARX, K. *Theses on Feuerbach*. Marx/Engels Selected Works, Volume One, p. 13 – 15. Progress Publishers, Moscow, USSR, 1845/1969. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/theses.htm>. Acesso em 05/12/2016

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Expressão Popular: São Paulo, 1845/2009.

VOLOSHÍNOV, V. N. *Marxism and the Philosophy of Language*, Seminar Press, in liaison with the Harvard University Press and the Academic Press Inc., 1929/1973. Disponível em <https://www.marxists.org/archive/voloshinov/1929/marxism-language.htm> acesso em 07 de 09, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2010.

_____. The Problem of the Cultural Development of the Child. *Journal of Genetic Psychology*, vol. 36, p.415-32, 1929/1994. Disponível em https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm Acesso em 29/09/2016.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y creación em la edad infantil*. Tradução de Francisco Martinez, 2.Ed. Moscou - Leningrado: GIZ, 1930 /1999.

_____. *The Genesis of Higher Mental Functions*. Lev Vygotsky Archive: Marxists.org. 1931/1994. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/higher-mental-functions.htm> Acesso em 05/07/2017.

_____. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1933-1935/2009.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008.

_____. *Foundations of Paedology*. Leningrad: Izdanie Instituta, 1935a/1994. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm> . Acesso em 15/10/2018

_____. The Problem of Environment. *The Vygotsky Reader*, 1935b/1994. Disponível em <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm> . Acesso em 15/10/2018

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of Vygotsky - Child Psychology*. US: Springer, 1998. v.

Recebido em agosto de 2019
Aprovado em outubro de 2019

Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno

Emotional experience and educational practice: the affection and intellectual relation mediating forms of being teachers and students

Eliana de Sousa Alencar Marques¹
Maria Vilani Cosme de Carvalho²

RESUMO

Este artigo discute dados de pesquisa bibliográfica e empírica com o objetivo de analisar a categoria *vivência* e sua relação com as práticas educativas escolares. Essa discussão, fundamentada nas ideias de Vigotski (2017, 2009, 2004, 2000, 1991), Espinosa (2008, 2007) e comentadores permite a compreensão de que o desenvolvimento da consciência é processo, ao mesmo tempo, racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, ou seja, à dialética objetividade e subjetividade que expressa e determina a existência humana. Os dados da pesquisa empírica envolvem um professor de educação básica na área de matemática e quatro alunos. Na produção de dados foram utilizados memoriais e entrevista reflexiva. Núcleos de Significação foi o procedimento de análise. Os resultados apontam que, mediados pelo social, professores e alunos produzem afetos que orientam a produção de novos sentidos sobre ser professor e ser aluno na escola e alteram a relação com a atividade escolar. A mudança dos estados afetivos gera transformações que comprovam existência de algo novo, algo particular e peculiar que modifica a relação social, e que é, segundo Vigotski, o principal indicativo da existência de *pereživânia* (*vivências*).

Palavras-chave: Pereživânie. Prática educativa. Relação afeto e intelecto. Subjetividade e objetividade.

ABSTRACT

This article discusses bibliographical and empirical data aiming to analyze the category *Perezhivanie* and its relation with the school educational activities. This discussion is based on the ideas of Vygotsky (2017, 2009, 2004, 2000, 1991), Espinosa (2008, 2007) and scholars. It helps with the comprehension that the development of the consciousness is a process, at the same time, rational and affective linked to the real life of people, in other words, to the dialectics of objectivity and subjectivity. Such dialectics expresses as well as determines the human existence. The empirical research involves a basic education teacher in the field of mathematics and four students. For data collection, we used reflexive and memorialistic interviews, that we analyzed with the method of *nuclei* of meanings. The results indicate that, mediated by social environment, teachers and students produce affection which guide the production of new meanings concerning the identity of teachers and students at school by changing the relation with the school activity. The change of the affective states results in changes that prove the existence of something new, something particular and peculiar that changes the social relation, that is, according to Vygotsky, the main trace of the existence of *perezhivanie*.

Keywords: *Perezhivanie*. Educational practice. Affect and intellect relation. Subjectivity and Objectivity.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-Brasil. esalencar123@ufpi.edu.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – Brasil. vilacosme@ufpi.edu.br

1 Introdução

O atual sistema escolar brasileiro, especialmente a rede pública de ensino, coloca aos educadores e às educadoras o desafio de desenvolver práticas educativas que, em tese, possam garantir formação humana aos alunos. Dizemos “em tese” porque nem sempre os educadores e as educadoras, em nosso país, dispõem de condições para realizar esse projeto educacional, sobretudo em uma sociedade capitalista como a nossa, em que a educação escolarizada tende a reproduzir relações de opressão e de dominação que potencializam processos de desumanização.

Isso acontece porque a educação escolarizada assume diferentes forma e conteúdo, conforme são os interesses que movem a sociedade no intuito de integrar os membros a um determinado modo de organização da vida social historicamente datada. A educação constitui-se, assim, em processo pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de seu movimento histórico.

Diante disso, cabe questionar: que educação queremos para as novas gerações? O que é importante reproduzir nessa sociedade que mereça o esforço de educadores e educadoras? Que humano queremos formar?

A partir do que afirma Saviani (1997), sobre os seres humanos não nascerem humanos, mas aprenderem a sê-lo a partir do momento que são educados para isso, compreendemos e defendemos que a educação para a formação humana é o tipo de projeto educativo que favorece a construção dessa humanidade.

Por isso, Vigotski (1998, 2010, 2018) considera que o ensino só cumpre seu papel de produzir humanidade no homem quando favorece o desenvolvimento de algo novo, a formação de qualidades que colocam os seres humanos em condição qualitativamente diferente dos outros animais. Para esse teórico, educar significa a possibilidade de formar algo novo no educando.

Na explicação de como se constitui esse processo, Vigotski (2004, 2010) desenvolve a tese de que o psiquismo humano tem sua gênese na relação significada com o social – o ser humano desenvolve a consciência à medida que produz significados e sentidos. Os significados possibilitam nossa comunicação e

nossa imersão na história, porque “são generalizações, conceitos que são compartilhados, construídos e reconstruídos historicamente pelos homens que dividem a mesma cultura”; já os sentidos medeiam nossa relação afetiva com o mundo, “são, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes em nossa consciência”, resultado do modo como compreendemos e sentimos as coisas, resultado da relação afeto-intelecto (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 5).

Vigotski inspira-se em Espinosa e provoca uma revolução na Psicologia, vez que muda a ontologia do fenômeno afetivo e altera nossa compreensão acerca do desenvolvimento das atividades humanas, dentre elas, os processos educativos que passam a ser analisados não mais sob a égide da razão, mas da relação afeto e intelecto.

Para explicar esse processo, Vigotski desenvolve a categoria *pereživânie*. De acordo com o autor (2018), *pereživânia* (vivências)³ expressam a unidade da relação entre a consciência e o meio, da relação interior de dada pessoa com um acontecimento externo, fruto daquilo que se vive nas relações sociais, isto é, *vivência* é a unidade que explica não apenas o modo como nos apropriamos do mundo, mas também que conhecimentos construímos das relações com o meio e a potência dos afetos nessa relação (MARQUES, 2014).

Do ponto de vista dos processos educativos, tal formulação tem estimulado pesquisadores e educadores a questionarem: é possível potencializar a relação afeto e intelecto no sentido de colaborar com o pleno desenvolvimento de nossos alunos na escola? O que cabe a professores e alunos nesse processo? Como investigar essa relação e, assim, construir conhecimentos que favoreçam processos educativos mais potentes para produzir aprendizagem e desenvolvimento nas escolas?

Na produção de conhecimentos que fundamentassem discussão sobre essas questões, discutimos, neste artigo, dados de pesquisa bibliográfica e empírica com o objetivo de analisar a categoria *vivência* e sua relação com as práticas educativas escolares. Essa discussão tem sua gênese na tese de doutoramento de Marques (2014) e está fundamentada nas ideias de Vigotski (1998, 2000, 2004, 2009, 2018),

³ Em muitas traduções das obras de Vigotski, aparece o termo “vivência”. Por essa razão, optamos por fazer uso do termo *vivência* no restante do artigo.

Espinosa (2007, 2008) e apropriadores, que colaboraram na compreensão de que o desenvolvimento da consciência é processo, ao mesmo tempo, racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, ou seja, à dialética objetividade e subjetividade que expressa e determina a existência humana. Para tanto, a discussão no artigo está organizada em três partes mais as considerações finais.

Na primeira parte do artigo, discorremos sobre o trabalho de Vigotski para criar uma nova psicologia que se dedicasse à compreensão da constituição do humano concreto; discutimos as ideias de Espinosa (2007, 2008), que convergem para a compreensão das elaborações de Vigotski acerca da categoria *vivência*. Em seguida, na segunda parte, apresentamos informações metodológicas sobre a pesquisa realizada em nível de doutoramento, na qual se fez uso da categoria *vivência* para analisar os dados empíricos. Na terceira parte, exploramos um recorte da referida pesquisa, com o objetivo de analisar o processo de constituição de professores e alunos envolvidos com práticas educativas consideradas bem-sucedidas na escola.

Finalizamos com questões que apontam vivência na Psicologia Histórico Cultural como categoria com grande valor heurístico para pesquisas em Educação que objetivem analisar professores e alunos em processo de desenvolvimento, além de colaborar com a produção de conhecimentos essenciais para mediar o planejamento e o desenvolvimento de práticas educativas com potencial humanizador.

2 Perejivânie e o desenvolvimento da atividade humana: considerações com base em Vigotski e Espinosa

Em *Teoria e método em psicologia*, Vigotski (2004, p. 56) anuncia que a psicologia, mesmo tendo diante de si “[...] a imensa tarefa de estudar a totalidade do comportamento humano [...]” ignorou esse problema, “[...] fechando para si mesma o caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano”. O problema apontado por Vigotski dizia respeito ao fato de que nenhuma das principais tendências vigentes, na sua época, buscava explicações para a especificidade do humano, tomando como referência a própria

condição humana, ou seja, “[...] o humano estava sendo visto sempre, de um modo ou de outro, como determinado por leis físicas e biológicas estreitas, ou por leis transcendentais ou metafísicas inapreensíveis [...]” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 56).

Até esse momento, a Psicologia ainda não havia produzido condições de apresentar uma explicação para a constituição do humano pautada naquilo que lhe era mais específico, o desenvolvimento histórico da sua consciência. Faltava-lhe, nas palavras de Delari Junior (2013), ser radical, voltar-se para o homem real e concreto. O caminho encontrado por Vigotski para superar a crise na qual se encontrava a Psicologia da sua época foi propor a psicologia humana, a psicologia do homem concreto:

Na busca de diferenciação com relação às abordagens convencionais, e de proposição de uma psicologia humana, como ciência que trata daquilo que é especificamente humano, é significativo o princípio filosófico (presente em Hegel) de que se a essência do animal realiza-se no seu ser, a essência humana realiza-se no seu tornar-se. O homem só pode definir-se como tal no movimento de tornar-se humano, não se define por uma essência transcendental, mas torna-se aquilo que é na medida em que só pode ser aquilo em que se torna (DELARI JUNIOR, 2013, p. 57).

Tomando para si o problema da consciência humana como aquele que abriria as portas para sua nova psicologia, Vigotski (1998, 2004, 2009, 2018) constrói argumentos para explicar que, na relação com o meio, na produção da vida real, o ser humano se relaciona com situações sociais que medeiam a formação de sua consciência.

A consciência humana, segundo Vigotski (idem), desenvolve-se tardiamente, porém, isso não significa, de modo algum, que a consciência tem menor valor no processo de desenvolvimento humano ou um produto de menor valor ontológico, mas que sobre essa base atesta a possibilidade de intervenção do humano na realidade a fim de transformá-la. Isso confirma o pressuposto de que toda possibilidade pode vir a ser realidade, desde que haja humanos em condição para isso, capazes de produzir condições objetivas e subjetivas sem as quais nenhuma

transformação é possível. Uma condição subjetiva necessária para isso é o desenvolvimento da atividade consciente.

Os significados e os sentidos são alicerces para o desenvolvimento da atividade consciente. De acordo com Marques e Carvalho (2017), o significado da palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno do pensamento e do discurso, o que representa a unidade da palavra com o pensamento. No campo semântico, corresponde às relações que a palavra encerra. No campo psicológico, são generalizações, conceitos que são partilhados, construídos e reconstruídos historicamente pelos homens que dividem a mesma cultura. Em outras palavras, é o que possibilita a comunicação entre os homens, logo, são imprescindíveis às atividades humanas.

O significado é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, porque é unidade do pensamento verbalizado. Já os sentidos, embora também sejam produzidos historicamente, porque têm a mediação do social, revelam construções pessoais ligadas aos aspectos afetivos. São, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes em nossa consciência; destarte, são mais amplos que os significados e expressam, segundo Vigotski (2009), a soma de todos os fatos psicológicos que nos marcam e nos mobilizam positiva ou negativamente.

A relação que estabelecemos com o mundo social é sempre mediada pela produção de significados e sentidos. É a relação de significação (significados e sentidos) que particulariza a situação social, produzindo alteração da nossa relação com o mundo e, por isso, altera nossa consciência sobre as coisas, as pessoas, os processos, enfim, que nos transforma. E o que há de particular nessas situações que, ao serem significadas, podem gerar desenvolvimento da consciência?

O particular, o específico que ocorre em determinadas situações sociais que as tornam potencialmente transformadoras da consciência humana é o fato de elas constituírem vivências. E o que vem a ser vivência?

Para alguns estudiosos dessa categoria, como Toassa (2011), Toassa e Souza (2011), Prestes (2011) e Delari Junior (2009), *perejivânie* (*vivência*) é termo russo que encontra relação com o substantivo alemão *Erlebnis* aproximando-se de viver, presenciar, experimentar, sofrer, suportar, aguentar. *Perejivânie* é uma palavra russa derivada do par de verbos *perejit* e *perejivát*, originários do verbo *jit* (viver).

De acordo com esses estudiosos, os verbos russos se agrupam em pares de significados praticamente idênticos, diferenciando-se pelo seu aspecto perfectivo e imperfectivo. Esclarecem que o verbo *perjivát* e o substantivo *perejivânie* indicam, por conseguinte, vivência de conteúdo de finalização incerta, seja sua ocorrência habitual ou não. A inconclusão é, assim, um aspecto ineliminável desses vocábulos. Isso evidencia que *perejivânie* (vivência) significa movimento, situação processual, dinâmica, é situação que tem início e pode ou não ter um fim, pode ir e vir.

Situações sociais que desencadeiam vivências implicam emoções fortes, que alteram a relação que temos com as coisas, com as pessoas, com os processos, enfim, com a realidade, pois, significa que os afetos produzidos nessa relação formam e/ou transformam nossos sentidos. Compreendemos, portanto, que não são situações pelas quais transitamos de modo indiferente; longe disso, elas “[...] envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito” (TOASSA, 2011, p. 34/35).

Marques e Carvalho (2017, p. 7) esclarecem que Vigotski faz uso dessa categoria para sustentar a tese de que:

A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação *afetiva* produtora de sentido. Os sentidos são produzidos em virtude dos afetos constituídos nas *vivências* de cada ser humano. Entendemos com isso que são os *afetos* que colocam os indivíduos em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a *qualidade do sentido* produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.

Produzir vivências significa sempre implicação emocional, significa algo forte, acabado e inacabado, porém, não se revela na relação imediata do ser humano com o meio, no comportamento visível da pessoa, mas, no significado dessa relação. Afinal, “[...] a vivência sempre denota o modo como a criança toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 686). Disso podemos reiterar que vivência pressupõe sempre a objetivação da relação afeto e intelecto na constituição da consciência humana.

Para Vigotski (2011), no processo de desenvolvimento da consciência humana, a situação social (aquilo que se vive) e as especificidades do ser humano (criança, adolescente, jovem, adulto) formam uma unidade de contrários. Desse modo, *vivência* não diz respeito meramente à particularidade da pessoa ou à particularidade do meio social, mas indica a síntese da relação entre a pessoa e o meio social (no caso aqui não o meio em absoluto, mas as significações sobre a situação social). Assim, toda vivência é mediada pelo processo de significação, em outras palavras, pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa.

Ainda sobre o meio, convém esclarecer, com Vigotski (2011, 2018), que o seu papel no desenvolvimento pode ser evidenciado pela relação criança e meio:

Duas ideias nos permitem defender esse pensamento. A primeira que o papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários. Por exemplo: a fala das pessoas que estão ao redor da criança pode ser a mesma quando ela tem seis meses, um ano e seis meses ou três anos e seis meses. Ou seja, a quantidade de palavras que ela ouve e o caráter da fala, do vocabulário, da erudição, considerando o contexto cultural, podem permanecer os mesmos. Contudo, qualquer um entende que esse fator, que não mudou ao longo do desenvolvimento, tem um significado diferente quando a criança compreende a fala, quando não a compreende de forma alguma e quando se encontra entre essas duas fases, começando a compreendê-la. (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Em vista disso, é necessário entender que, ao fazer referência ao meio, Vigotski não está se referindo a um lugar físico, mas, sim, à relação que a criança estabelece com a realidade, relação sempre mediada pela significação. Quanto mais a relação com o meio se complexifica, mais qualidades humanas essa criança conquista no curso do seu desenvolvimento. Não é à toa que Vigotski, ao fazer referência ao meio no processo de desenvolvimento da criança, considera-o não como condição, mas como fonte de desenvolvimento, isto é, de oportunidades, de relações que podem mudar o curso do desenvolvimento humano.

Vivência é a categoria que vincula objetivamente a teoria de Vigotski ao Materialismo Histórico Dialético, porque ela nos permite compreender como o ser humano, na relação com a realidade concreta, torna-se quem é. Para esse teórico,

a consciência do ser humano que se manifesta naquilo que ele é, isto é, naquilo que ele sente, naquilo que ele pensa, no modo como ele age, encontra sua ontologia primária na relação com o meio e na subjetivação dessa relação. Assim, vivência é a categoria que melhor explica a dialética objetividade e subjetividade na psicologia de Vigotski.

Compreendemos, ainda, que vivência é a categoria que ilustra, de forma mais objetiva possível, a lei geral do desenvolvimento anunciada por Vigotski (1998, 2011). De acordo com essa lei, toda forma superior de comportamento aparece em cena duas vezes durante seu desenvolvimento. Primeiro, como forma coletiva, no social, manifestada nas relações com os outros, depois, como manifestação do comportamento individual, subjetivado no social. Se toda vivência implica desenvolvimento, essa categoria é chave para a compreensão do conteúdo desenvolvimentista da psicologia vigotskiana, pois ela integra o processo de internalização das funções psíquicas superiores.

Situando essa discussão no campo das pesquisas que são desenvolvidas tendo como objeto de investigação a educação, a formação de educadores e as práticas educativas, vivência se apresenta como dispositivo lógico capaz de revelar aspectos constitutivos da dimensão subjetiva da realidade educacional, sobretudo se essas pesquisas partem da visão monista de Vigotski (2000, 2004, 2009, 2011) acerca do humano como síntese das relações corpo-mente, afeto-intelecto, homem-sociedade.

Todavia, a análise que se propõe a desvelar aspectos da dimensão subjetiva da realidade humana não tem pretensão de ser simples, mas complexa, dada a complexidade do humano. Esta, aqui referida, não pode ser interpretada como dificuldade, mas como ponto de partida para o entendimento do humano como “unidade na diversidade” (MARX, 2011, p. 68), síntese concreta das relações que estabelece com o real, logo, das mediações que o constituem.

Para melhor situar a prática educativa nesse contexto, consideramos importante recuperar a questão levantada anteriormente: é possível potencializar a relação afeto e intelecto no sentido de colaborar com o pleno desenvolvimento de nossos alunos na escola?

Vivência abrange tanto o modo como um evento é emocionalmente vivido, quanto a forma como esse evento é cognitivamente entendido pela pessoa que a vive. Isso quer dizer que todas as práticas educativas são vivenciadas pelos alunos tanto no plano emocional, como no plano intelectual. Os sentidos produzidos sobre o que se vive na sala de aula resultam do modo como essas práticas afetam os alunos cognitivamente e afetivamente. Sobre isso, Vigotski (2010) esclarece que se quisermos suscitar nos alunos formas de comportamento mais desenvolvidas, teremos que nos preocupar em deixar nesses alunos vestígios emocionais potentes, porque a aprendizagem, segundo o bielorusso, não se produz apenas pelo que se sabe, mas, sobretudo, pelo que se vive e se sente, enfim, pelo modo como afeta e é afetado pela situação educativa.

O modo como somos afetados pela realidade é o que nos leva a produzir ideias sobre as coisas. Essas ideias, segundo Espinosa (2007), podem ser adequadas ou inadequadas. A produção de ideias inadequadas é fruto das afecções que sofremos em nossa relação imediata com o mundo aparente, um conhecimento com base nisso é chamado por Espinosa de confuso ou inadequado. Ele ordena-o à “[...] *imagination* porque contêm, através das afecções do corpo, só imagens das coisas que afetam o corpo, imagens que não reproduzem o que essas coisas são em si” (BARTUSCHAT, 2010, p. 69).

Como eventos puramente corporais, fruto de nossas experiências com a realidade imediata, esse tipo de conhecimento não favorece nosso desenvolvimento, porque não provém da nossa reflexão consciente, crítica sobre as coisas, mas, sim, da agitação que provoca em nosso espírito. Por essa razão, Espinosa (2007) adverte que todo nosso entendimento deve se voltar para compreendermos as coisas sem erro e da melhor maneira possível. Para o filósofo, o fim de todas as ciências deve ser ajudar à “suprema perfeição humana”, bem como devemos considerar inútil todo conhecimento que não favoreça isso, afinal, “[...] todas as nossas ações e ao mesmo tempo todos os nossos pensamentos devem ser dirigidos para esse fim” (ESPINOSA, 2007, p. 27).

Em relação às ideias adequadas, estas provém do conhecimento que se produz de uma operação intelectual, na qual a mente humana deduz ideias de suas causas verdadeiras e não do seu encontro fortuito com as coisas ou do próprio acaso.

Espinosa (2007, p. 33) considera que somente essas ideias alteram positivamente nossa potência, “[...] a partir do simples ouvir dizer, sempre que não tiver sido precedido pelo próprio entendimento, jamais alguém poderá ser afetado”.

De acordo com Bartuschat (2010), isso acontece porque, enquanto as ideias inadequadas nos determinam externamente, pois apenas reagimos ao que nos afeta, as ideias adequadas nos determinam internamente, mobilizam-nos a refletir, pensar, criticar, contemplar simultaneamente várias coisas, a interligar as semelhanças, as diferenças e as oposições delas. Nesse sentido, somos instigados à ação, saímos da condição de passividade, de confusão, de pura reatividade.

Conforme Marques e Carvalho (2014), a ação pressupõe o aumento de potência. Isso pode ser constatado na escola quando professores e alunos passam a demonstrar clareza dos motivos que orientam suas ações, quando produzem sentido consciente ao que fazem, quando demonstram clareza do que os afetam.

Entretanto, não podemos ignorar que professores e alunos sofrem as determinações do que acontece na sociedade em termos políticos e econômicos. A realidade social afeta diretamente a escola quando as políticas econômicas e educacionais colaboram para precarizar ainda mais o trabalho docente, quando as reformas curriculares contribuem para comprometer ainda mais a formação do aluno de baixa renda. A realidade objetiva afeta negativamente professores e alunos, que passam a produzir ideias inadequadas, confusas, mutiladas sobre os processos educativos, sobre a escola, sobre a profissão, porque, distraídos pela confusão que seus corpos sofrem, não conseguem compreender as verdadeiras causas que estão na gênese dessa realidade.

É a isso que Espinosa (2008) se refere quando afirma que nossa mente padece. O autor une dois termos historicamente separados, afeto e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender, ou seja, quanto mais consciência e clareza temos das coisas, dos processos, dos nexos que explicam a realidade histórica, mais nos sentimos mobilizados para a ação. Por outro lado, quanto menos compreendemos, menos agimos, mais vulneráveis ficamos, mais diminui sua potência. É por isso que Vigotski (2010, p. 139) se apoia em Espinosa ao afirmar: “[...] toda emoção é um chamamento a ação ou uma renúncia a ela.”

Marques e Carvalho (2014) consideram que a ideia espinosana de que o pensamento é sempre afetivo e se constitui na relação do homem com a realidade – no sentido de que o modo como significamos a realidade (produzimos ideias adequadas ou inadequadas) passa pela nossa compreensão intelectual e pelos nossos afetos, é a proposição que vai dar sustentação à tese de Vigotski de que, na relação com o meio, passamos por situações sociais que alteram nossa compreensão das coisas, transformam o sentido de nossas ações.

Isso acontece sempre que os significados e os sentidos que medeiam nossa relação com o meio se transformam, sinal de que a afetação constituída na situação social vivida leva à produção de *vivências*. São elas que sinalizam para a transformação da relação de sentido que temos com a realidade. E quais as implicações disso na prática educativa escolar?

Vivências remetem às transformações que alteram o modo de agir, pensar e sentir das pessoas. Na escola, os professores buscam, com suas práticas pedagógicas, produzir transformações positivas em seus alunos, fazê-los aprender, motivá-los a quererem alcançar o máximo de suas potências, torná-los melhores naquilo que se dispõem a fazer. Nesse sentido, refletir sobre as condições que precisam ser criadas a fim de constituirmos práticas educativas que favoreçam essas transformações é sempre meta a ser perseguida por todos os professores que, diariamente, se encontram com seus alunos.

Espinosa (2008) explica-nos que a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e ser afetado. Assim, os encontros na sala de aula, na escola, representam infinitas possibilidades e devem ser promovidos visando criar situações que possam favorecer a produção de ideias adequadas sobre a realidade.

Estimular o debate; a reflexão; o confronto de ideias; as interações coletivas; a discussão crítica; as aulas interativas; o acesso a fontes de informação diversificadas; acesso à tecnologia; a promoção de avaliações diferenciadas; o estímulo ao esporte, à cultura e a todas as manifestações artísticas, enfim, fazer da sala de aula um lugar de encontros em que seja possível aos estudantes desenvolverem ao máximo suas potencialidades intelectuais, criativas, afetivas,

mas, sobretudo, que favoreça a compreensão verdadeira de como se produz a realidade social, dos desafios que uma sociedade como a nossa precisa enfrentar para alcançar o mínimo de justiça social.

Esse compromisso ético requer a significação da prática educativa por parte dos professores como situação social que nos afeta a todos e que, por essa razão, precisa potencializar vivências que elevem nossa capacidade de pensar, sentir e agir. Para ilustrar situações concretas que apontem nessa direção, daremos continuidade à discussão, recorrendo a alguns dos resultados da pesquisa empírica que envolveu professores e alunos de educação básica que têm conseguido realizar práticas educativas potencialmente transformadoras.

3 Informações sobre a pesquisa

A pesquisa a qual nos referimos neste artigo, envolveu um professor de matemática e quatro ex-alunos dele. Esses participantes foram escolhidos por serem reconhecidamente (em âmbito nacional e internacional) protagonistas de histórias bem-sucedidas em educação⁴. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em dois momentos, no primeiro momento, com o professor, por meio de entrevista semiestruturada e do tipo reflexiva. No segundo momento, reunimo-nos com os alunos e propusemos a escrita do memorial. Neste relato, utilizaremos os dados relativos às entrevistas realizadas com o professor. O procedimento de análise é a proposta dos “Núcleos de Significação”, porque permite apreender as mediações sociais constitutivas dos indivíduos em atividade, por meio de significações expressas nos discursos. Nesse procedimento, partimos da apreensão dos significados para chegar às “[...] zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

⁴ A história de sucesso do professor e dos alunos vem sendo divulgada amplamente pela mídia local e nacional, desde 2011. A divulgação mais recente foi veiculada em reportagem do “Fantástico”, da Rede Globo, exibido em 16/03/2014, como parte da série Educação.com. Para mais detalhes, consultar o link <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/escola-publica-de-cidade-do-piaui-tem-alunos-motivados-e-otimos-resultados.html>.

Os significados expressos nas narrativas do professor revelam o que está na aparência, no discurso, mas o que nos interessa é o que está no subtexto, aquilo que não se mostra sem uma análise cuidadosa e profunda, ou seja, as mediações que, historicamente, explicam o que o singulariza. Por meio desse procedimento analítico, chegamos à identificação de três núcleos de significação: 1) O social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência; 2) A dialética das dimensões objetivas e subjetivas da realidade mediando modos de ser professor; 3) A educação escolar, a responsabilidade do professor e o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida. Esses três núcleos constituídos nas análises expressaram, dentre outras particularidades, os motivos, as escolhas, os percursos históricos, as vivências, as relações decisivas para o desenvolvimento desse professor. Cada núcleo de significação é constituído de indicadores que sintetizam aspectos de suas histórias de vida pessoal e profissional que indicam quais as mediações mais significativas na constituição da sua subjetividade.

Para nós, os núcleos de significação que organizamos constituem o que melhor expressa a singularidade do professor, que foi identificado na pesquisa por Torricelli. E, por serem representativos das mediações constitutivas desse professor, sobretudo em momentos históricos diferentes da sua trajetória de vida, em seus percursos históricos, esses núcleos foram nomeados considerando essas mediações. Em função do pouco espaço que um artigo dessa natureza comporta, serão exploradas as análises de apenas um dos núcleos de significação: “A educação escolar, a responsabilidade do professor e o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem-sucedida.” Deste núcleo, analisamos o seguinte indicador: “Ideias adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem”.

4 Prática educativa escolar bem-sucedida mediada por vivências

As análises partem dos significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a prática educativa que realiza na escola. É importante ressaltar que essas significações são mediadas pelas condições de trabalho, pelas relações com os

alunos e as alunas e com os pares, pelas suas crenças pessoais sobre qual a função da escola na sociedade, pelos seus valores, expectativas, etc.

Essas análises têm como objetivo apreender os afetos mobilizados nessas relações e as vivências produzidas nessas situações e que alteram a vida do professor. Iniciamos procurando apreender como Torricelli significa o trabalho que realiza na escola, para isso, destacamos três trechos da entrevista que consideramos bastante significativos:

[...] Quando eu paro muito para pensar **eu não acho que eu fiz coisas extraordinárias, não.... Também não tive sorte, né! Eu fiz alguma coisa... Não sei se isso teria acontecido em outro lugar... Eu devo muito isso ao clima daqui, à cultura daqui, ao lugar que isso aconteceu [...].** (segunda entrevista).

[...] **Eu fui um professor que tinha um trabalho, que tinha minha carga-horária, e eu procurei dar minha carga-horária, mas... Eu não fui aquele cara que foi sempre à risca... Eu não sou exemplo de professor, não sou exemplo de profissional... De uma pessoa que dá todo seu horário, ou que dá mesmo até todo o conteúdo, que faz tudo direitinho... Que faz todas as suas provas, entrega no dia certo... Não se atrasa... Eu não sou exemplo de profissional assim [...].** (segunda entrevista).

[...] Mas, por outro lado, eu digo o seguinte: **eu quis muito que houvesse uma mudança no ensino de Matemática daqui... Isso foi uma coisa que eu quis... Como assim? Numa questão de valor... De se dar valor ao ensino da Matemática. Matemática não se estuda... Não é por acaso... Tem que ter sentido... Tem que ter os porquês... Então, eu não fui aquele professor, em momento nenhum, do tipo “eu vou lá para dar o conteúdo que está no livro didático e aquilo para quê? Ah! É porque o aluno tem que passar por aquilo e acabou”, não... Eu sempre insisti que aquilo tinha que ter um valor, um valor... Eu insisti muito com isso [...].** (segunda entrevista).

Mesmo sem querer reconhecer o mérito do trabalho que vem desenvolvendo, o professor entende que tem algo acontecendo e, mais uma vez, reitera o valor do social em meio a isso. Torricelli chama atenção para o fato de que, nessa cidade, as relações sociais, o modo como as pessoas lidam com a educação favorecem o envolvimento dos mais jovens com a escola. Em outro lugar, com outras pessoas, em outras condições, essa história seria outra. Resgatamos, nesse trecho do discurso de Torricelli, ideias que expressam a força do contexto sócio-histórico no desenvolvimento cultural humano, confirmando o que assevera Vigotski (2000) sobre o homem ser “quase social”, referindo-se ao fato de que o homem, embora

tenha uma dimensão biológica, constitui sua natureza pela mediação do sistema de relações sociais constitutivas das práticas sociais das quais toma parte no curso do desenvolvimento da sua vida.

No segundo trecho, Torricelli explica que não reúne as características do que considera um exemplo de professor, pois não se sente possuidor dessas características, entretanto, reconhece que, mesmo não sendo exemplo de profissional, é mediado pelo desejo de fazer algo diferente e todas as suas ações são mobilizadas para isso, para promover mudança no ensino da Matemática. Esse talvez tenha sido o grande diferencial em sua prática. Espinosa (2008), ao esclarecer sobre o que leva o homem a agir, explica-nos que, entre todos os afetos que estão relacionados à mente, à medida que ela age, não há nenhum que não esteja relacionado à alegria ou ao desejo. O desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada a existir, logo, o desejo é o que orienta nosso fazer, nossa ação, nosso juízo sobre as coisas.

Mediado pelo desejo de fazer algo diferente, mas que faça diferença na vida dos alunos, não se deixa seduzir pela prática comum de ir para sala de aula e dar conteúdo sem encontrar um sentido para isso – *“Tem que ter sentido... Tem que ter os porquês”* – e insiste que os alunos também precisam construir um sentido para estar na escola e estudar Matemática: *“Eu sempre insisti que aquilo tinha que ter um valor, um valor... Eu insisti muito com isso [...]*. Ou seja, age afetado pelo desejo de promover uma mudança na forma de ensinar (ensinar com um propósito) e na forma de aprender (aprender com propósito).

Espinosa (2008) esclarece que o homem, na sua relação com a realidade, forma ideias mutiladas e confusas ou ideias adequadas, verdadeiras. As ideias mutiladas e confusas originam-se das afecções do corpo, que levam o homem a agir sem, necessariamente, estar ciente das causas. Isto quer dizer que, muitas vezes, o homem é movido por causas externas, causas que não compreende, que desconhece. Nesse caso, o homem é suscetível à diminuição da sua potência de agir, pois, sem compreender o motivo que o leva a agir, a sua situação é de passividade.

Por outro lado, quando na sua relação com a realidade, o homem age tendo consciência do seu ato; quando compreende o que faz e porque faz, diz-se que ele tem ideias adequadas acerca da realidade, nesse caso, ele age, porque só o

conhecimento verdadeiro leva à ação, à atividade. Nesse caso, ele é causa de si mesmo, isto é, ele sabe o que o afeta de alegria ou de tristeza, por conseguinte, suas ações são mobilizadas no sentido de produzir as condições para manter-se em estado de atividade. No caso de Torricelli, sua relação com a docência é mediada pela ideia de que ensinar significa produzir nos alunos um motivo para aprender.

Compreendemos que Torricelli tem ideias adequadas sobre ensinar e aprender, fato que o ajuda a determinar suas ações e operações. Podemos considerar que o valor atribuído pelo professor ao que faz na sala de aula e o esforço em levar os alunos a também constituírem um valor para a aprendizagem, constitui uma das mediações necessárias para o desenvolvimento de um bom encontro entre professores e alunos, condição essencial para o surgimento de vivências, ou seja, das particularidade que explica a transformação da relação dos alunos com o processo educativo.

Além disso, podemos afirmar, também, com base na narrativa, que as atitudes do professor despertam novas atitudes nos alunos:

Então, daí eu acabei conseguindo **pegar aquelas pessoas que entenderam essa ideia antes...** Ou que... **conseguiram entender essa ideia** de que a Matemática precisava se dar **esse valor...** Então, **eu conseguia pegar essas pessoas e estar ainda mais perto delas e aí...** **A gente começou a montar esses grupos de estudo [...]** E **que aquilo foi bem bacana...** Fazer parte, **participar...** Mas não acho que só isso, quer dizer... Eu fiz isso, **foi um diferencial, uma coisa que não era muito normal de fazer...** Que é aquele negócio de **dedicar o final de semana, ou o feriado,** quer dizer... Eu **sempre tive muito prazer, sempre gostei de fazer isso, de combinar pra estudar alguma coisa...** Isso com alunos... Estes alunos **eram fortes aliados** na escola **para valorizar mais a Matemática...** Para **outros também perceber** como ela tem esse valor. Então, **eu corria muito atrás disso.** Eu comparo muito isso **como uma escolinha de futebol.** Como se fosse um **professor ou um treinador...** De um time... **Que aquele time ou aquela escolinha tem que existir na cidade, porque tem que ter na cidade um lugar para os alunos daquela escolinha se exercitar...** E eu quis mais do que isso... Por exemplo... **Eu quis que dali saísse talentos...** É como se fosse... **Eu me esforcei para que dali saísse talentos...** Para que **a gente fosse reconhecido por isso também...** E isso aconteceu quando os alunos começaram a sair dessa realidade, eles foram dando para gente **todo um respaldo de ter ficado por aqui estudando essa Matemática e tal [...].** (segunda entrevista).

Pela narrativa, compreendemos que a atitude do professor no desenvolvimento da atividade de ensino afetou os discentes de forma positiva. A valorização da Matemática foi muito importante, mas o fato de dedicar os finais de semana, feriados, organizar grupos de estudo são atitudes que revelam a disponibilidade do professor, o sentimento de responsabilidade em relação aos alunos, ou seja, modos de ser professor traduzido no esforço de produzir uma atividade capaz de transformar a realidade dos alunos.

Pelo discurso do professor, compreendemos que os alunos foram afetados por essas atitudes do docente e, também, pelo exemplo de outros alunos que vinham se destacando na escola e na comunidade em função dos resultados das Olimpíadas de Matemática. Afetados de forma positiva, os alunos passaram a compartilhar dos mesmos interesses que o professor, a vislumbrar as mesmas possibilidades, indicando que a relação com os estudos deixou de ser sentida como obrigação, passando a ser mediada pelo desejo de aprender, configurando-se, assim, uma transformação na condição afetiva dos alunos. Essa transformação no modo de se relacionar com os estudos em Matemática é o que mostra que a consciência de cada um está se transformando, pois, estudar Matemática deixa de ser sentido e vivido como obrigação, e passa a ser sentido e vivido como satisfação. Essa transformação evidencia a ocorrência de vivências.

A afetação produzida nos alunos por meio dessas mediações contribuiu para a constituição da prática educativa bem-sucedida, que vem se configurando na escola e que vem sendo reconhecida em toda a cidade e, também, no estado. A escola vem sendo reconhecida nacionalmente pelo destaque nos resultados que os alunos apresentam, tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde de 2011, como pelas premiações alcançadas pelos alunos e pelas alunas nas Olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa e Química.

Essa realidade objetiva indica que ocorreu transformação na relação dos alunos com a atividade de estudo. Há, claramente, a constituição de novas conexões com o meio (situação social vivida na escola, na sala de aula, nas disciplinas escolares), confirmando a tese de que “[...] a essência do desenvolvimento psicológico não se baseia aqui no desenvolvimento posterior, mas na mudança de

conexões” (VIGOTSKI, 2004, p. 117). São as mudanças de conexões que atestam a produção de vivências capazes de transformar a consciência dos estudantes.

Essa compreensão expande nossa tese de pesquisa de que o professor consegue realizar prática educativa bem-sucedida quando afeta e é afetado positivamente por seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo. Expandir nossa tese foi possível com base na compreensão do que significa vivência, que encontra ressonância na ideia espinosana de que “[...] o corpo humano é tanto mais forte, mais potente, mais apto à conservação, à regeneração, à transformação, quanto mais ricas e complexas forem suas relações com outros corpos.” (CHAUI, 2011, p. 73).

Continuando na busca por zonas de sentido que revelem como a prática educativa desenvolvida por Torricelli se constituiu bem-sucedida, continuamos apreendendo as significações produzidas pelo professor acerca de como ele se sente diante do trabalho que realiza:

Essa conquista é fundamental para o nosso trabalho de hoje [...] a principal coisa é que esse fato nos ajuda bastante para que a gente consiga continuar nesse processo [...] Que as coisas estão acontecendo muito bonito por aqui... Então, ter esses alunos, ter essas aprovações é fundamental para que esse processo continue, **para que os alunos sejam interessados ainda [...].** (entrevista reflexiva).

O nosso sentimento é um sentimento muito bom... Assim... Um sentimento de... Uma conquista... Uma excelente sensação [...] Porque nós somos profissionais, **mas nós não tivemos as chances que esses meninos tiveram, mesmo assim nós conseguimos [...].** (entrevista reflexiva).

De modo a injetar em cada um de nós **uma energia que faz com que continuemos assim numa luta [...].** (entrevista reflexiva)

Porque sempre que a gente encontra professores deles por aí, **a gente escuta que eles são excelentes alunos [...].** Então, isso é uma demonstração **de que nós estamos fazendo um bom trabalho aqui... Essa mudança que está acontecendo aqui deixa a gente muito satisfeito. É uma das melhores coisas que pode acontecer para nós. [...].** (entrevista reflexiva).

Embora o professor não se veja como bem-sucedido e nem admita que realiza prática educativa bem-sucedida, os trechos do discurso expõem afetos que revelam, mais uma vez, estado de satisfação traduzido em orgulho, realização profissional, valorização, autoestima, enfim, estados afetivos que denotam o quanto essa

situação social contribui para que o professor tenha sua potência de agir aumentada, o que reitera a ideia de que o sucesso das práticas educativas produz um estado afetivo no professor que contribui com a sua “[...] verdadeira satisfação de ânimo [...]”, o que, para Espinosa (2008, p. 207) representa o aperfeiçoamento da razão (afeto e cognição), a satisfação consigo mesmo e que o professor tende a preservar, porque “[...] o homem afetado de alegria nada mais deseja do que conservá-la, com um desejo tanto maior, quanto maior for a alegria”.

Por consequência, mediado pelo afeto de satisfação, a luta de Torricelli é para conservar seu estado. O afeto de alegria aumenta a potência humana, ou seja, aumenta a capacidade de agir e pensar, o que, no caso do professor, o torna cada vez mais atuante junto aos alunos. A sua atividade consiste em garantir que os alunos também tenham sucesso, porque o sucesso dos alunos é o seu sucesso, a garantia do reconhecimento do trabalho, logo, a garantia da satisfação. Isso tudo acontece porque, segundo Espinosa (2008, p. 325), “[...] a satisfação consigo mesmo é, na realidade, a maior coisa que podemos esperar”.

Para conservar esse estado afetivo, professores e alunos se esforçam no sentido de continuar envolvidos em tais atividades. Continuar envolvidos pode ser considerada também condição necessária para que, na escola, mais professores e alunos consigam realizar práticas educativas bem-sucedidas, ou seja, é preciso produzir situações que elevam o nível de satisfação de professores e alunos na escola. Afetados de alegria, professores e alunos transformam sua relação com a educação, produzem vivências que favorecem a força ativa da mente, necessária aos processos de ensino e aprendizagem, porque a alegria, e todos os afetos dela derivados, é o sentimento responsável pelo aumento da força para existir.

As discussões aqui sistematizadas partiram da análise dos significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a prática educativa com o objetivo de apreender os afetos mobilizados nessas relações e as vivências que as afetações produzidas nessas situações promovem na vida do professor e, conseqüentemente, dos alunos. Apreendemos, dessas significações, as zonas de sentido que nos aproximassem das ideias constituídas por Torricelli sobre a educação escolar, sobre ser professor e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao interpretar as significações produzidas pelo docente, entendemos que, mediado por ideias

adequadas, o professor tem conseguido organizar situações sociais que se revestem de práticas educativas consideradas bem-sucedidas no sentido de alcançar o objetivo de levar seus alunos ao desenvolvimento de suas potencialidades.

As práticas educativas que o professor tem conseguido planejar e sistematizar se transformam em oportunidades, nas quais as ações concretas se voltam para promover mudanças na forma de ensinar (ensinar com um propósito) e na forma de aprender (aprender com propósito). Não se trata de ensinar apenas conteúdos, mas de possibilitar o desenvolvimento de si e dos outros. Confirma-se, então, a máxima de Vigotski de que:

Todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais. Portanto, prática educativa bem-sucedida é aquela que contribui para que os alunos se tornem mais humanos do ponto de vista sócio-histórico. (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 3).

Além de contribuir com o desenvolvimento de seus alunos do ponto de vista humano, essa pesquisa mostrou que Torricelli desenvolve sua prática para atender a duas funções da educação escolar, que, embora pareçam antagônicas, constituem unidade de contrários. A mesma educação escolar que, em princípio, serve ao atendimento das necessidades mais imediatas dos alunos, transforma-se em prática social transformadora, porque altera a realidade social. Mediado por essa ideia, defende que a docência não pode ser realizada de qualquer forma; ao contrário, necessita de porquês, de sentido, de intencionalidade e de sistematização. A fim de concretizar esse ideal, o professor assume a responsabilidade pedagógica e social da atividade que realiza junto aos discentes.

A subjetivação da realidade objetiva levou Torricelli a produzir prática educativa singular que, embora não a reconheça como bem-sucedida, produz nele estado de satisfação de ânimo responsável pelo aumento da sua potência de agir. A fim de manter esse estado de satisfação, o professor se esforça pelo sucesso dos alunos e organiza suas aulas com situações sociais capazes de mediar a

transformação dos alunos, pois estes têm conseguido produzir novos sentidos para estar na escola e aprender, têm estabelecido novas conexões e vislumbrado novas expectativas para a vida futura. Essa nova realidade é a comprovação de que está acontecendo algo novo, algo particular e peculiar que altera a relação social. Essa particularidade, o algo novo é, segundo Vigotski, o principal indicativo da existência de vivências, pois elas se manifestam nas peculiaridades, naquilo que é particular das situações sociais, e mesmo sendo a unidade da relação afeto-intelecto, “[...] não seria correto encará-las como manifestação exclusiva da esfera emocional” (JEREBTISOV, 2014, p. 16).

5 Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar a categoria vivência e sua relação com as práticas educativas escolares. Essa discussão, fundamentada nas ideias de Vigotski, Espinosa e apropriadores, favorece a compreensão de que no desenvolvimento do psiquismo humano os estados afetivos assumem a condição de fenômenos éticos, propulsores ou inibidores da autonomia. Os afetos são vistos como inerentes à condição humana e, por consequência, a fonte de explicação de muitas condutas, regulador interno de nosso comportamento, tendo sua gênese no social, pela mediação das significações.

As significações constituídas em atividade expressam o modo como compreendemos as coisas, mas também como a sentimos. É o resultado da internalização do social que nos afeta e se converte em individual, expressão da nossa consciência, da nossa subjetividade, em síntese, é o resultado de vivências.

A discussão envolvendo vivências exige compreensão da realidade como produto da dialética condições objetivas e subjetivas. No escopo das condições objetivas estão aquelas ligadas à realidade material, concreta, sem a qual toda e qualquer atividade humana tem a sua qualidade comprometida. Na escola, isso se reflete na estrutura física das salas de aula, dos laboratórios; no material didático e tecnológico disponível; nas condições de trabalho; nas políticas salariais; nas políticas de formação continuada; na estrutura econômica, social, cultural e política da sociedade que se materializa por meio dos currículos escolares; etc.

As condições subjetivas se constituem dos modos de ser (pensar, sentir e agir) dos sujeitos que vivem e se constituem na mediação com a realidade objetiva. Elas expressam o modo como os seres humanos significam a realidade, logo, são a expressão das subjetividades humanas. Trazendo para a educação, as condições subjetivas se revelam no modo de ser de professores e alunos, isto é, nas suas motivações, nas suas expectativas, no modo como vivem os processos educativos e como significam a realidade na qual atuam e na sociedade na qual vivem.

Desse modo e considerando essas condições, reconhecemos na categoria vivência o valor de poder trazer muitas contribuições ao campo da produção de conhecimento em Educação, sobretudo às pesquisas que buscam compreender como cada pessoa (professores e alunos) é afetada na sua relação com o mundo, quais os afetos produzidos nessa relação – alegres e tristes – e como se constitui o encontro alegre na sala de aula, na escola. Tal análise, entretanto, não se produz de forma simples, pois requer o entendimento de como a pessoa toma consciência do meio e o concebe (adequadamente ou inadequadamente), de como ela se relaciona afetivamente com certos acontecimentos e de como esse relacionamento afetivo com o meio (re)orienta a produção de sentidos que são produzidos sobre o mundo que a constitui e que é constituído por ela. Enfim, são possibilidades de pesquisas que têm o potencial de continuar explicando aquilo que Vigotski buscou elucidar na sua curta passagem por esta vida: como nos tornamos humanos.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, Apr. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Julh 2019.
- BARTUSCHAT, W. *Espinosa*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 64-79.
- CHAUI, M. *Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- DELARI JUNIOR, A. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2013. p. 16-34.
- ESPINOSA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ESPINOSA, B. de. *Tratado da reforma do entendimento*. São Paulo: Editora Escala, 2007.
- JEREBSOV, S. Gomel – A cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico cultural de L. S. Vigotski. In: *Veresk – cadernos acadêmicos internacionais*. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília, UniCEUB, 2014. p. 7-28.
- MARQUES, E. de. S. A; CARVALHO, M. V. C. de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400221&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019.
- MARQUES, E. de. S. A; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/822/580>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- MARQUES, E. de S. A. *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. 2014, 324 p. Doutorado (Tese em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Piauí: Teresina, 2014.
- MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. p. 39-64.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Edu. Soc.* [on line], 2000, v. 21, n 71, PP. 21-44.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica: edição comentada*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicol. USP*. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em julho de 2019
Aprovado em outubro de 2019

Limites e avanços da política de permanência: implicações para afetos e vivências no ensino superior

Limits and advances of permanence policy: implications for affections
and experiences in higher education

*Adélia Augusta Souto de Oliveira*¹

*Lucélia Maria Lima da Silva Gomes*²

RESUMO

A assistência deve ser um instrumento de promoção de justiça social e enfrentamento às desigualdades históricas, no contexto da educação superior brasileira. Observam-se, por meio das práticas de sua implantação, os afetos e vivências (re)produzidos nesse âmbito. A presente proposta objetiva refletir, criticamente, a inserção da Política Nacional de Assistência, na universidade pública federal brasileira, seus afetos e vivências políticas. Para tanto, recorre à experiência profissional da Psicologia, nesse novo campo de atuação, a partir da perspectiva vigotskiana. Observa-se uma melhoria no nível de acesso, com a amplitude e a diversidade de estudantes na universidade, com os programas e ações governamentais, no período de 2001 a 2012. Desafios que, ainda, apresentam-se na sua permanência, obtenção de sucesso, vivência de afetos potencializadores, na superação da fragmentação dos campos de saber e de ênfase em ações compensatórias e assistencialistas. Conclui-se que demarcar as fragilidades econômicas pode reafirmar estigmas que se sobrepõem ao sujeito, ativo no estabelecimento de encontros afetivos e (com) vivências potencializadores. A Psicologia deve, portanto, refletir sobre as práticas emancipadoras desenvolvidas no contexto da política de permanência, a partir da concepção de sujeito ético-político, produzido por meio da apropriação e transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais (com)partilhadas no processo histórico vivenciado.

ABSTRACT

Assistance should be an instrument for promoting social justice and coping with historical inequalities in the context of Brazilian higher education. Through the practices of its implementation, in this text the affections and experiences reproduced in this context are observed. The present proposal aims to critically reflect on the insertion of the National Assistance Policy, in the Brazilian federal public universities, moreover on its affections and political experiences. For this, it uses the professional experience of Psychology in this new field of action, from a Vygotskian perspective. The results show that government programs and actions improved the level of access, with the breadth and diversity of students in the university from 2001 to 2012. However, there are challenges that remain in their permanence, as well as in obtaining success, experiencing potential affections, overcoming the fragmentation of fields of knowledge, as well as of emphasis on compensatory and welfare actions. The results also show that to single out the economic fragilities can reaffirm stigmas that dim the subject as an active individual in the establishment of affective encounters and empowering (co-)existences. Psychology must, therefore, reflect on the emancipatory practices developed in the context of permanence politics, based on the conception of ethical-political subject, produced through the appropriation and transformation of cultural practices, mediated in the social relations (co-)allocated in the process historical experience.

¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Brasil. E-mail: adeliasouto@ip.ifal.br.

² Discente do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas. E-mail: lucelia.silva@proest.ufal.br.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-histórica, Assistência ao estudante. Ensino superior. **Keywords:** Socio-historical Psychology. Student Assistance. Higher education.

1 Introdução: inquietações ao diálogo

De acordo com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), ao mesmo tempo em que a universidade busca gerar, sistematizar e socializar “o conhecimento e o saber, formando profissionais e cidadãos capazes de contribuir para o projeto de uma sociedade justa e igualitária” (FONAPRACE, 2007, p. 4), abriga contradições; reflexo da sociedade na qual está inserida. Nessa direção, o entendimento das políticas públicas voltadas para a educação está vinculado à compreensão do processo sócio-histórico de construção da universidade brasileira, marcado por forte traço elitista (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014).

Na busca de romper com esta concepção de ensino voltada para uma minoria, a partir do ano 2000, políticas públicas, com o discurso de democratização da universidade, surgiram como projeto de combate às desigualdades no ensino superior e na sociedade. Sua materialização, no cenário brasileiro, se deu através de mecanismos de acesso à educação superior, tais como: o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies (2001) e o Programa Universidade para Todos – ProUni (2005), ambos voltados para a iniciativa privada; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais – Reuni (2007), o Sistema de Seleção Unificada – Sisu (2010) e a Lei de cotas (2012), voltados para o ensino superior federal. O Reuni é apontado como responsável pelo processo de interiorização e aumento do número de vagas no ensino superior federal (FONAPRACE, 2019).

De acordo com dados do Fonaprace, as políticas direcionadas ao âmbito público, como o Reuni, Sisu e a Lei de Cotas, propiciaram mudanças no perfil discente das instituições públicas federais, bem como reforçaram a demanda por assistência estudantil (FONAPRACE, 2016; 2019). Hoje a universidade brasileira se apresenta feminina, mais popular e negra, em decorrência do processo de democratização do acesso, que teve como proposta reduzir o caráter elitista da educação superior.

Conforme Pan e Zonta (2017, p.36) “nesse cenário, os discursos de inclusão protagonizam os novos modelos de gestão que passam a ser difundidos nas universidades brasileiras em nome de sua democratização”. Para as autoras, políticas que proporcionem “transformações nas histórias de desigualdades sofridas pelos grupos excluídos do ensino superior” (PAN; ZONTA, 2017, p. 37) apresentam-se como basilares no cenário brasileiro.

No entanto, Pereira, May e Gutierrez (2014) tecem críticas ao Reuni e apontam que o Programa se configurou mais como expansão do que democratização do acesso. Democratizar implica possibilitar o acesso e efetivar a permanência na universidade, com investimentos relevantes nesse âmbito.

Ressalta-se que a temática da permanência na educação superior já vinha sendo abordada no debate e em pesquisas realizadas em 1996 e 2003/2004, pelo Fonaprace. Na primeira delas, intitulada “I Pesquisa do Perfil Sócio-econômico e Cultural do Estudante de Graduação das IFES Brasileiras”, apontou que, na universidade, 44,29% de estudantes têm origem familiar nas “categorias C, D e E”, o que representava uma demanda real e potencial para a assistência estudantil, sendo esta a responsável pelas ações de permanência nas IFES (FONAPRACE, 1997).

O resultado dessas pesquisas, em 2007, subsidiou a criação, através da Portaria nº 39, do Ministério da Educação, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sancionado em 2010, através do Decreto 7.234, transformando-se no Programa Nacional de Assistência Estudantil, permanecendo com a mesma sigla, PNAES. Com prioridade para estudantes de baixa renda, o Programa é considerado um importante instrumento de fortalecimento do processo de democratização das IFES, através de ações de permanência em diversas áreas, conforme necessidade apresentada pelo corpo discente da instituição (BRASIL, 2010).

Ao tratar da “necessidade apresentada pelo corpo discente da instituição” supõe-se que a proposta, na prática, possui caráter ampliado, cabendo a cada instituição delimitar o foco de atuação e intervenção. No entanto, Santiago (2014, p.8) aponta que a assistência estudantil no Brasil “apresenta uma concepção limitada, fragmentada e focalizada nos segmentos sociais mais empobrecidos da

população, haja vista a referida política adotar a lógica do menor recurso orçamentário para o maior quantitativo de atendimento”.

Sabe-se que a assistência estudantil, através das ações de permanência, criadas nas (IFES), proporciona suporte ao estudante. No entanto, sua materialização apresenta contradições, conforme apontado na literatura (LEITE, 2012; SANTIAGO, 2014; LEITE, 2015; BRAGA, 2018).

Vejamos algumas das inquietações que demandam resposta: é possível pensar que o ensino superior, através das políticas de democratização, apresenta um horizonte aos sujeitos de modo fragmentado e deficitário? Estão sendo ofertadas as ferramentas adequadas ao sujeito da política, de maneira que, através da educação, a inclusão social ocorra? Ou se trata apenas de uma abertura de possibilidades, do descortinar o acesso ao ensino superior, seguido de aprisionamento de afetos e vivências? Que reflexões e intervenções realizam as equipes de assistência estudantil sobre o contexto de atuação, especialmente a Psicologia, de maneira que contribuam para a permanência e inserção dos estudantes?

Essas são questões importantes para os profissionais, mormente os profissionais de Psicologia que compõe as equipes de assistência estudantil nas IFES. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a política de permanência no ensino superior federal e as implicações dela para a prática e o sujeito da política.

A presente proposta objetiva refletir, criticamente, sobre a inserção da Política Nacional de Assistência na universidade brasileira, os afetos e vivências políticas que suscita para o estudante, a partir da experiência profissional da Psicologia, na assistência estudantil, no âmbito das Universidades Públicas Federais de Ensino Superior, no Brasil, tomando como referência a perspectiva vigotskiana. Defende-se a concepção de sujeito sócio-histórico e de prática emancipadora (SAWAIA, 2009).

2 Descortinando a assistência estudantil: reflexões para a atuação afetivo-política

Nas IFES, a assistência estudantil é conduzida, majoritariamente por pró-reitorias (CÊPEDA, 2018) que podem ter sido criadas devido à força da demanda pela assistência estudantil e as suas repercussões nas mudanças gerenciais da

universidade (MACHADO; PAN, 2014). Estes setores devem se responsabilizar pela criação de programas ou estratégias na instituição, no intuito de propiciar suporte “[...] às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010). As pró-reitorias possuem ainda, como referência principal o Decreto 7.234 (PNAES) dando respaldo a regulamentos, estatutos e ações formulados nesse contexto.

O PNAES se fundamentou nas vozes dos discentes das instituições federais vinculadas à Andifes³, as quais foram apresentadas nas pesquisas realizadas pelo Fonaprace, desde 1996. Nessas pesquisas foi possível identificar o perfil estudantil das IFES, bem como identificar demandas consideradas como dificultadoras da permanência na universidade.

Como resultado, o PNAES apresentou, em seu texto, dez áreas estratégicas que podem ser desenvolvidas pelas instituições: moradia estudantil; transporte; alimentação; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As instituições, ao desenvolver tais ações, de acordo com o Decreto 7.234, devem também considerar as especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão da IFES (BRASIL, 2010).

É nessa direção que Vasconcelos (2010, p. 609) afirma que a assistência estudantil

transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentos pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas de conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

³ A última pesquisa intitulada V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos (as) das IFES, realizada em 2018 pelo Fonaprace, colheu dados das 63 universidades federais e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, totalizando 65 IFES. O mesmo ocorreu com as pesquisas anteriores, variando o número total de instituições participantes a cada ano.

Compreende-se que a assistência deve ser um instrumento de promoção de justiça social e enfrentamento às desigualdades históricas, no contexto da educação superior brasileira, de maneira que se diminuam as contradições históricas presentes no social. No entanto, de acordo com Dutra e Santos (2017) a assistência estudantil se apresenta sob a perspectiva de diversos olhares e discursos, dentre estes: concessão (favor) *versus* direito; universalidade *versus* seletividade; a disponibilidades de recursos mínimos (necessidades básicas) *versus* integralidade das ações. Tais olhares podem implicar na produção de práticas nem sempre condizentes com o processo de inclusão, no contexto educacional e social.

É o que se observa, por exemplo, no recorte de renda apontado no Decreto 7.234. Sabe-se que os dados das pesquisas do Fonaprace, que buscam reforçar a inserção da política de permanência, são coletados dos estudantes das IFES. No entanto, no texto do PNAES e na sua materialização nas IFES, as ações voltam-se para estudantes de baixa renda, regularmente matriculados em cursos de graduação presencial. Tem prioridade o estudante oriundo da rede pública de educação básica, ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

Tal afirmação é justificada pelo Fonaprace (2019, p. 32) da seguinte maneira:

Não obstante parta de uma percepção ampla das vulnerabilidades e busque sempre captá-las no público observado, neste relatório são recorrentes as análises relativas à variável de recorte “renda familiar mensal per capita”. A razão para tal encontra-se no próprio PNAES. O Programa define o público alvo das políticas por ele financiadas através da chave de renda familiar mensal per capita de “até um e meio salários mínimos”.

Na prática, é possível identificar outro recorte: por se tratar de recurso financeiro limitado destinado às IFES, anualmente, nem todos os estudantes que possuem este perfil apontado pelo PNAES são incluídos nos programas da assistência estudantil de auxílios financeiros. Apenas os mais necessitados, que participaram de avaliação socioeconômica, poderão ter acesso ao recurso sugerindo estabelecimento de um *ranking* de classificação socioeconômica.

Nesse sentido, afirma Leite que

A inserção de políticas focais, fragmentadas e residuais, propaladas nos vários subprojetos apresentados pelas universidades públicas brasileiras, a partir de 2007 (nas federais, em concomitância com a incorporação do Reuni, e nas estaduais, que anteciparam o “modelo” federal), sob o vago título de “Acesso e Permanência”, na verdade se consubstancia em poucas esmoladas a serem disputadas por muitos (2012, p. 456).

Na contramão da integralidade das ações, Leite (2015) sugere que a assistência estudantil nas universidades parece caminhar para um perfil focalizador, compensatório e assistencialista, pois vem se materializando nas IFES através do repasse de auxílios financeiros os mais diversos, acompanhados por diferentes modalidades de bolsas. As ações geralmente recaem nas áreas de moradia, alimentação e transporte (SANTOS *et al.*, 2015).

Para Rocha *et al* (2017) as políticas não proporcionam

um tratamento que contribua para sua permanência e sucesso acadêmicos, gerando frustrações para esses sujeitos e, não raro, para suas famílias ou comunidades inteiras. Assim, ao garantir somente o acesso e não a permanência, isto devido ao fato de não se garantir um ensino que permita suprir possíveis defasagens, se reforça a desigualdade social da sociedade brasileira, mantendo e sustentando um arbitrário cultural onde o sujeito segue culpabilizado pelo seu desempenho e pela posição que lhe é atribuída numa estrutura hierarquizada e injusta (p. 243).

Pontuamos assim, uma pseudo-inclusão, com reforço das fragilidades, de um lugar de desfavorecidos no contexto universitário, o que sugere um processo de inclusão fragmentado e deficitário. Essa classificação afeta os sujeitos políticos e direciona parte de suas vivências. Definiem-se níveis de vulnerabilidade socioeconômica através do atestado de pobreza, emitido por um profissional de referência da assistência estudantil, geralmente o profissional de Serviço Social, categoria profissional que, segundo Cêpeda (2018), apresenta quantitativo maior de profissionais na política, se comparado aos demais. Esses lugares classificatórios demarcam, em grande parte, as vivências universitárias, em vista

das ações que enfatizam as diferenças econômicas. Como superá-los afetiva e politicamente?

Ao analisar os sentidos da Política de Assistência Estudantil para os estudantes de uma universidade situada no Paraná, Machado e Pan apontaram que, ao mesmo tempo em que a política garante ao estudante manter-se na universidade, “dá a esse mesmo estudante, por meio dos mecanismos de condução do programa no qual está inserido, um lugar discursivo que é também marcado pela desigualdade que o constitui na universidade: o universitário com ‘fragilidade econômica’” (2014, p.194). É esta “fragilidade econômica”

que define o estudante no texto da política, somada ao fomento de outras ações que não focam apenas critérios financeiros (moradia, alimentação, saúde, inclusão digital, apoio pedagógico, etc.), evidencia outras possíveis fragilidades que podem ser lidas no modo de organização e nos diversos eixos de atuação do PNAES e do PROBEM⁴: fragilidades dos laços que o estudante estabelece com a universidade (frente à possibilidade da evasão) e a fragilidade de sua formação anterior, em escolas públicas (as quais são associadas ao ensino de baixa qualidade) (MACHADO; PAN, 2014, p. 194).

A universidade assim, por ser parte dessa engrenagem social, com suas contradições, também realiza recortes, fragmenta e parece distante de realizar a inclusão social. Ao se negar a vivência de sofrimentos, ética e politicamente perversos, no processo de inclusão-exclusão, suprimem-se direitos e vivência de cidadania (SAWAIA, 2006). Necessário, pois, contemplar a dimensão das emoções vivenciadas, presente em injustiças sociais, opressão, exploração e não-reconhecimento de direitos.

Com o intuito de alcançar o caráter universal e integral das ações, a assistência estudantil apresenta uma ampla diversidade de técnicos administrativos de nível superior e de nível médio (CÊPEDA, 2018). Dentre as áreas de atuação no nível superior, encontramos profissionais da Administração, do Serviço Social, da Psicologia, profissionais da Saúde, da Nutrição, da

⁴ O PROBEM – Programa de benefícios econômicos para manutenção, desenvolvido na Universidade Federal do Paraná (UFPR), objetiva garantir a permanência dos estudantes com fragilidade econômica.

Pedagogia e outros; do nível médio, assistente e auxiliar administrativo, profissionais de saúde e outros.

No entanto, existe discrepância com relação ao quantitativo de assistentes sociais se comparado com outras categorias, o que pode estar relacionado ao foco das ações desenvolvidas na assistência estudantil. É o que confirma a pesquisa realizada por Cêpeda (2018), que identificou um total de 399 profissionais de serviço social, atuando na assistência estudantil das IFES, profissionais responsáveis pela avaliação socioeconômica para acesso aos Programas de bolsas e auxílios. Pouco mais da metade desse total compõe o universo de psicólogos (201), e apenas 60 profissionais de pedagogia estão inseridos na assistência estudantil das IFES. Desse modo, mais uma vez parece que o investimento recai no acesso da categoria discente. Nesse caso, no acesso à bolsa ou aos auxílios financeiros, conforme apontou Leite (2015). A sua permanência, que envolve propostas mais amplas, considerando as outras áreas do PNAES, bem como o acompanhamento sistemático de cada ação, nem sempre tem se efetivado. É oportuno afirmar que, ao considerar as 10 áreas apontadas no Decreto, bem como a diversidade de profissionais, a proposta da assistência estudantil deveria caminhar para uma atuação pautada numa perspectiva multiprofissional e de integralidade das ações.

Um dos impedimentos pode estar relacionado ao número de profissionais disponíveis em cada IFES. Mancebo, Val e Barbosa (2015) tecem críticas ao Reuni, principal instrumento de expansão e interiorização das IFES, e apontam que o Programa não conseguiu atingir seus objetivos, pois o aumento do número de estudantes não foi acompanhado pelo incremento necessário no número de professores e técnicos. Além disso, reforçam que os recursos destinados para a construção da estrutura física foram insuficientes para sua expansão. Esse fato comprometeu a qualidade da vida acadêmica e o trabalho de suporte aos estudantes oferecido pelos servidores técnicos. Nessa perspectiva, tem sido pontuada, pelos coletivos de discentes, a necessidade de ampliar os avanços nas atividades desenvolvidas pelos técnicos das universidades.

Embora os números apresentados por Cêpeda (2018) apontem quantitativo importante de profissionais na assistência estudantil em âmbito nacional, em

cada IFES ainda existe reduzido quantitativo de profissionais frente às demandas discentes e institucionais, relacionadas à assistência estudantil. Nessa direção, nem sempre as ações realizadas nesse contexto se configuram como multi ou interdisciplinares. Aqui se apresentam dificuldades de ações que superem a fragmentação dos campos de saber e de ações compensatórias e assistencialistas. Desafio que envolve esforço importante da instituição, profissionais, docentes e discentes, no âmbito da intervenção e da formação acadêmica.

A universidade é chamada a modificar o quadro social, marcado historicamente pela desigualdade social brasileira e pelas inúmeras dificuldades em seu enfrentamento. Observa-se que, segundo o Fonaprace (2019), muitas são as dificuldades que interferem na vida e no contexto acadêmico do aluno. Essas são decorrentes da própria vivência em sociedade, ou seja, das ausências e fragilidades do poder público, nos diversos âmbitos da vida política (saúde, educação, cultura, alimentação, moradia). Desta maneira

Para enfrentar muitas destas dificuldades, as IFES dispõem de algum mecanismo de intervenção, normalmente sustentado por decreto presidencial e distribuído entre as dez áreas de atuação do PNAES (alimentação, moradia, transporte, saúde, cultura, esporte, acessibilidade, creche, inclusão digital e apoio pedagógico) (FONAPRACE, 2019, p. 79).

Consideram-se legítimas e necessárias as contribuições das intervenções da assistência estudantil para minimizar desigualdades históricas da sociedade, representadas no contexto universitário. Ao mesmo tempo, a universidade deve assumir prática emancipadora e ser mediadora na construção de um projeto social igualitário, distanciando-se de uma postura substitutiva do papel da rede de saúde e de educação básica, por exemplo.

Defende-se a importância da realização de ações ampliadas que façam frente à evasão e à retenção, tanto no contexto interno, como externo à universidade. Propõem-se a reflexividade para além das demandas do sujeito, na direção de relação dialógica com os inúmeros dispositivos da rede de assistência (os sistemas de saúde, educação, justiça, família), especialmente, no entorno da universidade. Desse modo, importa demarcar o sujeito político e ativo no seu

processo de humanização (SAWAIA, 2009; SAWAIA; MAGIOLINO, 2016; SAWAIA; SILVA, 2015; VIGOTSKI, 1991; VIGOTSKI, 1993; VIGOTSKI, 1998; VIGOTSKI, 2004). Sujeito esse que, segundo Sawaia (2019, p. 369) apresenta “potencialidade de desenvolvimento mediado pelas intersubjetividades e atividades”.

Nesse contexto, cabe aos profissionais da assistência estudantil colaborar com o aperfeiçoamento de políticas sociais, buscando superar mecanismos de inclusão perversa, conforme pontua Sawaia (2009). Sabe-se que

Diante dessa nova configuração no *campus*, houve também uma inesperada ampliação da procura por psicólogos escolares na educação superior, pressupondo-se que os novos perfis estudantis, aliados às configurações e exigências acadêmicas, iriam requerer desse profissional “tratamento” para os “futuros possíveis e previsíveis” problemas de aprendizagem, defasagens acadêmicas e inadequação social (MARINHO-ARAÚJO, 2016, p. 202).

Nessa medida, pode-se reafirmar, erroneamente, um “tratamento”, amparado na tentativa de reduzir a evasão e a retenção, que prioriza uma visão individualizadora da problemática e desconsidera a complexidade do contexto na qual ela se insere. O desafio da prática da Psicologia nesse contexto é recente, datado e fruto da implementação das políticas de democratização do acesso ao ensino superior. Cabe aos profissionais de Psicologia, numa perspectiva ampliada e no trabalho em equipe, refletir sobre as demandas recebidas e problematizarem as ações desenvolvidas. Seria urgente considerar, nessa proposta, um sujeito ativo, afetivo e político, consubstanciado nas contradições sociais e históricas da sociedade brasileira. Se assim não o fizermos, podem-se dificultar encontros afetivos e (con)vivências potencializadoras, ratificando práticas mantenedoras do que Sawaia (2009) denominou de sofrimento ético-político, processo psicológico-político responsável pela reprodução da desigualdade, oriundo da “relação entre as ameaças provenientes da desigualdade social e as respostas afetivas dos que a ela se assujeitam” (p. 370).

Entende-se, ainda, ser fundamental pensar as estratégias de ensino no âmbito da educação superior, mas longe de propor ações imediatistas, paliativas e românticas. Desse modo, concordamos com Pereira, May e Gutierrez (2014) sobre

avançar no debate sobre a relação da universidade com a educação básica, espaço de formação e percurso das classes populares, pois “é a partir da consideração de todo o percurso escolar e suas implicações com o ambiente social que podemos compreender de forma mais evidente as desigualdades escolares” (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014, p. 134).

Apresenta-se, assim, um imenso desafio, proporcional ao que pode afetar as vivências universitárias dos estudantes.

3 Considerações finais: desafios à vista

Considera-se que as pesquisas realizadas pelo Fonaprace subsidiaram a importante iniciativa de democratização do ensino superior brasileiro, por meio de políticas sociais de enfrentamento à desigualdade social de jovens. Em decorrência, da ampliação do acesso, verifica-se o aumento e a diversidade de estudantes na universidade que precisam permanecer e obter sucesso, superar desafios, próprios das exigências do ensino superior. Caso contrário, podem vivenciar sofrimento psicossocial, com afetos culpabilizadores de fraco desempenho. Demarcar apenas as fragilidades econômicas, no texto da política, podem reafirmar estigmas e fragilidades que se sobrepõem ao sujeito que poderia estabelecer encontros afetivos e (con) vivências potencializadores no ambiente universitário.

Importante ainda, considerar a necessidade de maior apropriação de conhecimentos, questionamentos, reflexões e acesso aos direitos e políticas públicas e sociais, especialmente, no contexto da educação brasileira. Defendem-se ações promotoras de vivências universitárias que ampliem nossa humanidade, em contraponto às vivências de sofrimento ético-político, que reverberam e reproduzem exclusão.

Considera-se, por fim, a incumbência dirigida aos profissionais da assistência estudantil de um exercício de reflexividade sobre as práticas desenvolvidas no contexto da política de permanência: pressupor um sujeito constituído sócio-historicamente, por meio da apropriação e transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais compartilhadas no processo histórico vivenciado.

Referências

BRAGA, G. P. de O. Programa Nacional de Assistência estudantil: fundamentos críticos e problematizações. *Sociedade em debate*, Pelotas, v.25, n.2, p. 25-38, 2018. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/1832/1178>>. Acesso em 20/01/19.

BRASIL. *Decreto nº 7.234*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Diário Oficial da União, 20 jul. 2010. Disponível in:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 20/07/18.

CÊPEDA, V. A. *II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil* – um mapeamento de capacidades e instrumentos. Resultados da Coleta 2016. São Carlos: Ideias, Intelectuais e Instituições; FONAPRACE; ANDIFES, 2018.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017000100148&script=sci_abstract>. Acesso em 20/09/18.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *I Pesquisa do Perfil Sócio-econômico e Cultural do Estudante de Graduação das IFES Brasileiras*. Belo Horizonte, 1997.

_____. *Plano nacional de assistência estudantil*. 2007. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/plano-nacional-de-assistencia-estudantil-da-andifes/>>. Acesso em 05/06/18.

FONAPRACE. *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Brasília, 2017.

_____. *Relatório da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Belo Horizonte, 2019.

LEITE, J. de O. *As múltiplas determinações do programa nacional de assistência estudantil – Pnaes nos governos Luiz Inácio Lula da Silva*. 2015. 544f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.

LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? *SER social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, 2012.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. Política pública e subjetividade: a assistência estudantil na universidade. *Textos & contextos*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 184-198, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/15929>> Acesso em 23/01/19.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; BARBOSA, M. T. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, n.60, p. 31-50, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em 20/09/18.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395354131003>>. Acesso em 15/06/2018;

PAN, M. A. G. S.; ZONTA, G. A. Acolhimento por pares como prática de formação de psicólogos: Plantão institucional e Rodas de Conversa. In: PAN, M. A. G. S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. L (org.). *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática*. Curitiba: Juruá, 2017, p. 35-54.

PEREIRA, T. I.; MAY, F.; GUTIERREZ, D. O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, antigos desafios. *Revista pedagógica*, v. 16, n 32, p. 117-140, 2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2726/1550>>. Acesso em 20/10/18.

ROCHA, F. *et al.* “Colegas de estudo” e a produção de contextos sociais de apoio para universitários com dificuldades de persistência na permanência no ensino superior. In: PAN, M. A. G. de S; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. L. *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática*. Curitiba: Juruá, 2017, p. 231-252.

SANTOS, A. S. *et al.* Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Psicologia escolar e educacional*. Campinas, v. 19, n. 3, p. 515-524, 2015. Disponível in: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/163620>>. Acesso em: 20/06/2018.

SANTIAGO, S. N. *A política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010*. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2014.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: Sawaia, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade* (pp. 97-119). Petrópolis: Vozes, 2006.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre a liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em 15/07/18.

SAWAIA, B. B.; MAGIOLINO, L. L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; DOS ANJOS, D. D. (org.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 61-86.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. CEDES* [online], Campinas, v.35, n.spe, p. 343-360, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000400343&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 20/01/19.

VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, 2010. Disponível in: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>>. Acesso em 10/11/18.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: el significado historico de la crisis de la psicologia*. Madrid: Visor, 1991. i.

_____. *Obras escogidas: Problemas de Psicologia General*. Madrid: Visor, 1993. ii.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Teoría de las emociones – Estudio histórico psicológico*. Madrid: Akal, 2004.

Recebido em julho de 2019
Aprovado em outubro de 2019

Vygotski e os conceitos científicos: implicações para a educação contemporânea¹

Vygotski et les concepts scientifiques: implications pour l'éducation contemporaine

Yuri V. Karpov²

A doutrina elaborada por Vygotski a propósito dos conceitos científicos, que são o conteúdo do ensino escolar, é produto direto de sua reflexão geral sobre a aprendizagem mediatizada, concebida como determinante essencial do desenvolvimento humano (ver Kozulin, no presente volume). Segundo Vygotski (1978, 1981, 1986), todos os processos mentais especificamente humanos (considerados como processos mentais superiores) passam pela mediação de ferramentas psicológicas como a linguagem, os signos e os símbolos. Foi a sociedade dos homens que inventou esses símbolos, e as crianças os adquirem no curso de sua comunicação interpessoal com os adultos e com seus pares mais experientes. Essas ferramentas, quando as crianças enfim as adquirem e as interiorizam, funcionam como mediadores de seus processos mentais superiores.

Vygotski considera o ensino escolar como a via principal de aprendizagem mediatizada. Para ele, é a escola que mais contribui para o desenvolvimento da criança durante o período da infância. Ele insiste, entretanto, no fato de que esses efeitos geradores de desenvolvimento só podem atingir o objetivo, na condição em que o processo de ensino seja organizado de maneira específica: “A única aprendizagem válida durante a infância é aquela que se antecipa ao desenvolvimento e o faz progredir. [...] Ela se apoia não só nas funções já amadurecidas, mas também naquelas em maturação.” (*Pensamento e linguagem*,

¹ Tradução do capítulo 3 *Vygotski et les concepts scientifiques: implications pour l'éducation contemporaine*, publicado no livro *Vygotski et l'éducation: apprentissages, développement et contextes culturels*, sob direção de Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev, Suzanne M. Miller e tradução do inglês (publicado pela primeira vez em 2003) por Yves Bonin, publicado pela editora Retz, em 2009. A tradução publicada nesta revista se baseia prioritariamente na versão francesa, mas foram feitas consultas à versão em inglês, quando necessário. Convém destacar que há termos e conceitos não consensuais entre pesquisadores em relação ao pensamento de Vygotski. As referências no corpo do texto foram apresentadas como estavam na versão francesa. Além disso, foram acrescentadas as referências completadas no final do artigo como estavam na versão em inglês. (N.T).

² Graduado na Escola de Educação e Psicologia, Touro College, Nova York, Estados Unidos.

tradução francesa, 1997, pp. 355-356.). Para Vygotski (1978, 1986), uma das razões essenciais do potencial desenvolvimental de um ensino escolar bem organizado é a de considerar a aquisição por parte da criança de “conceitos científicos”, que podem se opor aos conceitos “espontâneos”, que caracterizam as crianças em idade pré-escolar.

Os conceitos espontâneos resultam da generalização da experiência cotidiana na ausência do ensino sistemático. Eles são, por consequência, não sistemáticos, não conscientes e frequentemente equivocados. É assim que uma criança de 3 anos, após ter longamente observado o comportamento de uma agulha, de um alfinete ou de uma moeda mergulhados na água, vai tirar disso a conclusão errônea segundo a qual “todos os pequenos objetos afundam”. Ela terá a tendência de generalizar esse “conceito” para predizer como diferentes objetos mergulhados na água também vão se comportar (Zaporozhets, 1986, p. 27). Se esses conceitos são efetivamente “não científicos” têm, no entanto, um papel importante na aprendizagem da criança, porque constituirão para ela as bases da aquisição dos conceitos científicos. Assim, por exemplo, “os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver a partir do momento em que o conceito cotidiano [e espontâneo, Y. Karpov] de passado foi suficientemente distinguido” (Vygotski, 1986, p. 1940).

Os conceitos científicos, ao contrário dos conceitos espontâneos, representam a generalização da experiência da humanidade inteira, tal como ela se inscreve na ciência, no sentido mais amplo do termo, que engloba também as ciências naturais e sociais, as quais chamamos ciências humanas. Para retomar o exemplo proposto acima, o conceito científico que vai tornar possível uma predição do comportamento dos objetos mergulhados na água é o princípio de Arquimedes. Esses conceitos científicos são ensinados às crianças no conjunto do ensino sistemático que lhes é dispensado: elas os adquirem, então, conscientemente, e segundo um sistema bem preciso. Uma vez adquiridos, esses conceitos transformam os conhecimentos nascidos da experiência cotidiana: os conceitos espontâneos se estruturam e se tornam conscientes. A aquisição dos conceitos científicos constitui a “zona de desenvolvimento proximal” dos conceitos espontâneos (ver Chaiklin no presente volume para a análise do conceito vygotkiano de zona de desenvolvimento proximal).

A importância da aquisição de conhecimentos científicos não se limita ao

fato de que eles “reestruturam e elevam os conceitos espontâneos a um nível superior” (Vygotski, 1987, p. 220). Uma vez que o aluno os adquiriu, esses conceitos científicos começam a agir como mediadores de seu pensamento e de sua maneira de resolver problemas. Essa é a razão pela qual “o ensino de conceitos científicos tem um papel decisivo no desenvolvimento mental da criança” (Vygotski, 1987, p. 220). Mais precisamente, “a consciência reflexiva vem à criança por intermédio dos conceitos científicos” (Vygotski, 1986, p.171). O pensamento da criança torna-se, desse modo, mais independente de sua experiência pessoal. Ela se torna mais “teórica” que “prática”, e é, então, capaz de operar no nível do pensamento lógico-formal.

Ao contrário dos conceitos construtivistas de Piaget (1970) e de Dewey (1902) (a respeito de quem falaremos mais à frente), Vygotski assegurou que não se deveria pedir às crianças para compreender o mundo, redescobrimo as principais leis explicativas que já teriam sido descobertas pela humanidade. Se o desenvolvimento dos pequenos humanos é tão particular, é porque os adultos lhes ensinam essas leis, porque a aquisição dos conceitos científicos deve resultar, segundo Vygotski, de sua apresentação aos alunos sob forma de definições verbais precisas (Vygotski, 1986, p.148).

Vygotski compreende muito claramente que “a dificuldade, com conceitos científicos, tem a ver com seu *verbalismo*” (1986, p. 148). Ele sublinha que o desenvolvimento dos “conceitos científicos [...] começa, bem antes de sua conclusão, no momento em que a criança apreende a palavra ou a significação da palavra que precisamente designa o novo conceito” (Vygotski, 1986, p. 159). Entretanto, ele não diz nada do que deveria ser o processo que permite o domínio dos conceitos científicos após terem sido apresentados ao aluno. Ele não fundamenta sua doutrina teórica referente ao papel desses conceitos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças em dados experimentais sólidos. Entretanto, as ideias que desenvolve a esse propósito constituem excelente base teórica para analisar o que deve ser o conteúdo, e o processo de ensino escolar que deveria atingir seus objetivos educativos. As seções seguintes serão dedicadas a essa análise.

O conteúdo do ensino: adquirir o saber científico

Raros são os pesquisadores em ciências da educação que defendem atualmente a ideia segundo a qual o ensino poderia se reduzir à aquisição de conceitos científicos. Hirsch (1987) é um deles, autor o *Programa de Cultura Geral*³. Para ele, o conteúdo essencial do ensino escolar consiste em adquirir conceitos científicos e outras informações culturais verbais, como, por exemplo, nomes. Ele explica assim (1988): “As palavras nos remetem a coisas; conhecer muitas palavras é conhecer muitas coisas” (p. 24). Isso o levou a elaborar uma lista próxima de 5000 palavras que os alunos deviam memorizar durante sua escolaridade. Hirsch adota uma atitude mais radical que a de Vygotski que, como vimos, enfatiza a importância de aprender conceitos científicos, mas não de informações ou de conhecimentos verbais, e que está muito longe de preconizar que isso se realize pela via de uma memorização sem sentido.

Mesmo que ela não esteja muito na moda em pesquisas em educação, a ideia de que os alunos devem adquirir conceitos científicos, que é aqui um dos objetivos principais de ensino, não está menos presente implicitamente nos sistemas escolares atuais, por exemplo, nos Estados Unidos ou na Rússia. Professores tradicionais pedem muito frequentemente a seus alunos que memorizem regras, conceitos, definições e teoremas científicos.

Todavia, mostrou-se que a aquisição de um saber científico verbal não é suficiente para permitir aos alunos utilizar seus conhecimentos para resolver problemas nesta ou naquela disciplina. Davydov (1990) descreve assim os resultados de vários estudos feitos com alunos russos que ilustram perfeitamente esse ponto. É assim que depois de terem memorizado as características principais de mamíferos, de pássaros e de peixes, alunos do ensino primário a quem se pede que classifique os animais segundo essas categorias, se esforçam para responder à tarefa lançando mão de características superficiais de animais que lhes são propostos, esquecendo-se completamente de recorrer aos conceitos memorizados (classificam, então, a baleia na categoria de peixes...). Em outro estudo, crianças do sexto ano memorizaram o conceito de triângulo retângulo. Mas sofrem para

³ Programa de Alfabetização Cultural.

reconhecer como triângulo retângulo aquele cujo ângulo reto se encontra no alto (trata-se para eles de um “triângulo de ângulo agudo”). Obtêm-se resultados similares em estudos com crianças americanas. Assim, um estudo nos mostra que o saber conceitual dos alunos em matéria de números não garante que possuam as competências necessárias para a resolução de operações de cálculo (Bruer, 1993).

Entretanto, a discussão precedente não visa a apoiar mais a ideia do ensino de conhecimentos procedimentais (as estratégias e as competências próprias das disciplinas), do que os conceitos científicos. Ao contrário, pesquisadores, tanto americanos quanto russos, estão convencidos de que um dos principais fracassos dos sistemas tradicionais de ensino de seus respectivos países se deve ao fato de que levam bem frequentemente os alunos a dominar procedimentos próprios para cada disciplina sem a aquisição do conhecimento conceitual de cada domínio. (Bruer, 1993; Davydov, 1990; Talyzina, 1981). Bruer (1993) tira a seguinte conclusão a propósito dos programas americanos tradicionais de ensino das matemáticas:

Numerosos são os alunos que não sabem como funcionam os procedimentos matemáticos que aprendem funcionalmente. Os alunos deixam a escola tendo as competências em cálculo para resolver problemas *standard*, mas lhes faltam a compreensão matemática de nível superior que lhes permitiria aplicar de modo amplo essas competências em situações novas. Muito frequentemente, os procedimentos de ensino das matemáticas produzem alunos que sabem manipular os símbolos numéricos, mas que não compreendem o que significam esses símbolos (p. 81).

Outros estudos, outras observações permitem verificar que os conhecimentos puramente procedimentais, em matemáticas ou em outras disciplinas, são desprovidos de sentido e não são transferíveis (Bruer, 1993; Davydov, 1990; Hiebert & Wearne, 1985; Talyzina, 1981).

Para resumir, nem a aquisição de conceitos científicos, nem aqueles de conhecimentos procedimentais são suficientes para atingir os objetivos que o ensino deve cumprir. É, aliás, por essa razão, que os psicólogos americanos contemporâneos defendem a ideia de “casar conceitos com procedimentos” (Bruer, 1993, p.95), isto é, combinar esses dois tipos de conhecimentos ao longo do ensino.

Vygotskianos russos dos anos 30 chegaram à mesma conclusão (Leontiev,

1983), e essas ideias, desde então, foram encontradas em numerosos estudos (Davydov, 1986,1990; Galperin, 1957, 1969; Galperin, Zaporozhets & Elkonin, 1963; Talyzina, 1981). Adeptos e entusiastas da doutrina de Vygotski a respeito o papel dos conceitos científicos como mediadores essenciais do pensamento dos alunos e de sua maneira de resolver os problemas nas diferentes disciplinas, esses pesquisadores sublinharam, entretanto, que os conceitos científicos não desempenham plenamente seu papel de mediação senão quando são sustentados pelo domínio, por parte dos alunos, de procedimentos relevantes. Como diz Leontiev (1983), “para que uma criança desenvolva a generalização mais elevada [quer dizer, um conceito] é necessário desenvolver nela o sistema de operações psicológicas [os procedimentos Y. K.] que são relevantes para essa elevada generalização” (p. 347).

Os estudos de discípulos russos de Vygotski demonstraram que os procedimentos mais relevantes para formação de conceitos em determinado domínio são os métodos de análise científica próprios a esses domínios. É assim que os procedimentos que sustentam o princípio de Arquimedes são precisamente os métodos que permitem calcular a densidade dos objetos e comparar essas densidades com as da água. Vê-se igualmente que os procedimentos ligados ao conceito de retas perpendiculares são métodos que permitem identificar, entre os pares de retas dadas, os atributos necessários e suficientes para associar (ou não) esses pares de retas ao conceito de retas perpendiculares.

Combinados, conhecimentos conceituais e procedimentais são mais eficazes que o saber científico puramente verbal ou que procedimentos desprovidos de sentidos e não transferíveis, que são, frequentemente, resultado do ensino tradicional. O que caracteriza esses conhecimentos combinados, conceitos e procedimentos, é o nível elevado de domínio, uma larga capacidade de transferir e uma utilização intencional pelos estudantes. Eles são capazes de responder às questões do tipo “Por quê?”, de dar importância ao modo como resolvem os problemas e defendem os resultados obtidos (Aidarova, 1978; Davydov, 1986, Elkonin & Davydov, 1966; Galperin, 1985; Talyzina, 1981).

Assim, os trabalhos dos vigotskianos confirmaram a ideia cara a Vygotski, segundo a qual o saber científico é um mediador poderoso para o pensamento dos

alunos em cada disciplina e para sua maneira de resolver problemas. Mas esse saber não pode se resumir somente às definições verbais de conceitos científicos: ele deve incluir também um saber procedimental importante para esses conceitos.

A aprendizagem teórica como a via principal para a aquisição de conhecimentos científicos

Qual professor, qual pesquisador em ciência da educação não se coloca a questão: “como ensinar?”. Os métodos de ensino que adotam depende da resposta que dão a essa questão: aprendizagem pela descoberta, aprendizagem cooperativa, recursos as novas tecnologias, etc. E, entretanto, essa questão é absolutamente secundária para Vygotski e para aqueles que, na Rússia, seguiram seus passos. Para eles outra questão é posta: “quais conhecimentos nós queremos que as crianças adquiram?” (Elkonin, 1989).

Nós acabamos de ver que aqueles que seguiram o caminho aberto na Rússia por Vygotski aprofundaram seu ponto de vista concernente ao conteúdo do ensino e estão convencidos de que devia se tratar de conhecimentos científicos (isto é, a combinação de conceitos científicos e de procedimentos relevantes). Eles chegaram à conclusão de que o processo de aprendizagem só pode ser considerado como corretamente organizado se ele levar à aquisição de conhecimentos científicos.

Qual aprendizagem vai chegar a esse resultado? Para responder a essa questão, os pesquisadores impulsionaram a reflexão de Vygotski sobre a diferença entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Seus trabalhos mostraram que a aquisição dessas duas formas de conceitos resulta de tipos de aprendizagem fundamentalmente diferentes (Davydov, 1986, 1990; Galperin, 1985; Talyzina, 1981). Nós adotaremos a terminologia de Davydov, e nós qualificaremos de *aprendizagem empírica* aquela que resulta em conceitos espontâneos e de *aprendizagem teórica* aquela que resulta em conceitos científicos. A primeira se apoia nas comparações que fazem as crianças entre vários objetos ou eventos, quando percebem características evidentes comuns e formulam, a partir disso, um “conceito geral” concernente a esta classe de objetos ou de eventos. Essa estratégia pode perfeitamente funcionar por menor que as características salientes sejam efetivamente a expressão de características significativas, essenciais (é dessa maneira, por exemplo, que as crianças podem

desenvolver o conceito vermelho de cor). Mas ela não funciona para um certo número de características comuns para várias espécimes de classe de objetos aos quais se relacionam; não são na verdade comuns a todos os objetos pertencentes a essa classe. É assim que se pode explicar o exemplo citado mais acima, em que as crianças da idade pré-escolar, que observaram uma agulha, um alfinete ou uma moeda afundarem quando mergulhados em água, concluem erroneamente que todos os “objetos pequenos afundam”. Esses objetos têm em comum o fato de serem de pequeno tamanho, mas não é isso que caracteriza os objetos que afundam quando são mergulhados na água. Mais que isso, se as características comuns de objetos que lhes são submetidas são aquelas de todos os objetos pertencentes a uma classe dada, isso não é suficiente para que sejam expressas as características essenciais desses objetos. A cauda e as nadadeiras são características comuns aos peixes, mas não são características essenciais dessa espécie. É assim que os conceitos espontâneos desenvolvidos pela criança a propósito dos peixes ao final de uma aprendizagem empírica podem perfeitamente conduzir a uma concepção equivocada.

Concepções equivocadas são frequentes na aprendizagem empírica. Alunos americanos, como seus homólogos russos, manifestam numerosas concepções desse gênero (Davydov, 1990; DiSessa, 1982). Pode-se, razoavelmente, ver aqui o índice que a aprendizagem empírica frequentemente promove no sistema do ensino tradicional. Nós vimos que esse é um sistema no qual pede-se frequentemente aos alunos para aprender de cor, maquinalmente, as rotinas, ou definições científicas puramente verbais, mais do que lhes ensinar os conhecimentos científicos autênticos, em que se combinam conhecimentos conceituais e procedimentos próprios a uma disciplina dada (Bruer, 1993; Davydov, 1990). Em todos os casos, em que o aluno tenha adquirido uma habilidade rotineira ou aprendido a definição puramente verbal de um conceito científico, os conhecimentos assim adquiridos não podem ser aplicados de maneira flexível a fim de resolver problemas de uma dada disciplina: os conhecimentos decorados são desprovidos de sentido e não são transferíveis, já que os conhecimentos puramente verbais são perfeitamente inertes. Por essa razão, os alunos são levados a desenvolver seus próprios conceitos espontâneos e os procedimentos relevantes, para confrontar os problemas postos

numa disciplina precisa.

É o que explica porque os alunos da escola primária podem memorizar os conceitos de mamíferos e de peixes, associando as baleias à classe de peixes, quando se trata de classificar diferentes tipos de animais nas espécies às quais pertencem. Pode-se pensar que não sendo capazes de utilizar as definições, simplesmente memorizadas desses conceitos científicos para resolver um problema próprio de uma disciplina, se envolvam num processo de aprendizagem empírica. Eles comparam os peixes “típicos”, isolando os traços comuns, mais aparentes, e formulam a partir dessa base um conceito espontâneo de “peixe” que se releva errôneo. É provável que considerem para isso a forma do corpo, as nadadeiras ou as guelras, a cauda, e o fato de viver na água como critérios necessários e suficientes para pertencer à classe dos peixes. Seu conceito espontâneo de mamífero está todo equivocado. Quando se pede a eles para classificar os animais, recorrem às suas concepções falsas para orientar a sua análise, e as baleias são enquadradas na classe de peixes.

Parte-se dos procedimentos decorados e desprovidos de significação, que levam a conceitos espontâneos frequentemente equivocados. É o que se produz quando os alunos, após terem aprendido as operações de cálculo de maneira procedimental e rotineira, experimentam as piores dificuldades quando se trata de decidir qual operação deve ser aplicada para resolver um problema preciso. Para superar esta dificuldade,

Eles pesquisam uma palavra-chave que revelará qual operação deve ser utilizada, por exemplo, “tudo junto” ou “juntar” significa que precisa adicionar, “retirar” pede uma subtração, e “cada”, uma multiplicação. Os alunos selecionam uma operação a partir de uma palavra-chave que procuram e aplicam cegamente, não importa qual seja o dado do problema, ou que isso tenha ou não um sentido. (Bruer, 1993, p.102).

A aprendizagem empírica não é nada além que o reflexo de tentativas do aluno de compensar as deficiências do sistema escolar tradicional, “descobrimo” por ele mesmo, conhecimentos científicos que não lhe foram ensinados na escola. Mas essas tentativas são, na essência, inúteis e levam ao desenvolvimento de conceitos espontâneos que não têm nada de científico. É por essa razão que aqueles que, na

Rússia, seguiram a reflexão de Vygotski, segundo a qual o ensino dos conceitos científicos constitui o conteúdo da missão da escola, concluíram que esses conhecimentos científicos deveriam ser ensinados diretamente aos alunos, mais do que deixar a eles o cuidado de descobrir por eles mesmos. É o que chamaram *aprendizagem teórica*.

Aprendizagem teórica está baseada na aquisição pelo aluno de métodos de análise científica de objetos e de eventos próprios às diferentes disciplinas. Esses métodos consistem em selecionar as características principais desses objetos e eventos pertencentes a uma classe dada, e a apresentar essas características sob forma de modelos simbólicos e gráficos. Os professores ensinam os métodos de análise científica, que os alunos aprendem e interiorizam, no curso de sua utilização. Esses métodos são como ferramentas cognitivas com a ajuda dos quais os alunos podem resolver os problemas que lhes foram submetidos em sequência.

O programa Pantina (1957) é um excelente exemplo clássico de utilização de aprendizagem teórica. Ele foi concebido para ensinar às crianças de 6 anos a arte de escrever as letras do alfabeto russo. Nas classes tradicionais, envolvem-se os alunos em exercícios práticos. Aqui ensina-se aos alunos mais um procedimento útil para copiar cada contorno da letra. O professor explica que a essência de cada letra (mais geralmente de todo contorno) é seu *modelo*: é um conjunto de pontos, cada um representando um lugar onde se produz uma troca de direção no traçado. Copiar uma letra é, de início, construir seu modelo e isso passa pelas etapas seguintes: (a) analisa-se a letra a ser copiada para ter referência em quais lugares a direção do traçado muda; (b) coloca-se pontos nesses lugares precisos, e (c) se reproduz o mesmo sistema de pontos em outro lugar da página (isto é, construir o modelo de uma letra). Em seguida os alunos devem religar os pontos e voltam a escrever a letra pedida. No princípio, ensina-se aos alunos a cumprir todas essas etapas no nível visual e motor, mas aos poucos eles dominam o procedimento, o essencial começa a se direcionar para o nível da imagem e do visual. Eles analisam visualmente a letra que deve ser copiada, construindo uma imagem mental do seu modelo, em seguida copiam a letra rapidamente e de maneira segura.

A utilização desse programa mostrou que o percurso dos alunos e os

resultados de suas aprendizagens eram muito diferentes do que se pode observar numa classe “tradicional” (Pantina, 1957). Eles aprendem muito rápido e cometem poucos erros. O procedimento empregado é por sua vez significativo e facilmente transferível. Os alunos se acham capazes de utilizá-lo sozinhos para copiar não importa qual traço, que pode ser também aqueles de letras pertencentes aos alfabetos latino ou árabe, ou outra figura que não lhes é familiar. Os resultados obtidos graças a esse programa estão conformes a definição de conhecimentos científicos que, como vimos, deveriam ser o coração do ensino.

Pode-se mostrar que se obtém resultados todos também convincentes (nível elevado de apropriação dos conhecimentos adquiridos, transferência fácil e uso intencional pelos alunos) utilizando-se de outros programas de aprendizagem teórica. Programas desse tipo permitiram por mais de 30 anos a ensinar aos alunos, de todas as idades (de 5 anos até o primeiro ciclo universitário), temas bastante diversos: matemáticas elementares, álgebra, geometria, física, química, biologia, línguas vivas ou história. (Aidarova, 1978; Elkonin, 1976; Elkonin & Davydov, 1966; Galperin, 1977, 1985; Galperin & Talyzina, 1961, 1972; Salmina & Sokhina, 1975; Venger, 1986; Zhurova, 1978, e outros). Uma pesquisadora americana, Schmittau, observou durante três anos alunos de classes elementares russas para os quais foram ensinadas as matemáticas utilizando esta abordagem de aprendizagem teórica. Ela revela que esses alunos:

Manifestam uma compreensão de matemáticas que não se encontra em geral em estudantes dos primeiros ciclos universitários ou faculdades americanas... [Ela] achou agradável ver a que ponto as crianças compreendem os conceitos matemáticos em seu nível mais abstrato e eram, por outro lado, capazes de generalizar situações novas que não lhes eram familiares. (Schmittau, 1993, p. 35).

Mais importante ainda, mostrou que a utilização sistemática de aprendizagem teórica facilitava o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa forma de aprendizagem desenvolve em particular sua capacidade de trabalhar no nível do pensamento lógico-formal (Davydov, 1986,1990; Talyzina, 1981). Esses efeitos sobre o desenvolvimento confirmam largamente aquilo que tinha dito Vygotski (1986) (nós vimos anteriormente) quanto aos resultados de um ensino

bem concebido (Arievitch & Stetsenko, 2000, propõe uma revisão mais detalhada dos resultados de diferentes tipos de ensino em termos de desenvolvimento).

As ideias dos discípulos russos de Vygotski no que concerne às diferenças entre aprendizagem empírica e a aprendizagem teórica, e as vantagens da segunda, influenciaram diretamente os trabalhos de vários psicólogos americanos especializados em educação (Howe, 1996; Panofsky, John- Steiner & Blackwell, 1992, Schmittau, 1993). Essas ideias estão, por outro lado, mais próximas daquelas formuladas recentemente por alguns psicólogos americanos que não são de inspiração vygotskiana, e que discutiram diferentes tipos de aprendizagem e transferência.

Bassok e Holyoak (1993) discutiram as transferências de tipo *bottom-up* ou *top-down* (descendente ou ascendente). O primeiro repousa na indução, partindo de exemplos: “integrando a informação tomada nos vários exemplos pertencendo a uma mesma categoria, as pessoas podem abstrair os componentes comuns a esses exemplos diferentes. As características que permanecem relativamente constantes de um exemplo a outro podem ser consideradas como pertinentes” (p. 71). O inconveniente desse método é que ele “pode levar a aprendizagens equivocadas [ideias falsas. Y.K.] se certas características não pertinentes estiverem regularmente presentes nos diferentes exemplos.” (Bassok & Holyoak, 1993, p. 72). O outro tipo de transferência, o *top-down*, se apoia nos conhecimentos do aluno sobre a “pertinência pragmática”, quer dizer, nas regras, nas leis e nos princípios que ele conhece e que regem um domínio dado; esse percurso “favorece uma transferência mais suave em direção aos problemas por vezes próximos e novos” (Bassok & Holyoak, 1993, p. 72). No caso, quando esses conhecimentos não são instalados, “o professor (ou o texto) deve trazê-los diretamente para chamar a atenção do aluno para aspectos que convêm ao objetivo perseguido” (Bassok & Holyoak, 1993, p. 73).

Alguns pesquisadores americanos expressaram pontos de vista similares. Detterman (1993) sublinha, por exemplo, a vantagem que se teria em fornecer aos alunos a regra geral desde o começo do ciclo do ensino, mais do que esperar que a deduzissem de exemplos que lhes são propostos. Referindo-se ao estudo dirigido por Bierdeman e Shiffar (1987), Anderson, Reder e Simon concluem que “20 minutos de ensino abstrato [trazendo as regras gerais, Y.K.] levam os alunos

ao nível de *experts* que têm anos de prática.” (p. 8). A filosofia das ciências utiliza uma distinção do mesmo tipo, entre “simples generalização” (que “só correlaciona os fatos observáveis, empregando técnicas emprestadas das matemáticas”) e “lei da natureza” (“que só se explica por noções tomadas no seu próprio campo disciplinar”). (Hanson, 1970, p. 235).

Seria, entretanto, abusivo pretender que a ideia de superioridade da aprendizagem teórica domine a psicologia americana. Muitos de seus membros professam uma outra perspectiva. É isso que nós vamos analisar agora.

Aprendizagem pela descoberta guiada: ela permite adquirir conhecimentos científicos?

A noção de aprendizagem empírica (ou de aprendizagem pela descoberta, como tem sido chamada na literatura psicológica americana) foi muito popular no meio de educadores americanos dos anos 60 e 70 (Morine & Morine, 1973. E Shulman & Keislar, 1966, propondo uma descrição e uma análise). Os resultados obtidos por esse método foram absolutamente conformes ao que tinham já dito os discípulos russos de Vygotski, e que nós acabamos de ver. Os conceitos espontâneos “descobertos” pelos alunos frequentemente eram ideias equivocadas (ver por exemplo Brown & Campione, 1990). Anderson, Reder e Simon (1995) fazem o balanço das pesquisas, defendendo a aprendizagem pela descoberta; eles observam que “há poucas evidências positivas de aprendizagem por descoberta, e isso é frequentemente inferior” (p.13). Estas ideias, entretanto, ganharam novamente um recente interesse trazido pelos psicólogos da educação e por psicólogos cognitivistas americanos muito influentes (Brown & Campione, 1990, 1994; Brown, Campione, Reeve, Ferrara & Palincsarm 1991, Chang-Wells & Wells, 1993; Cobb, Wood & Yackel, 1993; Cobb, Yackel & Wood, 1992; Grupo de Tecnologia e Cognição em Vanderbilt, 1990, 1992, 1994; Schoenfeld, 1985, 1992; Wells, Chang & Maher, 1990). Esses pesquisadores não defendem a aprendizagem somente pela descoberta, da qual conhecem as insuficiências notórias, mas criticam vigorosamente o ensino tradicional. Segundo eles, esse último sofre de uma falha maior: os alunos não conseguem dominar os conhecimentos científicos, porque os conhecimentos lhes são trazidos por um professor e não são eles próprios que os descobrem. Eles se pronunciam por consequência “por um justo meio entre o ensino

didático e o ensino pela descoberta, sem nenhuma restrição: a descoberta *guiada*.” (Brown & Campione, 1994, p. 230).

Essa abordagem é largamente fundada em uma concepção construtivista da aprendizagem a partir dos trabalhos de Dewey (1902) e de Piaget (1970): os conhecimentos científicos não deviam ser ensinados aos alunos; eles mesmos deveriam construí-los ao longo de discussões, em que compartilhariam e confrontariam suas experiências pessoais, adquiridas no curso de um tipo de atividade de pesquisa. Um grupo de alunos que se beneficie de uma descoberta guiada seria parecido com um grupo de colaboradores pesquisando a solução de um problema científico (Cobb et al., 1992), em que o papel do professor é o de guiar e de orquestrar o processo de descoberta no qual estão implicados os alunos (Brown & Campione, 1994).

Assim, diferentemente do que professam os discípulos de Vygotski, os parceiros da aprendizagem pela descoberta guiada consideram que o domínio dos conhecimentos científicos vem da elaboração e do aperfeiçoamento de conceitos espontâneos. Alguns desses autores estão claramente em oposição à importância dada por Vygotski às “definições formais e às explicações explícitas do professor”, e preconizam de sua parte “a pesquisa matemática” que se “constrói de maneira interativa na classe” (Cobb et al., 1993, p. 100). Para validar a abordagem vygotskiana, é preciso testar a validade das posições teóricas de sessões de aprendizagem pela descoberta guiada, e analisar os resultados de sua utilização em um contexto de ensino.

Ora, os pressupostos teóricos dos adeptos dessa teoria são discutíveis. Para começar, o progresso humano só pode ocorrer quando cada nova geração se apropria da essência do conhecimento acumulado pelas gerações precedentes. Por que seria necessário esperar que nossos alunos reinventassem o saber, mesmo confiando ao professor o cuidado de “guiar” essa reinvenção? Como observou Bruner (1996), “A cultura [...] não é descoberta; ela é transmitida ou é esquecida” (p.101). Gagné (1966) é ainda mais explícito: “pedir a um indivíduo que se envolva em um procedimento fundamentado em ensaios e erros para descobrir um conceito é esperar que ele se comporte como um macaco” (p.143).

O segundo ponto é que a crítica ao sistema tradicional de ensino de sessões

de aprendizagem feita pelos defensores da descoberta guiada, destinada a dar substância a essa abordagem, parece perder o ponto. Como foi demonstrado anteriormente, a deficiência da educação tradicional não é a de que os alunos necessitem de profundo conhecimento científico mais do que se envolverem nas descobertas, por eles mesmos, do conhecimento. Pelo contrário, esses estudantes estão ativamente envolvidos em tentativas malsucedidas de descobrir o conhecimento científico porque ele não lhes foi ensinado.

A terceira refutação que se pode endereçar àqueles que defendem a abordagem da descoberta guiada é que fazem frequentemente uma analogia entre um grupo de alunos engajados nesse trabalho e um grupo de pesquisadores resolvendo um problema científico. Essa analogia apresenta duas fragilidades. A primeira é que o processo pelo qual se resolve um problema científico pode durar anos, e que essa duração é incompatível com o currículo do ensino. A segunda é que a pesquisa científica utiliza métodos de pesquisa e de análise ensinados aos pesquisadores no âmbito de cursos universitários bem específicos, ou que desenvolveram no curso de sua experiência como pesquisadores. Não há nenhuma razão para que os alunos dominem esses métodos. Na verdade, nós vimos mais acima, o principal “método de pesquisa” que utilizam nessa situação quando são chamados a resolver um problema, sem dispor de conhecimentos científicos necessários, é o percurso empírico. Isto consiste em se apoiar nas características mais salientes de um fenômeno, mais que em suas características essenciais, e o resultado é frequentemente equivocado.

A quarta refutação é que o processo de elaboração e de aperfeiçoamento dos conceitos espontâneos para chegar aos conceitos científicos pelas vias da descoberta guiada é necessariamente um processo lento, procedendo por etapas. Mesmo nas condições mais favoráveis, implica que o aluno trabalhe a partir de seus conceitos espontâneos originais (que são frequentemente ideias equivocadas) durante todas as fases intermediárias de aprendizagem. Essa é provavelmente a razão pela qual os adeptos da aprendizagem pela descoberta guiada defendem com muito entusiasmo o direito ao erro dos alunos: “Enquanto você estiver em minha aula, você terá o direito de se enganar!” (Cobb et al., 1993, p.98). Alguns vão mesmo até declarar: “Nós consideramos particularmente aquilo que nossos

alunos reconhecem que, na maior parte das decisões, não há o que é certo de um lado e o que é falso de outro” (Heller & Gordon, 1992, p.10). Pode-se aliás considerar uma objeção teórica a essa atitude “relaxada” diante de conhecimentos científicos: como isso poderia contribuir para fazê-los compreender o valor de adquirir esse conhecimentos?

Em suma, mesmo se essa aprendizagem for guiada por um professor, persiste o perigo de que ela acabe em ideias equivocadas. Como observaram Brown e Campione (1994), a descoberta guiada é bem difícil de ser colocada em prática. Ela implica, com efeito, inúmeras atividades não guiadas quando, por exemplo, os alunos se comportam como um grupo de pesquisadores trabalhando em um projeto. Chang-Wells e Wells (1993) dizem claramente: “Uma boa parte da aprendizagem se produz quando os alunos trabalham juntos de maneira (mais ou menos) colaborativa, sem que o professor tome parte dela” (p. 84). Dados experimentais mostram que quando um grupo de pares trabalha nessas condições, não é raro que acabem por rejeitar um conceito correto por um outro absolutamente errado, formulado por um dos participantes (Tudge, 1992). Todas as hipóteses teóricas de aprendizagem pela descoberta guiada são discutíveis. Mas é bem evidente que o que conta antes de tudo é a análise dos resultados obtidos por essa maneira de ensinar. Se os adeptos acreditam nisso, seria benéfico. As relações mostram que com os alunos que adquirem e transferem melhor seus conhecimentos, a planificação e o controle de suas atividades melhoram, sua motivação é superior ao que ela era no sistema tradicional (Brown & Campione, 1994; Change-Wells & Wells, 1993; Cobb et al., 1991; Cognition-and Technology Group at Vanderbilt, 1994; Schoenfeld, 1992). Mas Anderson, Reder e Simon (1995) observam que os construtivistas têm sempre um problema quando se trata de avaliar os resultados de seus métodos de ensino: “Eles não conseguem precisar a competência testada, e sustentam sobretudo sua confiança em julgamentos subjetivos” (p.18). Naquilo que se segue, eu gostaria de trazer julgamentos pessoais a respeito de dois resultados obtidos pela utilização da aprendizagem por descoberta guiada, para saber se este procedimento permitiu, ou não, aos alunos adquirir conhecimentos científicos. É importante notar que esses dois exemplos foram citados pelos adeptos deste método para provar que ele apresenta vantagens.

Heller e Gordon (1992), que trabalharam no projeto de Brown e Campione (1994), descrevem uma lição por descoberta guiada na qual o projeto é fazer que os alunos adquiram o conceito de animal. A maior parte da lição consistiu em uma discussão bastante longa durante a qual os alunos trocaram seus conceitos espontâneos a respeito desse tema. Então, um aluno pega um dicionário e lê a definição científica do que é um animal. Para os autores, essa lição é um sucesso: os alunos se envolveram na discussão, permaneceram bem focados no tema, pediram esclarecimentos quando era preciso, e obtiveram comentários e explicações de seus colegas de classe. No entanto, dois pontos merecem ser sublinhados. O primeiro é que as crianças obtiveram o conceito científico de animal do dicionário; não o descobriram por eles mesmos a partir da elaboração de seus conceitos espontâneos. O segundo é que nada indica que a aprendizagem também atinja um domínio de conhecimentos procedimentais pertencentes a este conceito. O caso que nos interessa consistiria em um método que permitisse identificar num objeto proposto os atributos necessários e suficientes para associar (ou não) este objeto com o conceito de animal.

O segundo exemplo traz a utilização de um CSILE (*Computer Supported International Learning Environment*), quer dizer, um meio de aprendizagem intencional assistido pelo computador (encontra-se uma descrição em Bruer, 1993, pp. 250-256). Esse programa se baseia abertamente em princípios construtivistas de aprendizagem pela descoberta guiada e utiliza generosamente a tecnologia da informática moderna. Os alunos trocam por exemplo *e-mails*, e criam juntos uma base de dados relativa ao programa. Bruer (1993) nota que o resultado principal desse programa é que os alunos escrevem melhor. Ele destaca em particular que “quando dão por escrito uma resposta à questão “o que eu aprendi seguindo essa seção?”, os alunos que seguiram um CSILE redigem ensaios bem construídos, que contêm certas convenções textuais bem elaboradas, já os alunos que progrediram no sistema tradicional se contentam com narrativas um pouco simplistas” (p. 253). Na medida em que “uma aprendizagem melhor e um melhor raciocínio [...] levam a uma escrita melhorada” (Bruer, 1993, p. 251), o autor quer aqui ver a prova do sucesso desse programa CSILE.

Para ilustrar os benefícios do programa, Bruer compara parágrafos

extraídos de dois ensaios respondendo à seguinte questão “o que eu aprendi sobre o tema dos primatas”. O primeiro é de uma criança que se beneficiou do programa CSILE, o segundo de um aluno que não se beneficiou dele. Eu somente citarei aqui as três primeiras e as três últimas frases dos dois excertos. O aluno que seguiu um programa tradicional escreve:

Eu sei o essencial sobre os gorilas, é por isso que é por eles que começarei. Há vários tipos de gorilas. Por exemplo, os gorilas da montanha têm uma pelagem mais bonita e mais brilhante que aqueles das planícies... As costas prateadas: o dominante tem direitos de reprodução exclusivos. O bebê vai dormir num abrigo noturno com sua mãe até que sua mãe tenha outro bebê, o que não acontecerá antes que o primeiro bebê atinja a idade de 4 a 5 anos. Um abrigo noturno é um grande abrigo feito de todos os tipos de grandes plantas. (Bruer, 1993, p. 254).

A criança CSILE, escreve:

Há outro primata do qual eu quero falar. Eu experimentei um grande interesse para aprender coisas sobre esse grande gorila muito especial. Seu nome é Koko... eu penso que Koko é um gorila caloroso e gentil que ama os animais e as pessoas. Eu quero também agradecer o Dr Patterson que tudo nos ensinou sobre Koko. Eu estou feliz de ter seguido esse programa porque eu experimentei um grande prazer ao fazê-lo e eu tenho agora a impressão que eu conheço pessoalmente Koko. (Bruer, 1993, p. 254).

Para detalhar seu ponto de vista, segundo qual o parágrafo escrito pelo aluno CSILE é superior ao outro, Bruer insiste no fato de que “juízes independentes dão invariavelmente notas superiores aos ensaios terminados no fim da sessão pelos alunos CSILE em relação àqueles produzidos pelos alunos não CSILE, no que concerne à qualidade dos conhecimentos expressos e à qualidade da expressão e da apresentação” (pp. 253-254).

A avaliação desses dois parágrafos de Bruer pode parecer muito discutível. Esses parágrafos, para começar, não permitem avaliar o saber procedimental dos alunos, quer dizer, sua capacidade de resolver problemas ligados ao problema abordado. O que nos é proposto só permite avaliar seus conhecimentos declarativos. Minha segunda objeção é que, mesmo desse ponto de vista, aquele dos conhecimentos declarativos, a posição de Bruer é contestável. Nestes sete últimos anos, eu submeti esses parágrafos a várias centenas de meus estudantes, cuja

maior parte era de professores já muito experientes. Eu lhes propus avaliá-los e as reações foram muito significativamente diferentes da avaliação de Bruer. Eles foram tocados pelo caráter muito egocêntrico do aluno do CSILE (diferentemente de seu semelhante não pertencente ao CSILE); eles o consideraram como muito imaturo e estimaram que não respondeu ao tema proposto para o ensaio. O aluno não pertencente ao CSILE expôs seus conhecimentos conceituais nesse domínio e nos diz o que ele sabe das características gerais dos gorilas; o aluno do CSILE exprime suas emoções a respeito de Koko e somente apresenta alguns raros fatos relativos a esse único gorila em particular. Alguns de meus estudantes deduziram que o aluno CSILE deveria ser bem mais jovem que o outro. Meus colegas (psicólogos, linguistas e educadores) da *Graduate School of Education and Psychology du Collège Touro* avaliaram esses parágrafos de maneira muito parecida. Esses exemplos de resultados obtidos pelo percurso da aprendizagem da descoberta guiada, mas também os problemas teóricos expostos mais acima, permitem duvidar que esse percurso seja adaptado ao ensino dos conhecimentos científicos. Essa conclusão se junta à apreciação geral de Anderson, Reder e Simon (1995) para quem “o construtivismo preconiza uma aprendizagem e procedimentos de avaliação muito ineficazes” (p. 1).

Conclusão

A doutrina de Vygotski, segundo a qual os conceitos científicos constituem o conteúdo do ensino, não está livre de fracassos. O mais sério é que ele subestima gravemente a aquisição de conhecimentos procedimentais. Mas ela foi utilizada por todos aqueles que, na Rússia, seguiram Vygotski nessa via, e que dela fizeram a base teórica de sua análise do que devem ser o conteúdo e os processos de ensino, se se deseja atender aos seus objetivos.

Após ter aprofundado e aperfeiçoado as ideias de Vygotski, seus discípulos russos chegaram à conclusão de que o ensino deve ser construído em torno de conhecimentos científicos, os quais consistem em métodos de análise científica próprios a diferentes domínios do conhecimento. Pôde-se demonstrar que o ensino realizado pela escola tradicional não satisfaz a essa exigência. Acontece frequentemente de não ensinar os conhecimentos científicos aos alunos. Face aos

problemas que lhes são propostos por uma disciplina dada, são obrigados a recorrer à aprendizagem empírica para desenvolver seus conceitos espontâneos. A alternativa que lhes propõem os discípulos russos de Vygotski é aquela da aprendizagem teórica, construída em torno de suas concepções do conteúdo e dos processos de ensino. Demonstrou-se que os programas concebidos, segundo este percurso, levaram os alunos aos conhecimentos científicos, às vezes significantes e facilmente transferíveis, que são capazes de aplicar a análise de fenômenos tratados em certas disciplinas. Graças a essa abordagem, “a criança, como aprendiz independente, é considerada mais como um resultado que como uma premissa do processo de aprendizagem” (Kozullin, 1995, p. 121).

Aqueles que, nos Estados Unidos, são adeptos da aprendizagem por descoberta guiada, defendem um ponto de vista oposto àquele do ensino tradicional, e propõem um meio para superar as deficiências. Fortemente influenciados pelas ideias construtivistas, estimam que se os alunos não dominam os conhecimentos científicos, é porque foram ensinados, e que eles próprios não os descobriram. Os programas que conceberam propõem uma aprendizagem empírica que, segundo os vygotskianos russos, agravam mais do que superam as falhas do ensino tradicional. Os resultados obtidos pela descoberta guiada, e que nós discutimos nesse capítulo, desafiam seus adeptos, que afirmam ser esse o método que leva à aquisição de conhecimentos científicos.

Prawat (1995) diz claramente: duas reformas do ensino americano, articuladas em torno dos princípios construtivistas, fracassaram sucessivamente. Se se acredita no que acabamos de ver, a terceira onda de reforma construtivista, que se funda na aprendizagem pela descoberta guiada, não é muito promissora. É razoável atribuir isso às falhas do construtivismo como teoria de aprendizagem. Em oposição, a doutrina vygotskiana dos conceitos científicos demonstrou que ela era uma ferramenta poderosa para analisar as abordagens atuais do ensino e para desenvolver novas abordagens. É mais um exemplo do fato de que as ideias de Vigotski, formuladas nos anos 30, continuam surpreendentemente atuais.

Referências

Aidarova, L. I. (1978). *Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkolnikov russkomu yazyku* [Psychological problems of teaching Russian language to elementary-school pupils]. Moscow: Prosveschenie.

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1995). Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education. Available at: <http://www.psy.cmu.edu/~mm4b/misapplied.html>

Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin's perspective and its implications. *Human Development*, 43, 69–92. <https://doi.org/10.1159/000022661>.

Bassok, M., & Holyoak, K. J. (1993). Pragmatic knowledge and conceptual structure: Determinants of transfer between quantitative domains. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 68–98). Norwood, NJ: Ablex.

Biederman, I., & Shiffrar, M. (1987). Sexing day-old chicks: A case study and expert systems analysis of a difficult perceptual learning task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 640–645. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.13.4.640>

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking: or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, 21, 108–126. <https://doi.org/10.1159/000418984>

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided Discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive the ory and classroom practice* (pp. 229–270). Cambridge, MA: MIT Press.

Brown, A. L., Campione, J. C., Reeve, R. A., Ferrara, R. A., & Palincsar, A. S. (1991). Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics. In L. T. Landsman (Ed.), *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 136–170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bruner, J. S. (1966). Some elements of discovery. In L. S. Shulman & E. R. Keislar (Eds.), *Learning by discovery: A critical appraisal* (pp. 101–113). Chicago: Rand McNally.

Chang-Wells, G. L. M., & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.),

Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development (pp. 58–90). New York: Oxford University Press.

Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1993). Discourse, mathematical thinking, and classroom practice. In E.A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 91–120). New York: Oxford University Press.

Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Nicholls, J., Wheatley, G., Trigatti, B., & Perlwitz, M. Assessment of a problem-centered second grade mathematics project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 3–29. <https://doi.org/10.2307/749551>

Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the presentational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 2–33. <https://doi.org/10.2307/749161>

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(6), 2–10. <https://doi.org/10.3102/0013189x019006002>

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1992). The Jasper experiment: An exploration of issues in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40, 65–80. <https://doi.org/10.1007/bf02296707>

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1994). From visual word problems to learning communities: Changing conceptions of cognitive research. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 157–200). Cambridge, MA: MIT Press.

Davydov, V. V. (1986). *Problemy razvivayuschego obucheniya* [Problems of development-generating learning]. Moscow: Pedagogika.

Davydov, V. V. (1990). *Types of generalization in instruction*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Detterman, D. K. (1993). The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, Cognition, and Instruction* (pp. 1–24). Norwood, NJ: Ablex.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

DiSessa, A. A. (1982). Unlearning Aristotelian physics: A study of knowledge-based learning. *Cognitive Science*, 6, 37–75. [https://doi.org/10.1016/s0364-0213\(82\)80005-0](https://doi.org/10.1016/s0364-0213(82)80005-0)

Elkonin, D. B. (1976). *Kak uchit detei chitat* [How to teach children to read]. Moscow: Znanie.

Elkonin, D. B. (1989). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika.

Elkonin, D. B., & Davydov, V. V. (Eds.) (1966). *Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znaniy* [Age-dependent potentialities of acquiring knowledge]. Moscow: Prosveschenie.

Gagné, R. M. (1966). Varieties of learning and the concept of discovery. In L. S. Shulman & E.R.Keislar (Eds.), *Learning by discovery: A critical appraisal* (pp.135– 150). Chicago: Rand McNally.

Galperin, P. Y. (1957). *Umstvennoe deistviye kak osnova formirovaniya mysli i obraza* [Mental act as the basis for formation of thought and image]. *Voprosy Psikhologii*, 6, 58–69.

Galperin, P. Y. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* (pp. 34–61). New York: Basic Books.

Galperin, P. Y. (Ed.) (1977). *Upravlyaemoe formirovanie psikhicheskikh protsessov* [Guided formation of the mental processes]. Moscow: Izdatelstvo MGU.

Galperin, P. Y. (1985). *Metody obucheniya i umstvennoe razvitiye rebenka* [Methods of instruction and the child's mental development]. Moscow: Izdatelstvo MGU.

Galperin, P. Y., & Talyzina, N. F. (1961). Formation of elementary geometrical concepts and their dependence on directed participation by the pupils. In N. O'Connor (Ed.), *Recent Soviet psychology* (pp. 247–272). New York: Liveright. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-009575-2.50017-2>

Galperin, P. Y., & Talyzina, N. F. (Eds.) (1972). *Upravlenie poznavatelnoi deyatel'nostyu uchashchikhsya* [Guidance of cognitive activity of students]. Moscow: Izdatelstvo MGU.

Galperin, P. Y., Zaporozhets, A. V., & Elkonin, D. B. (1963). *Problemy formirovaniya znaniy i umeniya u shkolnikov i novye metody obucheniya v shkole* [The problems of formation of knowledge and skills in school-children and the new methods of instruction at school]. *Voprosy Psikhologii*, 5, 61–72.

Hanson, N. R. (1970). A picture theory of theory meaning. In R. G. Colodny (Ed.), *The nature and function of scientific theories* (pp. 233–273). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Heller, J. I., & Gordon, A. (1992). Lifelong learning. *Educator*, 6(1), 4–19.

Hiebert, J., & Wearne, D. (1985). A model of students' decimal computation procedures. *Cognition and Instruction*, 2, 175–205. <https://doi.org/10.1080/07370008.1985.9648916>

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy*. New York: Vintage Books.

Hirsch, E. D. (1988, July/August). A postscript by E. D. Hirsch. *Change*, 22–26.

Howe, A. C. (1996). Development of science concepts within a Vygotskian framework. *Science Education*, 80(1), 35–51.

Kozulin, A. (1995). The learning process: Vygotsky's theory in the mirror of its interpretations. *School Psychology International*, 16, 117–129.

Leontiev, A. N. (1983). Ovladenie uchaschimisyan auchnymi poniatiyami kak problema pedagogiches koi psikhologii [Mastering scientific concepts by students as a problem of educational psychology]. In A. N. Leontiev, *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya* (Tom 1, pp. 324–347). Moscow: Pedagogika.

Morine, H., & Morine, G. (1973). *Discovery: A challenge to teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Panofsky, C. P., John-Steiner, V., & Blackwell, P. J. (1992). The development of scientific concepts and discourse. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139173674.012>

Pantina, N. S. (1957). Formirovanie dvigatel'nogo navyka pisma v zavisimosti ottipa orientirovki v zadanii [Formation of writing skills depending on the type of task orientation]. *Voprosy Psikhologii*, 4, 117–132.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.

Prawat, R. S. (1995). Misreading Dewey: Reform, projects, and the language game. *Educational Researcher*, 24(7), 13–22. <https://doi.org/10.3102/0013189x024007013>

Salmina, N. G., & Sokhina, V. P. (1975). *Obuchenie matematike v nachalnoi shkole* [Teaching mathematics in elementary school]. Moscow: Pedagogika.

Schmittau, J. (1993). Vygotskian scientific concepts: Implications for mathematics education. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 15(2, 3), 29–39.

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In P. H. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 334–370). New York: MacMillan. <https://doi.org/10.1177/002205741619600202>

Shulman, L. S., & Keislar, E. R. (Eds.) (1966). *Learning by discovery: A critical appraisal*. Chicago: Rand McNally.

Talyzina, N. F. (1981). *The psychology of learning*. Moscow: Progress.

Tudge, J. (1992). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155–172). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139173674.008>

Venger, L. A. (Ed.) (1986). *Razvitie poznavatelnykh sposobnostei v protsesse doskolnogo vospitaniya* [Development of cognitive abilities in the course of preschool education]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1978). M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V.Wertsch(Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). Armonk, NY: Sharpe. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1987). R. W. Rieber(Ed.),*The collected Works of L. S. Vygotsky*.Vol.1. Problems of general psychology. New York: Plenum.

Wells, G., Chang, G. L., & Maher, A. (1990). Creating classroom communities of literate thinkers. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 95–121). New York: Praeger.

Zaporozhets, A. V. (1986). Razvitie myshleniya [The development of thinking]. In A. V. Zaporozhets, *Izbrannye psikhologicheskie trudy*, Tom1(pp.200–215). Moscow: Pedagogika.

Zhurova, L. E. (1978). *Obuchenie gramote v detskom sadu* [Teaching reading and writing at the kindergarten]. Moscow: Pedagogika.

Tradução e revisão: Adriana Pastorello Buim Arena
Dagoberto Buim Arena

Recebido em novembro de 2018.

Aprovado em abril de 2019.

PESSOA, C. T. “Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR¹.

Camila Turati Pessoa²

O estudo do sentido pessoal atribuído à atividade docente pelo professor do Ensino Básico foi o objetivo principal da pesquisa realizada e apresentada neste resumo. Partimos do referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural com as contribuições em especial de Lev S. Vigotski (1934/2001) na obra *A construção do pensamento e da linguagem* e nas obras de A. Leontiev (1975/1978, 1975/1983) *O desenvolvimento do psiquismo e Atividade, Consciência e Personalidade*.

Nesse caminho, nos voltamos ao estudo de como o desenvolvimento da atividade docente é constituído a partir do sentido pessoal que se elabora sobre as ações de ensino realizadas. É necessário nos debruçarmos em quais são os sentidos que o professor atribui à sua atividade, pois é a partir deles que se elabora a atividade de ensino e, conseqüentemente, são trabalhados os conteúdos escolares – e ainda incidirá sobre os sentidos que serão constituídos pelos alunos ao se apropriarem de tais conhecimentos.

Com essa preocupação, concordamos com Duarte (2004) quando elabora que um dos grandes desafios da Educação escolar contemporânea seria justamente o de fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos. Assim, escolhemos como objeto de estudo a atividade docente e, juntamente a esta investigação, soma-se a necessidade de estudarmos a atividade do professor pertencente às relações de produção do sistema capitalista. Marx (1867/2013) já problematizou que o trabalho transforma-se em

¹ A tese (doutorado) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR e foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

A pesquisa contou com financiamento de dois anos (2015 a 2017) de bolsa de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seis meses de financiamento de bolsa de estágio doutorado sanduíche (2017) pelo mesmo órgão de fomento realizado na Universidad Pablo de Olavide (UPO).

² Contato: camilatpessoa@gmail.com

mercadoria no modo capitalista de produção, e o docente necessita vender sua força de trabalho para sobreviver. Como outras formas de trabalho nessa sociedade, o professor também se insere na lógica de trabalho alienante e, investigar sua prática, é considerar que estão presentes determinantes para além de sua atuação na particularidade estudada.

Com isso, para compreender como o sentido pessoal é atribuído à atividade de ensino investigamos junto a três docentes quais os motivos levaram-nas para a área da Educação, como ocorreu o âmbito da formação inicial, como é feita a preparação da atividade docente e seus instrumentos de trabalho e o modo como suas formações se presentificam em suas atuações no cenário educacional.

Ainda almejamos entender de que forma elaboram suas atuações considerando a constituição da consciência e desenvolvimento humano dos alunos por meio do processo de escolarização, entendendo que os sentidos dos alunos serão constituídos neste contexto de processo ensino e aprendizagem. Assim, três docentes protagonizam este estudo com entrevistas individuais e realização de observações no acompanhamento de seus cotidianos de trabalho.

Como referencial teórico, a Psicologia Histórico-Cultural, pautando-se no método materialista histórico dialético, nos oferece explicação sobre a constituição do psiquismo destacando a formação humana embasada no mundo material e concreto ao qual se pertence, superando o aparato orgânico do sujeito. Os contornos próprios a cada personalidade serão delineados a partir das relações sociais e culturais estabelecidas no contexto que se vive. Isto significa entendermos o ser humano para além de suas condições biológicas, mas localizado em determinado tempo, espaço, contexto político, histórico e social.

Leontiev (1975/1983) ao escrever sobre a formação de consciência elabora que deve ser entendida essencialmente ligada às relações sociais e culturais das quais se participa, ou seja, não é um fator apenas individual, isolado ou subjetivo. É preciso nos apropriarmos dos conhecimentos historicamente acumulados para avançarmos na história do gênero humano (VIGOTSKI, 1934/2001).

Assim, em uma sociedade marcada pela diferença de classes sociais, pensarmos a constituição humana implica em sabermos que há desigualdade no acesso à cultura e às objetivações já elaboradas. Pela Psicologia Histórico-Cultural

os seres humanos não são diferentes a partir de suas constituições biológicas, mas justamente por participarem de diferentes condições de vida concreta.

Sabendo-se que as características humanas não se transmitem hereditariamente, é preciso adquiri-las pelo processo de apropriação cultural: “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1975/1978, p. 267). Assim, pensar em como organizamos a forma de apropriação do conhecimento pelas novas gerações faz-se imprescindível.

Dentre diversos espaços nos quais a apropriação cultural ocorre oferecemos destaque em nosso estudo para a escola como sítio importante que reúne conteúdos sistematicamente organizados na busca dos alunos pela apropriação destes conhecimentos. Complementando nossa pesquisa, em estágio realizado em Sevilla (Espanha), também acessamos os escritos de pesquisadores espanhóis que, coadunados com esta visão de constituição humana, a partir da Educação inserida em um contexto que é social, cultural e político, escrevem: “a escola é um destes espaços aonde confluem a diversidade entre vários contextos de desenvolvimento das pessoas” (LAMAS; LALUEZA, 2016, p. 245).

Para cumprir sua função, a escola precisa estar em condições para superar a alienação presente na realidade por meio da apropriação dos conhecimentos sistematicamente organizados. É na Educação escolar, como já estudado por Longarezi e Franco (2013), que as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas e o pensamento científico será apresentado e apropriado pelos sujeitos.

Em uma preocupação recorrente e bastante presente em nossos e outros estudos, a elaboração de Vigotski (1930) faz-se pertinente quando se pensa nos conhecimentos a serem apropriados: “desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a Educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (p. 9).

Com esse compromisso, quanto mais se garante que novas gerações tenham acesso e mais apropriações sejam feitas a partir do já produzido, mais é possível que se crie novos trajetos ao desenvolvimento humano. Nessa tese afirmamos: “se não se garante que os conhecimentos já produzidos sejam apropriados, há

interrupção do processo histórico, e a Educação desempenha, neste aspecto, papel principal para que se busque garantir essa continuidade” (PESSOA, 2018, p. 87).

Coadunados com essa visão de constituição do psiquismo humano, e o papel da Educação escolar, implicamos em estudar, entre outros fatores, a atuação do professor e o desenvolvimento da atividade de ensino. Para isso, nos debruçamos sobre a Teoria da Atividade, elaborada por Alexis Leontiev (1903-1979) com a defesa de que o homem é constituído pela atividade que executa em seu contexto, sendo a consciência humana e a personalidade constituídas nos entremeios provenientes da atividade de transformação da realidade que se faz.

Tal atividade sempre se estabelece com base nas condições histórico-sociais das quais se participa. Será ela que permitirá à constituição do psiquismo caminhos de desenvolvimento, produzindo sentidos a partir dos significados sociais partilhados. Esses significados representam a cristalização de como os homens têm se organizado e transformado a realidade a partir das atividades que exercem de transformação de seus contextos.

O professor, ao elaborar e desenvolver sua atividade docente, constrói sentidos sobre os conteúdos que se apropria e os carrega consigo ao trabalhar com seus alunos. Se esses sentidos estão próximos ao significado social da Educação de apropriação de conhecimentos e formação de sujeitos, maiores chances se tem de que as ações de ensino se configurarem em atividade, para além do exercício de um trabalho que vise apenas a remuneração salarial. Discutimos essa questão na tese com maior profundidade, compreendendo que é necessário, nessa sociedade, vender a força de trabalho para sobreviver, mas quando se pensa na formação das novas gerações pela Educação, essa não deve ser a única ou a principal finalidade de quem desempenha o papel de professor.

Assim, tivemos como método a análise dos fenômenos a partir das bases epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural e a análise marxiana da realidade. Acessando a aparência dos fenômenos almejamos compreender a essência que os constitui, entendendo a particularidade que estão inseridos, configurando suas singularidades.

Convidamos a participarem da pesquisa três docentes atuantes na esfera pública do Ensino Básico da cidade de Uberlândia-MG, que participaram de

cursos de formação continuada dos quais fizemos parte como colaboradoras ou ministrantes de conteúdo. Na ocasião, os referidos cursos foram: proposta de formação de professores da pesquisa realizada na pesquisa de mestrado e uma Pós-Graduação lato sensu em Docência na Educação Infantil, oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG).

Pensamos nessas docentes por percebermos, durante o processo de formação em serviço, o interesse e engajamento nas atividades formativas, com algumas ações como: elaboração de questionamentos, assiduidade no curso, materiais produzidos e ainda produções escritas realizadas no curso/especialização. Entendemos que cada docente participa por diferentes motivos de cursos de formação e pode vivenciar o processo de inúmeras formas. Um olhar atento ao menos durante a participação de propostas formativas já pode nos dar indícios ou pistas de motivos destas participações ligadas à atividade docente. Dizemos isto pois sabemos que existem casos em que o professor participa destas propostas na busca por melhoria de salário, cumprimento de horas, dentre outros, ficando em segundo plano o aspecto formativo.

Desta forma, realizamos entrevistas semiestruturadas e acompanhamento de alguns dias da rotina de trabalho das professoras, almejando “acessar determinantes particulares e universais, por meio do conhecimento da singularidade presente em cada desenvolvimento da atividade de ensino” (Pessoa, 2018, p. 110). Também nos esclarecemos que estudar os sentidos pessoais de três professoras nos permite acessarmos determinantes que são universais, ou seja, não se encerram na trajetória de cada uma, mas apresentam a história social e cultural do gênero humano que se estabelece desde então.

Neste caminho, ao analisarmos os dados construídos, entendemos que nosso olhar buscaria desvelar cada trajetória na área da Educação e os caminhos trilhados para a elaboração da atividade docente, no intuito de entender os motivos que estão presentes na realização dessa atividade. Decorrente a essa análise, depreendemos os sentidos atribuídos à atividade docente desenvolvida por cada uma.

Chegamos assim a três eixos norteadores de análise que dão nome aos subtítulos dessa seção na tese: 1) Escolha profissional e formação inicial 2) Trajetória: embasamento teórico e desenvolvimento da atividade docente e 3) Ser

professora: Educação, significação social e sentidos construídos. Cada eixo nos revela, dentre outros aspectos, os caminhos que as levaram à área, a maneira como recuperam os conteúdos de suas formações iniciais ao elaborarem suas atividades, o modo como organizam as ações de ensino, e ainda o como entendem o papel do professor e vivenciam a atividade de ensino. Com isso, depreendemos os sentidos pessoais atribuídos por cada uma que remontam desde suas escolhas profissionais até seus presentes cotidianos de trabalho.

Nesse estudo, temos que as ações da atividade do professor devem ser articuladas para poderem construir a atividade de estudo dos alunos de forma a configurar a atividade principal destes, promovendo sentidos pela apropriação do conhecimento. Para isso, vimos que a atividade do professor deve ter sentido para ele próprio, constituindo tais sentidos a partir dos significados sociais e das vivências de que as professoras participam. Na sociedade dividida em classes sociais, condições alienantes de vida e de trabalho perpassam o trabalho do professor, Basso (1998) nos auxiliou a compreender que neste contexto o trabalho alienado pode afetar a construção da Educação escolar, perdendo a garantia da continuidade dos conhecimentos do gênero humano pelo conhecimento. Assim, práticas transformadoras serão possíveis quanto mais consciência o professor tiver dos motivos que o levam a exercer sua atividade.

Depreendemos que, na particularidade do contexto de cada professora, ocorrem práticas que promovem sentido aos alunos, mas é necessário construir um projeto educacional que supere experiências ou vivências exitosas na área escolar que ocorram apenas de forma isolada. Defendemos em nosso estudo que será possível um novo cenário a partir de políticas públicas que voltem a atenção e investimento para a Educação escolar em todos os níveis de ensino, compreendendo a formação do sujeito, humanizando-o. É necessário enfrentar essas condições de trabalho e criar estratégias para que as ações consigam efetivar-se em atividade docente e que o professor alcance unidade entre sentido e significado ao desenvolver a atividade de ensino.

Muitas vezes as ações docentes não se constituem em atividade, pois em condições alienantes de vida e de trabalho, a obtenção de um salário pela venda da força de trabalho acaba sendo o motivo para se estar na área. Vislumbramos

esse cenário: vimos que, embora convidando professoras que considerávamos ter práticas diferenciadas a partir da participação em formações compromissadas com o desenvolvimento profissional docente, encontramos presentes determinantes limitadores de desenvolvimento de práticas que humanizam.

Mesmo as docentes concebendo a Educação e a atividade docente de um modo que considerem, na maior parte das vezes, o sujeito a partir de seu desenvolvimento humano para além da memorização de conteúdos escolares formais, encontram mais empecilhos do que facilitadores na realidade concreta de suas atuações. Analisamos que, o interesse e a disposição para pensar sobre a elaboração da atividade docente não se constituem elementos suficientes para superar estas condições alienantes.

Em nosso estudo, analisamos que as professoras embora revelem algumas concepções contrárias ao modo como a Educação escolar é organizada na sociedade de classes, acabam em meio a contradições participando e reproduzindo condições alienantes de formação dos sujeitos, revelando uma consciência que participa de condições precárias de vida e organização da sociedade. Com isso, estudar os sentidos pessoais atribuídos pelo professor à sua atividade nos oferece subsídios para pensarmos uma Educação escolar que de fato busque cumprir com a finalidade de humanização dos sujeitos pela apropriação de conhecimentos – tarefa essa imprescindível ao nos depararmos com o cenário educacional, em especial no que se refere ao nosso cenário brasileiro.

Referências

BASSO, I. S. Significado e Sentido do trabalho docente. Caderno CEDES. 19 (44), 1998. <https://doi.org/10.1590/s0101-32621998000100003>

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 44-64, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622004000100004>

LAMAS, M; LALUEZA, J. L. Innovar en el aula: contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios pedagógicos*, 42 (3), 2016. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400013>

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975), 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975), 1983.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (1), p. 92-109, 2013. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2157>

MARX, K. *O capital: crítica da economia política - Livro 1: o processo de produção do capital*. (R. Enderle, Trad.) – São Paulo: Boitempo. (Obra original publicada em 1867), 2013.

PESSOA, C. T. “Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá – Maringá-PR. <https://doi.org/10.14393/ordp.v3.n1.a2019-48092>

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934), 2001.

CHAVES, Naíma P. S. OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA DA EDUCAÇÃO: Limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2019. 284f.

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

(...)

Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro

Do que um pássaro sem voos...

Antonio Cícero, 2001.

1. Considerações iniciais

O exercício de produzir um texto apresentando, por meio de um resumo, o caminho e resultados da pesquisa desenvolvida tem três principais objetivos: a) contribuir e instigar novas pesquisas sobre a importante relação entre a Didática e a Teoria da Subjetividade; b) divulgar o conhecimento produzido na área da educação, registrando como aspectos fundamentais a valorização da pesquisa na área das ciências humanas e a necessidade acadêmica de prestar contas à sociedade por investir e acreditar na educação pública; e c) inspirar um desejo pela leitura da tese na sua completude, a partir da produção, nesse percurso teórico, de sentidos subjetivos que potencializem novos sentidos, novos significados e novas pesquisas para a didática numa perspectiva da Teoria da Subjetividade.

2. O percurso da pesquisa

A pesquisa¹ apresenta os resultados de um estudo crítico realizado a partir de uma epistemologia qualitativa dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dos sistemas de princípios didáticos elaborados na perspectiva marxista da educação. A análise se deu à luz da Teoria da Subjetividade, de

¹ Pesquisa de doutorado desenvolvida sob a orientação do Professor Roberto Váldez Puentes.
Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. | Uberlândia, MG | v.3 | n.2 | p.1-14 | set./dez. 2019 | ISSN: 2526-7647

González Rey² e seus colaboradores e seguidores a partir da segunda metade da década de 1990 (GONZÁLEZ REY, 1997). A partir do entendimento de que o materialismo histórico e dialético une dialeticamente a realidade objetiva, os sujeitos e suas transformações, a matéria não está colocada a priori em relação à consciência. Ela se constitui no ato consciente. Assim, matéria e consciência se dão em uma relação de reciprocidade, sem que uma seja causa da outra: ambas se evocam ao mesmo tempo. É nesse sentido que González Rey desenvolve sua concepção teórica de sujeito, personalidade, aprendizagem, desenvolvimento e subjetividade. Portanto, a Teoria da Subjetividade compõe-se de conceitos que dão unidade a um sistema de configuração de sentidos subjetivos e significados. As configurações são sistemas em movimento que guardam a qualidade de compreender o sujeito como gerador e produtor de subjetividades num processo ativo que expressa a vitalidade da vida.

Sob esses fundamentos, a Didática assume centralidade na pesquisa por ser seu objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, investigado e desenvolvido a partir da sua unidade dialética e complexa, preocupando-se com as condições, fundamentos e modos em que o mesmo se organiza. Compreender a Didática como a teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem que tem por objetivo a formação integral do ser humano cria substrato para produção de concepção, de análise e de estudo crítico e dialógico.

Tendo a Didática como centralidade por meio de uma de suas categorias “os princípios didáticos” elaborados na perspectiva marxista da educação sob a análise crítica da Teoria da Subjetividade, a pesquisa buscou responder a determinadas questões: a) qual a relevância que tem a categoria de princípios para a Didática?; b) a compreensão crítica e a análise sobre os sistemas de princípios didáticos

² Em nossa tese apresentamos o estudo crítico de Fernando González Rey às diferentes correntes da Teoria Cultural-Histórica desenvolvida na União Soviética, especialmente, da Teoria da Atividade. Sua análise, estudo e crítica se desenvolve a partir das proposições dos autores que investiga, citando suas teses e contrapondo-as. No estudo da obra de González Rey é possível compreender cada argumentação feita pelo autor, pois identifica o autor estudado, o conceito e sua gênese, bem como esclarece pontos contraditórios e apresenta novas possibilidades. Pelas características próprias do objeto de estudo da presente tese esses aspectos não são explicitados. Caso o leitor tenha interesse em aprofundar em aspectos específicos do debate que González Rey estabelece com seus interlocutores, recomenda-se a consulta direta de sua obra.

formulados sob a orientação da educação marxista pode revelar novas interpretações quanto ao entendimento da unidade dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e, principalmente, de sujeito?; e c) que pressupostos teóricos são necessários para essa análise e compreensão dos sistemas de princípios como categoria fundamental da Didática?

Tais questionamentos encaminham para principal tarefa e objetivo de sistematizar as tipologias e classificações elaboradas sobre os princípios didáticos na perspectiva marxista e qual é a análise e síntese críticas que podem ser feitas de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade. O processo de localização, tradução, catalogação, sistematização e classificação de sistemas de princípios didáticos elaborados por diversos autores³, em contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos distintos, na perspectiva marxista da educação, foi laborioso. O marco teórico de delimitação da escolha dos autores russos, alemães, cubanos e brasileiros teve como fonte a base filosófica nas teses materialistas e dialéticas sobre o caráter histórico-cultural da sociedade e dos indivíduos, bem como sobre o papel da educação, da escola e dos processos de ensino-aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano formuladas por K. Marx, F. Engels e V. I. Lenin, fundamentalmente. Nesse marco teórico tem-se os seguintes tipos de sistema de princípios didáticos: para o ensino de Sociologia no Ensino Médio de Araújo Souza (2016); para formação de professores de Franco (2013), Longarezi (2017) e Mitjás Martínez (1997/2017); e os demais autores estruturam especificamente para o processo de ensino-aprendizagem da educação básica (nível fundamental e médio).

Desse modo, a hipótese de que uma concepção didática dos processos de ensino-aprendizagem marxista da educação, que leve em consideração o caráter gerador, produtor do sujeito e a unidade simbólico-emocional ao formular sobre a

³ Autores estudados: **os russos** L.S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e Ya. Galperin (1902-1988) apresentados por Núñez (2009) N. A. Konstantinov, A. L. Savich e M. T. Smirnov (1964); N. V. Savin (1972); V.V. Davidov (1975); M. A. Danilov (1972); L. Zankov (1975) A. A. Leontiev (1936-2004); **os alemães** L. Klingberg (1972); Coletivo de Autores (1981); **os cubanos** G. Labarrere Reyes e G. E. Valdívia Pairol (1988); M. Silvestre Oramas e J. Zilberstein Toruncha (2002); e A. Mitjás Martínez (1997/2017); e **os brasileiros** J. C. Libâneo (1990); M. S. F. Sforini (2015); L. M. Araújo Souza (2016); M. A. S. Franco (2013) e A. M. Longarezi (2017).

base de princípios didáticos que tiveram como fundamento uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica que não admite essa possibilidade, terá um importante exercício crítico. Será preciso estabelecer um novo diálogo realmente dialético e histórico que parta de uma concepção de sujeito, ensino, aprendizagem e desenvolvimento em toda sua totalidade e particularidade, que carrega em si o caráter transformador da gênese humana.

O trabalho é constituído por cinco capítulos estruturados para dar sustentação ao diálogo criativo e teórico para a interpretação crítica dos sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação. Os capítulos apresentam os seguintes assuntos: a base epistemológica que orienta as análises construtivas-interpretativas, que é a Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey (1997, 2003, 2005a); o conceito de Didática, suas categorias, com um aprofundamento do conceito de princípios didáticos e suas dimensões pedagógicas, filosóficas e psicológicas; os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que orientaram a produção de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação; os sistemas de classificações e tipologias dos princípios didáticos na perspectiva marxista da educação, sendo quatorze (14) sistemas que contabilizam cem (100) princípios didáticos para o processo de ensino-aprendizagem e três (3) sistemas constituindo dezenove (19) princípios didáticos para a formação de professores. Desenvolveu-se, no último capítulo, a análise dos sistemas de princípios didáticos a partir dos aportes da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005a). Na primeira parte apresentam-se os dados de duas sínteses comparativas: a primeira destaca a origem e a metodologia de elaboração de cada sistema de princípios didáticos; e a segunda evidencia os pontos de interseção e recorrência dos princípios didáticos entre os sistemas e a síntese do objetivo que os autores definiram na formulação de seus sistemas. A segunda parte do capítulo tem a produção interpretativa gerada pelo curso da análise e estudo dos fundamentos dos sistemas de princípios didáticos, sob a orientação da Teoria da Subjetividade, por meio das seguintes categorias: *sujeito*, *subjetividade*, *sentido subjetivo*, *aprendizagem-desenvolvimento*, *unidade simbólico-emocional*, e *dialética*, que

representam elementos essenciais na compreensão de uma concepção que rompe com o determinismo e, ao mesmo tempo, lança ideias mais complexas de sujeito gerador e produtor de sentidos.

É importante destacar que os princípios didáticos se originam das regularidades e do desenvolvimento histórico da prática educativa e têm como função orientar as ações do professor sobre a estruturação do conteúdo, a organização e os métodos de ensino em correspondência com os objetivos e finalidades da educação e sociedade, compreendendo, também, a orientação e organização da atividade do aluno no seu processo de aprendizagem. Os princípios didáticos aqui estudados se constituíram de diretrizes e fundamentos para a direção e orientação do trabalho docente com o objetivo de formação intelectual e desenvolvimento da personalidade do estudante, conforme os anseios da construção de um homem e uma sociedade socialista.

Daí a importância de, a partir da Teoria da Subjetividade, repensar concepções e intencionalidades de conceitos que impactam em sua aceitação sem uma análise mais abrangente e descolada de condicionantes muitas vezes já sedimentados. González Rey, ao desenvolver sua teoria, assume a indissociabilidade entre a concepção materialista e a lógica histórica e dialética como coerência de sua perspectiva marxista. Desse modo, ao considerar as origens materiais e a ação interativa e implicada do homem na sua ação de transformar, criar, produzir, relacionar-se e viver suas experiências, demonstra-nos sua compreensão do homem como gerador e produtor de sentidos subjetivos. Adicionando a essa matriz teórica as contribuições da perspectiva cultural-histórica⁴, define a subjetividade como “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida.” (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 52). Desse modo, a subjetividade não se reduz a formas de expressão e processos simples, mas se faz por complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea na experiência vivida e no sujeito dessa

⁴ A utilização do termo Cultural-Histórico é fiel à sua origem, empregado em russo por Vigotski e às respectivas traduções. (GONZÁLEZ REY, 2017a).

experiência. A subjetividade individual e a social interagem e reciprocamente se constituem sem imediatismo e determinismo. É com essas contribuições que constituímos o referencial para interpretar e refletir sobre os fundamentos que orientaram a elaboração dos sistemas de princípios didáticos.

No exercício investigativo e de comunicação desta pesquisa assumimos o ser humano na sua condição geradora, produtora e subjetiva para, com isso, expressar um nível qualitativo dos processos humanos nas condições da cultura que permite transcender os processos de adaptação e assimilação.

3. Resultados e considerações finais

Os dados que compõem os resultados serão apresentados primeiramente trazendo os pontos de interseção entre princípios didáticos elaborados pelos autores e posteriormente as principais sínteses da análise crítica dos princípios didáticos.

3.1 Apresentação dos temas mais recorrentes dos sistemas de princípios didáticos

Nos quadros abaixo serão evidenciados os princípios didáticos mais recorrentes dos sistemas com o objetivo de demonstrar que a escolha de princípios está vinculada a uma base de educação marxista.

Quadro 1 – Temas e interseções entre princípios didáticos: processo de ensino-aprendizagem

Numeração	Nacionalidade	Autores/quantidade de sistemas												Total Princípios didáticos	
		Russos / 7 sistemas							Alemães 2 sistemas		Cubanos 2 sistemas		Brasileiros 2 sistemas		
	Temas mais recorrentes	Vigotski, Leontiev e Galperin - Nuñez 2009	Savich – Smirnov Konstantinov 1964	Savin - 1972	Davydov- 1975	Daniilov - 1975	Zankov - 1975	A. A. Leontiev 1999	Klingberg - 1972	Coletivo de Autores 1981	Labarrere Reyes – Pairol - 1988	Oramas – Zilberstein- 2002	Libâneo – 1990	Sforni - 2015	
1	Caráter científico do ensino	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	11
2	Unidade do ensino com a vida: teoria/prática	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	11
3	Caráter consciente e ativo na assimilação dos alunos sob a guia do professor	x	x	x		x	x			x	x	x	x	x	10
4	Sistematização do ensino	x	x	x		x	x		x	x	x	x			9
5	Ensino que desenvolve	x		x	x	x		x			x			x	7

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002).

Nota-se que a base de toda a sistematização do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos se constitui pelo conhecimento científico, a partir do papel ativo e consciente do aluno sob a orientação do professor. Podemos, ainda, destacar que os cinco primeiros princípios mais recorrentes constituem alicerce estrutural para todos os demais, direcionando para o desenvolvimento de sistemas na perspectiva marxista de educação. Portanto, fica evidente que os autores extraíram os princípios didáticos sob a perspectiva marxista, mantendo-se atentos aos objetivos da construção da sociedade socialista e do novo homem socialista. Desse modo, não há possibilidade de compreendê-los descolados de seu contexto histórico, social e político.

Quadro 2 – Temas e interseções princípios didáticos: formação de professores

Numeração	Nacionalidade	Cuba	Brasil		Total
	Autor/Ano	Mitjás Martínez 1997-2017	Franco 2013	Longarezi 2017	
1	Natureza social do conhecimento e da formação humana.	x	x	x	3
2	Atividade que integre formativamente alunos e docentes (desenvolvimento humano e profissional): processos de criação coletiva.		x	x	2
3	Contradição e confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento.		x	x	2
4	Aprendizagem como processo ativo do aluno (professor) que integre seus mecanismos cognitivos e afetivos e promova a autonomia: autoformação.		x	x	2
5	O trabalho docente precisa abrir tempo e espaço para o diálogo e desenvolver o olhar do pesquisador dos alunos: argumentação e curiosidade para descobertas novas.	x	x		2

Fonte: A autora com base nos princípios de Mitjás; Franco; Longarezi.

Esses princípios para a formação de professores, apreendidos pelas autoras, enfatizam a importância de se estruturar o processo formativo para o desenvolvimento integral do professor e defendem a concepção da natureza social e histórica do conhecimento e da formação humana. Outra característica presente nesses sistemas é a problematização e atividade coletiva como atributos importantes na formação docente.

Os cinco (5) princípios mais recorrentes para a formação de professores deixam evidente a essência de promover processos formativos em que o diálogo, a

realidade e a preocupação com o desenvolvimento humano e profissional sejam elementos vitais e substanciais em seus fundamentos. São sistemas de princípios que orientam e possibilitam processos formativos que considerem a educação como promotora do desenvolvimento humano.

3.2 Análise crítica dos sistemas de princípios didáticos à luz da Teoria da Subjetividade

No estudo, a partir das categorias de análise (*sujeito, subjetividade, sentido subjetivo, aprendizagem-desenvolvimento, unidade simbólico-emocional, e dialética*) sob a tese de conceber o ser humano como produtor, criativo, gerador de sentidos subjetivos nesses sistemas de princípios didáticos, pode-se identificar os seguintes resultados: a) a marginalidade da subjetividade do ponto de vista do caráter gerador do sujeito na unidade do simbólico-emocional, isto é, sua desconsideração nas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem; b) o caráter hegemônico guiado por princípios de condicionalidade, determinismo; c) a negação do sujeito como produtor de sentidos subjetivos; d) dicotomias entre interno e externo, individual e social, o material e o psíquico, o simbólico e o emocional; e) a consciência como reflexo da realidade; f) o caráter determinista da atividade objetiva (externa) em relação a subjetiva (interna); g) a compreensão da atividade como processo de interiorização dos conhecimentos; h) o predomínio do caráter cognitivista dos processos didáticos, com o que se nega a unidade do simbólico e emocional na constituição da subjetividade; i) a motivação como conteúdo pontual de ativar a ação.

Esses elementos discutidos a partir das categorias de análise representam abrir espaço para se desfazer do apego que se desenvolveu aos clássicos da teoria, o que gerou, muitas vezes, sua aceitação e adoção desacompanhada da crítica e atualização necessárias. O espaço que se almeja por essa pesquisa é criar e produzir novos sentidos subjetivos e configurações que possam, de certa forma, integrar novos estudos e tornar um movimento de pesquisa na didática, conseqüentemente, em sistemas princípios didáticos que considerem: o sujeito como produtor, gerador, ativo e intencional; a subjetividade como processo de produção individual e social; a

unidade do simbólico-emocional; os sentidos subjetivos como produção da experiência vivida na atividade pedagógica; a unidade desenvolvimento-aprendizagem; o caráter dialético dos processos da produção humana; a motivação como produção subjetiva; o caráter histórico, social e cultural da atividade humana.

Há de se considerar que nenhum destes elementos tem um fim em si mesmo, mas todos se fazem significativos e promovem novos sentidos porque conjuntamente potencializam a dinamização de um movimento a partir de uma concepção que não dicotomiza cognitivo e afetivo, interno e externo, social e individual.

A Teoria da Subjetividade, como pressuposto teórico da análise assumida pela pesquisa, possibilitou uma nova interpretação, principalmente das categorias sujeito e subjetividade. Não buscamos, portanto, apresentá-la como uma teoria “salvadora”, mas como fonte essencial para repensar questões que levem em consideração que o processo de produção de conhecimento não adquire valor fora do sentido subjetivo que o sujeito atribui a ele, para a elaboração de sistemas de princípios didáticos e, principalmente, para integrar articuladamente o simbólico e o emocional. Da análise salientam-se os avanços na formulação de princípios didáticos, em especial de autores contemporâneos, como por exemplo russos, cubanos e brasileiros. Eles desenvolveram importantes temas como produção, criatividade, dialética, diálogo e reflexão como espaço para o novo e para a expressão singular do sujeito. Salienta-se que tais temas ganharam ênfase dos autores para desenvolver o sujeito na sua totalidade.

Como síntese, ainda, destacamos a possibilidade de elaborar um novo sistema de princípios didáticos caso se estabeleça como critério seu caráter recorrente no interior das diferentes tipologias e classificações. Esse novo sistema estaria integrado por cinco princípios, a saber: 1) caráter científico do processo de ensino-aprendizagem; 2) a unidade do ensino com a vida: teoria/prática; 3) o caráter consciente e ativo da aprendizagem dos alunos sob a orientação do professor; 4) sistematização e solidez do processo de ensino-aprendizagem e; 5) o processo de ensino-aprendizagem que desenvolve. Pode-se ressaltar que esse novo sistema de princípios expressa um conteúdo qualitativo específico que tem como essência a sua capacidade potencializadora do desenvolvimento do sujeito. Portanto, o mesmo pode servir de

base para futuras propostas de estudo e investigação aliadas aos pressupostos epistemológicos e metodológicos da Teoria da Subjetividade, avançando, assim, na compreensão do caráter gerador do sujeito na unidade do simbólico-emocional.

Face ao exposto, concluímos que os sistemas de princípios didáticos representam uma grande contribuição qualitativa ao processo de ensino-aprendizagem e à formação de professores, portanto, o que buscamos salientar é que essa categoria cada vez mais se firme como propósito da Didática, e que sejam aprimorados e revisitados pela constante concepção dialética do conhecimento. Em síntese, um sistema de princípios didáticos cria novos significados e sentidos quando o sujeito é compreendido por seu caráter gerador, criativo, ativo, intencional e produtor de sentidos subjetivos, a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade. É essencial enfatizar que as sugestões têm inspiração na Teoria da Subjetividade, que se orienta para a promoção da emancipação do sujeito e que procura contribuir para o desenvolvimento individual e social, favorecendo o compromisso e a luta por uma sociedade mais justa.

Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que um pássaro sem voos...

Referências

CHAGAS, E. F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. In: Síntese – *Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v. 38, n.º 120, p. 55-70, 2011. <https://doi.org/10.20911/21769389v38n120p55-70/2011>

CHAGAS, E. F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 36, n.2, p. 63-84, Maio/Ago, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732013000200005>

COLETIVO DE AUTORES. *Pedagogia*. La Habana: Editorial Volk und Wissen, 1981.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

DANILOV, M. A. Principios de la enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (ed.), *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación, 1984. p. 138-175.

DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1975.

DAVYDOV, V. V.. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154. <https://doi.org/10.5093/rhp2019a14>

FRANCO, M. A. S. Didática: Uma Esperança Para As Dificuldades Pedagógicas Do Ensino Superior? *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147–166, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.) *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. <https://doi.org/10.17648/sneqs-2019-110369>

GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. *Aprendizagem e trabalho Pedagógico*. 2a ed. Campinas: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2012b.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, [s.l.], p.19-42, jun. 2013. ISSN 2011-0324. Disponível em: <http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1565>. Acesso em: 27 maio 2017. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>

GONZÁLEZ REY, F. L. Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 45, n. 4, p. 419–439, 2014. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12073>.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; BEZERRA, M. Psicología en la educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, v. 27, n. 2, 2016. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Editora Alínea, 2017a.

GUSEVA, L. G. Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p.1-16. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-460-5>

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. 1 ed. La Habana, Pueblo y Educación, 1972.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana, Pueblo y Educación, 1978.

KONSTANTINOV, N. A.; SAVICH, A. L.; SMIRNOV, M. T. *Problemas fundamentales de la pedagogía*. Habana: Editora Nacional de Cuba, Editora del Ministerio de Educación, Editora Del Consejo Nacional de Universidades de Habana, 1964. <https://doi.org/10.18226/21789061.v11i1p103>

LABARRERE REYES, G.; VALDIVIA PAIROL, G. *Pedagogía*. 2.ed. Cuba: Pueblo y Educación, 2001.

LEONTIEV, A. A. Princípios de educação no sistema escolar “Escola 2100”. *Desenvolvimento da personalidade*, [s.l.], n.1, p.40-52, 1999.

LEONTIEV, D. A. Questões de educação e psicologia pedagógica nas obras de A. A. Leontiev. Questões de educação e Psicologia Pedagógica nas obras de A. A. Leontiev. In: *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. (Org.) Uberlândia: EDUFU, 2016, v.: il. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v.3), p. 295-317. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-464-3>

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Editora Edufu, 2013, v. 1, p. 275-350c. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-464-3>

LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>

LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017. <https://doi.org/10.14393/obv1n1a2017-9>

LONGAREZI, A. M. M.; PUENTES, R. V. *Ensino Desenvolvimental: Antologia – Livro 1*. Uberlândia: EDUFU, 2017. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-433-9>

LONGAREZI, A. M. M.; PUENTES, R. V. *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-460-5>

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; PINTO, M. *Criatividade, personalidade e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. V. 1. 206p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.. *Subjetividad, Complejidad y Educación*. México: Psicología para América Latina, v. 13, n.13, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, 2012. 278p.

NUÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

ORAMAS, M. S.; TORUNCHA, J. Z. *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2000.

PUENTES, R. V. LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-Cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-15, 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf>. Acesso em: 23.02.2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982013005000004>

SAVIN, N. V. *Pedagogía*. Habana: Pueblo y Educación, 1972.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>

SOUZA, Leandro M. de A. A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações Didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-11>

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-117. <https://doi.org/10.24201/edu.v3i01.108>

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscou: Editorial Progreso 1975.

Diretrizes para Autores

1. Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista **Obutchénie**.
2. Informamos que todos os textos submetidos à revista **Obutchénie** são escrutinados para o impedimento de plágio.
3. A Revista **Obutchénie** aceita para publicação artigos inéditos em sua especialidade: didática desenvolvimental e psicologia pedagógica na perspectiva histórico-cultural, conforme temáticas definidas para publicação (no caso dos números temáticos), por meio da aprovação de propostas.
4. A Revista **Obutchénie** aceita trabalhos digitalizados em português, espanhol e inglês, respeitados os padrões ortográficos vigentes em cada caso. Os textos deverão estar acompanhados de resumo e palavras-chave (no idioma do texto) e de *abstract* e *keywords* em inglês. Todos os artigos devem estar formatados segundo o padrão da folha de estilos da revista, disponível aqui.
5. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está/estarão automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, seguindo as diretrizes *Creative Commons* adotadas pela revista; o autor concorda com as diretrizes editoriais da Revista **Obutchénie** e, além disso, assume que o texto foi devidamente revisado.
6. Dois membros da Comissão Científica (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos membros da comissão) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro da Comissão Científica ou a um parecerista *ad hoc*.
7. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de trinta dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à Revista.
8. Haverá uma segunda (ou terceira) rodada(s) de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
9. Será permitida a publicação de um artigo por autor(es) ou co-autor (es) em cada número da revista.
10. Para evitar endogenia, a revista não aceitará uma porcentagem maior que 20% dos trabalhos de cada edição de autores que sejam provenientes da

Universidade Federal de Uberlândia. Caso esse patamar seja atingido, os trabalhos considerados serão os primeiros recebidos.

Das normas para a apresentação dos originais

Art 20º As matérias deverão atender às seguintes configurações (baixar folha de estilo da revista):

Tamanho do papel: A4;

Margens: superior e inferior (3 cm), direita e esquerda (2,5 cm);

Fonte: Century Schoolbook;

Tamanho: corpo 12;

Espaçamento entre linhas: 1,5;

Citações acima de 3 linhas: recuo de 4 cm, tamanho 11, espaçamento simples;

Citações abaixo de 3 linhas: no corpo do texto, entre aspas;

Citações diretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação e da indicação do número de página (Mumford, 1949, p.513).

Citações indiretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980).

Resumo/Abstract: sem recuo, títulos em negrito, tamanho 10;

Notas de rodapé: sem recuo, tamanho 10. As notas de rodapé devem figurar necessariamente ao pé das páginas onde seus índices numéricos aparecem.

Financiamento: referências a agências de fomento que apoiam os trabalhos devem ser apresentadas em nota de rodapé na primeira página do texto.

Art. 21º Os trabalhos deverão respeitar a seguinte estrutura:

a) **Título** centralizado, seguido da tradução do título para o inglês, centralizada (no caso de um artigo em inglês, tradução para o português);

b) **Resumo**, no idioma do texto (entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;

c) **Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, em maiúscula, separadas por ponto;

d) **Abstract e keywords** duas linhas abaixo das palavras-chave, no caso de textos em inglês, a tradução seria para o português.

e) **Texto**: duas linhas abaixo das **keywords**, em espaçamento 1,5 e sem espaçamento entre parágrafos; os **subtítulos** correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento, sendo numerados (numeração romana) desde o início (com exceção da introdução e das referências).

f) **Referências** duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto, seguindo as normas da ABNT. Após as referências, é facultativo apresentar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não

referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica, seguindo as normas da ABNT.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Dissertações e teses

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artigos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicação On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º As matérias devem seguir as seguintes orientações específicas:

I – Para artigos:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) refletir a existência de um problema relevante;
- c) significar algum tipo de avanço na reflexão ou na ciência;
- d) ter um posicionamento do autor sobre o tema em questão;
- e) apresentar suporte científico e/ou citações bibliográficas corroborando as principais afirmações enunciadas;
- f) ter claro suporte de referências;
- g) evitar excesso de citações e afirmativas sem respaldo nos fatos ou em obras de referência;
- h) apoiar-se em argumentos consistentes;
- i) apresentar coerência textual e correção gramatical;
- j) atender às normas da ABNT.

II – Para biografias:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a pensadores de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara caracterização da vida do pensador em foco, bem como de suas principais contribuições para as áreas de interesse da Revista

III – Para resenhas:

- a) ter, no máximo, 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a obras de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara noção da obra, de seu autor, das ideias nela contidas, bem como o posicionamento do resenhador e sua recomendação ou não da obra;

IV – Para entrevistas:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a personalidades que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- c) tratar de conteúdo de cunho acadêmico-científico que tragam contribuições para o foco da Revista
- d) estar acompanhada de documentação comprobatória da aprovação do entrevistado para sua publicação

V – Para dossiês:

- a) reunir até 6 textos, que atendam às normas apresentadas para submissão de artigos;
- b) serem organizados e propostos por especialistas nas áreas de interesse da Revista, a partir de temáticas afins que coadunam as discussões dos diferentes artigos apresentados;
- c) ter aprovação prévia da Diretoria;
- d) ter a publicação de cada texto condicionada à sua aprovação por pareceristas, indicados pela Diretoria, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos para as colaborações.

VI – Para traduções:

- a) respeitar o número de páginas do original, correspondente a aproximadamente a extensão de um artigo científico;
- b) ser de autoria de personalidades de reconhecimento acadêmico e intelectual nas áreas de interesse da Revista;
- c) referir-se a textos acadêmico-científico que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- d) garantir o caráter inédito da tradução na língua portuguesa;
- e) apresentar rigor técnico, que preserve a legitimidade do teor contido no original;
- f) ter sua publicação condicionada à revisão técnica indicada pela Diretoria, com os créditos do revisor na publicação;

- g) ter a publicação condicionada à sua aprovação pela Diretoria.
- h) estar acompanhada de documentação comprobatória de cessão de direitos autorais.

VII - Para Resumo de teses e dissertações:

- a) ter entre 6 (seis) e 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) tratar-se de temática de interesse e relevância para o escopo da Revista;
- c) conter dados relevantes, que representem o avanço na ciência na área de interesse da Revista;
- d) trazer de forma clara o problema, os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, os principais resultados, bem como as conclusões da pesquisa desenvolvida.

Art 23º As normas acima devem ser integralmente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

Instructions to authors

1. The **Obutchénie** Journal does not charge fees for the submission and publishing of articles.
2. All submissions to the **Obutchénie** Journal are screened in order to verify the originality of content and to avoid plagiarism.
3. **Obutchénie** accepts only unpublished texts on investigations related to Developmental Education and Educational Psychology according to the Cultural Historical approach. In case of Special and Thematic issues, the authors are asked to submit only original essays on the approved topics.
4. The journal accepts contributions in Portuguese, Spanish and English. Authors should give careful thought to how they present their findings. They may be communicated clearly and accordingly to a proper use of language. All originals submitted to publication should have Abstract and Keywords related to the subject, in Portuguese or Spanish, and in English. The texts must follow the **Obutchénie** standards for publication found here.
5. The publication implies on transferring all copyrights to **Obutchénie**, under a *Creative Commons* license. When submitting a text, the author automatically agrees to the Editorial Guidelines and assumes the manuscript was properly reviewed for publication.
6. Two referees from the Scientific Board (or ad-hoc reviewers, should the paper require careful review beyond the field of expertise of the Board members) will evaluate the original text, approving it or recommending revisions. In case of divergence of views, the text will be sent to a third evaluator (ad-hoc, or Board member) for arbitration.
7. The article will be returned to the author after its analysis, accompanied by the referee's comments. Texts requiring review will be sent to authors to adhere to the suggestions. The revised article must be resubmitted to **Obutchénie** within 30 days.
8. The text will be sent to a second or third evaluation if the referee suggests changes and/or corrections.
9. Author(s) and coauthor(s) may submit a single article per number of the **Obutchénie** Journal.
10. In order to avoid academic inbreeding, the maximum amount of articles accepted from the Universidade Federal de Uberlândia is 20% for each number. Should this percentage be reached, the articles will be given priority for the next edition.

Pre-submission guidelines

Art 20° All issues must respect the following configurations (download the Journal's Style Standards): the paper size is A4 and the margins should be set at 3 cm (top and bottom) and 2,5 cm (left and right). The font is Century Schoolbook, size 12, with 1.5 line and paragraph spacing.

Citations up to three lines should be placed in the text, with quotation marks. Direct (or literal) citations must include (in brackets) the author's surname with the first word in capital letters, followed by the year and page, and separated by a comma (Mumford, 1949, p. 513). Indirect citations: when the author is cited in the text, place the author's surname and year in brackets (Barbosa, 1980).

Abstract: no recoil, in bold, size 10.

Footnotes: no recoil, size 10, aligned in the bottom of the page.

Authors should also indicate whether the research was financed in a footnote located in the first page.

Art. 21° All articles should respect the following pattern:

- a) **Title:** located in the front page, followed by its translation to English or Portuguese (in case of an English original text). Both must be centralized;
- b) **Abstract:** in the text's idiom of preference (from 100 up to 250 words), two lines below the title, single space, without indenting;
- c) **Keywords:** up to five, a line below the Abstract, uppercase, separated by commas;
- d) **Abstract and Keywords:** two lines below the Keywords. In case of texts written in English, the translation should be to the Portuguese language.
- e) **Text:** two lines below the Keywords, 1.5 spacing, without paragraph spacing. Subtitles must be aligned to the left, in bold, without indenting, and be numbered (Roman numeric system) since the beginning (with the exception of the Introduction and References sections);
- f) **References:** all documents cited in the text should be included in the Reference section, which must be ordered two lines below the text, without indenting, according to alphabetical and chronological orders. The standards of references follow the most current patterns of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). The presentation of **Bibliography** is optional. Once enclosed, this section should come after the References, with the indication of the works consulted and/or recommended, and must also follow alphabetical and chronological orders, as well as the ABNT patterns.

Below are some examples on how to proceed:

Book

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Book chapter

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Theses and dissertations

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Published papers – printed journals

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Conference paper

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Online material

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Available in <http://www.oglobo.com.br>. Access on May 19 1998.

Art 22º Texts must adhere to the following specific guidelines:

I – Articles

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Investigate a relevant problem;
- c) Generate scientific or theoretical/investigative knowledge;
- d) Present a critical point of view from the author, regarding the subject matter;
- e) Offer scientific support and/or bibliographical citations validating the main affirmations set out on the text;
- f) Be clearly supported with references;
- g) Avoid inessential citations and affirmations that do not rely on facts or references;
- h) Sustain valid arguments and consistent sets of proposition;
- i) Exhibit coherence and accuracy in the use of language;
- j) Follow ABNT standards.

I – Biographies

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;

- b) Refer to thinkers or scholars of interest to Education and Educational Psychology;
- c) Submit a clear characterization of the thinker's life, as well as the thinker's major contributions to the areas of interest of **Obutchénie**.

III – Critical reviews

- a) Be up to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to works on Education and Educational Psychology;
- c) Present a clear perception of the work, its author and its ideas, as well as the reviewer's position in regard to recommending or not the work.

IV – Interviews

- a) Be up to 25 (twenty-five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to personalities that bring forth significant contributions to the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Address academic and scientific contents that are relevant to **Obutchénie**;
- d) Be accompanied with supporting documentation from the interviewee, exhibiting the approval for publication.

V – Dossier

- a) Assemble no more than 6 (six) texts that meet the guidelines for article submissions;
- b) Be organized and suggested by specialists in **Obutchénie**'s areas of interest, based on correlated subject issues that link the articles' discussions;
- c) Have prior approval from the Board;
- d) Have each text approved by referees indicated by the Board, in accordance with evaluation criteria for collaborations.

VI – Translations

- a) Respect the amount of pages of the original text, which must correspond approximately to the extension of a scientific article;
- b) Be originally written by personalities with academic and scientific renown in the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Refer to academic and scientific texts that contributes to the areas of interest of **Obutchénie**;
- d) Guarantee originality in the translation to the Portuguese language;
- e) Present technical accuracy, while authentically preserving the original content;
- f) Have its publication conditioned to the technical review of the Board, with a mention to the reviewer;
- g) Have its publication conditioned to the approval of the Board;
- h) Be accompanied by a copyright license or assignment statement.

VII – Thesis or dissertation summary

- a) Be from 6 (six) to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Be relevant and related to **Obutchénie**'s areas of interest;
- c) Contain significant data that represent the advance in **Obutchénie**'s areas of interest;
- d) Bring forward the problem, the research objectives, the theoretical and methodological rationale, the main results, as well as the research conclusions.

Art 23° The submission of texts must meet all previous standards in order to be considered for evaluation.

Directrices para Autores

1.No hay costo para los autores en la sumisión y publicación de sus artículos en la revista **Obutchénie**.

2.Informamos que todos los textos sometidos a la revista **Obutchénie** son escrudinados para el impedimento de plagio.

3.La Revista **Obutchénie** acepta para publicación artículos inéditos en su especialidad: didáctica desarrolladora y psicología pedagógica en la perspectiva histórico-cultural, conforme las temáticas definidas para la publicación (en el caso de los números temáticos), por medio de la aprobación de propuestas.

4.La Revista **Obutchénie** acepta trabajos digitados en portugués, español e inglés, respetando los patrones ortográficos vigentes en cada caso. Los textos deberán estar acompañados de resumen y palabras clave (en la lengua del texto) y de *abstract* e *keywords* en inglés. Todos los artículos deben estar formateados según el padrón de la hoja de estilos de la revista, disponible aquí.

5.Al enviar el material para publicación, el (los) autor(es) está/estarán automáticamente abriendo mano de sus derechos autorales, siguiendo las directivas *Creative Commons* adoptadas por la Revista; el autor está de acuerdo con las directrices editoriales de la revista **Obutchénie** y, además de eso, asume que el texto fue debidamente revisado.

6.Dos miembros de la Comisión Científica (o pareceristas ad hoc, en caso de que el asunto del material no se encaje en las áreas de especialidad de los miembros de la comisión) emitirán parecer sobre los trabajos, aprobándolos o sugiriendo las alteraciones que consideren necesarias. En el caso de un parecer ser favorable y otro contrario, el trabajo será enviado a un tercer miembro o a un parecerista.

7.Después del análisis, los trabajos serán devueltos a los autores, juntamente con copia de los pareceres. Los trabajos que requieren alteraciones serán encaminados a los autores para proceder con las modificaciones sugeridas y, en un plazo de treinta días, los textos corregidos deben ser enviados de vuelta a la Revista.

8.Habrà una segunda (o tercera) rodada(s) de evaluación para todos los trabajos para os cuales los pareceristas indicaron revisión.

9.Serà permitida la publicación de un artículo por autor(es) o co-autor (es) en cada número de la revista.

11.Para evitar endogenía, la revista no aceptará un índice mayor que 20% de los trabajos de cada edición de autores que sean provenientes de la

Universidad Federal de Uberlandia. En el caso de que esa medida sea alcanzada, los trabajos considerados serán los primeros recibidos.

De las normas para la presentación de los originales

Art 20° Las materias se deberán atender a las siguientes configuraciones (debajo hoja de estilo de la revista):

Tamaño del papel: A4;

Margen: superior e inferior (3 cm), derecha y izquierda (2,5 cm);

Fuente: Century Schoolbook;

Tamaño: cuerpo 12;

Espacio entre líneas: 1,5;

Citación arriba de 3 líneas: retroceso de 4 cm, tamaño 11, espacio simple;

Citación debajo de 3 líneas: en el cuerpo del texto, entre aspas;

Citación directa: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación y de la indicación del número de página (Mumford, 1949, p. 513).

Citación indirecta: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación (Barbosa, 1980).

Resumen/Abstract: Sin retroceso, títulos en negrito, tamaño 10;

Notas de pie de página: sin retroceso, tamaño 10. Las notas de pie de página deben figurar necesariamente al pie de las páginas donde sus índices numéricos aparecen.

Financiamiento: referencias a agencias de fomento que apoyan los trabajos deben ser presentadas en nota de pie de página en la primera página del texto.

Art. 21° Los trabajos deberán respetar la siguiente estructura:

a) **Título** centralizado, seguido de la traducción para el inglés, centralizado (en el caso de un artículo en inglés o español, traducción para el portugués);

b) **Resumen**, en el idioma del texto (entre 100 y 245 palabras) dos líneas abajo del título, sin retroceso y en espacio simple;

c) **Palabras clave** (hasta cinco), una línea debajo del resumen, en mayúscula, separadas por puntos;

d) **Abstract** y **keywords** dos líneas debajo de las palabras clave, en el caso de textos en inglés y español, la traducción sería para el portugués;

e) **Texto**: dos líneas debajo de las **keywords**, en espacio 1,5 y sin espacio entre párrafos; los subtítulos correspondientes a cada parte del texto deberán figurar a la izquierda, en negrito y sin retroceso, siendo numerados (numeración romana) desde el inicio (con excepción de la introducción y de la referencia);

f) **Referencias** dos líneas debajo del texto, sin retroceso, en orden alfabética y cronológica, indicando los trabajos citados en el texto, siguiendo las

normas de la ABNT. Después de las referencias, es facultativo presentar la bibliografía, con la indicación de las obras consultadas o recomendadas, no referenciadas en el texto, también en orden alfabético y cronológico, siguiendo las normas de la ABNT.

Debajo, algunos ejemplos de como proceder:

Libros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de libros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Disertaciones y tesis

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artículos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabajos en congreso o similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicación On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º Las materias deben seguir las siguientes orientaciones específicas:

I – Para artículos:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) Expresar la existencia de un problema relevante;
- c) significar algún tipo de avance en la reflexión o en la ciencia;
- d) tener un posicionamiento del autor sobre el tema en cuestión;
- e) presentar soporte científico y/o citas bibliográficas confirmando las principales afirmaciones enunciadas;
- f) tener claro soporte de referencias;
- g) evitar exceso de citas y afirmativas sin respaldo en hechos y obras de referencia;

- h) apoyarse en argumentos consistentes;
- i) presentar coherencia textual y corrección gramatical;
- j) atender a las normas da ABNT.

II – Para biografías:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a pensadores de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara caracterización de la vida del pensador en foco, como de sus principales contribuciones para el área de interés de la Revista.

III – Para reseñas:

- a) tener, al máximo, 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a obras de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara noción de la obra, de se autor, de las ideas en ellas presente, bien como el posicionamiento del reseñador y sus recomendaciones o no de la obra;

IV – Para entrevistas:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a personalidades que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- c) tratar de contenido de cuño académico-científico que traiga contribuciones para el foco de la Revista;
- d) estar acompañada de documentación que comprueba la aprobación del entrevistado para su publicación.

V – Para dossier:

- a) reunir hasta 6 textos, que atiendan a las normas presentadas para someter los artículos;
- b) Ser organizados y propuestos por especialistas en el área de interés de la Revista, a partir de temáticas afines que comparten las discusiones de los diferentes artículos presentados;
- c) tener aprobación previa de la Dirección;
- d) tener la publicación de cada texto condicionada a su aprobación por pareceristas, indicados por la Dirección, siguiendo los criterios establecidos para las colaboraciones.

VI – Para traducciones:

- a) respetar el número de páginas del original, correspondiente a aproximadamente a extensión de un artículo científico;
- b) ser de autoría de personalidades de reconocimiento académico y intelectual en las áreas de interés da Revista;
- c) referirse a textos académico-científico que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- d) garantizar el carácter inédito de la traducción en lengua portuguesa;

- e) presentar rigor técnico, que preserve la legitimidad del tenor contenido en el original;
- f) Tener su publicación condicionada a la revisión técnica indicada por la Dirección, con los créditos del revisor en la publicación;
- g) tener a publicación condicionada a su aprobación por la Dirección;
- h) estar acompañada de documentación comprobatorio de cesión de derechos autorales.

Amanda

VII - Para Resumen de tesis y disertación:

- a) tener entre 6 (seis) y 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) tratarse de temática de interés y relevancia para el perfil de la Revista;
- c) contener datos relevantes, que representen el avance en la ciencia y en el área de interés de la Revista;
- d) traer de forma clara el problema, los objetivos, la fundamentación teórico-metodológica, los principales resultados, bien como las conclusiones de la investigación desarrollada.

Art 23° Las normas arriba deben ser integralmente seguidas; en caso contrario, los textos enviados no serán considerados para evaluación.