

Universidade Federal de Uberlândia

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

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

Dossiê

**Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação
docente e à atividade pedagógica**

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

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 7	n.3		set./dez.2023
------------	------------	------	-----	--	---------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

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 Maria Simone Ferraz Pereira

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

OBUTCHÊNIE

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 Mitjáns 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 de 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)

COMITÊ CIENTÍFICO

Ademir Damazio, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Adriana Pastorello Buim Arena, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, Brasil

Albertina Mitjáns Martínez, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Alberto Felix Labarrere Sarduy, Universidade Santo Tomás, Santiago, Região Metropolitana de Santiago, no vale central chileno, Chile

Alexander Leonidovich Venger, Universidad de Dubna, Dubna, Rússia Central, Rússia

Ana Luiza Smolka, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Armando Marino Filho, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Boris Daniilovich Elkonin, Universidade Estatal de Moscou, Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Boris Meshcheryakov, Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna, Dubna, Moscou, Rússia

Bronislav Zeltserman, Centro Pedagógico Experimental de Riga, Riga, Vidzeme, Letônia

Camila Turati Pessoa, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Carlos Henrique de Souza Gerken, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, Minas Gerais, Brasil

Carolina Picchetti Nascimento, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Dagoberto Buim Arena, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Debora Cristina Piotto, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Douglas Aparecido Campos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Eлина Lampert-Shepel, Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Touro, Columbia, Nova York, Estados Unidos

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, Brasil

Francisco Curbelo Bermúdez, Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Geovana Ferreira Melo, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Guillermo de la Paz Arias Beatón, Universidad de La Habana, La Habana, Habana, Cuba

Héctor José García Mendoza, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Isauro Beltrán Núñez, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Joana Peixoto, Instituto Federal de Goiânia, Goiânia, Goiás, Brasil

José Carlos Libaneo, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil

José Zilberstein Toruncha, Universidade de Tangamanga, Tangamanga, São Luís Potosi, México

Josélia Euzébio da Rosa, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil

Laura Domínguez García, Universidad de La Habana, La Habana, Habana, Cuba

Levon Karo Sargsyan, Universidade Pedagógica do Estado Armênio, Erevan, Região – Yeravan, Armênia

Lígia Márcia Martins, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Região de Chelyabinsk, Rússia

Lucineia Maria Lazaretti, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

Luis Quintanar Rojas, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, Centro-Sul do México, México

Manoel Oriosvaldo de Moura, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Marcelo Giglio, Haute École Pédagogique BEJUNE, Delémont, Cantão de Jura, Suíça

Maria Aparecida Mello, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Maria do Carmo Souza, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Maria Isabel Batista Serrão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

María Teresa Vila Bormey, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Província de Villa Clara, Cuba

Marta Sueli de Faria Sforzi, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

Maryna Rosen, University of Middle Sweden, Östersund, Norrland, Suécia

Natalya Vladimirovna Repkina, Universidade de Lugansk, Lugansk, Luhansk, Ucrânia

Nikolai Veresov, Faculdade de Educação da Monash University, Melbourne, Victoria, Austrália

Orlando Fernández Aquino, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, Brasil

Oscar Tintorer Delgado, Universidade Estadual de Roraima, Caracaraí, Roraima, Brasil

Pascual Valdés Rodrigues, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Província de Villa Clara, Cuba

Patrícia Lopes Jorge Franco, Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil

Petr Shchedrovitsky, Fundo de Supervisão "Instituto de Desenvolvimento G.P. Shchedrovitsky", Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Rafael David Plá León, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Província de Villa Clara, Cuba

Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Ruben de Oliveira Nascimento, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Rubtsov Vitaly Vladimirovich, Universidade Psicológica e Pedagógica do Estado de Moscou, Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Selva Guimarães Fonseca, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Silvia Dubrovsky, Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, Costa Sudeste do Continente, Argentina

Silvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Stela Miller, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil

Suely Amaral Mello, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil

Vanessa Dias Morett, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, São Paulo, Brasil

Vitaly Vladimirovich Rubtsov, Universidade Psicológica e Pedagógica do Estado de Moscou, Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Vladimir Kudryavtsev, Universidade Pedagógica da Cidade de Moscou, Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Walfredo González Hernández, Universidade de Matanzas, Matanzas, Província de Matanzas, Cuba

Wanda Rodríguez Arocho, Universidade de Porto Rico, Porto Rico, Ilhas Caribenhas, Estados Unidos

Wolff-Michael Roth, University of Victoria, Vitória, Colúmbia Britânica, Canadá

Yulia Solovieva, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, Centro-Sul do México, México

Organização do dossiê “**Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica**” – Obutchénie, v. 7, n. 3: Rafael Fonseca de Castro

Editoração: GEPEDI

Revisão: Os autores

Diagramação, Postagem e DOI: Sônia Aparecida Paiva

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Edição de Capa: Ricardo Ferreira de Carvalho

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. 7, n. 3 - (2023) - . Uberlândia : Edufu, 2023 - v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2381>>

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 – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica

ENTREVISTA

Aprendizagem em Serviço, Psicologia Histórico-Cultural e outras trajetórias: diálogos com Beatriz Macías Gómez-Estern

Beatriz Macías Gómez-Estern

Camila Turati Pessoa

DOSSIÊ – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica

Apresentação

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica: conectando ideias, dialogando pesquisas”

Rafael Fonseca de Castro

Laura Marisa Carnielo Calejón

Periodização do desenvolvimento psicológico e atividade pedagógica de ensino: elementos teórico-práticos para pensar formação docente e educação escolar

Epifânia Barbosa da Silva

Rafael Fonseca de Castro

A colaboração na formação continuada de professores para contextos inclusivos e colaborativos

Valéria Carla Viera Gomes

Adriane Cenci

Atividades circenses na escola por meio da psicomotricidade relacional

Luís Fernando Lacerda Lence

Bento Selau

Apropriação da linguagem como processo estruturante e organizador da atividade humana: contribuições à Educação Infantil

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

Sonia Mari Shima Barroco

Inventividade capturada: movimentos criativos da prática docente

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática

Soraya Cunha Couto Vital

Sônia da Cunha Urt

O desenvolvimento do pensamento teórico no ensino de Física: uma proposta a partir do enfoque histórico-cultural

Rafael García Cañedo

Eliéte Zanelato

Carolina Douglas de la Peña

Contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar

Juliana Campregher Pasqualini

Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para o Ensino de Ciências

Nelson Luiz Reyes Marques

Cleci Teresinha Werner da Rosa

Conflitos na relação professora-chefia e o drama da psiquiatrização docente: um estudo a partir de dados do município de Goiânia

Ana Laura de Moura Septímio

Gisele Toassa

Jullyana Silva Rosa

VÁRIA/VARIES

A fundamentação psicológica do pensamento de Michael Young e Dermeval Saviani: uma defesa do conhecimento poderoso/clássico

Patrícia Nascimento Marques

Emerson Ferreira Gomes

Concepções pedagógicas da modernidade: um espelhamento da práxis educativa na contemporaneidade

Mary Aurora da Costa Marcon

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Olira Saraiva Rodrigues

As contribuições de Vadim Andreevich Krutetskii para o campo das altas habilidades/superdotação em Matemática

Weberson Campos Ferreira

Geraldo Eustáquio Moreira

Família e deficiência: as relações estéticas como mediações

Bianca Sheuer

Fabiano Furlan

Capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento

Elsa Midori Shimazaki

O universal, particular e singular no conceito de número na Atividade de Estudo

Pedro Gabriel Ambrosio

Vidalcir Ortigara

RESUMO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas

Camila Trindade

Escolarização básica na EJA: ensino-aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos trabalhadores

Gabriel de Nascimento e Silva

Aprendizaje Servicio, Psicología Histórico-Cultural y otras trayectorias: diálogos con Beatriz Macías Gómez-Estern¹

Learning in Service, Historical-Cultural Psychology and other trajectories: dialogues with Beatriz Macías Gómez-Estern

*Beatriz Macías Gómez-Estern²
Camila Turati Pessoa³*

RESUMEN

Beatriz Macías Gómez-Estern es profesora de la Universidad Pablo de Olavide, UPO, en la ciudad de Sevilla, España. Es psicóloga, trabaja en varias áreas que relacionan Psicología, Educación, Ciencias Sociales, estudios de migración, alteridad, entre otras. La profesora tiene una vasta trayectoria de estudios e investigaciones en Europa, Estados Unidos y América Latina. Esta entrevista retrata brevemente este recorrido y ilustra algunos intercambios de conceptos, formas de actuar e interlocución entre conceptos de la Psicología, la Psicología Histórico-Cultural y la relación con otras áreas del conocimiento.

Palabras-clave: Beatriz Macías Gómez-Estern; Aprendizaje Servicio; Sevilla; España.

ABSTRACT

Beatriz Macías Gómez-Estern is a professor at the Universidad Pablo de Olavide, UPO, in the city of Seville, Spain. She is a psychologist, works in several areas that relate Psychology, Education, Social Sciences, migration studies, otherness, among others. The professor has a vast trajectory of studies and research in Europe, the United States and Latin America. This interview briefly portrays this path and illustrates some exchanges of concepts, ways of acting and interlocution between concepts of Psychology, Historical-Cultural Psychology and the relationship with other areas of knowledge.

Keywords: Beatriz Macías Gómez-Estern; Learning in Service; Sevilla; Spain.

¹ Entrevista realizada en lengua española por Profa. Dra. Camila Turati Pessoa. E-mail: camila.pessoa@ufu.br.

² Posdoctorado en Psicología. Profesora Asociada en Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España desde 2002. Doctorado en Psicología (2002). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4952-1811>. E-mail: bmacgom@upo.es.

³ Postdoctorado y Doctorado en Psicología por la Universidad Estadual de Maringá (UEM-PR). Maestría y Grado en Psicología por la Universidad Federal de Uberlândia (UFU-MG). Profesora Adjunta de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. Profesora de cursos de Grado, Postgrado, Maestría y Doctorado de esta misma Facultad. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>. E-mail: camila.pessoa@ufu.br.

1 Introducción

Esta entrevista es resultado de una Misión de Trabajo en el Exterior realizada por Profa. Dra. Camila Turati Pessoa en noviembre de 2022 en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) en Sevilla, España. En la ocasión, la Profa. Dra. Beatriz Macías Gómez-Estern, entrevistada invitada, fue la profesora de la universidad extranjera que acogió la misión de trabajo que consistió en establecer un trabajo conjunto entre la universidad extranjera y la Universidad Federal de Uberlândia (UFU).

Con el fin de compartir sobre la trayectoria formativa, desempeño profesional y frentes de trabajo de la Profa. Dra. Beatriz, esta entrevista fue realizada con la intención de dar a conocer dichas trayectorias y diálogos hechos con diferentes obras y países a lo largo de la carrera del profesor.

Durante la entrevista, se discutieron algunos temas que permean la carrera de estudio e investigación de la entrevistada y, después de ella revisar las respuestas grabadas, se sugirió que en algunos extractos se resaltarán los temas a los que se referían. Por lo tanto, durante la transcripción de las respuestas tenemos algunos subtemas que identifican a qué tema se refiere la respuesta para ilustrar el camino recorrido y/o el tema tratado.

Figura 1: Profesora Beatriz Macías Gómez-Estern en estancia de trabajo en San Diego, Estados Unidos de América (2023).



Fuente: Registro online de la profesora Camila Turati Pessoa.

Beatriz es española, andaluza, nacida en Sevilla. Estudió Psicología en la Universidad de Sevilla finalizando su licenciatura en 1996. Posteriormente realizó un Doctorado en Psicología Experimental en la misma Facultad, defendiendo su tesis doctoral en octubre de 2002 sobre Identidad y emigración en andaluces. Ha realizado estancias de investigación pre y postdoctorales en distintas universidades Latinoamericanas (en Cuba, Colombia y Argentina), europeas (Italia, Inglaterra y Alemania) y estadounidenses.

Sus principales intereses de investigación se centran en el impacto de la "alteridad" u "otredad" en los procesos de construcción de la identidad, estudiados principalmente a través del discurso y la narrativa, y aplicados en contextos de intervención socioeducativa culturalmente diversos. Desde el año 2002 es profesora en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En cuanto a cargos de gestión Beatriz ha sido responsable de Género, Innovación e Internacionalización en la Facultad de Ciencias Sociales de su Universidad como Vicedecana durante los últimos 8 años.

2 Entrevista con Beatriz Macías Gómez-Estern

Camila Turati Pessoa (CTP): ¡Hola Beatriz! Gracias por su disposición a conceder esta entrevista. Bien, yo pensé que tú puedas iniciar hablando un poco de ti, de tu formación, de tu camino por la psicología y cuéntame un poco de ti, de tu formación, de esa trayectoria, ¿Sí?

Beatriz Macías Gómez-Estern (BMGE):

Inicios en el Laboratorio de Actividad Humana de la Universidad de Sevilla – Espanha

BMGE: Bien, mi formación, yo hice la carrera en la Universidad de Sevilla y muy pronto me involucré en tareas de investigación a partir del segundo año. Me involucré en dos grupos de investigación, en el Laboratorio de Actividad Humana, que es el grupo de investigación que dirigía en su momento el profesor Juan Daniel Ramírez y es uno de los grupos más conocidos en España que trabaja en Psicología Histórico-Cultural. Al mismo tiempo también me involucré en un grupo de Psicofisiología... Nada que ver, ¿no? Pero bueno, ese fue el comienzo de mi carrera y aprendí de todo. Tuve mucha curiosidad desde el principio sobre el tema de la investigación, aunque no lo sabía, tenía mucha curiosidad sobre todo. A lo largo de la carrera seguí involucrándome en temas de investigación, y en el último año de la carrera recibí una beca del Ministerio.

Estancias de investigación como estudiante: la Psicología se abre a las Ciencias Sociales y el contexto latinoamericano.

Ya a lo largo de la licenciatura comencé a hacer estancias académicas en universidades extranjeras, la primera en la Universidad de La Habana, donde fui invitada para participar en un congreso estudiantil de la Federación de Estudiantes Universitarios en segundo curso. Esto ya se inspiró en otros mundos universitarios latinoamericanos, precisamente en Cuba hay una tradición

histórico-cultural muy fuerte. Entonces, de alguna manera, desde el principio ya tenía esa semilla... de una psicología relacionada con lo social y no de una psicología aislada del contexto político-social.

Desde mi propia formación en la Universidad de Sevilla como psicóloga y también como participante en el Laboratorio de Actividad Humana, desde el principio fue una psicología muy abierta a lo que ocurre en contextos sociales y a otras ciencias sociales, y esto también sucedió desde mi primer ingreso a la Universidad de La Habana. Posteriormente también hice mi doctorado en la Universidad de Sevilla, doctorado en psicología experimental donde adquirí toda la formación investigadora metodológica más ortodoxa en psicología. También a lo largo de mi doctorado realicé varias instancias de investigación, siempre en facultades que no estaban relacionadas con la psicología, es decir, siempre tratando de encontrar respuestas más allá de la psicología. Hice una instancia en la Universidad de Montería, en Colombia, en una facultad de Educación, hice una instancia en una facultad de Ciencias Políticas en Pisa, Italia, también en una Facultad de Ciencias Políticas en Argentina, en Rosario.

Experiencias en el doctorado: teoría, experiencias y prácticas en diálogo sobre la experiencia migratoria y escenarios multiculturales (Califórnia y Dinamarca).

Fui al Laboratorio de Cognición Humana Comparada en San Diego, donde el líder en ese momento era Michael Cole, y allí trabajé directamente con Olga Vázquez, con la población en proyectos socioeducativos, con la población latina. Estaba en el doctorado y ya comencé a trabajar en el tema de la identidad y la migración, las identidades y la alteridad, en contraste entre sí, cómo influyen en la forma en que las personas construyen su identidad, como un proceso psicológico. Entonces, ya trabajando allí, en todas estas instancias de investigación que hice en el extranjero, es verdad que se alimentaron mucho de la experiencia empírica, porque yo iba entrevistando a migrantes andaluces o latinos en cada lugar que estuve, como experiencia teórica, ¿no? Siempre en torno a las ciencias migratorias, la alteridad y la construcción de identidad, pero siempre alimentándose de otras ciencias sociales.

También estuve en Dinamarca con Mariane Hedegaard y Seth Chaiklin, que trabajan mucho con la comunidad turca y en proyectos educativos y socioeducativos, también con comunidades de diferentes orígenes, y quizás el hito más relevante fue este, la estancia en la Universidad de California, San Diego, que también fue en la época de mi doctorado, pues fue allí donde entró en mi carrera la influencia de la profesora Olga Vázquez, de esa universidad. Ahí tienen un proyecto que es una adaptación, no sé si saben, una adaptación del proyecto de Michael Cole, de Quinta Dimensión para la comunidad latina, se llama “The Magic Class”, un proyecto de Olga Vázquez. Entonces me incorporé como docente de la materia, que en parte está relacionada con el proyecto, y como formador de un currículum de Educación de Adultos, porque también traía de mi formación en el Laboratorio de Actividades Humanas de Sevilla, una trayectoria de Trabajo en Educación de Adultos. Adultos con Juan Daniel Ramírez. Entonces ahí se completó mi experiencia en Educación de Adultos, con mi interés en ese momento con mi doctorado, con el tema de identidad y migración, el proyecto de Olga trabajaba con niños y niñas mexicanos en Estados Unidos, era un proyecto educativo que buscaba, en definitiva, contrastar las desigualdades educativas de la comunidad latina, en este caso mexicana, en Estados Unidos, a través de un programa totalmente bilingüe, y el empoderamiento de la comunidad latina, se trabajaba principalmente con niños, pero en ese momento también padres y madres. Quería participar y necesitaba alguien que diseñara un currículum para adultos, entonces mientras estuve allí me encargué de eso con mi experiencia tanto en temas de identidad como en temas de educación de adultos, me encargué de desarrollar un currículum para adultos, y fue un trabajo de total inmersión donde también estaba mi tema de investigación, que era la identidad y la alteridad, diríamos de una manera más básica, más básica en el sentido de la psicología, la construcción de la identidad como proceso psicológico básico, ya que también tenía un aspecto aplicado, que fue la gestión de ambientes educativos multiculturales, como el escenario de la Clase Mágica en San Diego.

Con esto comenzó el segundo de mis nichos, diríamos, de trabajo, el de la gestión de la diversidad cultural en contextos socioeducativos y, con ello, mi participación en UCLinks (<https://uclinks.berkeley.edu/>). Hay una comunidad de universidades que tienen algunos proyectos similares, a la Quinta Dimensión de Michael Cole, a la Clase Mágica de Olga Vázquez, que existen desde los años 80, que están repartidos por la red de la Universidad de California, se llama UCLinks, es la University of California Links, están en Berkeley, están en Los Angeles, Kris Gutiérrez también está trabajando en este proyecto y han formado un consorcio donde, bueno, tienen proyectos similares de Community Engaged Research con la comunidad, típicamente con el comunidad latina, con características diferentes, porque cada universidad es diferente, las comunidades con las que trabajan también son diferentes, pero comparten una estructura de colaboración entre la universidad y la comunidad, y también comparten una idea de cómo deben ser los procesos educativos y de transformación educativa y social desde la Psicología Histórico-Cultural.

Entonces, cuando empecé a trabajar, y estuve un año ahí, en la Clase Mágica de San Diego, también con un rol muy activo, o sea, Olga Vázquez fue una muy buena mentora en ese sentido, Juan Daniel Ramírez, José Antonio Sánchez. en Sevilla estaba, pero Olga muchas veces cuando vas al extranjero, bueno, también, o tal vez porque soy mujer, hablo de los 2000, ¿no? Olga me dio un papel muy activo, yo era muy joven, comencé a enseñar, mis alumnos americanos tenían prácticamente mi misma edad, pero fue una experiencia, fue un gran desafío y un gran aprendizaje, y esto se convirtió en otro de mis nichos de trabajo. Inicialmente fue la identidad cultural, pero luego fue lo que sucede en los contextos educativos y cómo diseñar escenarios educativos que empoderen a las comunidades minoritarias, en este caso, la comunidad latina en Estados Unidos, en San Diego. Luego también empecé a participar en esa red UCLinks, en la cual sigo participando, y esta red sigue, es una red, pues imagínate, existe desde los años 80, ahora también están involucradas las universidades, no solo en Estados Unidos, pero en Alemania hay gente de Brasil, del proyecto CLICAR, no sé si los conoces. Recientemente terminó, terminó porque creo que se les acabó el financiamiento ahora no sé si son de São Paulo, pero muy interesante porque trabajan con chicas de la calle.

CTP: Interesante...

BMGE: Entonces, bueno, también existe en Japón, en fin, es un proyecto que, de alguna manera, se fue transformando y adaptando a diferentes realidades. Desde que tomamos el proyecto Sevilla, siempre con la flexibilidad que tiene, es un ente vivo que tiene flexibilidad y se nutre: es una comunidad que abraza todo lo nuevo que se crea y aún funciona, hasta el día de hoy. Creo que dentro de la academia esto es algo muy atípico ¿no? Que las comunidades académicas internacionales se hayan mantenido durante tanto tiempo y con mucho valor, porque también es una comunidad que tiene un estilo solidario y colaborativo que también es escaso, una parte humana que es muy escasa en la academia actual. Entonces fue cuando comencé a participar en esa comunidad gracias a Olga Vázquez. Esta estancia la hice antes de doctorarme en ese momento, pero fue muy enriquecedora porque terminé dando clases cuando aún era estudiante de doctorado y me encargaba de diseñar un currículum para adultos, tenía un año. Y bueno, eso fue durante mi doctorado. También realicé otra estancia en la Universidad de La Habana en ese momento con la profesora Carolina de La Torre, quien también trabajaba en temas de identidad. Y como te dije, en ese momento, bueno, mi tesis fue sobre la identidad cultural y la emigración de los andaluces. Analicé los grupos de discusión y el discurso identitario de los andaluces y cómo esto influyó en su experiencia de alteridad, en la forma en que concebían su identidad andaluza. Pero durante todo este tiempo de mi doctorado, en todas estas estancias que les hablé, bueno, también estuve entrevistando y alimentándome de la experiencia de alteridad con los inmigrantes latinoamericanos en Dinamarca, los latinoamericanos en Italia, los andaluces en Cuba y la sociedad parte socioeducativa de San Diego. Entonces fue así, creo que era exactamente como creo que se debe hacer un doctorado, ¿no? No muy cerrado en la idea, pero sí con mucha apertura.

Fue muy formativo. En el 2002 terminé, presenté mi tesis después de todo esto y ese mismo año, en el mismo mes que presenté mi tesis gané un lugar en la Universidad Pablo de Olavide como profesora. Comencé como

profesora asistente y desde entonces he sido profesora con diferentes cargos en la Universidad Pablo de Olavide. Es decir, llevo 21 años en la Universidad Pablo de Olavide con distintos tipos de contratos, ya en el último año como profesora titular.

Investigación postdoctoral: Universidad Pablo de Olavide y afianzamiento de líneas de trabajo em migraciones, identidad y educación culturalmente sensível

En estos años he seguido principalmente estas dos líneas. La línea de análisis más básica del proceso cognitivo y emocional de construcción de la identidad. En cierto modo me moví hacia donde me llevaba mi pregunta de investigación. Por ejemplo, en mi tesis doctoral, una de las cosas más llamativas fue que los migrantes narraban en primera persona y con mucha emoción lo que tenía que ver con su identidad de origen. En otras palabras, la experiencia de la migración despertó sentimientos de apego muy fuertes y muy encarnados en las personas que migraron. En relación con la comunidad de origen, al mismo tiempo se volvieron biculturales. En otras palabras, eran como dos caminos que podrían considerarse opuestos. Las personas en su tiempo y en su práctica se aculturaron más a la comunidad de acogida, pero desde el punto de vista afectivo, discursivo, afectivo y emocional, tomaron conciencia y se vincularon con su comunidad de origen. Esto es algo que quedó muy claro en mi tesis y este proceso me intrigó mucho. Entonces seguí en esta línea, analizando las narrativas. Porque estos inmigrantes narraron, construyeron raíces narrativas, a diferencia de los no inmigrantes y los emigrantes que regresaron, que tenían un discurso más genérico, más abstracto, más histórico, porque hablaban de lengua, hablaban de cultura... Los inmigrantes se contaban entre sí la su historia personal, anécdotas, con mucha emoción. Estas narrativas me dieron mucha curiosidad y así descubrí cómo analizar estas narrativas, qué potencial tenían las narrativas como instrumento semiótico para gestionar o darle sentido a este tránsito que constituyó la migración. Así que fui, por ejemplo, a Londres con un grupo de sociolingüistas que analizaban narrativas en el Center for Language, Discourse & Communication del Kings

College (<https://www.kcl.ac.uk/research/centre-for-language-discourse-communication#:~:text=The%20Centre%20offers%20extensive%20research,identities%2Din%2Dinteraction%2C%20narrative>).

O sea, he estado deambulando un poco... he discutido de otras ciencias, de otras disciplinas, pero siempre por curiosidad sobre mi tema. Y tengo varias publicaciones sobre este análisis de narrativas desde un punto de vista más microanalítico e interactivo. Y esa es una línea. Y la otra línea que vengo desarrollando desde hace 23 años es la línea, nuevamente, de contextos socioeducativos, de transformación hacia contextos socioeducativos donde haya diversidad cultural. Participé en varios proyectos de investigación sobre la gestión de la diversidad cultural de la población inmigrante en Andalucía, con otras universidades, principalmente con la Universidad de Granada. En Granada existe un Instituto de Estudios sobre Migraciones (<https://migraciones.ugr.es/>) y con ellos participamos en un proyecto sobre el dispositivo que se estableció en Andalucía principalmente para atender a la población inmigrante, que se denominan Salas de Adaptación Lingüística. Formación (ATALES). Y varios proyectos también sobre escuelas multiculturales.

Proyecto La Clase Mágica Sevilla y inicios de la investigación sobre los cambios identitarios entre los estudiantes participantes del Aprendizaje Servicio

Y luego, por otro lado, junto con Vicky, junto con Virginia Martínez, que es mi colega en la UPO, iniciamos este proyecto de Aprendizaje Servicio en la Universidad Pablo de Olavide, que llevamos haciendo 10 años, que parece no tiene nada que ver con lo que estoy hablando, pero sí... tiene todo que ver con eso. En el sentido de que, primero, nuestro proyecto también fue una transferencia del proyecto de San Diego a nuestra universidad, con sus características y con las características de la comunidad del Polígono Sur, que tiene características diferentes a la comunidad latina de San Diego. Y el mismo barrio del Polígono Sur también tiene una historia y un desarrollo diferente. El barrio Polígono Sur tiene una vida asociativa muy rica y no tenía sentido

que llegáramos con un proyecto importado de Estados Unidos como tal. Lo que hicimos fue, de alguna manera, establecer una colaboración porque también conocíamos bien el barrio. Vicky y yo, otra ventaja que teníamos, ¿no? En otras palabras, yo conocía bien el proyecto de San Diego porque había sido parte de él, pero ambos sabíamos que conocíamos muy bien el barrio. Virginia, porque ya había sido vicedirectora de la Residencia Universitaria Flora Tristán, que ya contaba con un proyecto dentro de la metodología de Aprendizaje Servicio. Conocía muy bien el barrio porque había trabajado como voluntaria desde los 17 años, había trabajado como voluntaria en una asociación juvenil de ese barrio y había hecho prácticas. Entonces, de alguna manera, llegamos a un lugar que era un barrio muy marginal de Sevilla, muy aislado, que casi nadie conoce, pero conocíamos el barrio y echamos un vistazo al barrio. Vimos con el proyecto de San Diego, básicamente con los agentes educativos del barrio, diciéndoles, tenemos estas posibilidades, pertenecemos a esta comunidad internacional que es UCLinks, donde se hacen cosas que tienen una ideología educativa, teórica, tenemos esto para ofrecer, tenemos una metodología para ofrecer, la cual ponemos a su servicio. Y al mismo tiempo podemos conectar lo que se hace en el barrio con una comunidad internacional, porque en el barrio se hacen algunos proyectos muy interesantes, pero muchas veces no conocidos.

Y después de un año de negociación, de diálogo sobre cómo podíamos registrar este proyecto de Clase Mágica en el polígono, empezamos a trabajar con adultos allí en el polígono, y en este caso bajo el título de Aprendizaje Servicio. Básicamente lo que nos aporta el Aprendizaje Servicio es que el proyecto es como el San Diego Magic Class, en su estructura diríamos que es un proyecto de colaboración universidad-comunidad, donde los estudiantes universitarios brindan un servicio a la comunidad al mismo tiempo donde aprenden, y la comunidad recibe, diríamos también, ayuda con sus proyectos, al mismo tiempo que también obtiene, bueno, además de ayuda, esa relación con el alumnado de la universidad. Por tanto, los términos de esta colaboración cambian según las necesidades tanto de las propuestas que se implementan como de las entidades con las que colaboran. El proyecto de San Diego, básicamente, no se llamó Aprendizaje de Servicio, los

proyectos de UCLinks se llaman Aprendizaje de Servicio, se llaman Investigación Comprometida con la Comunidad, pero son Aprendizaje de Servicio, quiero decir, depende de la terminología.

El estudiantado de estos proyectos, o sea, adoptamos el esquema de trabajo, el plan de estudios de nuestra disciplina era el plan de estudios como era en San Diego, que luego avanzamos a nuestra realidad, para nuestros estudiantes, a la cantidad de estudiantes que tenemos en nuestras carreras, pero el esquema era el mismo, la estructura era la misma. La diferencia es que en casi todos los proyectos de UCLinks, como estos proyectos combinan investigación, docencia e intervención comunitaria, en la parte de investigación los proyectos de UCLinks, Clase Mágica, The 5th Dimension, los de Kris Gutierrez, se enfocan principalmente en los beneficios para la comunidad latina. o la comunidad marginada, al pensar en participar en estos proyectos.

Es decir, lo que hacen casi todas sus investigaciones es mostrar cuáles son los beneficios para la igualdad educativa de los niños y niñas que participan de la comunidad en estos proyectos. Sin embargo, en estos 20 años de interacción en esta red también he visto que se suele decir, desde una lógica decolonial, que los beneficios no son sólo, diríamos, para la parte desfavorecida. Hay una relación de doble vía donde la sociedad mayoritaria, a través del estudiantado universitario, también logra lo mismo que esta parte, dejando atrás la lógica paternalista. Y esto es algo que en UCLinks se menciona una y otra vez, pero nunca se ha investigado. Entonces, unimos esta necesidad, nos especializamos, entre comillas, en la red UCLinks, en lugar de mirar el beneficio que los niños y niñas gitanos obtienen al participar en el proyecto, que también sabemos que existe, habría que ver qué obtiene el alumnado universitario como resultado de su participación en estos proyectos.

Por eso empezamos a trabajar en la lógica del Aprendizaje Servicio. Pero esto también tiene que ver con la experiencia práctica de la ciencia. Virginia había trabajado en esta línea, vimos que en ese momento podíamos obtener subsidios en este sentido y continúa, en mi caso específicamente, continúa en la línea de estudios de identidad y alteridad porque cómo se produce ese cambio en el

estudiantado universitario, cómo se produce este aporte que ofrecemos al estudiantado universitario es a través de la otredad, a través del conocimiento de una realidad que hasta entonces no existía, y a través del contacto diario con esa comunidad que está tan marginada y tan desconocida.

Entonces, al final, estamos en los procesos de identidad y alteridad en los estudiantes universitarios y cómo esto influye en su formación integral, no sólo desde el punto de vista conceptual, sino también académico. Y esa es la otra parte de mi trabajo, que como ves tiene que ver con los inicios de la identidad y la alteridad, pero parece que no. Actualmente estoy desarrollando estas dos líneas, básicamente.

Conceptualizando la transformación social en escenarios híbridos a través de la música: últimas construcciones teóricas aplicadas

La última línea que estoy desarrollando, también como derivaciones de estas, pero que son incipientes son dos, es decir, como derivaciones de estas mismas. Surgen, aparecen siempre en diálogo con los demás. Hace tres años, me invitaron a participar en un número de la revista *Theory and Psychology* sobre cuestiones epistemológicas en el trabajo con comunidades minoritarias. Bueno, básicamente sobre la psicología crítica y la psicología indígena, cuáles son los desafíos inherentes a la psicología crítica y la psicología indígena. Y era un artículo, quiero decir, bueno, era un comentario abierto sobre un artículo de una filósofa de la ciencia llamada Barbara Held. Fue una Revisión Abierta, hubo comentarios abiertos y me invitaron. Y la verdad es que para mí fue un desafío porque llevo 20 años trabajando en investigación empírica, pero está muy ligada, diríamos, a la práctica. Y me pidieron que hiciera una epistemología más amplia, pero acepté el desafío, porque también pensé desde una perspectiva feminista que tal vez era hora de obligarme a aprender lo que había aprendido, cuál sería “mi verdad”, ¿no? Entre comillas...

CTP: Me está resultando muy interesante. Me gustaría que continuara...

BMGE: Bueno, fue un desafío, nuevamente, fue un desafío porque para mí fue difícil de alguna manera, creo, no voy a hablar de mujeres porque hay muchas maneras de ser mujer y también hay muchas y generacionalmente también hay diferencias, pero al menos la forma en que me socialicé como mujer, lo socialicé con el compromiso de crear conocimiento y transformación, pero es cierto que no socialicé con la ambición, diríamos, del don de discurso o enseñanza. Nunca pensé que lo que digo tiene que ser verdad, es decir, que he sido más dialógico en la forma en que he construido conocimiento tanto en la ciencia como en la docencia. Nunca me he sentido en posesión de la verdad, por eso es muy difícil hacer una entrevista en la que das una declaración. Y lo mismo pasó cuando me pidieron participar en esta edición, pero me esforcé precisamente por eso, pensando que la gente, generalmente mujeres de mi generación, que no tiene esa ambición, que tiene una forma más colaborativa de construyendo conocimiento, terminan no participando del foro público. Entonces hice este esfuerzo y de alguna manera intenté sistematizar por escrito cuáles fueron las conclusiones, digamos, por supuesto parciales y muy prácticas, a las que llegué en torno a la reflexión epistemológica sobre cómo acercar diferentes saberes en contextos de intervención social. Y esta dificultad que surge, porque también desde la psicología de la comunicación o Psicología Histórico-Cultural, como concebimos la comunicación, está la dificultad de cómo obviamente existen diferentes géneros discursivos, diferentes formas de conocimiento, diferentes formas de ser en la realidad, es una jerarquía entre ellos en el contexto formal y cómo abordarla en el contexto de la intervención social, tanto en el contexto de la ciencia de la construcción como en el contexto de la educación. Entonces, como son preguntas que siempre han rondado mis investigaciones, en aquel artículo de Teoría y Psicología intenté reunir cuáles fueron mis verdades prácticas que me ayudaron, sin pretender iluminar a nadie. Y de ahí en adelante también desarrollé esta misma idea en un capítulo más amplio que se publicó en 2022 en un libro de Pallgrave McMillan (Machín, 2022), porque también me preguntó un colega, y también están las relaciones humanas de la ciencia, porque una Me preguntó un colega de la Universidad de La Habana, que ahora

está en la Universidad Andrés Bello, en Chile, y leyó mi artículo sobre Teoría y Psicología, y me dijo que era perfecto para un libro que estaba organizando, entonces me invitó y me preguntó. Me gustaría ampliar la discusión. Entonces, es curioso porque también está esa parte humana del compromiso humano, no es querer dictar la enseñanza lo que te motiva a escribir sobre ello, sino que son personas que valoran tu trabajo y que quieren que tu voz sea escuchada, o tu voz. o tu perspectiva, pero de lo contrario no lo habría hecho. Entonces esta línea más teórica que intenté desarrollar una idea teórica de lo que genera transformación social en contextos de diversidad cultural y el concepto del sujeto como agente híbrido empezó a desarrollarse un poco de esta manera. Está en construcción, pero comencé a desarrollarlo de una manera que fue alentada por mujeres que tienen voz y por personas concretas que me preguntaron. Esto está en construcción.

Otra parte que está en construcción dentro de la parte socioeducativa es el trabajo con multimodalidad. Con música, precisamente. También estudié la música comunitaria, la psicología de la música, pero también empíricamente, a través del análisis de esta intervención concreta, de este grupo que remezcla música popular en una escuela multicultural de Sevilla. Luego tenemos un artículo publicado, Juan Daniel Ramírez y yo, con ellos, con dos practicantes, dos personas, dos muchachos, que son los músicos que trabajan en esto, bueno, son músicos y arquitectos que hacen este proyecto. Y eso es lo que también quise y quiero desarrollar aquí en Miami, porque Miami es una ciudad altamente multicultural, porque busco escenarios donde se hace música, y cómo eso puede generar procesos de transformación.

CTP: Interesante!

BMGE: Las líneas múltiples, que son completamente incipientes, pero como ves tienen que ver con las anteriores, es decir, son derivaciones.

CTP: Sí, y tengo curiosidad: en tu formación y carrera, los conceptos de Psicología Histórico-Cultural están muy cerca. Cuando me hablas de emociones, de la

formación del sujeto, me gustaría saber si hay alguno o cuáles conceptos crees que están más presentes en la epistemología, en la Psicología Histórico-Cultural en estas prácticas multiculturales. ¿Cuáles crees que son más fuertes o te ayudan a pensar en estas prácticas e intervenciones?

BMGE: Mira, me hiciste una pregunta súper difícil. Es difícil porque creo que la Psicología Histórico-Cultural para mí es el “acuario en el que vivo”, hay veces que no menciono esto porque es la forma en que concibo la mente humana. Diríamos que no puedo decir que este concepto me ilumine, sino que estos conceptos son el aire que respiro. Así interpreto la psicología, pero así interpreto también la vida. Así que no sabría qué decirte. Quizás la heterogeneidad del pensamiento (Tulviste) desde su punto de vista, pero esto también está totalmente relacionado con el concepto de privilegio (Wertsch). El origen social de los procesos psicológicos es que todos están relacionados entre sí. Entonces, no sé si quieres hacerme preguntas específicas sobre conceptos porque yo digo que ese es el aire que respiro, Psicología Histórico-Cultural. Esto lo he notado muchas veces porque acudo a contextos donde se habla de la Psicología Histórico-Cultural como nueva, como un enfoque que contrasta con otro, cuando para mí es una obviedad. Por ejemplo, también veo esto en los camaradas cubanos. Los compañeros cubanos que se graduaron, sus profesores que se formaron con los rusos, con los soviéticos, tienen esa semilla de la idea de la conformación social del proceso psicológico. Diríamos que experimenté una psicología que no tenía esta lógica individualista. Entonces, bueno, lo sé porque estudié psicología y porque estamos expuestos a ella, pero la forma en que percibo tanto la intervención como los procesos psicológicos está completamente arraigada en las prácticas sociales. A partir de ahí me guío por mi perspectiva analítica de todo. El origen social de los procesos psicológicos se aplica no sólo a los procesos cognitivos, sino también a los emocionales. Y también existe el concepto de perejivanie, pero como derivación. El concepto de heterogeneidad del pensamiento se aplica no sólo al pensamiento verbal, sino también a la emocionalidad y la experiencia. El concepto de James Wertsch. Creo que la influencia de Wertsch fue muy fuerte porque tuvo mucha influencia en el grupo de investigación del Laboratorio de Actividad Humana. El concepto de privilegio de Wertsch, cómo se

privilegian diferentes herramientas en diferentes contextos. También está muy presente el concepto de escenario de actividad (Leontiev-Engestrom). Todo lo que tiene que ver con la comunicación también está muy presente, ¿verdad? Con la dificultad o, al mismo tiempo, dificultad o vicisitudes en la comunicación cuando los interactuantes fueron socializados en diferentes escenarios de actividad. La idea de Brunner sobre la construcción de significado también fue muy relevante en mi formación, especialmente en lo que respecta al tema de la identidad. La construcción de significado, la idea de las narrativas como herramientas para la construcción de significado. Pero todo ello se inscribe en la idea de escenario de actividad y herramientas. Creo que el marco más influyente en cómo conceptualizo todo proviene de Wertsch, la idea de herramientas y privilegios y luego se incorpora a todo lo demás.

CTP: Por ejemplo, cuando se habla de estas intervenciones multiculturales, en Brasil también tenemos este ejercicio de usar la teoría para pensar cómo llevar a cabo estas intervenciones, especialmente en el campo de la psicología y la educación, utilizando estos conceptos como base para pensar en todos. de esta. Me gustaría preguntar un poco más sobre el Aprendizaje Servicio, porque cuando los estudiantes están en el campo, pueden hacer esta conexión de que están realizando una acción, pero que hay una teoría detrás, ¿sabes? Que esta relación se haga con acción...

BMGE: Bueno, uno de los artefactos, como dice Michael Cole, es que todo lo que utilizamos para guiar estos procesos teórico-prácticos son notas de campo. El alumnado tiene que escribir, claro, no entré en detalles, ¿verdad? Te lo he dicho muy arriba, muy general. Por supuesto, el ejercicio de Aprendizaje-Servicio no se trata sólo de situar al alumnado en un contexto híbrido, porque cuando el alumnado va a hacer sus prácticas, es un contexto que es a la vez universitario, es un escenario de actividad que Es al mismo tiempo una universidad, con sus propios motivos, sus propias herramientas, sus propios artefactos. Son evaluados, tienen que aprender, su papel es el de aprendiz, pero al mismo tiempo es un contexto profesional donde les toca actuar como educadores. Entonces, eso en sí mismo ya

tiene un componente transformador porque tienen que navegar entre estos dos escenarios y crear sus propias razones para actuar y con sus acciones porque también consideramos que nuestros proyectos son lo suficientemente abiertos como para que tengan que generar sus propios motivos y al mismo tiempo cambiar los motivos de la actividad. Es una actividad que está en construcción, una fuente de aprendizaje para ellos. Pero eso no es todo, las notas de campo como herramienta, además de lo que se corrige, corregimos las notas de campo entre comillas... Son instrumentos de evaluación de la materia, se evalúan las notas de campo, en la materia que estoy asignando con unos pocos alumnos el 50% de la nota de la materia. Los corrijo semanalmente y al corregirlos les doy retroalimentación donde los ayudo de alguna manera, guío su mirada como etnógrafo, como observador, pero también los ayudo a reflexionar sobre lo que allí sucede y a hacer ese camino entre teoría y práctica. Sigán este camino donde la teoría sirve para iluminar los procesos prácticos que viven y que al mismo tiempo los interpelan, porque muchas veces son procesos en los que son interpelados emocionalmente. Entonces, diríamos que desde el punto de vista, también hablamos de perejivanie, el aprendizaje no viene de algo frío, sino que viene de un malestar y ese malestar muchas veces se da porque va a un contexto donde los niños y niñas los desafían, donde viven situaciones que a veces pueden resultar violentas para ellos, donde sienten que no saben qué hacer. Todo esto se refleja en los apuntes de campo y clases. También viste que la otra herramienta es la clase, el diálogo con el profesor. Así, estas herramientas están sirviendo de guía para tus procesos de reflexión crítica y aprendizaje, tanto en notas de campo como en clases. Y ahí vamos ayudándoles a utilizar la teoría como base para construir su propia visión de lo que sucede, pero nótese que muchas veces no es una teoría la que se convierte en dogma. Pero este es el proceso que creo que deberían hacer, más hoy en día que tienen saturación de información. Creo que lo importante no es que recopilen información y la reproduzcan, sino que sepan analizar la información y darle sentido en su propia experiencia desde un punto de vista emocional. Desde lo emocional, no sólo lo teórico. Entonces, por supuesto, existen estas herramientas que tenemos, es decir, el curso está estructurado y tomamos esta estructura de San Diego. En San Diego

ya era así. La materia se evalúa mediante la corrección de notas de campo y luego también hay, bueno, tenemos varias materias que se imparten. La que doy es en inglés y como es en inglés tengo alumnos internacionales y hay pocos alumnos, por lo tanto, puedo evaluar perfectamente los 10 apuntes de campo, mientras que la materia que imparte Vicky es primer año de Educación Social en español y ahí Son 60 estudiantes. Entonces ella obviamente puede corregir las 60 notas de campo. Entonces mi curso de inglés es más parecido al original de San Diego porque para mí es muy importante esa retroalimentación personalizada y puedo hacerlo con 10 alumnos, pero obviamente Vicky a sus 60 años tuvo que hacer una adaptación y no corrige todo el campo. notas. Las notas de campo ayudan a establecer la conexión entre teoría y práctica. Mire, también acabo de recordar que otra influencia nuestra importante es Paulo Freire, que para mí es completamente compatible con Vygotsky. La Pedagogía del Oprimido, su idea trae matices, trae realidades, trae frescura, sobre todo creo que tiene un toque de realidad, porque Freire hablaba desde el conocimiento de las comunidades con las que trabajaba y sobre todo el aprecio y el respeto. Pero es totalmente compatible con la Psicología Histórico-Cultural y Vygotskiana, es otro de los grandes aportes que también tenemos, además del compromiso, quizás trae más compromiso, la parte de la Psicología Histórico-Cultural quizás fue más experimental o más académico.

CTP: Me gustaría preguntarle si se quitó el concepto de Aprendizaje Servicio de la estructura de San Diego, que cuando usted estuvo allí se trajo esa estructura, pero ahora ve este Aprendizaje Servicio en su práctica, por ejemplo, ahora como docente, cambiado, transformado en otra cosa o continúa con esta estructura y algunos pequeños cambios. ¿Cómo ves el Aprendizaje Servicio que hacen tus alumnos ahora?

BMGE: A ver, el concepto, no sé si me expliqué bien, la estructura de la metodología de colaboración entre la universidad y la comunidad con los artefactos que tienen, que son por ejemplo el tipo de enseñanza, notas de campo, etc., viene de San Diego, del proyecto The Fifth Dimension de Michael Cole y su adaptación para la comunidad minoritaria The Magic Classroom of San Diego. Pero diríamos

que centrarse en una parte de este proceso, que es el estudiantado universitario, es algo nuevo, diríamos que se lo damos a Sevilla. Y de ahí aprendimos la tradición del Aprendizaje Servicio. Por lo tanto, no es del todo correcto decir que el Aprendizaje Servicio viene de San Diego, porque lo que viene de San Diego es el proyecto, la colaboración universidad-comunidad a través de este triángulo donde se realizan investigación, docencia e intervención comunitaria en una misma actividad. Este esquema de colaboración y sus artefactos, notas de campo y la forma en que se transmite la enseñanza proviene de San Diego. Pero después del foco en el proceso de cambio del estudiantado universitario en la investigación y, diríamos, la denominación o el vínculo con una tradición didáctica diferente, porque el Aprendizaje Servicio está más relacionado con la metodología del aprendizaje, entonces es algo que incorporamos a Sevilla y Barcelona y que en este caso, diríamos, surge de la colaboración entre yo, que viene de San Diego con toda la estructura, y Virginia, que ya había participado en comunidades académicas de Aprendizaje Servicio, más enfocadas a la universidad. aprendiendo. Allí reunimos una comunidad académica que viene más del área que no tiene, que no ha desarrollado un análisis teórico propio de lo que se está haciendo, y la Psicología Histórico-Cultural con su implementación en los proyectos Quinta Dimensión y Clase Mágica, que proporciona una estructura de trabajo y un enfoque teórico. De hecho, hace cinco o seis años celebramos una jornada de Aprendizaje Servicio en Sevilla, donde se presentó esta forma teórica de analizar el proceso de cambio de identidad a los estudiantes que participaban en proyectos de Aprendizaje Servicio. Diríamos que la tradición del Aprendizaje Servicio proviene más de un área de la Educación y menos de la Psicología, por lo que no se analizó en profundidad el proceso de aprendizaje de estos alumnos, sino que se vio como una metodología de enseñanza, y traemos las dos cosas juntas. Hay muchas personas que practican el Aprendizaje Servicio y no lo hacen desde la Psicología Histórico-Cultural, y hay muchas investigaciones en Psicología Histórico-Cultural comprometidas con la comunidad que no requieren de este aprendizaje servicio, aunque podría serlo. Así, la conjunción de ambas tradiciones en Sevilla y Barcelona no existía antes, y ha sido cuestión de oportunidad o colaboración. Virginia y yo trabajamos juntas, ella

conocía esta idea de aprendizaje servicio por su trabajo en el Polígono Sur, y yo conocía a profundidad la estructura de este curso en San Diego, toda la parte teórica, y la armamos. José Luis Lalueza, de la Universidad de Barcelona, se suma al proyecto, bueno no, pero José Luis Lalueza inicialmente tampoco venía de la tradición del Aprendizaje Servicio, sino de la tradición histórico-cultural. Su proyecto en Barcelona también surge de la línea UCLinks. De alguna manera, lo que encontramos es que en el escenario español, también para las subvenciones, el trabajo con minorías ya no tiene cabida y el trabajo con universitarios tiene más espacio y, al mismo tiempo, nos interesa. Y de ahí también surgió, así que empezamos a desarrollar esta parte. Entonces, no se trata tanto de que se unan, sino de que estas dos tradiciones se unan en nuestro trabajo.

CTP: Es interesante saber un poco más sobre esta distinción porque, por ejemplo, veo que a veces hay prácticas que se acercan al Aprendizaje Servicio aquí en Brasil, pero no continúa con ese nombre, pero los supuestos son, sí, las bases son las mismas que una etapa profesional al finalizar la formación en psicología, por ejemplo. Por lo tanto, es interesante conocer esta diferencia para descubrir también cómo los investigadores están uniendo y reuniendo estos conceptos y prácticas. Me gustaría que hicieras un habla final o agregaras algo que no hayas abordado...

BMGE: Sí, sí, perfecto, sí. Mira, bueno, bueno, yo qué dices, para mí, a estas alturas de mi carrera, creo, y precisamente el año pasado hice la carrera, y tuve que hacer un resumen de mi carrera, que si quieres Puedo compartirme la referencia, porque ahí también está toda la trayectoria y te puede ser útil. Llegué a la visión de la pretensión de la parte humana de hacer ciencia, ¿no? En todo esto que estás contando, hay personas, y hay redes de personas, y eso se está perdiendo, y no estoy hablando de redes de personas de las que somos amigos, no, de lo que estoy hablando Es exactamente igual que esa parte, es decir, en nuestra actividad y en nuestra práctica como científicos, también tenemos que tener en cuenta esta parte motivacional, emocional y social, y ya lo ves, ¿no? O sea, no es un tema, mi tema de investigación tiene coherencia, tiene significado, pero ha ido siguiendo caminos que han estado relacionados, bueno, con las colaboraciones que he

establecido, las situaciones de oportunidad, tengo a Virginia por mi lado, que esta colaboración puede tener sentido y no sólo, diríamos, con la idea puramente teórica, sino que también hay tradiciones de conocimiento, digamos que no son unas categorías taxonómicas frías, sino que también se dan en relación con las personas que sienten y que hacen ciencia. Y creo que es importante tener esto en cuenta, es decir, ver la construcción científica también como una actividad, como un escenario de actividad que también tiene su parte humana, ¿no? Entonces, bueno, con todo lo que esto implica... Cómo hacen ciencia las mujeres, cómo hace ciencia la gente que no viene, o que, por ejemplo, hace poco, mira, una colega hace poco, Vera da Silva. Ella es brasileña, la conocí hace poco en una conferencia sobre Lengua, Cultura y Mentes, es antropóloga del lenguaje y trabaja con lenguas de la Amazonía brasileña. Es muy interesante. Ahora está en Brasil y recientemente me envió un artículo sobre mujeres indígenas del Amazonas que actualmente están cursando doctorados o hablando sobre su cultura en universidades occidentales. Entonces, la ciencia que hacen estas personas tiene otro papel. Y creo que es importante tener en cuenta esta humanidad.

CTP: Sí, sí...

BMGE: Para darte un ejemplo... Esto es con lo que también trabajo con la idea del sujeto híbrido, agente híbrido. Es decir, el potencial transformador de quienes hacen ciencia o intervienen desde diferentes posiciones, no sólo la posición hegemónica que ha sido mayoritaria, ¿no? Además de feminismo, también hablo de comunidades, ¿no? Hablo de género de la misma manera que hablaría de diferentes escenarios de comunicación. La socialización de género como escenario de comunicación. Es decir, no sólo una perspectiva feminista, dejando la hegemonía, diríamos, de la construcción de conocimiento principalmente del sujeto occidental, al que me incluyo.

CTP: Beatriz, no sé cómo agradecerle. Creo que ampliamos la conversación a muchos temas y todos fueron muy interesantes. ¡Fue un placer!

BMGE: ¡Muchas gracias por escucharme!

Aprendizagem em Serviço, Psicologia Histórico-Cultural e outras trajetórias: diálogos com Beatriz Macías Gómez-Estern

RESUMO

Beatriz Macías Gómez-Estern é professora da Universidad Pablo de Olavide, UPO, na cidade de Sevilla, Espanha. É psicóloga, atua em diversas áreas que relacionam Psicologia, Educação, Ciências Sociais, estudos migratórios, alteridade, dentre outros. A professora tem uma vasta trajetória de estudos e pesquisas na Europa, Estados Unidos e América Latina. A presente entrevista retrata brevemente este percurso e ilustra alguns intercâmbios de conceitos, de maneiras de atuação e interlocução entre conceitos da Psicologia, da Psicologia Histórico-Cultural e da relação com outras áreas do saber.

Palavras-chave: Beatriz Macías Gómez-Estern; Aprendizagem em Serviço; Sevilla; Espanha.

Breve bibliografía destacada

Sobre identidad y migración

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; DE LA MATA M. Narratives of migration. Emotions and the interweaving of personal and cultural identity through narrative, *Culture & Psychology*, 19 (3), 348-368, 2013.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. And now I am here..., but then we were there”: space and social positioning in Andalusian migrant’s narratives. *Journal of Multicultural Discourses*, 8 (3), 195-212, 2013.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; ARIAS-SÁNCHEZ, S. Yo soy lo que tú no eres: la alteridad en la definición de la identidad andaluza. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 36(3), 493-509, 2018.

Sobre Aprendizaje Servicio

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; ARIAS-SÁNCHEZ, S.; MARCO-MACARRO, M., CABILLAS-ROMERO, M.; MARTÍNEZ-LOZANO, V. Does service learning make a difference? comparing students’ valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 46 (7), 1395-1405, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622>.

LALUEZA, - J. L.; MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. Cruzando la frontera. *Una aproximación al Aprendizaje Servicio desde el Aprendizaje Transformativo y la Psicología Histórico-Cultural*, *Culture and Education*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>.

Sobre escuela multicultural y diversidad

SÁNCHEZ-MEDINA, J. A.; MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; MARTÍNEZ-LOZANO, V. The value positions of school staff and parents in immigrant families and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 217-223, 2014.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, A. Percepción y construcción identitaria del profesorado ATAL: Una aproximación empírica. *Gazeta de Antropología* 34 (1). Artículo 5, 2018.

MATSUMOTO, M.; MENDOZA-PÉREZ; K.; MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; POVEDA, D. Families at social risk and access to 0–3 Early Childhood Education and Care in Spain: a model to understand diverse conditions in the current system (Familias en situación de riesgo social y acceso a la educación preescolar de 0 a 3 años en España: Un modelo para comprender las situaciones diversas en el sistema actual). *Culture and Education*, 1-34, 2023.

Últimas construcciones epistemológicas y aplicadas: agente psicológico híbrido y música como instrumento de intervención socioeducativa

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. "Hybrid psychology agent": Overcoming the about/for dichotomy from praxis, *Theory & Psychology*, 30 (3), 2020.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. Chap 2. "Critical Psychology for community emancipation: insights from socio-educative praxis in hybrid settings" In Machin, Raudelio (Ed.) *The new waves in Social Psychology* (25-54). Palgrave-McMillan, 2021.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; RAMÍREZ-GARRIDO, J. D.; ALONSO MALLÉN, R.; TORRES-IGLESIAS, F. "Multicultural education through music remixes: a situated approach. IN: SANDERSON, L.; STONE, S. (eds.), AMPS Proceedings Series 22.1. Teaching – Learning – Research. *Manchester School of Architecture*, UK. 02 – 04 December (2021). pp. 328-335, 2021. ISSN: 2398-9467.

Recibido en marzo de 2023

Aprobado en agosto de 2023

Aprendizagem em Serviço, Psicologia Histórico-Cultural e outras trajetórias: diálogos com Beatriz Macías Gómez-Estern¹

Learning in Service, Historical-Cultural Psychology and other trajectories: dialogues with Beatriz Macías Gómez-Estern

*Beatriz Macías Gómez-Estern²
Camila Turati Pessoa³*

RESUMO

Beatriz Macías Gómez-Estern é professora da Universidad Pablo de Olavide, UPO, na cidade de Sevilla, Espanha. É psicóloga, atua em diversas áreas que relacionam Psicologia, Educação, Ciências Sociais, estudos migratórios, alteridade, dentre outros. A professora tem uma vasta trajetória de estudos e pesquisas na Europa, Estados Unidos e América Latina. A presente entrevista retrata brevemente este percurso e ilustra alguns intercâmbios de conceitos, de maneiras de atuação e interlocução entre conceitos da Psicologia, da Psicologia Histórico-Cultural e da relação com outras áreas do saber.

Palavras-chave: Beatriz Macías Gómez-Estern; Aprendizagem em Serviço; Sevilla; Espanha.

ABSTRACT

Beatriz Macías Gómez-Estern is a professor at the Universidad Pablo de Olavide, UPO, in the city of Seville, Spain. She is a psychologist, works in several areas that relate Psychology, Education, Social Sciences, migration studies, otherness, among others. The professor has a vast trajectory of studies and research in Europe, the United States and Latin America. This interview briefly portrays this path and illustrates some exchanges of concepts, ways of acting and interlocution between concepts of Psychology, Historical-Cultural Psychology and the relationship with other areas of knowledge.

Keywords: Beatriz Macías Gómez-Estern; Learning in Service; Sevilla; Spain.

¹ Entrevista realizada na língua espanhola e traduzida para o português pela Profa. Dra. Camila Turati Pessoa.

² Pós-Doutora em Psicologia. Professora Associada na Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Espanha desde 2002. Doutorado em Psicologia (2002). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4952-1811>. E-mail: bmacgom@upo.es.

³ Pós-doutorado e Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). Mestrado e Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG). Professora Adjunta na Faculdade de Educação Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado nesta mesma Faculdade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>. E-mail: camila.pessoa@ufu.br.

1 Introdução

A presente entrevista é decorrente de Missão de Trabalho no Exterior⁴ realizada pela Profa. Dra. Camila Turati Pessoa em novembro de 2022 na Universidad Pablo de Olavide (UPO) em Sevilla, Espanha. Na ocasião, a Profa. Dra. Beatriz Macías Gómez-Estern, entrevistada convidada, foi a docente da Universidade estrangeira que fez a recepção para missão de trabalho que consistiu em estabelecimento de trabalhos conjuntos entre a universidade estrangeira e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Com o intuito de partilhar a respeito da trajetória de formação, atuação profissional e frentes de trabalho da Profa. Dra. Beatriz, esta entrevista foi concedida com a intenção de publicizar tais trajetórias e diálogos realizados com diversos trabalhos e países ao longo da carreira da professora.

Durante a entrevista, foram abordados alguns tópicos que perpassam a carreira de estudos e investigação da entrevistada e, após revisão pela mesma das respostas registradas, foi sugerido que em alguns trechos fossem destacadas as temáticas as quais se referiam. Com isso, durante a transcrição das respostas temos alguns subtópicos que identificam a qual temática refere-se à resposta de maneira a ilustrar o caminho percorrido e/ou o assunto abordado.

⁴ Financiamento CAPES-PRINT-UFU, Novembro de 2022.

Figura 1: Professora Doutora Beatriz Macías Gómez-Estern em estância em San Diego, Estados Unidos da América (2023).



Fonte: Registro online pela Professora Doutora Camila Turati Pessoa.

Beatriz é espanhola, andaluza, nascida em Sevilha. Estudou Psicologia na Universidade de Sevilha, concluindo a licenciatura em 1996. Posteriormente concluiu o doutoramento em Psicologia Experimental na mesma Faculdade, defendendo a sua tese de doutoramento em Outubro de 2002 sobre Identidade e emigração nos andaluzes. Realizou estágios de pesquisa de pré e pós-doutorado em diferentes universidades latino-americanas (em Cuba, Colômbia e Argentina), europeias (Itália, Inglaterra e Alemanha) e americanas.

Os seus principais interesses de investigação centram-se no impacto da "alteridade" nos processos de construção identitária, estudados sobretudo através do discurso e da narrativa, e aplicados em contextos de intervenção socioeducativa culturalmente diversos. Desde 2002 é professora da Universidade Pablo de Olavide de Sevilha. Em relação aos cargos de gestão, Beatriz foi responsável por Género, Inovação e Internacionalização na Faculdade de Ciências Sociais de sua Universidade como Vice-Reitora nos últimos 8 anos.

2 Entrevista com Beatriz Macías Gómez-Estern

Camila Turati Pessoa (CTP): Olá Beatriz! Agradecemos sua disponibilidade em conceder esta entrevista. Pensei que você pudesse começar falando um pouco sobre você, sua formação, sua trajetória na Psicologia...

Beatriz Macías Gómez-Estern (BMGE):

Início no Laboratório de Atividade Humana na Universidade de Sevilla – Espanha

BMGE: Pois bem, a minha formação, fiz a minha licenciatura, na Universidade de Sevilha e muito cedo envolvi-me em tarefas de investigação a partir do segundo ano. Bem, me envolvi em dois grupos de pesquisa, no Laboratório de Atividade Humana, que é o grupo de pesquisa que o professor Juan Daniel Ramírez liderou na época e é um dos grupos mais conhecidos da Espanha que trabalha em Psicologia Histórico-Cultural. Ao mesmo tempo, também me envolvi em um grupo de Psicofisiologia... Nada a ver né? Mas, bem, isso foi o começo da minha carreira e eu fui aprendendo tudo. Fiquei muito curiosa desde o início sobre o assunto da investigação, embora eu não soubesse sobre, tinha muita curiosidade sobre tudo. Ao longo da licenciatura continuei a envolver-me em questões de investigação, já no último ano da licenciatura tive uma bolsa do Ministério.

Períodos de investigação como estudante: a Psicologia se abre às Ciências Sociais e ao contexto latino-americano.

Ao longo da minha licenciatura comecei a fazer estadias de investigação em universidades estrangeiras. A primeira foi na Universidad de Havana, onde fui participar de um congresso estudantil da Federação de Estudantes Universitários. Isso já foi inspiração de outros mundos universitários latino-americanos, precisamente em Cuba existe uma tradição histórico-cultural muito forte. Então, de alguma forma, desde

o começo eu já tenho essa sementinha... de uma psicologia relacionada para questões sociais e não de uma psicologia isolada do contexto político-social.

Desde minha própria formação na Universidade de Sevilha como psicóloga e também como participante do Laboratório de Atividade Humana, desde o início foi uma psicologia muito aberta a o que acontece em contextos sociais e para outras ciências sociais, e isso se deu também desde minha primeira entrada da Universidade de Havana. Mais tarde fiz também o meu doutoramento na Universidade de Sevilha, um doutoramento em psicologia experimental onde adquiri toda a formação metodológica de investigação mais ortodoxa em psicologia. Também ao longo do meu doutoramento fiz várias instâncias de investigação sempre em faculdades que não eram da psicologia, ou seja, sempre tentando encontrar respostas além da psicologia. Fiz uma instância na Universidade de Montería, na Colômbia, em uma faculdade de Educação, fiz uma instância em uma faculdade de Ciências Políticas em Pisa, na Itália, também de Ciências Políticas na Argentina, em Rosario.

Experiências no doutorado: teoria, vivências e práticas em diálogo sobre a experiência migratória e os cenários multiculturais (Califórnia e Dinamarca).

Fui ao Laboratório de Cognição Humana Comparada em San Diego, onde o líder na época era Michael Cole, e lá trabalhei diretamente com a Olga Vázquez, com a população em projetos socioeducativos, com a população latina. Eu estava no doutorado e já nele comecei a trabalhar a questão da identidade e da migração, das identidades e da alteridade, em contraste entre si, em como influencia a maneira como as pessoas constroem sua identidade, como um processo psicológico. Então, já trabalhando lá, em todas essas instâncias de pesquisa que fiz no exterior, é verdade que elas se alimentaram tanto da experiência empírica, porque eu estava entrevistando migrantes andaluzes ou latinos em todos os lugares que estive, como uma experiência teórica, certo? Sempre em torno da ciência migratória, da alteridade e da construção da identidade, mas sempre me alimentando com outras ciências sociais.

Também estive na Dinamarca com Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin, que trabalham muito com a comunidade turca e em projetos educacionais, socioeducativos, também com comunidades de origens diversas, e talvez o marco mais relevante tenha sido esse, o período na Universidade de Califórnia, San Diego, que também foi na época do meu doutorado, pois foi lá que a influência da professora Olga Vázquez, dessa universidade entrou na minha carreira. Lá eles possuem um projeto que é uma adaptação, não sei se você conhece, uma adaptação do projeto do Michael Cole, da Quinta Dimensão, para a comunidade latina, é chamado “A aula mágica”, projeto da Olga Vázquez”. Então entrei como professora da disciplina, que é em parte tem a ver com o projeto, e como formador de um currículo de Educação de Adultos, porque também trouxe da minha formação no Laboratório de Atividade Humana em Sevilha, uma trajetória de Trabalho em Educação de Adultos com Juan Daniel Ramírez. Então minha experiência em Educação de Adultos foi concluída lá, com meu interesse na época com o doutorado, com a questão da identidade e migração, o projeto de Olga trabalhava com meninos e meninas mexicanos nos Estados Unidos, era um projeto educacional que buscava, enfim, contrastar as desigualdades educacionais da comunidade latina, neste caso mexicana, nos Estados Unidos, através de um programa totalmente bilíngue, e o empoderamento da comunidade latina, eles trabalhavam principalmente com crianças, mas naquela época os pais e mães também queriam participar e precisavam de alguém para desenhar um currículo para adultos, então enquanto eu estava lá eu me encarregava disso com a minha experiência tanto em questões de identidade quanto em questões de educação de adultos, encarreguei-me de desenvolver um currículo para adultos, e foi uma imersão total onde era também o meu tema de pesquisa, que era identidade e alteridade, diríamos de uma forma mais básica, mais básica no sentido da psicologia, da construção da identidade como um processo psicológico básico, já que também tinha um aspecto aplicado, que era a gestão de ambientes educacionais multiculturais, como foi o cenário da Aula Mágica em San Diego.

Com isso se iniciou o segundo dos meus nichos, diríamos, de trabalho, o da gestão da diversidade cultural em contextos socioeducativos e, com ele, minha participação no UCLinks (<https://uclinks.berkeley.edu/>). Existe uma comunidade de universidades que tem alguns projetos semelhantes, à Quinta Dimensão do Michael Cole, à Aula Mágica da Olga Vázquez, que existem desde os anos 80, que estão espalhados pela rede da Universidade da Califórnia, é chamado UCLinks, é University of California Links, eles estão em Berkeley, eles estão em Los Angeles, Kris Gutiérrez também está trabalhando nesse projeto, e eles formaram um consórcio onde, bem, eles têm projetos semelhantes de Community Engaged Research com a comunidade, normalmente com a comunidade latina, com características diferentes, porque cada universidade é diferente, as comunidades com as quais trabalham também são diferentes, mas compartilham uma estrutura de colaboração entre a universidade e a comunidade, e também compartilham uma ideia de como os processos educativos devem ser e de transformação educacional e social a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Então, quando comecei a trabalhar, e fiquei um ano lá, na Aula Mágica de San Diego, também com um papel bastante ativo, ou seja, Olga Vázquez foi uma mentora muito boa nesse sentido, Juan Daniel Ramírez, José Antonio Sánchez em Sevilha era, mas Olga, muitas vezes quando você vai para o exterior, bem, também, ou talvez por eu ser mulher, estou falando dos anos 2000, certo? A Olga me deu um papel muito ativo, eu era muito jovem, comecei a lecionar, meus alunos americanos tinham praticamente a mesma idade que eu, mas foi uma experiência, foi um grande desafio e um grande aprendizado, e isso se tornou outro dos meus nichos de trabalho. Inicialmente era a identidade cultural, mas depois foi o que ocorre em contextos educacionais e como projetar cenários educacionais que empoderem comunidades minoritárias, neste caso, a comunidade latina nos Estados Unidos, em São Diego. Depois também comecei a participar daquela rede UCLinks, na qual continuo participando, e essa rede continua, é uma rede, bom, imagina, já existe desde os anos 80, agora universidades também estão envolvidos, não só dos Estados Unidos, mas da Alemanha, tem gente do Brasil, do projeto CLICAR, não sei se vocês conhecem. Recentemente acabou, acabou porque acho que eles ficaram sem financiamento agora não sei se são de São Paulo, mas muito interessante porque trabalham com meninas de rua.

CTP: Ah, que interessante.

BMGE: Então, bom, também tem no Japão, enfim, é um projeto que de alguma forma foi, foi se transformando e se adaptando a diferentes realidades, e eu depois, agora, quando continuo contando a trajetória, direi também que, desde que levamos o projeto a Sevilha, sempre com a flexibilidade que possui, é uma entidade viva que tem flexibilidade e se nutre: é uma comunidade que abraça tudo de novo que se cria e ainda funciona, até hoje. Eu acho que dentro da academia isso é algo bem atípico, né? Que as comunidades acadêmicas internacionais se mantenham há tanto tempo e com muito valor, porque também é uma comunidade que tem um estilo solidário e colaborativo que também é escasso, uma parte humana que é muito escasso na academia atual. Então, foi aí que eu comecei a participar daquela comunidade graças a Olga Vázquez. Eu fiz esse estágio antes do doutorado nessa época, mas foi muito enriquecedor porque acabei lecionando quando ainda era doutoranda e fiquei encarregado de desenhar um currículo para adultos, eu tinha um ano. E bem, isso foi durante o doutorado. Também fiz outra estadia na Universidade de Havana nessa época com a professora Carolina de La Torre, que também trabalhava com questões de identidade. E como te disse, nessa altura, bem, a minha tese era sobre a identidade cultural e a emigração dos andaluzes. Analisei os grupos de discussão e o discurso identitário dos andaluzes e como isso influenciou a experiência de alteridade, na forma como concebiam a sua identidade andaluza. Mas durante todo esse tempo de doutorado, em todas essas estadias que te contei, bem, fui também entrevistando e me alimentando da experiência de alteridade com migrantes latino-americanos na Dinamarca, latino-americanos na Itália, andaluzes em Cuba e a parte socioeducativa de San Diego. Então foi assim, acho que foi exatamente como eu acho que um doutorado deve ser feito, né? Não muito fechado na ideia, mas com muita abertura.

Foi muito formativo. Em 2002 terminei, apresentei minha tese depois de tudo isso e nesse mesmo ano, no mesmo mês que apresentei minha tese ganhei uma vaga na Universidade de Pablo de Olavide como professora. Entrei como

professora assistente e desde então sou professora com diferentes figuras na Universidade de Pablo de Olavide. Em outras palavras, estou na Universidade de Pablo de Olavide há 21 anos com diferentes tipos de contratos, já no último ano como professor titular.

Investigação pós-doutoral: Universidad Pablo de Olavide e consolidação das linhas de trabalho em migrações, identidade e educação culturalmente sensível

Nesses anos tenho seguido principalmente essas duas linhas. A linha mais básica de análise do processo cognitivo e emocional de construção da identidade. Eu meio que me movi para onde minha pergunta de pesquisa estava me levando. Por exemplo, na minha tese de doutoramento, uma das coisas mais marcantes foi que os migrantes narraram na primeira pessoa e com grande emoção o que tinha a ver com a sua identidade de origem. Em outras palavras, a experiência da migração despertou sentimentos de apego muito fortes e muito incorporados nas pessoas que migraram. Com relação à comunidade de origem, ao mesmo tempo em que se tornaram biculturais. Em outras palavras, eram como dois caminhos que poderiam ser pensados como opostos. As pessoas no seu tempo e na sua prática aculturavam-se mais na comunidade de acolhimento, mas do ponto de vista afetivo, discursivo, afetivo e emocional tornavam-se conscientes e vinculavam-se à sua comunidade de origem. É algo que ficou muito claro na minha tese e esse processo me intrigou muito. Então, continuei nessa linha, analisando as narrativas. Porque esses imigrantes narravam, construía raízes narrativas, o contrário dos não imigrantes e dos emigrantes regressados, que tinham um discurso mais genérico, mais abstrato, mais histórico, porque falavam de língua, falavam de cultura... Os imigrantes contavam uns aos outros a sua história pessoal, anedotas, com muita emoção. Essas narrativas me deixaram muito curiosa e então fui descobrir como analisar essas narrativas, que potencial as narrativas tinham como instrumento semiótico para gerir ou dar sentido a esse trânsito que a migração constituía. E assim fui, por exemplo, a Londres com um grupo de sociolinguistas que analisavam narrativas no Center for Language, Discourse & communication do Kings College

(<https://www.kcl.ac.uk/research/centre-for-language-discourse-communication#:~:text=The%20Centre%20offers%20extensive%20research,identities%2Din%2Dinteraction%2C%20narrative>).

Ou seja, eu tenho andado um pouco... Tenho discutido em outras ciências, em outras disciplinas, mas sempre por curiosidade sobre o meu assunto. E tenho várias publicações sobre essa análise das narrativas de um ponto de vista mais microanalítico e interativo. E isso é uma linha. E a outra linha que venho desenvolvendo há 23 anos é a linha, novamente, dos contextos socioeducativos, da transformação em contextos socioeducativos onde existe diversidade cultural. Participei de vários projetos de pesquisa sobre a gestão da diversidade cultural da população imigrante na Andaluzia, com outras universidades, principalmente com a Universidade de Granada. Em Granada existe um Instituto de Estudos de Migração (<https://migraciones.ugr.es/>) e com eles participamos de um projeto sobre o dispositivo que foi estabelecido na Andaluzia principalmente para atender a população imigrante, que são chamadas de Salas de Adaptação Temporária de Linguagem (ATALES). E vários projetos também sobre escolas multiculturais.

Projeto A Aula Mágica Sevilla e inícios da investigação sobre as mudanças identitárias junto aos estudantes participantes da Aprendizagem em Serviço

E então, por outro lado, junto com Vicky, junto com Virginia Martínez, que é minha colega da UPO, iniciamos este projeto de Aprendizagem em Serviço na Universidade Pablo de Olavide, que realizamos há 10 anos, o que parece não tem nada a ver com o que estou falando, mas sim... tem tudo a ver. No sentido de que, primeiro, nosso projeto também foi uma transferência do projeto San Diego para nossa universidade, com suas características e com as características da comunidade Polígono Sur, que tem características diferentes da comunidade latina de San Diego. E também o mesmo bairro do Polígono Sur tem uma história e um desenvolvimento diferente. O bairro Polígono Sur tem uma vida associativa muito rica e não fazia sentido chegarmos com um projeto

importado dos Estados Unidos como tal. O que fizemos foi, de alguma forma, estabelecer uma colaboração porque também conhecíamos bem o bairro. Vicky e eu, outra vantagem que tivemos, certo? Em outras palavras, eu conhecia bem o projeto de San Diego porque tinha feito parte dele, mas sabia, nós duas, que conhecíamos muito bem o bairro. Virgínia, porque já havia sido vice-diretora da Residência Universitária Flora Tristán, que já tinha um projeto dentro da metodologia de Aprendizagem em Serviço. Eu conhecia muito bem o bairro porque trabalhava como voluntária desde os 17 anos, tinha trabalhado como voluntária numa associação juvenil daquele bairro e tinha feito estágio. Então, de alguma forma, chegamos a um lugar que era um bairro muito marginal de Sevilha, muito isolado, que quase ninguém conhece, mas conhecíamos o bairro e tínhamos um olhar para o bairro. Vimos com o projeto San Diego, basicamente com os agentes educacionais do bairro, dizer a eles, temos essas possibilidades, pertencemos a essa comunidade internacional, que é a UCLinks, onde se fazem coisas que têm uma ideologia educacional, teórica, nós temos isso a oferecer, temos uma metodologia a oferecer, que colocamos ao seu serviço. E ao mesmo tempo podemos conectar o que se faz no bairro com uma comunidade internacional, porque alguns projetos muito interessantes são feitos no bairro, mas muitas vezes não são conhecidos.

E depois de um ano de negociação, de diálogo de como a gente poderia registrar esse projeto da Aula Mágica no polígono, começamos a trabalhar com os adultos lá no polígono, e nesse caso já sob o título de Aprendizagem em Serviço. Basicamente, o que a Aprendizagem em Serviço nos dá é que o projeto é como a Aula Mágica de San Diego, em sua estrutura, diríamos, é um projeto de colaboração universidade-comunidade, onde os estudantes universitários prestam um serviço à comunidade ao mesmo tempo em que aprendem, e a comunidade consegue, diríamos também, ajuda em seus projetos, ao mesmo tempo que também consegue, bem, além de conseguir a ajuda, aquela relação com o corpo discente da universidade. Assim, os termos dessa colaboração mudam de acordo com as necessidades, tanto das propostas que se implementam, como das entidades com as quais colaboram. O projeto de San Diego, basicamente, não chamava

Aprendizagem em Serviço, os projetos UCLinks são chamados de Aprendizagem em Serviço, eles são chamados de Community Engaged Research, mas são Aprendizagem em Serviço, quero dizer, isso depende da terminologia.

O corpo discente desses projetos, ou seja, a gente adotava o esquema de trabalho, a ementa da nossa disciplina era a ementa como era em San Diego, que depois a gente foi avançando para a nossa realidade, para os nossos alunos, ao número de alunos que temos, às nossas graduações, mas o esquema era o mesmo, a estrutura era a mesma. A diferença é que em quase todos os projetos de UCLinks, como nesses projetos se combinam pesquisa, ensino e intervenção comunitária, na parte de pesquisa os projetos de UCLinks, a Aula Mágica, The 5th Dimension, os de Kris Gutierrez, focam-se sobretudo nos benefícios para a comunidade latina ou para a comunidade marginalizada, ao pensar na participação nestes projetos.

Em outras palavras, o que quase todas as suas pesquisas fazem é mostrar quais são os benefícios para a igualdade educacional dos meninos e meninas que participam da comunidade nesses projetos. No entanto, nestes 20 anos de interação nessa rede também tenho visto que se fala muitas vezes, a partir de uma lógica decolonial também se fala, que os benefícios não são só, diríamos, para a parte desfavorecida. Há uma relação de mão dupla onde a sociedade majoritária, através do corpo discente universitário, também consegue tanto quanto essa parte, deixando para trás a lógica paternalista. E isso é algo que em UCLinks é mencionado continuamente, mas nunca foi investigado. Então, unimos essa necessidade, nos especializamos, entre aspas, na rede UCLinks ao invés de olhar para o benefício que os meninos e meninas, ciganos e ciganas, obtêm na participação do projeto, que também sabemos que existe, devíamos ver o que o corpo discente universitário obtém como resultado da participação nesses projetos.

Por isso começamos a trabalhar na lógica da Aprendizagem em Serviço. Mas isso também tem a ver com a vivência prática da ciência. Virgínia tinha trabalhado nessa linha, vimos que naquele momento podíamos obter subsídios desse sentido e continua, no meu caso especificamente, continua na linha de

estudos de identidade e alteridade, porque como se produz esta mudança no corpo discente universitário, como se produz este contributo que oferecemos ao corpo discente universitário é através da alteridade, através do conhecimento de uma realidade que até então não existia, e do contacto cotidiano com aquela comunidade tão marginalizada e tão desconhecida.

Então, no final, estamos nos processos de identidade e alteridade em estudantes universitários e como isso influencia sua formação integral, não apenas do ponto de vista conceitual, mas também academicamente. E essa é a outra parte do meu trabalho, que, como vocês podem ver, tem a ver com o início da identidade e da alteridade, mas parece que não. No momento estou desenvolvendo essas duas linhas, basicamente.

Conceitualizando a transformação social nos cenários híbridos através da música: últimas construções teóricas aplicadas

A última linha que estou desenvolvendo, também como derivações dessas, mas que são incipientes são duas, ou seja, como derivações dessas mesmas. Vão surgindo, vão aparecendo sempre em diálogo com os outros. Há três anos, fui convidada a participar de uma edição da revista Theory and Psychology (Teoria e Psicologia) sobre questões epistemológicas do trabalho com comunidades minoritárias. Bom, basicamente sobre psicologia crítica e psicologia indígena, quais são os desafios inerentes da psicologia crítica e da psicologia indígena. E foi um artigo, quero dizer, bem, foi um comentário aberto sobre um artigo de uma filósofa da ciência chamada Barbara Held. Foi um Open Review, eram comentários abertos e eu fui convidada. E a verdade é que para mim foi um desafio porque trabalho em pesquisa empírica há 20 anos, mas está intimamente ligada, diríamos, à prática. E me pediram para fazer uma epistemologia mais ampla, mas aceitei o desafio, porque também pensei de uma perspectiva feminista que talvez fosse hora de me obrigar a que aprendizado eu cheguei, qual seria a “minha verdade”, sabe? Entre aspas...

CTP: Estou achando muito interessante. Gostaria que continuasse...

BMGE: Bom, foi um desafio, de novo, foi um desafio porque foi difícil pra mim de alguma forma, eu acho, não vou falar de mulher porque tem muitas formas de ser mulher e também tem muitas e geracionalmente também tem diferenças, mas pelo menos a forma como me socializei enquanto mulher, socializei-me com o empenho na criação do conhecimento e na transformação, mas é verdade que não me socializei com a ambição, diríamos, do dom da palavra ou de ensino. Nunca pensei que o que digo tem que ser verdade, ou seja, que tenho sido mais dialógica na forma como tenho construído conhecimento tanto na ciência como na docência. Eu nunca me senti de posse da verdade, então isso torna muito difícil fazer uma entrevista onde você dá uma declaração. E a mesma coisa aconteceu quando me pediram para participar dessa edição, mas me esforcei justamente por isso, pensando que as pessoas, geralmente mulheres da minha geração, que não têm essa ambição, que têm uma forma mais colaborativa de construir conhecimento, acabamos não participando do fórum público. Então fiz esse esforço e de alguma forma tentei sistematizar por escrito quais foram as conclusões, digamos, claro parciais e muito práticas, a que cheguei em torno da reflexão epistemológica sobre como reunir diferentes saberes em contextos de intervenção social. E essa dificuldade que surge, porque também da psicologia da comunicação ou da Psicologia Histórico-Cultural, como concebemos a comunicação, existe a dificuldade de como diferentes gêneros discursivos, diferentes formas de conhecimento, diferentes modos de ser na realidade, obviamente existem é uma hierarquia entre eles no contexto formal e como lidar com isso no contexto da intervenção social, tanto no contexto da construção da ciência, quanto no contexto da educação. Então, como essas são questões que sempre pairaram sobre minhas pesquisas, ali naquele artigo de Teoria e Psicologia tentei unir quais eram as minhas verdades práticas que me ajudaram, sem pretender esclarecer ninguém. E a partir daí também desenvolvi essa mesma ideia num capítulo mais amplo que foi publicado em 2022 num livro da Pallgrave McMillan (Machín, 2022), porque um colega também me pediu, e também tem

as relações humanas da ciência, pois me pediu um colega da Universidade de Havana, que agora está na Universidade Andrés Bello, no Chile, e leu meu artigo sobre Teoria e Psicologia, e me disse que era perfeito para um livro que estava organizando, então me convidou e pediu para que ampliasse a discussão. Então, é curioso porque também existe aquela parte humana do compromisso humano, não é querer ditar o ensino que te motiva a escrever sobre isso, mas sim são pessoas que valorizam o teu trabalho e que querem que a tua voz seja ouvida, ou sua voz ou sua perspectiva, mas caso contrário eu não teria feito isso. Então essa linha mais teórica que tentei desenvolver uma ideia teórica do que gera transformação social em contextos de diversidade cultural e o conceito do sujeito de agente híbrido começou a desenvolver um pouco dessa maneira. Está em construção, mas comecei a desenvolver de maneira a ser incitada por mulheres que possuem sua voz e por pessoas concretas que me foram pedindo. Isso está em construção.

Outra parte que está em construção dentro da parte socioeducativo é o trabalho com multimodalidade. Com a música, precisamente. Também estudei sobre música comunitária, sobre a psicologia da música, mas também empiricamente, através da análise de esta intervenção concreta, deste grupo que remixa música popular numa escola multicultural de Sevilha. Aí temos um artigo publicado, Juan Daniel Ramírez e eu, com eles, com dois praticantes, duas pessoas, dois meninos, que são os músicos que trabalham nisso, bom, são músicos e arquitetos que fazem esse projeto. E é isso que eu também queria e quero desenvolver aqui em Miami, já que Miami é uma cidade altamente multicultural, porque busco cenários onde a música é feita, e como isso pode gerar processos de transformação.

CTP: Interessante!

BMGE: As linhas múltiplas, que são completamente incipientes, mas como podem ver têm a ver com as anteriores, ou seja, são derivações.

CTP: Sim e fiquei curiosa: na sua formação e carreira os conceitos de Psicologia Histórico-Cultural estão muito próximos. Quando você me fala sobre emoções, a formação do sujeito, eu gostaria de saber se existem ou quais conceitos você acha que estão mais presentes da epistemologia, Psicologia Histórico-Cultural nessas práticas multiculturais. Quais você acha que são mais fortes ou ajudam a pensar sobre essas práticas e intervenções?

BMGE: Olha, você me fez uma pergunta super difícil. É difícil porque acredito que a Psicologia Histórico-Cultural para mim são o “aquário em que vivo” Há momentos em que não menciono isso porque é a maneira como concebo a mente humana. Diríamos que não sou capaz de dizer que esse conceito me ilumina, mas sim que esses conceitos são o ar que respiro. É assim que interpreto a psicologia, mas é assim que interpreto a vida também. Então eu não saberia o que te dizer. Talvez a heterogeneidade do pensamento (Tulviste), do seu ponto de vista, mas isso está totalmente relacionado ao conceito de *privilegiación* (Wertsch) também. A origem social dos processos psicológicos, mas é que todos eles estão relacionados entre si. Então, não sei se você quer me fazer perguntas específicas sobre conceitos porque eu digo que é o ar que respiro, Psicologia Histórico-Cultural. Tenho percebido isso muitas vezes porque vou a contextos onde a Psicologia Histórico-Cultural são faladas como novidade, como uma abordagem que contrasta com outra, quando para mim é o óbvio. Por exemplo, também vejo isso nos companheiros e companheiras cubanos. Os companheiros e companheiras cubanos que se formaram, seus professores se formaram com os russos, com os soviéticos, têm aquela semente da ideia da conformação social do processo psicológico. Diríamos que vivi uma psicologia que não tinha essa lógica individualista. Então, bem, eu sei porque estudei psicologia e porque estamos expostos a ela, mas a forma como eu percebo tanto a intervenção quanto os processos psicológicos estão completamente enraizados nas práticas sociais. A partir que me guia o olhar de análise de tudo. A origem social dos processos psicológicos aplicados não apenas aos processos cognitivos, mas também aos emocionais. E tem também o conceito de *pereživanie*, mas como uma derivação. O conceito de heterogeneidade do pensamento aplicava-se não apenas ao pensamento verbal, mas também à

emocionalidade, à experiência. O conceito de James Wertsch. Acredito que a influência do Wertsch tenha sido muito forte porque ele teve muito peso no grupo de pesquisa do Laboratório de atividade humana. O conceito de privilégio do Wertsch, de como diferentes ferramentas são privilegiadas em diferentes contextos. O conceito de cenário de atividade (Leontiev-Engestrom) também está muito presente. Tudo que tem a ver com comunicação também está muito presente, né? Com a dificuldade ou, ao mesmo tempo, dificuldade ou vicissitudes na comunicação quando os interagentes foram socializados em diferentes cenários de atividade. A ideia de construção de sentido de Brunner também foi muito relevante na minha formação, principalmente no que diz respeito à questão da identidade. A construção de significado, a ideia de narrativas como ferramentas para a construção de significado. Mas tudo isso está inscrito na ideia de cenário de atividade e ferramentas. Acredito que a estrutura mais influente na forma como conceituo tudo vem de Wertsch, da ideia de ferramentas e privilégios e posteriormente alimentada por todo o resto.

CTP: Por exemplo, quando você fala dessas intervenções multiculturais, no Brasil também estamos com esse exercício de usar a teoria para pensar como fazer essas intervenções, especialmente no campo da psicologia e da educação, usando esses conceitos como base para pensar sobre tudo isso. Gostaria de perguntar um pouco mais sobre a Aprendizagem em Serviço, porque quando os alunos estão em campo, será que eles conseguem fazer essa relação que eles estão fazendo uma ação, mas que existe uma teoria por trás disso, sabe? Que essa relação se faz com a ação...

BMGE: Bom, um dos artefatos, como diz o Michael Cole e tudo que a gente usa e que a gente usa para orientar esses processos teórico-práticos são as notas de campo. O corpo discente tem que escrever, claro, não entrei em detalhes, né? Eu tenho dito a você assim muito acima, muito geral. Claro que o exercício Aprendizagem em Serviço não é só colocar o corpo discente em um contexto híbrido, porque quando o corpo discente vai fazer seus estágios, é um contexto que é ao mesmo tempo universitário, é um cenário de atividade que é ao mesmo tempo uma universidade, com seus próprios motivos, suas próprias ferramentas, seus próprios

artefatos. Eles são avaliados, eles têm que aprender, seu papel é de aprendiz, mas ao mesmo tempo é um contexto profissional onde eles estão tendo que atuar como educadores. Então, isso por si só já tem um componente transformador porque eles têm que navegar entre esses dois cenários e criar suas próprias razões de ação. E com sua atuação porque também consideramos que nossos projetos são suficientemente abertos para que tenham que gerar seus próprios motivos e ao mesmo tempo mudar os motivos da atividade. É uma atividade que está em construção, uma fonte de aprendizado para eles. Mas não é só isso, as notas de campo como ferramenta, que além do que se corrige, a gente corrige as notas de campo entre aspas... São instrumentos de avaliação da disciplina, as notas de campo são avaliadas, na matéria que eu estou atribuindo com poucos alunos 50% da nota da disciplina. Corrijo-as semanalmente e corrigindo-o dou-lhes um feedback onde os ajudo de alguma forma, guio o seu olhar como etnógrafo, como observador, mas também os ajudo a refletir sobre o que ali se passa e a fazer esse caminho entre a teoria e a prática. Seguir esse caminho onde a teoria serve para iluminar os processos práticos que vivenciam e que ao mesmo tempo os desafiam, porque muitas vezes são processos onde são desafiados emocionalmente. Então, diríamos que do ponto de vista, aí também falamos da *perejivanie*, o aprendizado não vem de algo frio, mas vem de um desconforto e esse desconforto muitas vezes ocorre porque vai para um contexto onde meninos e meninas os desafiam, onde vivenciam situações que às vezes podem ser violentas para eles, onde sentem que não sabem o que fazer. Tudo isso se reflete nas notas de campo e nas aulas. Você viu também que a outra ferramenta é a aula, o diálogo com o professor. Assim, estas ferramentas estão a servir de norte aos seus processos de reflexão crítica e aprendizagem, tanto nos apontamentos de campo como as aulas. E lá vamos nós ajudando-os a tornar a teoria como base para construir sua própria visão do que acontece, mas observe que muitas vezes não é uma teoria que se converte em dogma. Mas esse é o processo que eu acho que eles deveriam fazer, ainda mais hoje, quando eles têm uma saturação de informações. Acredito que o importante não é que eles colem informações e reproduzam informações, mas que saibam analisar as informações e dar sentido a elas em sua própria experiência do ponto de vista

emocional. Do emocional, não apenas do teórico. Então, claro, tem essas ferramentas que a gente tem, ou seja, o curso é estruturado e a gente pegou essa estrutura de San Diego. Em San Diego já era assim. A disciplina é avaliada através da correção de notas de campo e aí também tem, bom, a gente tem várias disciplinas que são ensinadas. A que eu ensino é em inglês e como é em inglês tenho alunos internacionais e são poucos alunos, portanto, posso avaliar perfeitamente as 10 notas de campo, enquanto a matéria que a Vicky ensina é primeiro ano de Educação Social em espanhol e são 60 alunos. Então ela obviamente pode corrigir todas as 60 notas de campo. Então, meu curso de inglês é mais parecido com o original em San Diego porque para mim esse feedback personalizado é muito importante e posso fazer com 10 alunos, mas obviamente a Vicky com 60 teve que fazer uma adaptação e não corrige todas as notas de campo. As notas de campo auxiliam a fazer a relação entre teoria e prática. Olha, acabei de lembrar também que outra importante influência nossa é Paulo Freire, que para mim é totalmente compatível com Vygotsky. A pedagogia do oprimido, a ideia dele traz nuances, traz realidades, traz frescor, acima de tudo acho um toque de realidade, porque Freire falava a partir do conhecimento das comunidades com as quais trabalhava e acima de tudo o apreço e respeito. Mas é totalmente compatível com a Psicologia Histórico-Cultural e vygotskyana, é outra das grandes contribuições que nós também temos, além do comprometimento, talvez traga mais comprometimento, a parte da Psicologia Histórico-Cultural talvez tenha sido mais experimental ou mais acadêmico.

CTP: Gostaria de perguntar a você se o conceito de Aprendizagem em Serviço foi retirado da estrutura de San Diego, que quando você estava lá essa estrutura foi trazida, mas agora você vê esse a Aprendizagem em Serviço em sua prática, por exemplo, agora como professora, mudou, transformou-se em outra coisa ou continua com essa estrutura e algumas pequenas mudanças. Como você vê agora a Aprendizagem em Serviço que seus alunos fazem agora?

BMGE: Vamos ver, o conceito, não sei se me expliquei bem, a estrutura da metodologia de colaboração entre a universidade e a comunidade com os

artefatos que eles têm, que são, por exemplo, o tipo de ensino, notas de campo, etc., vem de San Diego, do projeto A quinta Dimensão (The Fifth Dimension) de Michael Cole e em sua adaptação para a comunidade minoritária A Aula Mágica de San Diego. Mas diríamos que focar em uma parte desse processo, que é o corpo discente universitário, é uma novidade, diríamos que damos a Sevilha. E a partir daí aprendemos a tradição da Aprendizagem em Serviço. Portanto, não é totalmente correto dizer que a Aprendizagem em Serviço vem de San Diego, porque o que vem de San Diego é o projeto, a colaboração universidade-comunidade por meio desse triângulo onde pesquisa, ensino e intervenção comunitária são realizados na mesma atividade. Esse esquema de colaboração e seus artefatos, as notas de campo, a forma como o ensino é ministrado vem de San Diego. Mas depois do foco no processo de mudança do corpo discente universitário na pesquisa e, diríamos, a denominação ou o vínculo com uma tradição diferente de didática, porque a Aprendizagem em Serviço está mais relacionada a metodologia de aprendizagem, então é algo que nós incorporar em Sevilha e Barcelona e que neste caso, diríamos, vem da colaboração entre eu, que venho de San Diego com toda a estrutura, e a Virgínia, que já havia participado de comunidades acadêmicas de Aprendizagem em Serviço, mais voltadas para a aprendizagem universitária. Aí juntamos uma comunidade acadêmica que vem mais da área que não tem, que não desenvolveu uma análise teórica própria do que se faz, e a Psicologia Histórico-Cultural com a sua implementação nos projetos da Quinta Dimensão e da Aula Mágica, que fornece uma estrutura de trabalho e uma abordagem teórica. De fato, há cinco ou seis anos realizamos uma conferência de Aprendizagem em Serviço em Sevilha, onde foi apresentada essa forma teórica de analisar o processo de mudança identitária junto aos estudantes participantes nos projetos de Aprendizagem em Serviço. Diríamos que a tradição da Aprendizagem em Serviço vem mais de uma área de Educação e menos de Psicologia, então o processo de aprendizagem desses alunos não foi analisado a fundo, mas sim visto como uma metodologia didática, e a gente faz as duas coisas se juntarem.

Há muitas pessoas que praticam a Aprendizagem em Serviço e não o fazem a partir da Psicologia Histórico-Cultural, e há muitas pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural engajadas na comunidade que não exigem esse aprendizado de serviço, embora pudesse ser. Assim, a conjunção de ambas as tradições em Sevilha e Barcelona, não existia antes, e tem sido uma questão de oportunidade ou colaboração. Eu e a Virgínia trabalhamos juntas, ela sabia dessa ideia de aprendizado de serviço pelo trabalho dela no Polígono Sur, e eu conhecia a fundo a estrutura desse curso em San Diego, toda a parte teórica, e nós juntamos. José Luis Lalueza, da Universidade de Barcelona, entra no projeto, bem, ele não entra, mas José Luis Lalueza inicialmente também não veio da tradição de Aprendizagem em Serviço, mas da tradição histórico-cultural. Seu projeto em Barcelona também vem da linha UCLinks. De alguma forma, o que encontramos é que no cenário espanhol, também para subsídios, o trabalho com minorias não tem mais lugar e o trabalho com universitários tem mais espaço e, ao mesmo tempo, nos interessa. E veio daí também, então a gente começou a desenvolver essa parte. Então, não é tanto que eles se unem, mas que essas duas tradições se unem no nosso trabalho.

CTP: É interessante saber um pouco mais sobre essa distinção porque, por exemplo, eu vejo que às vezes tem práticas que se aproximam da Aprendizagem em Serviço aqui no Brasil, mas não continua com esse nome, mas os pressupostos são, sim, as bases são as mesmas de uma etapa profissionalizante no final da formação em psicologia, por exemplo. Então, é interessante ouvi-la sobre essa diferença para saber também como os pesquisadores estão unindo e aproximando esses conceitos e práticas. Gostaria que você fizesse uma fala final ou acrescentasse algo que não abordou...

BMGE: Sim, sim, perfeito, sim. Olha, bem, bem, eu, o que você diz, para mim, neste ponto da minha carreira, acho que, e precisamente no ano passado que fiz minha titulação, e eu tive que fazer um resumo da minha carreira, que se você quiser posso compartilhar a referência, porque lá também tem toda a trajetória e pode ser útil para você. Cheguei à visão da reivindicação da parte humana de fazer ciência, certo? Em tudo isso que você está contando, existem pessoas, e existem redes de pessoas, e isso

está se perdendo, e não estou falando de redes de pessoas das quais somos amigos, não, o que estou falando é exatamente como essa parte, ou seja, na nossa atividade e na nossa prática como cientistas, a gente tem que levar em conta também essa parte motivacional, emocional e social, e você vê isso aí, né? Ou seja, não é um tema, o meu tema de investigação tem coerência, tem sentido, mas tem vindo a seguir caminhos que têm estado relacionados, bem, com as colaborações que estabeleci, as situações de oportunidade, tenho a Virgínia por meu lado, que esta colaboração pode fazer sentido. E não só, diríamos, com a ideia teórica pura, mas também há tradições de conhecimento, digamos que não são algumas categorias taxonômicas frias, mas também ocorrem em relação a pessoas que sentem e que fazem ciência. E eu acho que é importante levar isso em conta, ou seja, ver a construção científica também como uma atividade, como uma cena de atividade que também tem sua parte humana, né? Então, bom, com tudo que isso implica... Como as mulheres fazem ciência, como as pessoas que não vêm fazem ciência, ou que, por exemplo, recentemente, olha, uma colega recentemente, Vera da Silva. Ela é brasileira, eu a conheci recentemente em uma conferência sobre Linguagem, Cultura e Mentes, ela é antropóloga de linguagem e trabalha com línguas da Amazônia brasileira. É muito interessante. Agora ela está no Brasil e recentemente me enviou um artigo sobre mulheres indígenas da Amazônia que atualmente estão fazendo doutorado ou falando sobre sua cultura em universidades ocidentais. Então, a ciência que essa gente faz tem outro papel. E essa humanidade é importante levar em conta, eu acredito.

CTP: Sim, sim...

BMGE: Pra te dar um exemplo... É com isso que também trabalho com a ideia do sujeito híbrido, agente híbrido. Ou seja, o potencial transformador de quem faz ciência ou que intervém a partir de diferentes posições, não apenas da posição hegemônica que tem sido a maioria, certo? Além do feminismo, também estou falando de comunidades, certo? Falo de gênero da mesma forma que falaria de diferentes cenários de comunicação. A socialização de gênero como cenário de comunicação. Ou seja, não só uma perspectiva feminista, sair da hegemonia, diríamos, da construção do conhecimento principalmente do sujeito ocidental, onde me incluo.

CTP: Beatriz, não sei como lhe agradecer. Acho que expandimos a conversa em muitos tópicos e todos muito interessantes. Foi um prazer!

BMGE: Muito obrigada por me ouvir!

Aprendizaje Servicio, Psicología Histórico-Cultural y otras trayectorias: diálogos con Beatriz Macías Gómez-Estern

RESUMEN

Beatriz Macías Gómez-Estern es profesora de la Universidad Pablo de Olavide, UPO, en la ciudad de Sevilla, España. Es psicóloga, trabaja en varias áreas que relacionan Psicología, Educación, Ciencias Sociales, estudios de migración, alteridad, entre otras. La profesora tiene una vasta trayectoria de estudios e investigaciones en Europa, Estados Unidos y América Latina. Esta entrevista retrata brevemente este recorrido y ilustra algunos intercambios de conceptos, formas de actuar e interlocución entre conceptos de la Psicología, la Psicología Histórico-Cultural y la relación con otras áreas del conocimiento.

Palabras-clave: Beatriz Macías Gómez-Estern; Aprendizaje Servicio; Sevilla; España.

Breve bibliografía de destaque

Sobre identidade e migração

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; DE LA MATA M. Narratives of migration. Emotions and the interweaving of personal and cultural identity through narrative, *Culture & Psychology*, 19 (3), 348-368, 2013.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. And now I am here..., but then we were there”: space and social positioning in Andalusian migrant’s narratives. *Journal of Multicultural Discourses*, 8 (3), 195-212, 2013.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; ARIAS-SÁNCHEZ, S. Yo soy lo que tú no eres: la alteridad en la definición de la identidad andaluza. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 36(3), 493-509, 2018.

Sobre Aprendizagem em Serviço

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; ARIAS-SÁNCHEZ, S.; MARCO-MACARRO, M., CABILLAS-ROMERO, M.; MARTÍNEZ-LOZANO, V. Does service learning make a difference? comparing students’ valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 46 (7), 1395-1405, 2021. DOI: 10.1080/03075079.2019.1675622.

LALUEZA, - J. L.; MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. Cruzando la frontera. *Una aproximación al Aprendizaje Servicio desde el Aprendizaje Transformativo y la Psicología Histórico-Cultural, Culture and Education*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>.

Sobre escola multicultural e diversidade

SÁNCHEZ-MEDINA, J. A.; MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; MARTÍNEZ-LOZANO, V. The value positions of school staff and parents in immigrant families and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 217-223, 2014.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, A. Percepción y construcción identitaria del profesorado ATAL: Una aproximación empírica. *Gazeta de Antropología* 34 (1). Artículo 5, 2018.

MATSUMOTO, M.; MENDOZA-PÉREZ; K.; MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; POVEDA, D. Families at social risk and access to 0–3 Early Childhood Education and Care in Spain: a model to understand diverse conditions in the current system (Familias en situación de riesgo social y acceso a la educación preescolar de 0 a 3 años en España: Un modelo para comprender las situaciones diversas en el sistema actual). *Culture and Education*, 1-34, 2023.

Últimas construções epistemológicas e aplicadas: agente psicológico híbrido e música como instrumento para a intervenção socioeducativa

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. "Hybrid psychology agent": Overcoming the about/for dichotomy from praxis, *Theory & Psychology*, 30 (3), 2020.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B. Chap 2. "Critical Psychology for community emancipation: insights from socio-educative praxis in hybrid settings" In Machin, Raudelio (Ed.) *The new waves in Social Psychology* (25-54). Palgrave-McMillan, 2021.

MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, B.; RAMÍREZ-GARRIDO, J. D.; ALONSO MALLÉN, R.; TORRES-IGLESIAS, F. "Multicultural education through music remixes: a situated approach. IN: SANDERSON, L.; STONE, S. (eds.), AMPS Proceedings Series 22.1. Teaching – Learning – Research. *Manchester School of Architecture*, UK. 02 – 04 December (2021). pp. 328-335, 2021. ISSN: 2398-9467.

Recebido em março de 2023
Aprovado em agosto de 2023

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica: conectando ideias, dialogando pesquisas

Contributions of Cultural-Historical Theory to teacher education and pedagogical activity: connecting ideas, dialoguing studies

*Rafael Fonseca de Castro*¹
*Laura Marisa Carnielo Calejón*²

Desde os objetivos ambiciosos das Metas Educativas 2021, assinadas em El Salvador, em 2008, por vários ministros da América Latina, objetivando melhorar a qualidade da educação e superar atrasos na América Latina, diversas ações vêm sendo desenvolvidas, sejam elas oriundas de macro políticas ou de movimentos pontuais locais. Mesmo antes da pandemia global de COVID-19, as dificuldades observadas nos estudantes e o adoecimento demonstrado pelos professores encontram diferentes explicações e propostas de solução que se relacionam com a finalidade atribuída à escola e à Educação, assim como com as explicações assumidas para o desenvolvimento humano e no que se refere à aprendizagem escolar.

No campo da psicologia escolar e educacional, encontramos as reflexões de Patto (1999), Proença (2004), Souza (2018) e Meira (2013) sinalizando reducionismos e limitações de algumas teorias em compreender o fracasso escolar

¹ Doutor em Educação. Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – Campus Porto Velho (DACED-PVH). Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf). Líder do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>. E-mail: castro@unir.br.

² Pós-Doutora em Psicologia Educacional. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Professora e Coordenadora do Curso de Psicologia na Universidade Ibirapuera. Coordenadora do Centro de Desenvolvimento Pessoal e Profissional (CEDEPP) em São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0333-8264>. E-mail: lauracalejón@gmail.com.

e as dificuldades de aprendizagem apresentadas por escolares, resultando, em muitos casos, no fenômeno recente que temos denominado medicalização.

No contexto latino-americano, encontramos, nas décadas de 1960/1970, a experiência do grupo cubano que, a partir de uma análise crítica das teorias de desenvolvimento sistematizadas pela Psicologia, assume o Enfoque Histórico-Cultural como fundamento teórico para organizar o sistema educacional. Um conjunto de circunstâncias se relaciona com esta assumpção. Entre elas, entendemos como relevante a figura de Martí, considerado Herói Nacional de Cuba, nas lutas pela independência da ilha enquanto colônia espanhola. Encontramos no Dicionário del Pensamiento Martiano, organizado por Galarraga (2012), no subtítulo *Educación*, algumas observações de Martí que nos ajudam a pensar na eleição do Enfoque Histórico-Cultural, pelo grupo cubano, como base teórica para organizar os processos educacionais. Martí considerava, em 1779, que *“instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y esta, principalmente, al sentimiento. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. La educación es el único médio de salvar-se de la esclavitud”* (Galagarra, 2012, p. 144).

Globalmente, a Teoria Histórico-Cultural vem se consolidando, há praticamente um século, em um importante referencial para apoiar processos educativos, práticas pedagógicas e formação docente para os/nos diferentes níveis educacionais e em variados contextos, como é possível verificar em coletâneas internacionais, como em Selau e Castro (2015). No Brasil, não é diferente. Mas foi somente a partir das últimas três décadas, que o acesso aos pressupostos originais dos pioneiros deste importante referencial revolucionário aumentou e melhorou a sua qualidade.

No contexto brasileiro, além das relevantes contribuições cubanas, encontramos diferentes pesquisas que demonstram a Teoria³ Histórico-Cultural como fundamento necessário para organizar uma educação capaz de promover o desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade. A participação de

³ Teoria, e não apenas Psicologia, por reconhecermos, neste texto e em outras de nossas obras, que se trata de um referencial/enfoque interdisciplinar.

pesquisadores da Cátedra Vygotsky, da Universidade de Havana, em diferentes grupos de pesquisa, no contexto nacional, oportunizou maior aproximação e compreensão dos fundamentos teóricos e análises críticas feitas por Vygotsky à Psicologia de seu tempo, nas primeiras décadas do século XX (Calejón, 2018). Entendemos como necessário, ainda, destacar, neste contexto de expansão dessas ideias, as contribuições de Marta Shuare (1990), psicóloga argentina radicada na União Soviética que completou sua formação na equipe de Alexander R. Luria. Ocupando um lugar no Editorial Progreso, traduziu para o espanhol um conjunto de materiais, ampliando nossa acessibilidade ao pensamento dos primeiros e dos subsequentes organizadores do Enfoque Histórico-Cultural. Aos companheiros de Cuba, e à companheira Marta Shuare, nossos agradecimentos pela possibilidade de maior e melhor acesso a essa teoria; e à possibilidade de pensar em saídas para os desafios que a educação brasileira e latino-americana enfrenta.

No momento histórico em que este número temático especial é publicado na Revista *Obutchénie*, existem grupos de pesquisa⁴ brasileiros desenvolvendo o importante trabalho de tradução de obras originais dos autores considerados fundadores desta corrente teórica, e também de obras mais recentes, oriundas de desdobramentos mais contemporâneos de pesquisadores estrangeiros que aprofundam pressupostos a partir de elementos iniciais desta corrente. Daí, em diálogos com o que se produz pelos pesquisadores brasileiros, constitui-se uma emergente profusão de estudos baseados na Teoria Histórico-Cultural, bem como de proposições teórico-práticas a processos educativos a partir dessa matriz de pensamento.

Diferentemente das décadas de 1970, 1980 e 1990, graças a esse trabalho de tradução, os estudiosos brasileiros passaram a ter acesso às ideias e aos ideários do que temos intitulado mais comumente no Brasil Teoria

⁴ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); liderados pelos professores doutores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi; - Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria histórico-cultural, da Universidade Federal Fluminense (UFF), liderado pela Prof.^a Dr.^a Zoia Ribeiro Prestes; - Verchína - Fundamentos da Psicologia Vigotski, da Universidade Federal de Goiás, liderado pela Prof.^a Dr.^a Gisele Toassa.

Histórico-Cultural, de forma mais consistente. Começamos a ler Vigotski no Brasil, na década de 1970, a partir de traduções da tradução: da tradução do inglês estadunidense, traduzida do Russo, para a Língua Portuguesa do Brasil. Hoje, algumas delas são publicações polêmicas e consideradas problemáticas no que refere à a integralidade dos conteúdos originais, conceitualmente e também em termos de tradução (do Russo para Inglês e, depois, do inglês para o Português do Brasil).

Após a publicação das *Obras Escogidas* de Vigotski, em Espanhol, e das mais recentes traduções do Russo diretamente para o Português brasileiro, não só cresce a quantidade de pesquisadores e de grupos de pesquisas voltados a investigações de aspectos psicológicos e educacionais a partir de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como se aprofundam os estudos deste referencial, bem como seus desdobramentos a partir de diferentes realidades e contextos educativos em um país de dimensões continentais e grande diversidade cultural e étnica. Pesquisas recentes, como pode ser constatado em Asbahr e Oliveira (2021) e em Asbahr (2023, p. 7), confirmam a tendência de que a abordagem em foco se encontra em crescimento, o que traz “a necessidade de avaliarmos sua relevância como referencial utilizado na educação, na psicologia e em outras áreas, e conhecer os rumos que as investigações científicas desta perspectiva teórica vêm tomando”.

E o Dossiê “**Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica**” é mais uma reverberação concreta do desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural no Brasil, por meio da publicação de um conjunto de dez artigos, mediante a participação de 23 autores e 21 avaliadores *ad hoc*, contemplando dez estados⁵ da federação, todas as cinco regiões do país e 21 Instituições de Educação Superior. Também contempla a interlocução com pesquisadores cubanos.

Após esta Apresentação, o Dossiê é aberto pelo artigo “**Periodização do desenvolvimento psicológico e atividade pedagógica de ensino:**

⁵ Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo.

elementos teórico-práticos para pensar formação docente e educação escolar”, de Epifânia Barbosa da Silva e Rafael Fonseca de Castro, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Neste *paper*, os autores apresentam e propõem contribuições teórico-práticas consideradas pertinentes à Educação Escolar em uma perspectiva histórico-cultural. Para tal, partem de pressupostos de Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Vasilii Davidov e Danill Elkonin, com ênfase nas atividades pedagógicas de ensino e no processo de desenvolvimento de estudantes em idade escolar, com base na perspectiva de periodização do desenvolvimento psicológico, em suas mútuas relações e em seu potencial de aplicação em processos formativos e em práticas pedagógicas de/por professores da Educação Básica.

O segundo texto, de Valéria Carla Vieira Gomes e Adriane Cenci, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulado “**A colaboração na formação continuada de professores para contextos inclusivos e colaborativos**”, tem por objetivo apresentar uma formação desenvolvida em uma escola estadual na cidade de Natal/RN. Tratou-se de uma formação colaborativa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, que intencionou criar espaços de compartilhamento e de construção de aprendizagens para a organização de um trabalho colaborativo e inclusivo na escola.

Na sequência, o artigo “**Atividades circenses na escola por meio da psicomotricidade relacional**”, de Luís Fernando Lacerda Lence e Bento Selau, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), apresenta desdobramentos de uma pesquisa que objetivou avaliar a utilização da psicomotricidade relacional no ensino de atividades circenses a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física Escolar. A base teórica que sustenta essa prática está ancorada na Teoria Histórico-Cultural, fundamentalmente em preceitos de L. S. Vigotski, em uma abordagem que permite estudar a psique em seu sistema, em contraposição a diferentes enfoques psicológicos, ainda dominantes, desde a primeira metade do século passado, voltados para a noção estímulo-resposta.

O quarto artigo do Dossiê, de Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e Sônia Mari Shima Barroco, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), “**Apropriação da linguagem como processo estruturante e organizador da atividade humana: contribuições à Educação Infantil**”, apresenta aspectos de cunho teórico sobre a internalização da linguagem, seu papel na estruturação do psiquismo, além de elementos que poderão favorecer seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança. A hipótese da qual partem as autoras é de que, a partir de sua apropriação, outras funções psicológicas superiores e a própria formação da consciência poderão se estabelecer, organizando, assim, um sistema funcional que opera de forma dinâmica.

O trabalho de Aliciene Fusca Machado Cordeiro, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, da Universidade de Taubaté (UNITAU), e Wanda Maria Junqueira de Aguiar, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é o quinto deste Dossiê. Intitulado “**Inventividade capturada: movimentos criativos da prática docente**”, discute a fotografia como ferramenta utilizada na formação de professores durante uma pesquisa que acompanhou um percurso formativo no período da pandemia da COVID-19. Apostando na captura do cotidiano do trabalho docente durante a pandemia, por meio dos registros fotográficos autorais, o que se obteve por meio da dialogia com os pesquisadores foram indícios de uma inventividade docente.

O sexto artigo, “**Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia entre teoria e prática**”, de Soraya Cunha Couto Vital, Sônia da Cunha Urt, ambas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), traz elementos de uma pesquisa de Doutorado acerca de uma análise crítica das bases teórico-metodológicas das políticas de formação continuada de professores. À luz dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o percurso metodológico da referida investigação perpassou estudos históricos, bibliográficos e documentais do arcabouço político-educacional-formativo analisado.

Na sequência, *“El desarrollo del pensamiento teórico en la enseñanza de la física: una propuesta desde el enfoque histórico-cultural”*, de Rafael García Cañedo (Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría – CUJAE/Cuba), Eliéte Zanelatto (UNIR) e Carolina Douglas de la Peña (Universidad de Ciencias Médicas de La Habana – Cuba), objetiva explicar um esquema orientador para aos processos de ensino e de aprendizagem de física geral que possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes de engenharia. A fundamentação teórica está pautada na Teoria Histórico-Cultural e se utiliza, em especial, de autores como Vygotski, Davidov e Galperin para compreender o desenvolvimento do pensamento teórico e os princípios para que o ensino seja desenvolvimental.

O próximo trabalho, materializado no artigo **“Contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar”**, de Juliana Campregher Pasqualini, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), reporta pesquisa de natureza teórico-conceitual que explora contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, buscando extrair implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento da criança para a ação pedagógica. Neste trabalho, sistematizam-se proposições do autor referentes ao desenvolvimento da percepção, dos processos emocionais e do desenvolvimento motor no período pré-escolar.

O nono artigo do Dossiê, de Nelson Luiz Reyes Marques, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IF-Sul), e Cleci Teresinha Werner da Rosa, da Universidade de Passo Fundo (UPF), denominado **“Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para o Ensino de Ciências”**, discute conceitos de Vigotski considerados centrais ao ensino de ciências, referenciados em publicações traduzidas de originais diretamente do russo, tendo em vista a grande utilização nessa área das traduções editadas e com inúmeros cortes que descaracterizam a obra desse autor. De acordo com os autores, há contribuições valiosas na obra de Vigotki para ensinar ciências na escola.

O último artigo, “**Conflitos na relação professor-chefia e o drama da psiquiatrização docente: um estudo a partir de dados do município de Goiânia**”, de Ana Laura de Moura Septimio, Gisele Toassa e Jullyana Silva Rosa, da Universidade Federal de Goiás (UFG), propõe a investigação dos dramas de psiquiatrização de docentes da rede municipal de Goiânia, atentando para suas relações com os conflitos na relação professor-chefia. A psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético fizeram-se imprescindíveis para a construção de um olhar investigativo para o trabalho docente, apontando para o teor inextricável dos conflitos com a gestão e o adoecimento docente na amostra analisada.

Este conjunto não intenciona qualquer tipo de padronização das ideias que vem sendo criadas, desenvolvidas e aprofundadas no âmbito dos estudos de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pelo contrário: valoriza a pluralidade de olhares dentro deste construto teórico. Valoriza as consonâncias e reconhece as antíteses para que germinem sínteses, em uma perspectiva essencialmente dialética de comunicar ciência.

Ao final, desejamos que os elementos apresentados e discutidos ao longo dos trabalhos que constituem o Dossiê **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica** possam efetivamente colaborar com processos formativos e com práticas educativas, em diferentes contextos, a partir de pressupostos teóricos que consideramos deveras potentes para nos ajudar a pensar e materializar uma Educação desenvolvedora e mais justa, para todos e todas.

Aportes de la Teoría Histórico-Cultural a la formación docente y la actividad pedagógica: conectando ideas, dialogando investigaciones

Referências

ASBAHR, F. S. F. *Teoria histórico-cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2023.

ASBAHR, F. S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 5, n. 2, p. 566–587, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61477>.

CALEJÓN, L. M. C. Uma década de diálogo com a Cátedra Vygotsky. In: Beatón G. A.; Barroco S. M. S.; Brasileiro T. S. A.; (Orgs.) *Temas Escolhidos em Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Vol. II. Maringá: Eduem, 2018.

GALAGARRA R. V. *Diccionario del Pensamiento Martiano*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira M. E.; M.; Antunes M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PROENÇA M. A Queixa Escolar e o Predomínio de Uma visão de mundo. In: Machado A. M.; Proença M (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SELAU, B.; CASTRO, R. F. de. *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, M. P. R. A perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In: Beatón G. A.; Barroco S. M. S.; Brasileiro T. S. A.; (Orgs.) *Temas Escolhidos em Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Vol. II. Maringá: Eduem, 2018.

Contributions of Cultural-Historical Theory to teacher education and pedagogical activity: connecting ideas, dialoguing research¹

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à formação docente e à atividade pedagógica: conectando ideias, dialogando pesquisas

Rafael Fonseca de Castro²
Laura Marisa Carnielo Calejón³

Since the Educational Goals 2021's ambitious objectives, signed in El Salvador, in 2008, by several ministers from Latin America, aiming to improve the education quality and overcome educational delays in Latin America, several actions have been developed, whether arising from macro policies or of local punctual movements. Even before the global COVID-19 pandemic, the difficulties observed in students and the illness demonstrated by teachers find different explanations and proposals for solutions that are related to the purpose attributed to schools and Education in general, as well as to the explanations assumed for human development and with regard to school learning.

In the field of school and educational psychology, we find the reflections of Patto (1999), Proença (2004), Souza (2018) and Meira (2013) signaling reductionism and limitations of some theories in understanding

¹ English version by Rafael Fonseca de Castro. Translation review: Ligi Beskow de Freitas. E-mail: ligiabeskow@gmail.com.

² PhD in Education and Post doctorate in Science and Humanities Teaching. Professor at Academic Department of Education Sciences Federal University of Rondônia. Professor at Postgraduate Program in Education (PPGE) and at Postgraduate Program in School Education (PPGEEProf). Leader of HISTCULT UNIR Research Group – Education, Educational Psychology and Training Processes. Federal University of Rondonia (UNIR), Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>. E-mail: castro@unir.br.

³ Post doctorate in Educational Psychology. Psychology Institute from São Paulo University. Professor and Coordinator of the Psychology Course at Ibirapuera University. Coordinator of the Personal and Professional Development Center (CEDEPP) in São Paulo, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0333-8264>. E-mail: lauracalejon@gmail.com.

school failure and the learning difficulties presented by schoolchildren, resulting, in many cases, in the recent phenomenon that we have called medicalization.

In the Latin American context, we find, in the 1960s/1970s, the Cuban group experience which, based on a critical analysis of development theories systematized by Psychology, assumed the Cultural-Historical Approach as a theoretical foundation for organizing the educational system and for a set of circumstances relates to this assumption. Among them, we understand as relevant the figure of José Julián Martí Pérez, considered a Cuban National Hero, in the struggles for the island's independence as a Spanish colony. We find in the “*Diccionario del Pensamiento Martiano*”, organized by Galarraga (2012), under the subtitle *Educación*, some observations by Martí that help us think about the Cultural-Historical Approach election by the Cuban group, as a theoretical basis for organizing educational processes. Martí considered, in 1779, that “instruction is not the same as education: that refers to thought, and is, mainly, to feeling. However, there is no good education without instruction. Education is the only way to save yourself from slavery” (Galagarra, 2012, p. 144).

Globally, Cultural-Historical Approach has been consolidating itself, for practically a century, into an important reference to support educational processes, pedagogical practices and teacher education in different educational levels and at varied contexts, as can be seen in international collections, as in Selau and Castro (2015). In Brazil, it is no different. But it was only over the last three decades that access to the original assumptions of the pioneers of this important revolutionary reference has increased and improved its quality.

In the Brazilian context, in addition to the relevant Cuban contributions, we find different research that demonstrates the Cultural-Historical Approach as a necessary foundation for organizing an education capable of promoting the human and society itself development. The researchers participation from the Vygotsky Chair, at the University of

Havana, in different research groups, in that national context, provided an opportunity for greater approximation and understanding of the theoretical foundations and critical analyzes made by Vygotsky to the Psychology of his time, in the first decades of the 20th century (Calejón, 2018). We also consider it necessary to highlight, in this context of expansion of these ideas, the Marta Shuare (1990) contributions, an Argentine psychologist based in the Soviet Union who completed her formation in Alexander R. Luria's team. Occupying a place in Editorial Progreso, she translated a set of materials into Spanish, expanding our accessibility to the thoughts of the first and subsequent Historical-Cultural Approach organizers. To our comrades from Cuba, and to comrade Marta Shuare, our thanks for the possibility of greater and better access to this theory; and for the possibility of thinking about ways out of the challenges that Brazilian and Latin American education faces.

At the historical moment in which this special thematic issue is published in *Obutchénie* Journal, there are Brazilian research groups developing the important work of translating original works by authors considered founders of this theoretical current, and also more recent works, originating from more contemporary developments of foreign researchers who deepen assumptions based on initial elements of this theory. Hence, in dialogues with what is produced by Brazilian researchers, an emerging profusion of studies based on Cultural-Historical Theory is constituted, as well as theoretical-practical propositions for educational processes based on this matrix of thought.

Unlike the 1970s, 1980s and 1990s, from this translation work, Brazilian researchers began to have access to the ideas from what we have more commonly called Cultural in Brazil, in a more consistent way. We began reading Vygotsky, in Brazil, in the 1970s, based on translation's translations: from the American English translation, translated from Russian, into Brazilian Portuguese. Today, some of them are controversial publications and considered problematic in terms of completeness of the original contents, conceptually and also in terms of translation itself (from Russian to English and, later, from English to Brazilian Portuguese).

After the publication of Vigotski's *Obras Escogidas*, in Spanish, and the most recent translations from Russian directly into Brazilian Portuguese, not only has the number of researchers and research groups focused on investigations of psychological and educational aspects based on assumptions of Cultural-Historical Theory, how the studies of this reference are deepened, as well as its developments based on different realities and educational contexts in a country with continental dimensions and great cultural and ethnic diversity. Recent research, as can be seen in Asbahr and Oliveira (2021) and in Asbahr (2023, p. 7) and, confirm the trend that the approach in focus is growing, which “brings the need to evaluate its relevance as a reference used in education, psychology and other areas, and learn about the directions that scientific investigations from this theoretical perspective have been taking”.

And this special thematic issue, called “**Cultural-Historical Theory to teacher educational and to pedagogical activity**”, is another concrete reverberation of Cultural-Historical Theory development in Brazil, through the publication of a set of ten articles, through the participation of 23 authors and 21 *ad hoc* evaluators, covering ten Brazilian states, all five Brazilian regions and 21 Higher Education Institutions. It also includes dialogue with Cuban researchers.

After this Presentation, the special thematic issue opens with the article “**Periodization of psychological development and pedagogical teaching activities: theoretical-practical elements to think about teacher education and school education**”, by Epifânia Barbosa da Silva and Rafael Fonseca de Castro, from the Federal University of Rondônia (UNIR). In this paper, the authors present and propose theoretical-practical contributions considered pertinent to School Education from a historical-cultural perspective. To this end, they start from assumptions by Lev Vygotski, Alexei Leontiev, Vasilii Davidov and Danill Elkonin, with an emphasis on pedagogical teaching activities and on the development process of school-age students, based on the perspective of periodization of

psychological development, in their mutual relationships and their potential for application in teacher education processes and in pedagogical practices of/by Basic Education teachers.

The second text, by Valéria Carla Vieira Gomes and Adriane Cenci, from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), entitled “**The role of collaboration in the continued tutelage of teachers for inclusive and collaborative contexts**”, aims to present teacher education developed in a state school in the city of Natal/RN. It was a collaborative formative process, based on the Cultural-Historical Activity Theory, which intended to create spaces for sharing and building learning for the collaborative and inclusive work organization at school.

Next, the article “**Circus activities in school by means of relational psychomotricity**”, by Luís Fernando Lacerda Lence and Bento Selau, from the Federal University of Pampa (Unipampa), presents the developments of a research that aimed to evaluate the use of relational psychomotricity in teaching of circus activities for children in the 1st year of Elementary School in Physical Education School classes. The theoretical basis that supports this practice was anchored in the Cultural-Historical Theory, fundamentally in the precepts of L. S. Vygotski, in an approach that allows the study of psyche in its system, in contrast to different psychological approaches, still dominant, since the first half of the 20th century, focused on the stimulus-response notion.

The fourth paper in the special issue, by Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, from the State University of Southwest Bahia (UESB), and Sônia Mari Shima Barroco, from the State University of Maringá (UEM), “**Appropriation of language as a structuring and organizing process of human activity: contributions to Early Childhood Education**”, presents theoretical aspects about the language internalization, its role in structuring the psyche, as well as elements that may favor its development in the first years of a child's life. The hypothesis from which the authors start is that, from its appropriation, other higher psychological functions and

the formation of consciousness itself may be established, thus organizing a functional system that operates dynamically.

The work of Aliciene Fusca Machado Cordeiro, from the University of the Joinville Region (UNIVILLE), Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, from the University of Taubaté (UNITAU), and Wanda Maria Junqueira de Aguiar, from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), is the fifth in this special issue. Entitled “**Captured inventiveness: creative movements of teaching practice**”, it discusses photography as a tool used in teacher education during research that followed a formative journey during the COVID-19 pandemic. Betting on capturing the daily teaching work during the pandemic, through authorial photographic records, what was obtained through dialogue with researchers were signs of teaching inventiveness.

The sixth article, “**Historical-Cultural Psychology and policies for continuing teacher training: considerations on the non-dichotomy of theory and practice**”, by Soraya Cunha Couto Vital and Sônia da Cunha Urt, both from the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), brings elements of a Doctoral research on a critical analysis of the theoretical-methodological bases of continuing teacher education policies. In light of Cultural-Historical Theory foundations, the methodological path of the aforementioned investigation encompassed historical, bibliographic and documentary studies of the analyzed political-educational-education framework.

Next, “The development of theoretical thought in the teaching of physics: a proposal from the cultural-historical approach”, by Rafael García Cañedo (*Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría – CUJAE/Cuba*), Eliéte Zanelatto (UNIR) and Carolina Douglas de la Peña (*Universidad de Ciencias Médicas de La Habana – Cuba*), aims to explain a guiding scheme for the teaching and learning processes of general physics that enables the development of theoretical thinking in engineering course students. The theoretical foundation is based on Cultural-Historical Theory and uses, in particular, authors such as Vygotski, Davidov and Galperin to

understand the development of theoretical thinking and the principles for teaching to be developmental.

The next work, materialized in the paper titled “**The contribution of Zaporozhets to the analysis of child development in preschool age**”, by Juliana Campregher Pasqualini, from Paulista State University (UNESP), reports research of a theoretical-conceptual nature that explores Zaporozhets' contributions to the understanding of psychic development in preschool age, seeking to extract implications from the cultural-historical analysis of child development for pedagogical action. In this work, the author's propositions regarding the development of perception, emotional processes and motor development in the preschool period are systematized.

The ninth article in this special issue, by Nelson Luiz Reyes Marques, from the Sul-Rio-Grandense Federal Institute (IF-Sul), and Cleci Teresinha Werner da Rosa, from the University of Passo Fundo (UPF), called “**Some pedagogical implications of the Vygotsky School for Science Teaching**”, discusses Vygotsky's concepts considered central to science teaching, referenced in publications translated from this author's originals directly from Russian, considering the wide use in this area of edited translations and with numerous cuts that mischaracterize his work. According to the authors, there are valuable contributions in Vygotski's work for teaching science at school.

The last article, “**Conflicts in teacher-management relationship and the drama of school psychiatrization: a study based on Goiânia's data**”, by Ana Laura de Moura Septimio, Gisele Toassa and Jullyana Silva Rosa, from the Federal University of Goiás (UFG), proposes the investigation of teachers psychiatry dramas in the city of Goiânia's schools network, paying attention to their relationships with conflicts in the teacher-management relationship. Cultural-Historical psychology and historical-dialectical materialism were essential for the investigative perspective construction on teaching work, pointing to the inextricable content of conflicts with management and teacher illness in the analyzed sample.

This set does not intend any type of ideas standardization, developed and deepened within the scope of studies of Cultural-Historical Theory assumptions, on the contrary: it values the perspectives plurality within this theoretical construct. It values, at the same time, consonances and recognizes antitheses so that syntheses can germinate, in communicating science on an essentially dialectical perspective.

In the end, we hope that the elements presented and discussed throughout the works that constitute the Special Issue Contributions of “**Cultural-Historical Theory to teacher educational and to pedagogical activity**” can effectively collaborate with formative processes and educational practices, in different contexts, based on assumptions theorists that we consider to be truly powerful in helping us think about and materialize a more equitable and developmental Education for everyone.

Aportes de la Teoría Histórico-Cultural a la formación docente y la actividad pedagógica: conectando ideas, dialogando investigaciones

Referências

ASBAHR, F. S. F. *Teoria histórico-cultural no Brasil: grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2023.

ASBAHR, F. S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 5, n. 2, p. 566–587, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61477>.

CALEJÓN, L. M. C. Uma década de diálogo com a Cátedra Vygotsky. In: Beatón G. A.; Barroco S. M. S.; Brasileiro T. S. A.; (Orgs.) *Temas Escolhidos em Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Vol. II. Maringá: Eduem, 2018.

GALAGARRA R. V. *Diccionario del Pensamiento Martiano*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira M. E; M.; Antunes M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PROENÇA M. A Queixa Escolar e o Predomínio de Uma visão de mundo. In: Machado A. M.; Proença M (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SELAU, B.; CASTRO, R. F. de. *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, M. P. R. A perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In: Beatón G. A.; Barroco S. M. S.; Brasileiro T. S. A.; (Orgs.) *Temas Escolhidos em Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Vol. II. Maringá: Eduem, 2018.

Periodização do desenvolvimento psicológico e atividade pedagógica de ensino: elementos teórico-práticos para pensar formação docente e educação escolar

Periodization of psychological development and pedagogical teaching activity: theoretical-practical elements to think about teacher education and basic school

*Epifânia Barbosa da Silva*¹
*Rafael Fonseca de Castro*²

RESUMO

Este artigo apresenta e propõe contribuições teórico-práticas consideradas pertinentes à Educação Escolar em uma perspectiva histórico-cultural. Para tal, parte de pressupostos de Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Vasili Davidov e Danill Elkonin com ênfase nas atividades pedagógicas de ensino e no processo de desenvolvimento de estudantes em idade escolar, com base na perspectiva de periodização do desenvolvimento psicológico, em suas mútuas relações e em seu potencial de aplicação em processos formativos e em práticas pedagógicas de/por professores da Educação Básica. As contribuições teórico-práticas aqui apresentadas são defendidas como possibilidades para orientar ações de formação docente que direcionem esses profissionais à criação de atividades pedagógicas de ensino que favoreçam o processo de desenvolvimento dos escolares. Contudo, é essencial que o professor conheça e discuta o papel da Educação Escolar, a

ABSTRACT

This article presents and proposes theoretical-practical contributions considered relevant to School Education in a historical-cultural perspective. To this end, it starts from the assumptions of Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Vasili Davidov and Danill Elkonin, with emphasis on pedagogical teaching activities and on the development process of school-age students, based on the perspective of periodization of psychological development, on their mutual relations and on their potential application in formative processes and pedagogical practices of/by Basic Education teachers. The theoretical-practical contributions presented here are defended as possibilities to guide teacher education actions that direct these professionals to creation of pedagogical teaching activities that favor the students' development process. However, it is essential that the teacher knows and discusses the role of School Education, the relevance of teaching work, the importance of scientific concepts, the

¹ Mestra em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED-PVH). Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4534-8214>. E-mail: epifaniab@gmail.com.

² Doutor em Educação. Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – Campus Porto Velho (DACED-PVH). Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf). Líder do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>. E-mail: castro@unir.br.

relevância do trabalho docente, a importância dos conceitos científicos, a organização e a estruturação do ensino planejadas visando ao desenvolvimento de seus estudantes.

organization and the structuring of teaching planned with a view to their students' development.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Escolar; Formação docente; Atividade pedagógica de ensino; Periodização do desenvolvimento psicológico.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Schooling; Teacher education; Pedagogical activity; Periodization of psychological development.

1 Introdução

Este artigo apresenta e propõe contribuições teórico-práticas consideradas pertinentes à Educação Escolar em uma perspectiva histórico-cultural, tendo em vista as trajetórias dos autores nos contextos da Educação Básica, da formação de professores e da pesquisa educacional *Stricto sensu*. Trata-se de um ensaio teórico e, para tal, adota pressupostos de Lev Semenovitch Vigotskiⁱ (1996-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1931-1979), Vasili Vasilovich Davydov (1930-1998) e Danill Borisovich Elkonin (1904-1984) na sua linha argumentativa essencial – em diálogo com outros autores ligados à essa matriz teórica e em sintonia com a temática desenvolvida.

Pressupostos teórico-metodológicos vinculados à Teoria Histórico-Cultural (THC) têm embasado um considerável número de pesquisas, em especial, na Psicologia, na Pedagogia e na Educação de uma forma geral e interdisciplinarmente. Sua riqueza conceitual permite o estudo e o desenvolvimento de práticas educacionais relacionadas a variados níveis e contextos, em diversos países – como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015).

Neste manuscrito, direcionaremos nossa atenção às perspectivas de “Atividade pedagógica de ensino” e “Periodização do desenvolvimento psicológico”, em suas mútuas relações e em seu potencial para a aplicação em ações formativas e em atividades pedagógicas de ensino de/por professores da Educação Básica.

Acreditamos e defendemos que os conceitos aqui apresentados se constituem deveras relevantes à formação inicial e continuada de professores que direcionem esses profissionais à criação e à efetivação da estruturação e

organização de um ensino que favoreça o processo de desenvolvimento dos escolares – desmistificando ideias propagadas no “senso comum da Educação” de que conceitos de Vigotski não teriam aplicabilidade concreta em ações educativas em sala de aula, no “chão da escola”.

2 A atividade pedagógica de ensino na Educação Escolar

Vinculada ao conceito marxiano de trabalho, a atividade humana é base importante na fundamentação teórico-epistemológica da THC. Segundo Marx (2013), o trabalho é entendido como atividade adequada a um fim, é condição universal para que o homem se torne humano. E, como defenderam Vygotski (1931/1995) e Leontiev (1960; 2017), a atividade social humana é sempre mediada e os principais elementos mediadores da atividade são as ferramentas e os signos desenvolvidos historicamente pelos indivíduos.

Castro (2014) salienta que Vygotski (1931/1995) explicava que o processo de relação de A (sujeito) com B (ambiente) é mediado por X, onde X é o instrumento (signo ou ferramenta) que propicia a atividade mediadora. A partir de estudos de Marx (2013), Vygotsky (1931/1995) se apropriou da concepção de ferramentas como meios de trabalho materiais que servem para dominar a natureza e definiu os signos como instrumentos psicológicos de mediação entre o ser humano e o mundo, conjugando, assim, essas noções, ao conceito geral de artefatos ou adaptações artificiais da atividade mediadora. Para Vygotski (1931/1995), a similaridade entre ferramentas materiais e signos se baseia na função mediadora desempenhada por ambos e, por isso, do ponto de vista psicológico, podem estar incluídos em uma mesma categoria: atividade mediadora.

A atividade que destacamos neste texto é a atividade pedagógica de ensino que o professor realiza no ambiente educacional junto aos estudantes, num esforço intencional de a eles favorecer o acesso a conhecimentos historicamente acumulados, humanizando-os e emancipando-os (Saviani 2008; Duarte, 2010), utilizando-se ferramentas e signos no processo de ensino. Partindo dessa compreensão, abordaremos a importância da atividade pedagógica de ensino para o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Na perspectiva da THC, as relações que a criança estabelece com o meio ocorrem quando há uma atividade que a influencia, possibilitando avanços mentais qualitativos e, para cada fase do processo desenvolvimento, há atividades que se destacam em termos de importância nesse processo. Conforme Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 50), “o conceito de atividade implica sempre o indivíduo com seus motivos e necessidades e o seu agir de determinado modo no mundo concretamente dado”.

A criança, no seu cotidiano, antes de ingressar na escola, já vivencia experiências com outros indivíduos, seja pela observação ou pela manipulação de objetos; ela se relaciona com os conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. A relação com os conhecimentos acumulados pelo homem ocorre de forma sistematizada nas sociedades letradas e organizadas, e a escola, nessa perspectiva, é a instituição pensada para essa finalidade.

Seu papel, historicamente, é relevante para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, confluindo conhecimento espontâneo e conhecimento científico em uma relação dialética. Segundo Vygotsky (1934/1982), os conceitos espontâneos são aqueles desenvolvidos na experiência imediata, concreta, pessoal e cotidiana da criança; e os científicos, não-espontâneos, racionalizam e organizam, de forma sistemática, as condições sociais e materiais para a existência e o desenvolvimento dos indivíduos.

Para Vygotsky (1934/1982), isto representa o trânsito da atividade de pensamento prático, do dia a dia, da relação direta da palavra com o objeto, para o pensamento teórico. Para este pesquisador, explicam Prestes, Tunes e Nascimento (2003), os conhecimentos científicos deveriam ser estruturados em sistemas hierárquicos de generalidade envolvendo a relação semiótica entre palavras e as relacionando com a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a distinção, entre outras funções psicológicas superiores. Nesse aspecto, caberia à escola a função dessa estruturação, que resultaria à criança no acesso e na apropriação aos/dos conhecimentos científicos (os conteúdos escolares), possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo.

Vigotski (1934/1982), sem delimitar rigidamente etapas etárias, destacava que a formação de conceitos teóricos ocorre, em sua plenitude, na adolescência. Antes disso, como são os casos do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, o pensamento conceitual está em processo de desenvolvimento, ainda não atingiu suas máximas possibilidades. Nesse processo, o conhecimento é o conteúdo da atividade de estudo e, graças a sua apropriação, desenvolvem-se neoformações psicológicas na mente da criança – mediante o pensamento conceitual.

Davydov (1988), a partir das proposições vigotskianas sobre formação conceitual, defendia que a escola deve ensinar nossas crianças a pensarem teoricamente. Para este autor, o pensamento teórico provê às pessoas os meios universais, historicamente constituídos, de compreensão das mais diversas esferas da realidade. É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição.

Vygotsky (1934/1982) tratava a atividade pedagógica de ensino como um meio para o desenvolvimento de conhecimentos não cotidianos no espaço escolar e afirmava que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Conforme Prestes (2010), Vigotski não dizia que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, em uma ação colaborativa, seja com o adulto ou entre pares mais experientes, cria possibilidades para esse desenvolvimento (Vygotsky, 1934/1982). Portanto, não se trata de um ensino como técnica ou treino de funções já desenvolvidas, mas com o objetivo de possibilitar condições para o desenvolvimento de funções psicológicas em maturação pelos escolares. O ensino e a aprendizagem são processos cujos sentidos não se encontram no resultado, mas neles mesmos enquanto processos.

A abordagem utilizada por Vigotski, conforme Kravtsova (2021, p. 25), “orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado”. A autora reforça que, para Vigotski, existe a instrução espontânea, que a criança pode seguir até determinada idade; e a instrução reativa, quando ela se instrui seguindo um programa de outrem. Essa análise apresentada por Kravtsova (2021) está relacionada ao problema da prontidão psicológica e pessoal, pois,

por um lado, é possível ampliar e enriquecer o que existe a respeito do que a criança precisa para que a atividade de estudo se constitua. Por outro lado, surgirá necessariamente diante de nós uma série de problemas psicológicos internamente ligados de modo objetivo à organização da instrução plena que promove o desenvolvimento (p. 25).

O processo de transição da instrução espontânea para a reativa, no contexto da prontidão psicológica e pessoal da criança, como explicado por Kravtsova (2021), precisa ser bem estruturado, pois ocorrerão novas formas de inter-relação da criança com os adultos e entre seus pares, além da relação consigo mesma mediante a falta interna (Vygotski, 1931/1995).

Cabe salientar, contudo, que a prontidão psicológica e pessoal da criança nem sempre corresponde às atividades de instrução reativas relacionadas àquela idade ou etapa do ensino na escola; e que a criança pode não estar “pronta” para determinado programa de estudo, o que pode ocasionar consequências indesejáveis ao seu desempenho escolar e ao seu desenvolvimento, tendo em vista que suas aprendizagens estarão comprometidas.

Quando se fala em aprendizagem na perspectiva da THC, atenta-se à expressão russa “*обучение*” (obutchenie). Puentes (2019) defende, “a partir de fontes originais, em primeiro lugar, que, diferentemente de “teaching”, “enseñanza” ou “ensino”, a tradução mais adequada na perspectiva desenvolvimental para o termo russo “*обучение*” (obutchenie) é aprendizagem”. Essa acepção vai ao encontro da ideia de Vigotski (1933-1934/2018) sobre as leis de desenvolvimento na infância e reforça a necessidade de compreender que toda atividade de ensino deve ser intencionalmente estruturada de maneira que manifeste possibilidades à aprendizagem dos estudantes, pautada em motivos e necessidades que os afetem no nível de desenvolvimento que precisa ser por eles atingido.

De acordo com Vigotski (1928-1933/2021), o ensino deve despertar na criança uma série de processos de desenvolvimento psicológico, não como forças naturais, mas como movimentos que dão partida a eles. Para este proeminente pesquisador, a escola deveria se ocupar com o desenvolvimento da função mental da criança, preparando-a para o nível de desenvolvimento seguinte. A criança, ao

chegar à escola, já possui determinados conhecimentos que, no processo de desenvolvimento, serão estruturalmente (re)organizados mediante as atividades pedagógicas de ensino voltadas a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Conforme vai aprendendo novos conteúdos (conceitos científicos), em relação com suas experiências práticas do cotidiano social (conceitos espontâneos), a criança se desenvolve – ocorrendo rupturas e saltos qualitativos que marcam transições entre etapas desse desenvolvimento. Vigotski (1928-1933/2021, p. 164) utilizava o exemplo do movimento de transição da fala interna para a escrita: “é essencialmente difícil porque a fala interna é fala para si, e a fala escrita é estruturada ao máximo para o outro – que deve me entender e que não me vê no momento em que escrevo”. Essa combinação de atividades, para Vigotski, é contraditória e algo complexo para as crianças, pois delas exige que reorganizem mentalmente esses processos mediante atividades conscientes.

Em uma perspectiva histórico-cultural, os processos de escolarização, e o ensino propriamente dito, devem partir do sentido pessoal interno para o significado objetivo externo da palavra ou ação, sendo possível, assim, estabelecer relações entre a vida cotidiana da criança e a Educação Escolar. Para Vigotski (1928-1933/2021), o ensino que se orienta pelos ciclos finalizados de desenvolvimento é ineficaz para o desenvolvimento geral da criança, pois é uma atividade que não guia esse processo. Isso implica dizer que a atividade de ensino deve ser em constante colaboração (com o professor, um adulto ou um colega mais experiente). Nas palavras de Vigotski (1928-1933/2021, p. 259): “o que a criança faz hoje com a ajuda, amanhã será capaz de fazer independentemente”.

Essa perspectiva teórica reposiciona os educadores envolvidos no processo de organização do ensino a pensarem em objetivar seu trabalho para favorecer a aprendizagem de estudantes, via processo de escolarização, gerando e promovendo atividade no estudante, pois, compreendemos, assim como Moura et al. 2016, p. 103), que, “tão importante quanto à atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve”.

A atividade pedagógica, conforme esclarecido por Bernardes (2006), é a unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, pois, por meio desta

unidade, é possível compreender o papel da Educação no processo de desenvolvimento do escolar, sendo importante que o objeto a ser ensinado pelo professor seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Para tanto, a estrutura pedagógica para esse alcance deve ser didaticamente pensada e confrontada. Deste modo, como destacam Moura *et al.* (2016), o processo educativo escolar se constitui como atividade: para o estudante, como estudo e; para o professor, como trabalho.

Esse contexto pode ser ilustrado com o idealizado e experienciado por Davydov (1988) que, pensando no processo de autotransformação do sujeito da atividade, e partindo metodologicamente da ascensão do abstrato ao concreto, propôs componentes didáticos (tarefa de estudo, operações mentais, auto-avaliação e regulação), estruturados e dirigidos à atividade pedagógica de estudo para a criança em idade escolar. Ao propor essa organização didática, Davydov (1988) reforçava o papel do professor de colaborar efetivamente com os processos de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles se apropriem de conceitos historicamente construídos (conteúdos escolares), de forma sistematizada (Educação formal) e intencional, e se desenvolva intelectualmente, com vistas ao pensamento teórico.

Em outras palavras, a partir deste fundamento teórico-prático, a atividade pedagógica de estudo é o caminho que leva o estudante a um estado de aprendizagem e a atividade pedagógica de ensino organiza a ação do professor para que ele atue na zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 1928-1933/2021), adiantando-se ao desenvolvimento do estudante, tornando o ensino a “forma interna indispensável e geral de desenvolvimento intelectual” (Davidov, 1987, p. 180).

Em suas análises pedológicas, Vigotski sugeria que o essencial para a escola não deve ser o que a criança já aprendeu, mas o que ela ainda é capaz de aprender, com ajuda, em estreita relação com seu meio e atendendo às exigências da atividade pedagógica que realiza. Contudo, a criança “nunca começa no vazio, pois tem sempre diante de si um determinado [nível] de desenvolvimento percorrido” (Vigotski, 1928-1933/2021, p. 254). Essa concepção muda o olhar tradicional sobre a relação entre ensino e aprendizagem da maioria das escolas brasileiras, que valoriza em demasia o que a criança já domina, pouco atentando aos processos em curso. Como alerta Castro

(2014), nossa Educação é mais retrospectiva, quando deveria ser mais prospectiva, segundo o que defende Vigotski há um século.

3 Periodização do desenvolvimento psicológico

Elkonin (1987), estudando as brincadeiras de faz-de-conta, baseado em investigações de Vigotski, nas quais crianças representam papéis sociais do mundo adulto conforme seus interesses e desejos, chegou à compreensão de que a brincadeira possibilita a elas modelar suas relações com o mundo. Como salienta Castro (2014), por meio dessas atividades, a criança começa a tomar consciência do comportamento humano, controlando os impulsos e agindo conforme as regras sociais do mundo adulto. Contudo, Vigotski indicava a existência de diferentes abordagens à brincadeira, conforme explica Prestes (2010):

[...] a intelectualista, caso seja entendida como simbólica (e se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico); a cognitivista, quando entendida como processo cognitivo (deixado de lado o lado afetivo e de atividade da criança); e, por último, a abordagem que tem a necessidade de desvendar o que a brincadeira promove no desenvolvimento da criança. É nessa última abordagem que consiste o ponto crucial para compreender a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar (p. 161).

Em conformidade com o pensamento de Vigotski, Elkonin (1987, p. 421) expressava que a brincadeira, além de promover as relações sociais, influencia o desenvolvimento cognitivo da criança e a formação de sua personalidade: "a evolução da brincadeira prepara para a transição para uma fase nova superior do desenvolvimento psicológico, a transição para um novo período evolutivo".

Lazaretti (2011) explica que, considerando as assertivas teóricas já desenvolvidas por Vigotski voltadas à Psicologia Infantil, Elkonin partiu de possibilidades para pensar e aplicar seus estudos prospectivamente. As investigações de Vigotski forneciam bases importantes para pensar o desenvolvimento infantil e inspiravam outros pesquisadores. E isso foi importante para o desenvolvimento das pesquisas de Elkonin, pois foram

iniciadores dos seus prolongados experimentos de formação para auxiliar na resolução de problemas do ensino.

Elkonin (1960; 1987), conjugando estudos iniciais sobre a importância da brincadeira com as contribuições sobre os períodos de desenvolvimento de Vigotski, aprofundou e organizou suas pesquisas sobre a periodização, iniciando pela infância. Lazaretti (2011) esclarece que, embora Elkonin tenha trabalhado junto a Vigotski por quatro anos, devido à morte prematura do segundo, em 1934, manteve contato com outros pesquisadores ligados à corrente teórica histórico-cultural, como Leontiev, Galperin, Davidov, Zaporozhétis e outros.

Desses aportes teóricos, Elkonin (1960) definiu os estágios de desenvolvimento marcados por épocas e por períodos interligados da atividade humana que indicam qual atividade poderá ser relevante para o indivíduo, apresentando, conforme suas necessidades, motivos e objetivos, desde o seu nascimento. No campo da Educação, Elkonin (1987) fazia a seguinte menção, que pode ser dirigida aos professores, tanto em termos de processos formativos (iniciais e/ou continuados) como para suas atividades pedagógicas de ensino:

As mudanças que têm lugar no sistema educativo revelam que a “periodização pedagógica” não tem as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais (por exemplo, quando é necessário começar o ensino escolar, em que consistem as particularidades do trabalho educativo durante a passagem a cada novo período etc.) (p. 104).

Elkonin ousou potencializar a teorização sobre Periodização do desenvolvimento psicológico (PDP) demonstrando que esse *frame* teórico tem grande importância teórico-prática na atividade pedagógica do professor, na medida em que os períodos do desenvolvimento podem orientar as opções didáticas que melhor se aplicam aos estudantes a cada situação cultural específica e em cada tempo histórico particular. Essa perspectiva pode contribuir sobremaneira à preparação, pelo docente, de sua prática pedagógica, sendo que a atividade que guia o desenvolvimento em um período será a promotora do desenvolvimento da atividade

que guiará o desenvolvimento no próximo período, caracterizando, assim, a condição dialético-revolucionária desses pressupostos teórico-práticos.

Conforme explica Facci (2004), Elkonin apontava que, na análise da evolução do desenvolvimento infantil, é preciso estudar: a dinâmica da idade para esclarecer como a situação social influencia as novas estruturas da consciência da criança nos diversos períodos evolutivos; a gênese das novas formações centrais de determinada idade; as consequências advindas dessas novas estruturas de idades e; a mudança de comportamento na relação com outras pessoas. Tais contribuições, em nossa avaliação, deveriam ser problematizadas na formação inicial e em programas de formação continuada de professores, tendo em vista sua centralidade quanto ao entendimento pelo educador do desenvolvimento dos estudantes. Sobre a Educação Escolar, Elkonin (1987) assim se manifestou:

[o]s processos de desenvolvimento psíquico estão ligados estreitamente com a educação e o ensino da criança e a divisão do sistema educativo e de ensino está baseada em uma enorme experiência prática. Naturalmente, a divisão da infância, estabelecida sobre bases pedagógicas, se aproxima relativamente à verdadeira, porém não coincide com ela e, o que é essencial, não está ligada com a solução da questão acerca das forças motrizes do desenvolvimento da criança, das leis das passagens de um período a outro (p. 104-105).

Elkonin (1960) partiu da premissa vigotskiana de que a aprendizagem leva ao desenvolvimento e que aprender pressupõe aspectos específicos em cada período do desenvolvimento, sendo esses aspectos determinados por dois fatores associados: i. o conteúdo material a ser ensinado; ii. a atividade da qual a aprendizagem é parte. Este pesquisador entendia que cabe à escola alcançar a forma social mais eficaz para a organização do ensino, todavia, para alcançar essa finalidade, é necessário conhecer sua natureza e organizar a atividade pedagógica de ensino adequada ao desenvolvimento de cada grupo de estudantes.

Com base em seus estudos pós-vigotskianos, Elkonin (1987) vinculou dois períodos interligados, para cada época do desenvolvimento: **criança-adulto social** e **criança-objeto social**. A criança se relaciona com o mundo e, em cada estágio, formam-se nela necessidades psicológicas específicas. Com base nessas

fundamentações teóricas, Elkonin (1978) discriminou três épocas do estágio de desenvolvimento humano a serem consideradas para orientar a organização do ensino: Primeira Infância, Infância e Adolescência.

Elkonin (1987) formulou a estruturação periódica dos processos de desenvolvimento psicológico definindo a seguinte sequência: **primeira infância**: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetal manipulatória (2º grupo); **segunda infância**: brincadeira (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo) e; **adolescência**: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). Baseados nos pressupostos de Elkonin relativos às épocas de desenvolvimento, com fins didáticos, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1. Esquematização da PDP proposta por Elkonin

Épocas do estágio do desenvolvimento humano	Períodos interligados com a época de desenvolvimento	
	Primeiro	Segundo
	Sistema criança-adulto social	Sistema criança-objeto social
Primeira Infância	Primeiro ano de vida	Primeira Infância
	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetal
Infância	Idade Pré-escolar	Idade escolar
	Brincadeira	Atividade de estudo
Adolescência	Adolescência Inicial	Adolescência
	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Os autores – adaptado de Elkonin (1987), Abrantes (2010) e Anjos (2013).

A transição entre épocas e períodos é constituída de momentos críticos. E cada passagem desses períodos gera crises e media a transição entre épocas e períodos, pois elas se transformam a partir das contradições internas ao processo de desenvolvimento. Conforme analisou Vigotski (2018), a passagem dos períodos de crise de uma época para outra pode durar vários meses, um ano ou dois, e podem produzir mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança.

Essa transição do desenvolvimento caracterizada por crises ressalta limites entre os períodos de cada época e assinala o fim de uma determinada etapa – como sistematiza o Quadro 1. A especificidade do processo de transição do desenvolvimento será descrita a seguir, considerando as três épocas do estágio de desenvolvimento psicológico propostas por Elkonin (1960; 1987) – em que são definidos os períodos do desenvolvimento e suas atividades-guia.

Com relação à **Primeira Infância**, Elkonin (1960; 1987) afirmava que é uma época constituída por dois grupos de atividade: a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória-objetal. A comunicação emocional direta ocorre pela relação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, compreendendo o período do nascimento até o seu primeiro ano de vida. A relação criança-adulto, nesse período, é caracterizada pelas várias maneiras que a criança utiliza para se comunicar com os adultos, como o choro e o sorriso, no sentido de atender necessidades biológicas. Nessa época, a criança desenvolve a necessidade de comunicação verbal e, conseqüentemente, uma compreensão primária da linguagem e a pronúncia das primeiras palavras.

A atividade manipulatória-objetal é caracterizada pela apropriação dos primeiros procedimentos elaborados socialmente da ação com os objetos. Segundo Anjos (2012), este processo indica uma nova etapa no desenvolvimento, caracterizada pelo surgimento de novas relações entre a criança, os adultos e os objetos. Nesse momento, sua relação com o meio muda significativamente. Mais adiante, a criança começa a andar e não só amplia o círculo de objetos com os quais tem contato, mas também as possibilidades e as descobertas de novos objetos a sua volta. A exploração de uma gama cada vez maior de artefatos culturais proporcionará um salto qualitativo para a ação propriamente objetal: o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, característica da primeira infância.

O início da relação entre pensamento e linguagem verbal, por volta dos dois anos de idade (Vygotsky, 1934/1982), também é característica marcante, pois a linguagem verbal começa a ser usada pela criança para organizar a colaboração com os adultos em atividades objetais conjuntas e as primeiras conceituações de objetos e de pessoas que não estão no seu entorno próximo e visível. Conforme Magalhães (2016, p. 58), “na primeira infância, as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem [verbal] e da percepção categorial”.

Na **Infância**, Elkonin (1960; 1987) assinalava que as atividades marcantes são as brincadeiras, os jogos de papéis e a atividade de estudo. Nessa época, aponta Magalhães (2016), ao se apropriar da função social do objeto, a criança amplia seu campo perceptual e vai compreendendo a realidade que a cerca e passa a sentir necessidade de se inserir nessa realidade, em sociedade, o que acontece, em grande medida, por meio do jogo protagonizado. Esse período corresponde, aproximadamente, do terceiro ao sétimo ano de vida.

Nos jogos de papéis, ou jogos protagonizados, a criança brinca imitando o adulto por meio de dramatizações. Elkonin (1987) explicava que se trata da inclusão da ação objetal no sistema de relações humanas, levando para as crianças o verdadeiro sentido social. Leontiev (2017) destacou que, nessa etapa, a criança se esforça em integrar uma relação concreta não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas com o mundo “mais amplo”: ela se esforça para agir como um adulto e passa a desenvolver a linguagem verbal e a se apropriar de modos típicos da cultura.

Leontiev (2017) enfatizava que o motivo da brincadeira, aquilo que estimula a atividade, está no próprio processo de realização da brincadeira da criança e não no resultado obtido. É possível compreender, com isso, que os objetos da atividade da criança, nesse período do desenvolvimento, são o adulto e o sistema de relações com outras pessoas. Na brincadeira de jogos de papéis, a criança reproduz as relações humanas e as atividades dos adultos ludicamente, apropriando-se da vida cultural e das regras que regem as relações sociais.

Conforme Anjos (2012), ao reproduzir as relações humanas dos adultos, o jogo também exerce influência sobre o desenvolvimento psicológico da criança e a prepara à transição para uma nova fase de desenvolvimento, para a Atividade de estudo. O procedimento do jogo consiste em assumir um papel e interpretá-lo na brincadeira, e as crianças escolhem os papéis pelos significados afetivos que estabelecem com eles e pelo seu repertório sobre as atividades dos adultos. Essa nova atividade, propiciada pelo jogo protagonizado, contribui, segundo Elkonin (1987), para preparar a criança para a Educação Escolar, pois ela sente a necessidade de realizar algo socialmente significativo e valorizado.

Para Leontiev (2017) e Elkonin (1960), o ingresso na escola causa uma mudança radical na situação da criança perante à sociedade. A criança começa uma atividade “séria” e com significação social. De acordo com Leontiev (2017), o ponto essencial é que, a partir desse momento, não existem apenas deveres para com os pais, mas também com os professores; e há, objetivamente, obrigações com a sociedade. São deveres cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais. As atividades da criança frente às obrigações são valorizadas pelos demais membros da sociedade: professores, colegas, pais e familiares. Na Infância, Leontiev (1960, p. 353) explicava, “manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os verdadeiros interesses de estudo”. Segundo este autor, “ser bom aluno” é o motivo para o estudo, aliado, conseqüentemente, ao interesse de obter boas notas. Além disso, estar na escola implica explorar outro ambiente, com outras regras, novas atribuições e a intensificação das relações pessoais; muito além do que a criança experienciava em sua casa.

Conforme Anjos (2012), na Infância, na Educação Escolar, a criança entra em contato com os conhecimentos sistematizados pela sociedade e, mediante essa atividade, potencializa seu desenvolvimento intelectual. Davidov (1988) afirmava que a atividade de estudo possui conteúdo próprio e estrutura própria, diferenciando-se de outras atividades humanas que geram aprendizagens, pois possui intensa formação de forças intelectuais e cognoscitivas que determinam o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade:

[...] a necessidade da atividade de estudo estimula os estudantes a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos, a [se apropriar dos] procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas para resolverem as tarefas de estudo (p. 178).

Nessa fase, o estudante já acumula elevado grau de generalização dos conceitos transmitidos pela escola, os conceitos científicos. Assim, o pensamento começa a mudar, torna-se mais abrangente, caminha mais firmemente no mundo das abstrações. O autocontrole da conduta se intelectualiza e isso tudo acontece porque se torna sistêmica a atividade de estudo, que possui como objeto essencial o conteúdo escolar, propulsor do pensamento teórico.

No limite das épocas de transição da Infância para a Adolescência, as conquistas da atividade de estudo levam a criança a um novo patamar de desenvolvimento, a uma compreensão mais elaborada do mundo adulto. Todavia, a criança não tem mais clareza se é criança, adolescente ou adulta. Sobre isso, Elkonin (1987, p. 351) alertava aos professores que o ensino que ocorre na transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima-pessoal deve atentar à reorganização psicológica interna dos estudantes e que esse aspecto deve ter correspondência no sistema de ensino: “o que se estuda adquire um sentido para o estudante e seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja conhecer, o que depende dos motivos da sua atividade”.

Na **Adolescência**, em particular, inicialmente, a atividade de estudo continua sendo uma atividade fundamental, uma vez que o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico. Para Elkonin (1987), essa é a fase em que os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo critérios valorativos por parte dos adultos. Elkonin (1960) assinalava que, embora, à primeira vista, não há diferenças com respeito às condições de vida da infância, suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar primário. Vigotski (1931/1996), nessa linha de pensamento, afirmava que as mudanças no adolescente são, em sua maioria, mudanças internas e não exteriorizadas, portanto, não visíveis ao observador. Vigotski (1931/1996), inclusive, criticou as teorias de sua época que consideravam as mudanças mentais no adolescente pautadas exclusivamente nos aspectos biológico e emocional.

Segundo Vigotski, o adolescente é, sobretudo, um ser social pensante. Mas, no senso comum, o que se observa, e também em ambientes escolares, é a ideia de que as mudanças nos adolescentes são frutos apenas de predeterminações estritamente biológicas. Elkonin (1987) também pontuou que as causas da passagem a essa fase eram explicadas somente em função das mudanças do próprio organismo – e que, frequentemente, tais explicações encontravam-se amparadas na maturação sexual típica desse período, produzindo uma série de mitos sobre adolescentes até hoje presentes no senso comum. Elkonin (1987) reconhecia a influência da maturação sexual na formação da personalidade do

adolescente, mas refutou, assim como Vigotski, a ideia de que o desenvolvimento sexual seja o principal disparador nesse processo, como indicavam pesquisas em sua época. Conforme explica Anjos (2012, p. 7), “para Elkonin, a maturação sexual exerce influência de forma mediatizada, por meio das relações do indivíduo com o mundo que o cerca”.

Na concepção de Elkonin (1960), a atividade principal na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Segundo ele, nessa fase, surge e se desenvolve uma atividade que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, denominada atividade comunicativa. A diferença com outras formas de comunicação consiste no fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente, com suas determinadas qualidades pessoais. Facci (2004, p. 71) afirma que “a interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo)”.

Nessa fase, surge a atividade profissional/de estudo, qual seja, a esfera das possibilidades técnicas e operacionais proporcionadas pelo mundo do trabalho. Nessa época, ao adolescente, surgem novas tarefas e motivos de uma atividade que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire caráter de atividade profissional de estudo, iniciando a vida adulta – marcada pelo trabalho.

A **Atividade Profissional-de-Estudo** foi o último período do desenvolvimento delimitado por Elkonin (1987), tendo características similares às da atividade de estudo; já os motivos, não. Enquanto, antes, a criança entrava na escola e vivenciava atividades socialmente valorizadas, agora, inicia-se um projeto de realização pessoal frente à sociedade. Se, anteriormente, dava-se um passo em direção ao mundo adulto, agora, dá-se um passo dentro desse mundo, fortemente marcado pelo trabalho. O motivo do estudo passa a ser o quanto este pode contribuir no ingresso no mundo do trabalho.

4 Considerações propositivas

A organização da periodização pode ser valorosa à formação e ao trabalho do professor em intervenções educacionais previamente pensadas, estruturadas em atividades que possibilitem o desenvolvimento desejado para cada faixa

etária, como concebido por Vygotski (1931/1996) e Elkonin (1987). Nessa perspectiva teórico-prática, o papel do professor é dirigir pedagogicamente o processo de desenvolvimento dos estudantes, via atividade de ensino.

Um aspecto fundamental ao trabalho do professor, segundo Elkonin (1960), é o conhecimento sobre os períodos do desenvolvimento psicológico do estudante, em determinada idade escolar. No entanto, somente essa premissa não garante que o ensino seja exitoso e a aprendizagem surja de modo espontâneo: “[a] atividade de estudo é formada no processo da instrução formal sob a orientação de um professor. Seu desenvolvimento é uma tarefa extremamente importante da instrução formal” (Elkonin, 1960, p. 86). A escola, nessa perspectiva, deve organizar atividades pedagógicas de ensino de maneira a promover o desenvolvimento dos estudantes, pelo pensamento conceitual. Segundo Davidov (1988), os conceitos científicos (conteúdos escolares) são a referência básica ao sistema de ensino e condição necessária para a formação do pensamento teórico.

Como vimos enfatizando ao longo deste manuscrito, o desenvolvimento é germinado, constituído e desenvolvido pela produção histórico-cultural e a formação do ser humano é o resultado da experiência humana produzida ao longo dos tempos. A função da escola, assim como o trabalho do professor, é guiar a apropriação dessa cultura acumulada aos estudantes, em colaboração com os colegas docentes, com a equipe pedagógica e, por meio da atividade pedagógica de estudo propriamente dita, com os próprios estudantes.

Leontiev (2017) afirmava que o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, mediante a Educação. É, portanto, o educador o profissional concebido para levar o estudante além do seu nível de desenvolvimento real, por meio de atividades pedagógicas de ensino que o mobilizem ao interesse científico e promovam novas aprendizagens, gerando desenvolvimento intelectual. Para tal, é essencial que o professor conheça e discuta o papel da Educação Escolar, a relevância do trabalho docente, a importância dos conceitos científicos, bem como se aproprie de um referencial teórico que o ajude na organização e na estruturação de atividades pedagógicas de ensino – fundamentadas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Periodización del desarrollo psicológico y actividad docente pedagógica: elementos teórico-prácticos para pensar la formación docente y la educación escolar

RESUMEN

Este artículo presenta y propone aportes teórico-prácticos considerados relevantes para la Educación Escolar en una perspectiva histórico-cultural. Para ello, parte de los presupuestos de Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Vasili Davydov y Danill Elkonin, con énfasis en las actividades docentes pedagógicas y en el proceso de desarrollo de los estudiantes en edad escolar, a partir de la perspectiva de la periodización del desarrollo psicológico, en sus relaciones mutuas y en su potencial de aplicación en los procesos formativos y prácticas pedagógicas de/por los docentes de Educación Básica. Los aportes teórico-prácticos aquí presentados se defienden como posibilidades para orientar acciones de formación docente que encaminen a estos profesionales a la creación de actividades docentes pedagógicas que favorezcan el proceso de desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental que el docente conozca y discuta el papel de la Educación Escolar, la pertinencia del trabajo docente, la importancia de los conceptos científicos, la organización y estructuración de la enseñanza planificada con miras al desarrollo de sus alumnos.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Enseñanza; Formación de profesores; Actividad pedagógica docente; Periodización del desarrollo psicológico.

5 Referências

ANJOS, Ricardo E. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. *Revista Conexão (AEMS)*, v. 9, p. 94-108, 2012.

ANJOS, Ricardo E. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 2013.

BERNARDES, Maria Eliza M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASTRO, Rafael F. *A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural*. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DAVYDOV, Vasili. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]*. São Paulo. UNESP, 2010.
- ELKONIN, Danill. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- ELKONIN, Danill. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987.
- ELKONIN, Danill. B. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. Obras escogidas. Tomo IV. Madri, Visor: 1996.
- FACCI, Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cedes*, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.
- KRAVTSOVA, G. G. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs. e tradução). VYGOTSKI, L. S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Expressão popular. 2021.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2017.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 15. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2017.
- MAGALHÃES, Giselle M. *Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.
- MARX, Karl. *O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; SOUZA, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- PRESTES, Zoia R. Imaginação e Criação na infância. UFRJ, *Revista GIS*, n. 11, p. 23-36, 2008.

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2013.

PUENTES, Roberto V. (2019). Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação*, 44, e48/ 1–27.

SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Orgs. Bento Selau, Rafael F. de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Org. e tradução Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Expressão popular. 1928-1933/2021.

VIGOTSKI, Lev S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Trad. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro: E-Papers, 1928-1933/2018.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)*. Madri: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas Tomo IV (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición)*. Madrid: Visor Press, 1931/1996.

Recebido em junho de 2023.
Aprovado em agosto de 2023.

ⁱ Na literatura acadêmica, há uma miscelânea da grafia do nome deste autor. Optamos pela grafia Vigotski quando a ele nos referirmos e mantemos a escrita de seu nome das obras citadas.

Periodization of psychological development and pedagogical teaching activities: theoretical-practical elements to think about teacher education and school education¹

Periodização do desenvolvimento psicológico e atividade pedagógica de ensino: elementos teórico-práticos para pensar formação docente e educação escolar

Epifânia Barbosa da Silva²
Rafael Fonseca de Castro³

ABSTRACT

This paper introduces and proposes theoretical-practical contributions which are relevant to School Education from the cultural-historical perspective. Based on Lev Vygotsky's, Alexei Leontiev's, Vasilii Davidov's and Danill Elkonin's assumptions, it emphasizes pedagogical teaching activities and the developmental process of school-age children, from the perspective of periodization of psychological development, their mutual relations and potential of application to teacher education programs and pedagogical practices carried out by Basic Education teachers. Theoretical-practical contributions given by this paper are advocated as possibilities of guiding teacher education programs to enable the professionals to create pedagogical teaching activities that favor students' developmental processes. However, it is essential for

RESUMO

Este artigo apresenta e propõe contribuições teórico-práticas consideradas pertinentes à Educação Escolar em uma perspectiva histórico-cultural. Para tal, parte de pressupostos de Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Vasilii Davidov e Danill Elkonin com ênfase nas atividades pedagógicas de ensino e no processo de desenvolvimento de estudantes em idade escolar, com base na perspectiva de periodização do desenvolvimento psicológico, em suas mútuas relações e em seu potencial de aplicação em processos formativos e em práticas pedagógicas de/por professores da Educação Básica. As contribuições teórico-práticas aqui apresentadas são defendidas como possibilidades para orientar ações de formação docente que direcionem esses profissionais à criação de atividades pedagógicas de ensino que favoreçam o processo de desenvolvimento dos escolares. Contudo, é essencial que o professor conheça e discuta o papel da Educação Escolar, a

¹ English version by Ligia Beskow de Freitas. E-mail: ligiabeskow@gmail.com.

² Mestra em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED-PVH). Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4534-8214>. E-mail: epifaniab@gmail.com.

³ Doutor em Educação. Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – Campus Porto Velho (DACED-PVH). Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf). Líder do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>. E-mail: castro@unir.br.

teachers to know and discuss the role of school education, the relevance of teaching, the importance of scientific concepts and teaching organization and structuring aiming at students' development.

Keywords: Cultural-historical Theory; School Education; Teacher Education; Pedagogical teaching activity; Periodization of psychological development.

relevância do trabalho docente, a importância dos conceitos científicos, a organização e a estruturação do ensino planejadas visando ao desenvolvimento de seus estudantes.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Escolar; Formação docente; Atividade pedagógica de ensino; Periodização do desenvolvimento psicológico.

1 Introduction

This paper introduces and proposes theoretical-practical contributions which are relevant to School Education from the cultural-historical perspective, based on its authors' experiences in Basic Education, Teacher Education programs and *stricto sensu* research in Education. It is a theoretical essay which uses thoughts of Lev Semenovitch Vigotskiⁱ (1996-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1931-1979), Vasili Vasilovich Davydov (1930-1998) and Danill Borisovich Elkonin (1904-1984) to develop its arguments and intertwine them with ideas proposed by other authors connected to this theoretical matrix and tuned with the theme under study.

Theoretical-methodological assumptions of the Cultural-historical Theory (CHT) have founded several studies, mainly in Psychology, Pedagogy and Education, both generally and interdisciplinarily. Its conceptual richness enables to investigate and develop educational practices related to different levels and contexts in several countries, as shown by the international compilation carried out by Selau and Castro (2015).

This paper focuses on "pedagogical teaching activities" and on "Periodization of Psychological Development" (PPD), their mutual relations and their potential to be applied to Teacher Education programs and pedagogical teaching activities carried out by Basic Education teachers.

We advocate that concepts introduced by this paper are relevant to pre-service and in-service teacher education programs which lead teachers to create and work on structuring and organization of the teaching process to favor students' development processes and demystify ideas spread by the

“common sense of Education” which insists that Vigotski’s concepts cannot be concretely applied to educational actions conducted in classrooms nor to relations in schools.

2 Pedagogical teaching activities in School Education

Human activity, connected to the Marxian concept of labor, is an important basis that underlies theoretical-epistemological principles of the CHT. According to Marx (2013), labor is understood as an activity which is adequate to an end, a universal condition to make a person become human. Vygotski (1931/1995) and Leontiev (1960; 2017) advocated that the social human activity is always mediated and that its main mediators are tools and signs historically developed by individuals.

Castro (2014) highlights that Vygotski (1931/1995) explained that the relation process between A (subject) and B (environment) is mediated by X, the instrument (sign or tool) which enables the mediating activity. Based on Marx’s studies (2013), Vygotsky (1931/1995) used the conception of tools as material means of labor that serve to dominate nature and defined signs as psychological instruments of mediation between human beings and the world. Thus, he conjugated these notions and the general concept of artifacts or artificial adaptations of mediating activities. According to Vygotski (1931/1995), similarity between material tools and signs is based on the mediating roles they play and, as a result, from the psychological perspective, both may be included in the category of mediating activity.

In this paper, we highlight the pedagogical teaching activity, the one that teachers carry out in educational settings with students in an attempt to favor their access to historically accumulated knowledge, so as to humanize and emancipate them (Saviani 2008; Duarte, 2010) with the use of tools and signs in the teaching process. Based on this premise, we address the importance of pedagogical teaching activities to students’ psychological development.

From the perspective of the CHT, children establish relations with the environment when there is an activity that influences them and enables qualitative mental advances. In every phase of the developmental process, there are activities that stand out among others due to their importance. According to Prestes, Tunes and Nascimento (2013, p. 50), “the concept of activity always implies an individual with his/her reasons, needs and certain ways of acting in the concretely given world”.

In their everyday lives, before starting school, children go through experiences with other individuals both by observing and by manipulating objects. They relate to knowledge about the world around them. Relation to knowledge accumulated by human beings takes place systematically in literate and organized societies. Schools are institutions developed to reach this goal.

Their role is historically relevant to fully develop individuals by joining spontaneous and scientific knowledge in a dialectical relation. According to Vygotsky (1934/1982), spontaneous concepts are the ones developed in immediate, concrete, personal and everyday experiences while scientific, non-spontaneous ones systematically rationalize and organize social and material conditions so that individuals may live and develop.

Vygotsky (1934/1982) states that it represents the movement from the activity of practical, everyday thinking, from the direct relation between the word and the object, to theoretical thinking. Prestes, Tunes and Nascimento (2003) add that, in Vygotsky’s view, scientific knowledge should be structured in hierarchical systems of generality involving semiotic relations among words and relating them to superior psychological functions, such as voluntary attention, logical memory, abstraction, comparison and differentiation. Thus, schools should carry out the structuring to enable children to access and learn scientific knowledge (school contents) and develop cognitively.

Even though Vigotski (1934/1982) did not delimit strict age ranges, he highlighted that development of theoretical concepts, in its entirety, takes place in adolescence. Before that, syncretic thinking and complexive thinking develop

but conceptual thinking is in the process of development and has not reached its maximum yet. In this process, knowledge is the content of the study activity and, due to its acquisition, children's minds develop psychological neoformations as the result of conceptual thinking.

Based on Vigotski's proposals for conceptual development, Davydov (1988) advocated that schools must teach our children how to think theoretically since theoretical thinking gives people universal historically constituted means of understanding different spheres of reality. It is thinking based on dialectical logics which enables to know reality in movement and as contradiction.

Vygotsky (1934/1982) treated pedagogical teaching activities as a means of developing unusual knowledge in schools and stated that good teaching is the one that precedes development. According to Prestes (2010), Vigotski did not say that instruction ensured development but that it created possibilities of development in collaborative actions either with adults or more experienced peers (Vygotsky, 1934/1982). Therefore, it is not teaching as a technique or training of previously developed functions but it is teaching that aims at enabling to develop students' psychological functions in the process of maturing. Teaching and learning are processes whose senses cannot be found in results but throughout the processes themselves.]

According to Kravtsova (2021, p. 25), the approach used by Vigotski "is not guided by instructional tasks, but by how the person who is in the process of instruction relates to the material under study". The author reinforces that Vigotski says that there is spontaneous instruction, which children may follow up to a certain age, and reactive instruction, when they get instruction by following others' programs. The analysis introduced by Kravtsova (2021) is related to the issue of psychological and personal readiness, since

on one hand, it is possible to broaden and enrich what is known about what children need so that the study activity may constitute itself. On the other hand, there will definitely be several psychological issues internally connected in an objective way to the organization of full instruction that promotes development (p. 25).

Kravtsova (2021) states that the process of transition from spontaneous instruction to reactive instruction, in the context of children's psychological and personal readiness, must be well structured since new forms of interrelation between children and adults and their peers take place, besides relations with themselves due to inner absence (Vygotsky, 1931/1995).

However, it should be highlighted that children's psychological and personal readiness does not always correspond to activities of reactive instruction related to a certain age or teaching stage in school and that children may not be "ready" to a certain program, a fact that may cause undesirable consequences to their school performance and to their development, considering that their learning process may be affected.

When learning is addressed from the perspective of the CHT, attention must be paid to the Russian term "обучение" (*obutchenie*). Puentes (2019) advocates that "firstly, based on original sources, the best translation of the term is "learning", instead of teaching, *enseñanza* (in Spanish) or *ensino* (in Brazilian Portuguese). It agrees with Vigotski's ideas (1933-1934/2018) about laws of development in childhood and reinforces the need to understand that every teaching activity must be intentionally structured to enable students' learning, based on reasons and needs related to the developmental levels they have to reach.

According to Vigotski (1928-1933/2021), teaching must awaken children's processes of psychological development as movement that triggers them, instead of as natural forces. He states that schools should account for children's development of mental functions and prepare them to the following developmental level. When children go to school, they already have certain knowledge which is then structurally (re)organized in the process of development by pedagogical teaching activities that aim at making them learn school contents.

While children learn new contents (scientific ones) in the light of practical experiences they undergo in their social everyday lives

(spontaneous concepts), they develop. There are both rupture and qualitative changes that show transitions among their developmental stages. Vigotski (1928-1933/2021, p. 164) used the example of transition between inner speech to writing: “it is essentially difficult because inner speech is talking to oneself and written speech is mostly structured to the other, who must understand me but cannot see me when I write”. He adds that this combination of activities is contradictory and somewhat complex to children since that are required to mentally reorganize these processes by carrying out conscious activities.

From the cultural-historical perspective, processes of schooling and teaching itself must move from internal personal sense to external objective meaning of words or actions. Thus, relations between children’s everyday lives and School Education may be established. Vigotski (1928-1933/2021) clarifies that teaching that is guided by ended developmental cycles is ineffective in children’s general development since it is an activity that does not guide this process. It means that the activity of teaching must be constantly collaborative (with the teacher, an adult or a more experienced classmate). In Vigotski’s words (1928-1933/2021, p. 259), “what the child is able do in collaboration today, he will be able to do independently tomorrow”.

This theoretical perspective makes educators involved in the process of teaching organization think about aiming their work at students’ learning via schooling to generate activity since we agree with Moura et al. 2016, p. 103) who wrote that “the activity of learning developed by students is as important as teachers’ activity of teaching”.

According to Bernardes (2006), pedagogical activities are dialectical units between teaching activities and study activities which enable to understand the role of Education in students’ processes of development. It is essential for the object to be taught by teachers to be understood by students as the learning object. Therefore, the pedagogical structure must be didactically planned and confronted. Moura *et al.* (2016) highlight that the

educational process in school is constituted as an activity, i. e., it is study for students and work for teachers.

This context may be illustrated by the one idealized and experienced by Davydov (1988) who, considering the process of self-transformation of subjects in the activity and methodologically based on the ascension from the abstract to the concrete, proposed didactic components (study task, mental operation, self-evaluation and regulation) that are structured and aimed at pedagogical activities of study addressed to school children. When Davydov (1988) proposed this didactic organization, he reinforced the role played by teachers in effective collaboration with students' processes of learning not only to enable them to learn historically constructed concepts (school contents) systematically (formal Education) and intentionally but also to develop intellectually, aiming at theoretical thinking.

In other words, based on this theoretical-practical principle, pedagogical activities of study are the ways that take students to a state of learning while pedagogical teaching activities organize teachers' actions to act in the imminent zone of development (Vigotski, 1928-1933/2021), preceding students' development and making teaching "the indispensable and general internal form of intellectual development" (Davidov, 1987, p. 180).

In his pedagogical analyses, Vigotski suggested that what is important to schools is not what children have already learned but what they still can learn with help, in straight relation with the environment while meeting demands of pedagogical activities they carry out. However, children "never start from scratch since they always have certain [level] of previous development" (Vigotski, 1928-1933/2021, p. 254). This conception changes the traditional view of the relation between teaching and learning that prevails in most Brazilian schools which value too much what children already master and pay little attention to ongoing processes. Castro (2014) warns us that our Education is more retrospective, even though it should be more prospective, as advocated by Vigotski a century ago.

3 Periodization of psychological development (PPD)

Based on Vigotski's investigations, Elkonin (1987) studied make-believe games in which children represent social roles of the adult world and show their interests and wishes. He concluded that play enables them to model their relations with the world. Castro (2014) highlights that, by means of the activities, children become aware of human behavior, control impulses and act in agreement with social rules of the adult world. However, Vigotski showed that different approaches were given to play, as explained by Prestes (2010):

[...] the intellectualist one, in case it is understood as symbolic (and becomes an activity which is similar to algebraic calculus); the cognitivist one, when it is understood as a cognitive process (children's affection and activity are put aside); and, finally, the one that needs to reveal what play promotes in children's development. The last approach is the crucial point to understand make-believe games as activities that guide preschoolers' psychic development (p. 161).

In line with Vigotski's thoughts, Elkonin (1987, p. 421) stated that play not only promotes children's social relations but also influences their cognitive development and personality: "evolution of play prepares for transition to a new superior phase of psychological development, transition to a new evolutionary period".

Lazaretti (2011) explains that Elkonin used theoretical statements related to Child Psychology developed by Vigotski in his studies. Vigotski's investigations provided important data to understand children's development and inspired other researchers. It was important to Elkonin's studies when he started his long experiments to help solve teaching issues.

Elkonin (1960; 1987) joined early studies of the importance of play and contributions about Vigotski's periods of development. As a result, he deepened and organized his studies of periodization, starting from childhood. Lazaretti (2011) clarifies that, even though Elkonin had worked with Vigotski for four years, he kept in touch with other researchers connected to the theoretical

cultural-historical line of thinking, such as Leontiev, Galperin, Davidov and Zaporozhets, after Vigotski's premature death in 1934.

Based on this theoretical input, Elkonin (1960) defined developmental stages based on times and interconnected periods of human activity that show which activity may be relevant to individuals, depending on their needs, reasons and goals since their birth. In the field of Education, his following statement (1987) refers to teachers, both in teacher education programs (pre-service and/or in-service ones) and in their pedagogical teaching activities:

Changes that take place in the educational system show that "pedagogical periodization" neither has theoretical bases nor is able to answer several essential practical issues (for instance, when school teaching needs to start, which are the particularities of educational work when a new period starts) (p. 104).

Elkonin dared to potentialize theorization about the PPD and showed that this theoretical framework has great theoretical-practical importance to teachers' pedagogical activities since developmental periods may guide didactic options that better apply to students in every specific cultural situation and at every historical time. This perspective may contribute much to teachers' preparation of their pedagogical practices, considering that the activity that guides development in a period promotes development of the activity that guides development in the next period, thus, characterizing the dialectical-revolutionary condition of these theoretical-practical assumptions.

As explained by Facci (2004), Elkonin showed that, in the analysis of the evolution of child development, the following factors must be studied: the age dynamics to clarify how the social situation influences new structures of children's conscience in different evolutionary periods; the genesis of new central formations at a certain age; consequences of new age structures; and behavior changes in relations with other people. We believe that such contributions should be problematized in teachers' pre-service and in-service programs considering their importance regarding educators' understanding

of their students' development. Concerning School Education, Elkonin (1987) stated that

processes of psychic development are directly related to children's Education and teaching and the division of the educational and teaching systems is based on enormous practical experience. Naturally, division of childhood established on pedagogical bases is relatively close to the true one but does not coincide with it and, essentially, is not connected to the solution of the issue about driven forces in child's development, of laws of passage from a period to another (p. 104-105).

Elkonin (1960) started from Vigotski's assumption that learning takes to development and that learning presupposes specific aspects in every developmental period, which are determined by two associated factors: i. material content to be taught; and ii. activity to which learning takes part in. The researcher believed that schools must reach the most effective social form to organize teaching but, to reach this goal, its nature must be known and adequate pedagogical teaching activities must be organized to the development of every students' group.

Based on his post-Vigotskian studies, Elkonin (1987) linked two interrelated periods to every developmental time: **child-social adult** and **child-social object**. Children relate to the world and, in every stage, specific psychological needs are formed. Based on these theoretical principles, Elkonin (1978) classified the stage of human development into three times which must be considered to guide teaching organization: Early Childhood, Childhood and Adolescence.

Elkonin (1987) proposed the periodic structuring of processes of psychological development in the following sequence: **early childhood**: direct emotional communication (1st group) and manipulative object activity (2nd group); **childhood**: play (1st group) and study activity (2nd group); and **adolescence**: personal intimate communication (1st group) and professional study activity (2nd group). Based on Elkonin's assumptions of developmental times, we created the following table for teaching purposes.

Table 1. Schematization of the PPD proposed by Elkonin

Times of the stage of human development	Periods interrelated with developmental times	
	First	Second
	System child-social adult	System child-social object
Early childhood	First year of life	Early Childhood
	Direct emotional communication	Manipulative object activity
Childhood	Pre-school age	School age
	Play	Study activity
Adolescence	Early adolescence	Adolescence
	Personal intimate communication	Profissional study activity

Source: the authors, adapted from Elkonin (1987), Abrantes (2010) and Anjos (2013)

Transition between times and periods is constituted by critical moments. Every passage through these periods generates crises and mediates the transition between times and periods, since they undergo transformations as the result of internal contradictions to the process of development. In Vigotski's analysis (2018), the passage of periods of crisis from certain time to another may last several months, a year, two years, and may produce abrupt changes, rupture in children's personalities.

The transition of development characterized by crises highlights limits among periods of every time and marks the end of a certain step, as shown in Table 1. Specificity of the process of transition of development is described below, considering the three times of the stage of psychological development proposed by Elkonin (1960; 1987). Periods of development and their leading activities are defined.

Regarding **Early Childhood**, Elkonin (1960; 1987) stated that this time is constituted by two groups of activities: direct emotional communication and manipulative object activity. The former results from the relation between children and people around them, from birth to the first year of life. The relation child-adult, in this period, is characterized by several ways children use to communicate with adults, such as cry and smile, in order to meet physiological needs. In this time, children develop the need for verbal communication and, consequently, primary language comprehension and utterance of the first words.

The manipulative object activity is characterized by the acquisition of the first procedures socially produced by actions with objects. According to Anjos (2012), this process shows a new step of development characterized by the arousal of new relations among children, adults and objects. At that moment, their relation with the environment changes significantly. Later, children start to walk and not only broaden the circle of objects which they have contact with but also increase possibilities and discoveries of new objects around them. Exploiting an increasingly larger number of cultural artifacts leads to a qualitative move to object actions: the domain of procedures that are socially produced by action with objects, a characteristic of early childhood.

The beginning of the relation between thinking and verbal language when children are about two years old (Vygotsky, 1934/1982) is also an outstanding characteristic since the latter is used for organizing collaboration with adults in common object activities and the first conceptualization of objects and people who are neither close nor visible. According to Magalhães (2016, p. 58), “in early childhood, experiences with objects are the most important ones, besides erect walking, emergence of new types of activities and development of [verbal] language and categorical perception”.

In **Childhood**, Elkonin (1960; 1987) pointed out that outstanding activities were play, role-playing games and study ones. Magalhães (2016) states that, in this period, when children learn the social function of objects, they broaden their perceptual field, understand the surrounding reality and feel the need to belong to it, as a society; it happens mostly by means of role-playing games. Children go through this period when they are approximately three to seven years old.

In role-playing games, children play and imitate adults by dramatizing. Elkonin (1987) explained that it is the inclusion of the object action in the system of human relations and teaches children the true social sense. Leontiev (2017) highlighted that, in this step, children do their best to establish a concrete relation not only with things that are directly accessible to them but also with a

“broader” world. They do their best to act as adults and start to develop verbal language and learn typical modes of acquiring culture.

Leontiev (2017) emphasized that the reason of play, the factor that stimulates activity, is the process of carrying out the play itself, instead of the result. It leads to the understanding that objects of children’s activities in this developmental period are adults and the system of relations with other people. In role-playing games, children reproduce human relations and activities carried by adults in a fun way and acquire cultural life and rules of social relations.

According to Anjos (2012), play reproduces adults’ relations and influences children’s psychological development; thus, it prepares them to the transition to a new developmental phase, the study activity. Role-playing games consist in taking on a role and interpreting it in a game. Children choose roles based on affective significance they establish and their repertoire of adults’ activities. According to Elkonin (1987), the new activity enabled by role-playing games contributes to prepare children to School Education since they feel the need to do something socially significant and valued.

Leontiev (2017) and Elkonin (1960) stated that entrance to school causes a radical change in children’s situation in society, i. e., they start a “serious” activity which has social significance. According to Leontiev (2017), the main point is that, from that moment on, children have duties not only towards their parents but also towards their teachers. As a result, there are duties towards the society. Children fulfill their duties, depending on their situations, functions and social roles. Children’s activities towards their duties are valued by other members of the society, such as teachers, classmates, parents and relatives. Leontiev (1960, p. 353) stated that, in childhood, “children clearly show the significance of the content they study. Real interests of study emerge.” Besides, “to be a good student” is the reason to study, together with the interest in getting good grades. To be in school implies that they have to explore another environment, with other rules, new attributions and intensification of personal relations. It goes much beyond what children experience at home.

According to Anjos (2012), in childhood, in School Education, children get in contact with knowledge that is systematized by society and, by means of this activity, potentialize their intellectual development. Davidov (1988) stated that study activities have their own content and structure. They differ from other human activities that generate learning since they have intense formation of intellectual and cognitive forces that determine the emergence of the main psychological neoformations at the age:

[...] the need for the study activity encourages students to acquire theoretical knowledge; reasons encourage them to acquire procedures of reproduction of knowledge by means of study actions that aim at solving study tasks (p. 178).

In this phase, students accumulate a high level of generalization of concepts taught by schools, the scientific concepts. Thus, thinking starts to change, it becomes more comprehensive, it goes firmly into the world of abstractions. Self-control of conduct becomes intellectual and all happens because study activities become systemic since their essential object is the school content, the trigger of theoretical thinking.

In the limit of transition between Childhood and Adolescence, study activities take children to a new level of development, to a more elaborate comprehension of the adult world. However, children do not know if they are children, adolescents or adults. Regarding this issue, Elkonin (1987, p. 351) warned teachers that teaching which takes place in the transition between the study activity and the intimate-personal communication activity must pay attention to students' internal psychological reorganization which must find correspondence in the teaching system: "what students study makes sense and its content interests them and responds to what they wish to know, which depends on the reasons of their activity".

In **Adolescence**, study activities keep being fundamental since adolescents start to discover the significance of scientific knowledge. According to Elkonin (1987), it is the phase in which success and failure in

school learning keep being valued by adults. Elkonin (1960) pointed out that, although there seem to be no differences between life conditions in childhood and adolescence, children's personal conditions of development differ a lot. In this regard, Vigotski (1931/1996) stated that changes in adolescents are mostly internal ones; since they are not externalized, they are not visible to observers. Vigotski (1931/1996) even criticized the theories from his time which believed that adolescents' mental changes depended exclusively on biological and emotional aspects.

According to Vigotski, adolescents are, above all, social beings who think. But common sense and school settings believe that changes in adolescents are merely the result of strictly biological predeterminations. Elkonin (1987) also pointed out that causes of the passage to this phase were only explained by changes in the body and that such explanation was often based on sexual maturation which is typical in this period. It led to several myths about adolescents that persist in common sense. Elkonin (1987) acknowledged the influence of sexual maturation in the development of adolescents' personality but agreed with Vigotski who refuted the idea that sexual development was the only trigger of this process, as advocated by studies from his time. Anjos (2012, p. 7) explains that "Elkonin believed that sexual maturation exerts influence in a mediated way, by means of relations between individuals and the world that surrounds them".

In Elkonin's conception (1960), the main activity in adolescence is personal intimate communication. He adds that this phase enables emergence and development of an activity which consists in establishing personal intimate relations among adolescents, the so-called communicative activity. It differs from other forms of communication because its fundamental content is the other adolescent with his/her specific personal qualities. Facci (2004, p. 71) states that "interaction with peers is mediated by certain moral and ethical norms (group rules)".

In this phase, the study/professional activity emerges. It encompasses technical and operational possibilities of the world of work. In this phase,

adolescents get new tasks and reasons from an activity – that converts into an activity that aims at the future and gets the nature of a professional study activity – and start adult life characterized by work.

The **Professional Study Activity** was the last developmental period delimited by Elkonin (1987). Its characteristics are similar to the ones of study activities but its reasons are not. Children used to attend school and experience socially valued activities while now they start a project of personal achievement in society. Before, they walked towards the adult world but now they step into this world which is strongly marked by work. The reason of study is how much it may contribute to enter the world of work.

4 Propositional remarks

Organization of periodization may be valuable to teachers' education and work in planned educational interventions which are structured on activities that enable the development expected in every age range, as proposed by Vigotski (1931/1996) and Elkonin (1987). From this theoretical-practical perspective, the role played by teachers is to guide students' developmental processes pedagogically by means of study activities.

According to Elkonin (1960), a fundamental aspect of teachers' work is knowledge about periods of students' psychological development at a certain school age. However, this premise alone ensures neither successful teaching nor spontaneous learning: "study activities are formed in the process of formal instruction under teachers' guidance. Their development is an extremely important task of formal instruction" (Elkonin, 1960, p. 86). From this perspective, schools must organize pedagogical teaching activities to promote students' development by means of conceptual thinking. According to Davidov (1988), scientific concepts (school concepts) are the basic reference of the teaching system and a condition needed to develop theoretical thinking.

This paper has highlighted that development is triggered, constituted and developed by cultural-historical production and that human beings are the result of human experience produced over time. Both the function of school and

teachers' work should guide students' acquisition of the accumulated culture, together with other teachers, the pedagogical team and other students by means of pedagogical study activities.

Leontiev (2017) stated that the movement of History is only achievable due to transmission of acquisition of human culture to new generations by Education. Therefore, educators are professionals conceived to take students beyond their level of real development by means of pedagogical teaching activities which arise their scientific interest, promote new learning and generate intellectual development. Thus, teachers must know and discuss the role of School Education, the relevance of teaching, the importance of scientific concepts and use a theoretical framework to help them organize and structure pedagogical teaching activities grounded on students' processes of learning and development.

Periodización del desarrollo psicológico y actividad docente pedagógica: elementos teórico-prácticos para pensar la formación docente y la educación escolar

RESUMEN

Este artículo presenta y propone aportes teórico-prácticos considerados relevantes para la Educación Escolar en una perspectiva histórico-cultural. Para ello, parte de los presupuestos de Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Vasili Davydov y Danill Elkonin, con énfasis en las actividades docentes pedagógicas y en el proceso de desarrollo de los estudiantes en edad escolar, a partir de la perspectiva de la periodización del desarrollo psicológico, en sus relaciones mutuas y en su potencial de aplicación en los procesos formativos y prácticas pedagógicas de/por los docentes de Educación Básica. Los aportes teórico-prácticos aquí presentados se defienden como posibilidades para orientar acciones de formación docente que encaminen a estos profesionales a la creación de actividades docentes pedagógicas que favorezcan el proceso de desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental que el docente conozca y discuta el papel de la Educación Escolar, la pertinencia del trabajo docente, la importancia de los conceptos científicos, la organización y estructuración de la enseñanza planificada con miras al desarrollo de sus alumnos.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Enseñanza; Formación de profesores; Actividad pedagógica docente; Periodización del desarrollo psicológico.

5 References

ANJOS, Ricardo E. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. *Revista Conexão (AEMS)*, v. 9, p. 94-108, 2012.

ANJOS, Ricardo E. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013. 168p. Master's thesis (Master's Program in School Education). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 2013.

BERNARDES, Maria Eliza M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 300p. Doctoral dissertation (Doctoral Program in Education) – School of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASTRO, Rafael F. *A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural*. 2014. 238 f. Doctoral dissertation (Doctoral Program in Education). Post-graduate Program in Education – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DAVYDOV, Vasilii. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]*. São Paulo. UNESP, 2010.

ELKONIN, Danill. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, Danill. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, Danill. B. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. Obras escogidas. Tomo IV. Madri, Visor: 1996.

FACCI, Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cedes*, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

KRAVTSOVA, G. G. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs. e tradução). VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Expressão popular. 2021.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

- LEONTIEV, Alexis N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2017.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 15. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2017.
- MAGALHÃES, Giselle M. *Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. 2016. 253 p. Doctoral dissertation (Doctoral Program in School Education). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. School of Science and Languages, Araraquara, 2016.
- MARX, Karl. *O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; SOUZA, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- PRESTES, Zoia R. Imaginação e Criação na infância. UFRJ, *Revista GIS*, n. 11, p. 23-36, 2008.
- PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. 2010. 295p. Doctoral dissertation (Doctoral Program in Education). Post-graduate Program in Education, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.
- PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2013.
- PUENTES, Roberto V. (2019). Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação*, 44, e48/ 1–27.

SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Orgs. Bento Selau, Rafael F. de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Org. e tradução Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Expressão popular. 1928-1933/2021.

VIGOTSKI, Lev S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Trad. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro: E-Papers, 1928-1933/2018.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)*. Madri: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas Tomo IV (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición)*. Madrid: Visor Press, 1931/1996.

Received in June 2023.
Approved in August 2023.

¹ In the literature, the author's name has been spelt in several ways. We chose to use Vigotski when we refer to him and to keep the spelling used in publications when we cited them.

The role of collaboration in the continuing teacher education of teachers for inclusive and collaborative contexts¹

A colaboração na formação continuada de professores para contextos inclusivos e colaborativos

*Valéria Carla Vieira Gomes²
Adriane Cenci³*

ABSTRACT

The objective of this work was to present a continuing teacher education method developed in a school in the city of Natal/RN, Brazil. It was a collaborative formation method based on the Cultural-Historical Activity Theory, which had the goal of creating spaces for the sharing and development of knowledge for the organization of a cooperative and inclusive work at school. The work was conducted in two parts, with the first being performed between the months of October and December of 2021 and the second between May and June of 2022. Ten meetings were conducted online. Primary school teachers, earlier and later grades, special education teachers, teachers proficient in Libras (Brazilian sign language), teachers that performed administrative work at the school, in addition to pedagogy scholars and students, a total of 25 participants, attended in the meetings. Each meeting was planned with bearing in mind mediating artefacts to initiate collective reflection about the pedagogic work at the

RESUMO

O texto tem por objetivo apresentar uma formação desenvolvida em uma escola estadual na cidade de Natal/RN. Trata-se de uma formação colaborativa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, que teve como objetivo criar espaços de compartilhamento e construção de aprendizagens para a organização de um trabalho colaborativo e inclusivo na Escola. Ela ocorreu em duas partes, sendo a primeira entre os meses de outubro e dezembro de 2021, e a segunda entre maio e junho de 2022. Foram 10 encontros realizados de modo online; participaram professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, professores de Educação Especial, professores intérpretes de Libras, professores que estão na gestão escolar, além das pesquisadoras e estudantes de Pedagogia. No total, foram 25 participantes. Cada encontro da formação era planejado com artefatos mediadores para desencadear a reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico na escola; a continuidade das discussões era definida a

¹ English version by Daniela Fuhro Vilas Bôas. E-mail: danielafh@hotmail.com.

² Master degree in Special Education (Federal University of Rio Grande do Norte – Brazil). State school Teacher / Municipality Teacher (RN – Brazil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8234-0970>. E-mail: valeriacarla08@gmail.com

³ Doctorate degree by the federal University of Pelotas – Brazil. Associate professor of the Federal University of Rio Grande do Norte – Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1945-7206>. E-mail: adriane.cenci@ufrn.br

school. The meetings would continue based on the discussed subjects and the interest of the professionals involved in it. Over the course of the meetings, the participants articulated possibilities to promote a collaboration that supported the inclusion of students with SEN, both by developing new tools and by resuming the use of other tools that already existed. It is important to highlight that it was central to have a team to conduct the training. The tutelage of the teachers founded in collaboration was a difficult challenge, however, the results achieved showed that it is in fact possible for teachers to engage and to be protagonists, reflecting about their own practices and collectively proposing much needed changes.

Keywords: Continuing teacher education; Collaboration; Inclusive education; Cultural-Historical Activity Theory.

partir daquilo que emergisse nos encontros e do interesse das pessoas. Ao longo dos encontros, os participantes foram articulando possibilidades para promover a colaboração que desse suporte à inclusão dos estudantes com NEE, tanto desenvolvendo novas ferramentas, quanto buscando retomar outras já existentes na escola. Destaca-se que foi muito importante ter uma equipe na condução da formação. Fazer formação continuada de professores, tendo como base a colaboração, foi um grande desafio, mas os resultados alcançados demonstram que é possível os professores se engajarem e assumirem protagonismo, refletindo sobre as próprias práticas e propondo coletivamente as mudanças que percebem necessárias.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Colaboração; Educação inclusiva; Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

1 Introduction

Continuing teacher education has been highly relevant in teaching work nowadays, as it allows teachers a reflexive and transformative practice, and it is has not been different in Rio Grande do Norte (RN), a State in Brazil, where continuing teacher education has been largely used in the area of inclusive education. Inclusive education goes beyond enrolment in regular schools, as it aims at keeping the child at school, participating and learning, which requires special arrangements in the schools to contemplate such challenges (PRIETO, ANDRADE, SOUZA, 2017; CENCI, BASTOS, 2022).

The first author of this study, who is a pedagogue for the RN State (SEEC/RN), perceives the need of the education workers for understanding inclusive education whenever the education department of the RN State offers trainings for different groups of the teachers and individual tutoring. There is the need to support and promote the learning of regular classes' teachers, when they have to organize the teaching to include students with

Special Educational Needs (SEN)⁴, and specialist teachers, who work in regular schools (special education teachers, educational Libras interpreter/translator).

Although continuing teacher education is an individual movement, it is important to highlight the need of promoting the education of the teachers within the context of the school, with teachers dialoguing and searching for strategies that would benefit their school community.

The scenario presented above was the starting point of a project of continuing teacher education planned and proposed to a school in Natal/RN/Brazil. It is a State school (Primary and Secondary education), that also educates adults (EJA – students that had dropped school in their regular years and decided to come back to school), this school has also been receiving several students with SEN. The school has different professionals that give support to the inclusion process, such as teachers specialized in students with Special Needs, educational Libras interpreter/translator, caregivers, regular classes teachers and other school employees.

The concept of collaboration guided the conception and development of the continuing teacher education plan, which was based on the Activity Theory and its expansive learning concept. According to Engeström (2013, 2016) the act of learning is built collectively, and it happens within the processes of analysing the contradictions inherent to the systems, proposing changes and conducting transformations. This learning process does not follow the traditional understanding of learning, being otherwise based on the creation of what needs to be learned, as there are no ready answers when the focus is on how work organizations learn (ENGESTRÖM, 2002).

⁴ According to Resolution 03/2016 CCEB/CEE/RN, article 4º, students with special needs are the ones who have specific educational need due to physical or sensorial disability, communication disability and signage differentiated from others; Autism Spectrum Disorders; Specific Functional Disorders; and High Abilities/Giftedness (RIO GRANDE DO NORTE, Brazil 2016).

This study aims at analysing this continuing education process, which objective was to create spaces that would allow the community to share and built new ways of learning how to work collaboratively and inclusively in this school.

The education process was divided into two moments, the first one between October and November 2021, and the second between May and June 2022. Ten (10) meetings were conducted online (Google Meet). The group was formed by 25 people (attendance variable during the meetings), teachers from the initial and final series of primary school, educational Libras interpreter/translator, teachers in administrative positions, Pedagogy researchers and students who work in an extension project at the school.

The process was established as a collaborative research, where the teacher is considered as a knowledge producer. The research was not about the practice of the teachers, but with the teachers. Ibiapina, Bandeira and Araújo (2016) highlight the fact that in a collaborative research, both researchers and teachers establish a negotiation network that aims at changes in the teaching practice.

2 Continuing teacher education and the Activity Theory

The education process discussed here used as its base line the issues that would mobilize the teachers towards the construction of a collective praxis. Freire (1996) stated that to a critical reflection on teacher work to happen, it is necessary a relationship between theory and practice, as without it the theory is just a series of words without meaning, and the practice become empty activism.

Therefore, Candau (1996) stated that continuing education should happen at the schools, in the place where they work, exchange experiences with their peers, learn and relearn with each other. In our opinion, when the experienced is shared, it allows the mobilization of teaching knowledge, and the chance to think about the positive and negative aspects that need to be reorganized. Socializing their experiences, teachers have the chance to improve their educational practice.

When Oliveira, Fonseca and Reis (2018) studied continuing education, within the perspective of teacher's organization based on their own reality, they said it is necessary to think about teachers' concrete reality in the schools, which allows understanding the historical circumstances and ways of teaching of that place. Just then, we can think about new ways of teaching and new practices related to the teaching-learning process.

The Active Theory, mostly Engeström (1987; 2002; 2013) studies, was used to develop the continuing education process that was based on the everyday problems faced by the school.

Considering the continuing education process, it is important to highlight that, when there is the aim of changing practices, the answers to the questions that rise during the process are not complete or given, they need to be developed by all the participants, evidencing the relevance of the collaboration. Within this perspective, the concept of expansive learning from Engeström (1987) is central, as in this learning activity the individuals involved in the activity are no longer individual learners, and become part of a collective learning process, which aim is to transform the activity performed by them, it is a collective process.

In a collaborative formation – close in meaning to what Engeström (2011) defines as a formative intervention – both the process of identifying the difficulties and contradictions, and the search for the answers need to be developed by all the participants (researchers and professionals of the specific context). What needs to be learned has to be developed by all the participants, there is no *a priori* solution and/or answer. It is a collective process of expansive learning and collective changes (ENGESTRÖM, 1987; 2002).

Based on Vygotsky and Leontiev's concepts of mediation and mediated activity, Engeström discusses collective learning and proposes that a collective learning is possible because there are reflexive discussions, and, therefore, the possibility of production of new knowledge (CENCI; DAMIANI, 2018).

Engeström (1987) defines the collective zone of proximal development as

[...] It is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions (ENGESTRÖM, 1987, p.174).

Such definition was based on the original concept of zone of proximal development (ZPD) presented by Vygotsky, which can also be translated as zone of imminent development (ZID) and states that it is

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (VYGOTSKY, 1978, p.86)

In the concept above, the focus was on the individual and on the relations between learning and development. However, Engeström (1987) enlarges the concept of zone of proximal development, considering the collectiveness, and defines it as the distance between what we can do alone and what we are able of producing when in a group.

As a way of planning and analysing institutional learning, Engeström (1987, 2013) developed the cycle of expansive learning. The cycle is composed by different stages (Questioning, Analysis, Modelling the new solution, Examining and testing the new model, Implementing the new model, Reflecting on the process, and Consolidating and generalizing the new practice). It is important to highlight the intentionality towards the collective change when this approach is used in continuing education process.

Magalhães and Ninin (2017) stated that the concept of collaboration originates from a philosophical construct that organizes collective experiences through which individuals constitute and change themselves constantly and, therefore, create and change their action contexts. In this study, the concept of collaboration was understood as a commitment to conduct the project with responsibility and then create an environment of

trust and respect among participants. Within this atmosphere, participants, who shared different points of view, could expand their way of thinking by discussing, questioning, their own and other participants' ideas, explicating their ideas, disagreeing, describing experiences related to theory and practice, and sharing new meanings. Therefore, the authors, based on Vygotsky, state that it is important to establish dialectical relationships among individual and social processes when new knowledge is created among participants in a collaborative practice.

3 The organization of the formation: collaboration through the process

The formation was organized in a collaborative way from the very beginning, days, times, and the themes that would be relevant for the teachers involved in the process (based on their practice) were agreed collectively. The meetings were online due to Covid 19 and the physical distancing need, and took part in the evening (teachers were busy during school hours). The meetings lasted between 1 hour and 30 minutes and two hours, and were recorded with the authorization of the participants⁵.

The Master degree student, the advisor and the three Pedagogy undergraduate students met weekly (Google Meet) and exchanged ideas via WhatsApp when they were planning each of the meetings. This team was the same one that conducted the formative meetings. They would meet immediately after the formative meetings to analyse the points that would need further discussion, and to think together about the strategies for the next meeting. The decisions were always shared with the group from the school, either in the day of the meeting or through WhatsApp, so they would be aware of the process and could position themselves regarding the actions to be taken. All the meetings were planned based on the previous ones.

⁵ The research was registered and approved by the Ethics Committee. Register number 45488121.7.0000.5292. The participants signed the Informed Consent Form and authorized the meetings to be recorded.

Initially, there was the intention of beginning and finishing the formative process within 2021. However, some of the meetings needed to be rescheduled and only 5 could be done in 2021. As the discussion was still pending, the group decided to continue with the discussions in 2022, when 5 other meetings were conducted.

4 The formation: results and reflections

The objective of the formation was to create a space to share and build a pace of collaboration and inclusion in the school. This objective was shared with the teachers in each meeting.

Mediating artefacts were used during the process to trigger collective reflection. According to Vygotsky (1978), artefacts (or tools) enlarge the human action over the environment and ourselves. Sannino (2015) discusses Vygotsky's concept of double bind as a principle in formative interventions, highlighting the use of external stimulus as an interference in some conducts. In this study, double bind was used as artefacts that would cause reflexive thinking to promote pedagogical changes in the school regarding students with SEN. Therefore, the following are some of the artefacts used as mediators: questions, teacher's illustrations, brainstorming, theoretical concepts, schemes and excerpts of speech of the professionals.

Chart 1 presents the mediating artefacts, the objective of each meeting, and the numbers of professionals attending the meetings.

Chart 1 – Summary of the formative meetings

Date of the meetings	Number of participants	Objectives	Mediating artefacts
1 st meeting 29/10/21	09	Present the research and its objectives. Understand the motivation of the participants in the formation.	Cordel ⁶ was created to allow each participant to explicit the reasons for attending the formation. Slides with the organization of the collaborative formation. Question: What to expect?
2 nd meeting 04/11/21	13	Understand how teachers define inclusion and collaboration.	Brainstorming using the word inclusion and collaboration, use of the online platform Mentimeter ⁷
3 rd meeting 18/11/21	12	Think about the concepts of Inclusion and Collaboration elicited in the previous meeting.	Slides presenting the results of the brainstorming and association of them with concrete situations experienced in the classroom and school.
4 th meeting 22/11/21	13	Analyse pedagogical work organization in the classroom and school considering Inclusion and Collaboration.	Slides with drawings of the teachers that should represent the organization within working contexts in school.
5 th meeting 06/12/21	11	Discuss the concepts of Zone of Proximal Development (ZPD), collective ZPD, and expansive learning cycle with the teachers regarding their practices.	Slides with the concepts of Zone of Proximal Development (ZPD), collective ZPD, and expansive learning cycle and some excerpts of the previous meeting.
6 th meeting 12/05/22	13	Revise the first part of the formation and think about the collaborative and inclusive work done at school (what is already done / what should be done).	Jamboard ⁸ to create an answer board to the questions: “What do we do that Works?” “What should we do improve the situation and why?”

⁵ The cordel “Cordelando the reason”. Cordel is a kind of poetry and it was used to allow teachers to create rhyme explicating their reasons for being there and invite others to speak about theirs.

⁶ Mentimeter is an online platform that allows the creation of interactive presentations. More information: <https://www.mentimeter.com/>.

⁷ Jamboard is an online platform that creates an interactive board. Access: <https://jamboard.google.com/>.

7 th meeting 19/05/22	15	Think about school actions, and how teachers can collaborate to improve the results of these actions.	Slides with guiding sentences that would allow teachers to express themselves regarding collaborative and inclusive work: I have difficulties regarding... I may help with...
8 th meeting 26/05/22	13	Discussion regarding planning collaborative work to create inclusion in school.	Slides with the sentences: “ORGANIZATION + COMUNICACION = COLLABORATIVE WORK?” and the questions: “1- How do we currently plan?” 2- What is the ideal planning? 3- Which strategies/tools do we need to reach collaborative planning?” Then the Jamboard was used to produce an organizational chart.
9 th meeting 02/06/22	11	Discussion of the organizational chart with the aim of understanding how the existing tools at school may improve collaborative work.	Slides with the organizational chart produced by the teachers. The Jamboard was used to understand organize the difficulties and facilities of using tools when planning schoolwork.
10 th meeting 09/06/22	09	Think about the tools the school already has and uses, and how they can be used and improved to collaborative work.	Slide with the guiding question: Which strategies should be developed to incorporate the use of tools the school already has to the planning of collaborative work?

Source: Elaborated by the researchers.

In the first meeting, in 29th October 2021, the objectives, theoretical background, and the collaborative character of the formation were presented, and days and times of the meetings were arranged. Sharing the principles of the formation was an important action as it aimed at creating individual responsibility toward the formation.

The Cordel was also an important tool to understand the expectations that mobilized teachers to take part in the formation. A short sample of this work is presented here

Alexandrita⁹ [...]

The rhyme is built to ask

Everybody here

What you were thinking

When you joined us

In this inclusion and

Healthy collaboration and group

That is not aimed at teaching

Otherwise learning

How we can think together

Turmalina said she would come

And here she is

To include and collaborate

In this formation

Remandinha Remandinha is asking

Slowly

What is your motivation?

Turmalina: My motivation? I want to learn more, share, weave new experiences.

Alexandrita: Who would you like to ask next? Jade? Safira... ops Aventurina is off, now we only have Jade and Safira... and us, right?

Turmalina: Jade!

Alexandrira: let's see Jade, Turmalina will read what Jade wrote, right?

Turmalina: Right!

Jade is also in the group

And we want to listen to her

Everybody is relevant

And it is good to give an opinion

But... Remandinha, Remandinha wants to listen from you

What brought you to the group

Jade: my motivation to be here is the fact that I want new strategies, new knowledge, and I also want to share my experience with you and, together elaborate new strategies, new ways to improve our work with our students and ourselves.

(First meeting, 29th October 2021)

In general, the answers showed participants wanted to learn new ways of working and share their own experience. We understood that the formation should take these two objectives as the reason for the activity that, according to Leontiev (1978) becomes the object of the activity, which corresponds to its necessity. Here, the object was the collaboration for inclusive work – which was explicit in each meeting and towards which participants engaged.

⁹ Fictional names were used to preserve the identity of the participants. They received the names of precious stones.

In the second meeting, 4th November 2021, new participants joined us. A brainstorming exercise was proposed using Mentimeter, an online platform, where each participant included three words they understood were related to inclusion and collaboration. Therefore, in the first meeting the reasons for being there were shared, and in the second one we tried to understand their perceptions regarding these two concepts. Picture 1 shows the result of the brainstorming.

Picture 1 - Print of the brainstorming produced in Mentimeter platform from the meanings of Inclusion and Collaboration.



Source: Elaborated by the participants. Second meeting (4th November 2021).

Respect, dialogue, reception and empathy were the words used the most. They are present in the speech of the teachers and school management, pedagogical coordinators, who called the attention to the relevance of the dialogue to a good work environment; an harmonic organization based on respect to individuals diversity; and a warm reception to the proposition of a collaborative work and the possibility of creating a collaborative culture.

The third meeting was conducted in 18th November 2021 and the discussions raised by the brainstorming activity continued to echo.

Participants tried to associate the concepts that were being studied with their practice in the school. Two examples:

Turquesa: every year the school... teachers from Special Education take part, we always try to have a day in the Pedagogical formation for continuing education. Special Education teachers have been with us for years during continuing education, we have an administrative agenda, a pedagogical agenda, and there is always a moment when the teachers from Special Education bring this subject, they also take part in the continuing education program [...] (3rd meeting, 18th November 2021)

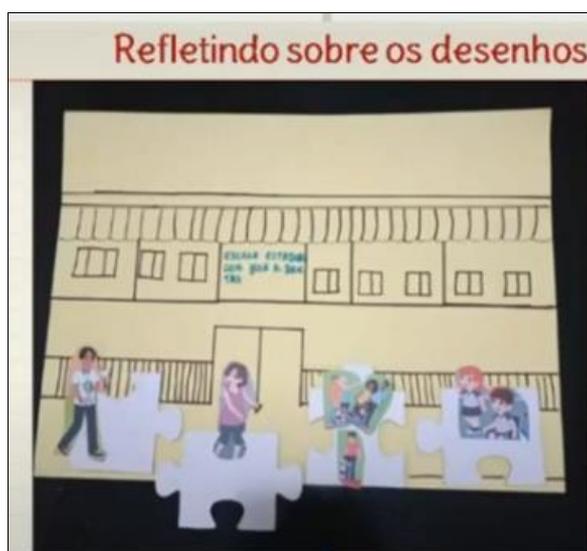
Ônix: Well, I'll talk about my class, I have three autistic students in my 7th year C [...]. They were received in the same way as other students, I didn't feel it should have been different, students accepted them well. When we returned to presential classes I prepared a *PowerPoint* presentation where I explained we would have students with special needs in the class, explained what autism was, one of the autistic student was present, and everything went well... I don't know if it helped, but I feel teachers react well to it... I don't see... I don't know... everything is so natural in that group, so normal! (3rd meeting, 18th November 2021)

Both statements, from the coordinator and Special Education teacher, respectively, highlight positive aspects regarding the work developed by the school. The lack of negative aspects or difficulties called the attention, as a more critical approach was necessary to advance the discussion and focus on what was necessary to improve.

The fourth meeting (22nd November 2021) was then conceived to bring some critics, and it was planned according to what Engeström (2013) calls current empirical analysis action. Such approach tries to understand the context and its contradictions building an image from its inside – the author calls it “systemic relations”. Therefore, at the end of the last meeting, teachers were asked to draw their spaces of work at school and the way they were organized. Teachers were asked to draw the way their classroom is organized, how they perceive the space, how they perceive themselves in this space, and the space occupied by the students; managers were asked to draw how they perceive the organization of the school and the perception of themselves within this space.

Therefore, as teachers presented their drawings and discussed their ideas, they began to think about the relations within these contexts. The difficulties began to emerge and the drawings worked well as mediating artefacts. Picture 2 shows one of the drawings and just after we transcribed the explanation given by the coordinator.

Picture 2 – Drawing presented by Turquesa (coordinator).



Source: Drawing from one of the participants (4th meeting – 22nd November 2021).

Turquesa: [...] Well, I am this person at the door of the school [...] and the other pictures represent the families and children. On my left there is a male picture that represents the teacher. On my right there are two children, one is in wheelchair. The others that are not showing in the picture are inside school, after the gate. Why did I use puzzle pieces? The puzzle gives me the idea of the whole [...] I understand that each piece will put families, teachers, all the others, and I inside school together. So, why did I think in this whole? Because I saw myself as a piece that does not belong, a piece that doesn't have a place [...]. At school, some pieces fit well together [...], teachers fit well [...]. Teachers from the resources room fit well together as well. But, there will always be some pieces that don't belong. Then, those pieces that don't belong, what do they represent? While some are working well together, some are still trying to reach out for help, like that piece in the puzzle. Then, this is the way I see the school [...], where each part is important to complete the puzzle. (4th meeting, 22nd November 2021).

The drawing and excerpt above are examples of their perception that the school has a consolidated work towards including students with SEN and, at the same time, they also show there are difficulties that may be faced collectively.

The fifth meeting, 6th December 2021, was the last one from the first part of the continuing education project. This meeting was used to resume the previous discussions and theoretical concepts presented during this first stage. The main idea was to share the analysis of their own process with the group, explaining the contradictions they have brought to allow them to move on.

Some of the studies and concepts of Vygotsky and Engeström were used to introduce the theory to the group, mainly the ones of Zone of Proximal Development, Expansive Learning, and the Expansive Learning Cycle.

The following excerpts show how teacher articulated the concepts with the practice.

Pedra de Cristo (researcher): well, in meeting 3 Jade (teacher) said the following... I'll keep talking and then later we go back to contextualize, "[...] the teacher realized I was insecure and then I said: "Tell me something, how do you work with him?". Then the teacher said: "Who works is the teacher from Special Education". Gave the name of the colleague: Calcedônia. "Who works with him is Calcedônia; He does the intervention". And then, at that moment I felt sad, that was not the answer I was expecting. However, at the same time, I felt some insecurity regarding on how to deal with that [...]"
[...]

Jade: Actually, it was a different context. The teacher (Calcedônia) was not in class that day and I was designated to help the student, but I really don't know how it works on a daily base, it was my feeling at that moment. The feeling that I, as a special education teacher, did not have enough knowledge to give the student the support he needed, as the teacher of the class, and the regent teacher also finds difficult to teach this particular student. So, the ideal would be to share the planning, thinking together what would be ideal to give support to that student, taking into consideration my need of learning about that specific subject, and the teacher's need of learning how to present this content to that specific student during the classes. I don't know if this is what you were expecting from me, but this is what I could think, now [...]

Diamante: There isn't an expected answer, there is no right answer [...]

Jade: yes, that's it. You mentioned it last meeting when you asked if it was possible to share the student, so this is good to think about, how could we articulate it? How could we try to solve this issues and offer tools and possibilities to our students reach learning? (5th meeting, 6th December 2021).

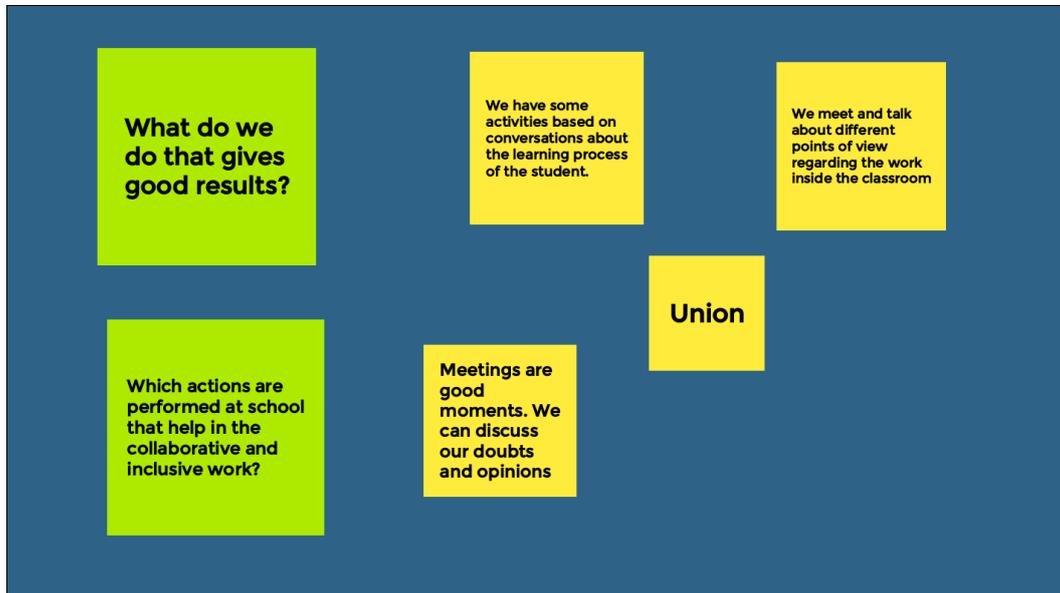
Collaborative work was mentioned above as a possibility to overcome the difficulties faced by the Special Education teacher regarding school subjects and the difficulties of the teacher regarding the strategies he would need to use with the Special Needs student. Therefore, share the student mean to plan and act together.

The purpose of resuming the previous meetings was the one of instigate them and promote thinking, discussion, in an attempt oh having them facing reality and trying to find ways to change what they believed was necessary.

The second stage of the formation began in the 12th May 2022, and new participants joined the group, which was understood as a repercussion in the school of the first meetings. Teachers and research group introduced themselves again, and the objective of the meeting was to think about the collaborative and inclusive work at school, highlighting what had already been done and what should be done in the future. If we consider the Cycle of Expansive Learning (ENGESTRÖM, 2002, 2013), we would resume the empirical analysis (what had already been done), and advance in the modelling of new solutions (what should we do to advance).

The Jamboard program was used to produce a chart with the answers given to the questions used to promote reflexive thinking. Two questions were asked, “What do we do that gives good results?”, and “What shall we do to improve? Why?”. Pictures 3 and 4 show the results.

Picture 3 – Slide produced by the participants in the 6th meeting



Source: Elaborated by the participants. Sixth meeting (12th May 2022).

Picture 4 – Slide produced by the participants in the 6th meeting.



Source: Elaborated by the participants. Sixth meeting (12th May 2022)

Answers were debated and it was agreed to continue the discussion in the next meeting. The intention was that the exchange of ideas would give them subsidies to overcome their difficulties.

The 7th meeting occurred in 16th May 2022. The slides were presented again, and the discussion went on regarding which tools are already used in the school that could be improved to help collaborative work? Two tools were mentioned, WhatsApp and a file in Drive (Google Drive). The group agreed to use these tools during the following week to see how it would work. It is important to understand that some aspects that emerged during the discussions would not be transformed into action if the researchers made the proposition. In a collaborative formation, the participants define the directions of the propositions, and it is not possible to the researchers to define the endpoint.

In a second moment in this meeting, teachers were directed to think about their own difficulties and how the colleagues could help them. Two sentences were used, “I have difficulties in...”, and “I can help with...”, to guide their thoughts.

Regarding their difficulties in collaborative actions, participants stated that the main difficulties were “put on paper what I have planned”; “wait for the other”; “it is difficult to understand the time of the other”; “work overload, I don’t say “no”; and “it’s difficult to say no/ work overload”.

After discussing about their difficulties, the discussion changed towards how they could overcome them. Participants suggested draw up an “organizational chart” and an “Essentialism book. They felt the need of establishing priorities for the work at school, which would also help to reorganize/change the inclusion process – Where to start? What are the priorities?

The objective of the 8th meeting (26th May 2022) was to discuss how planning collaborative work could help inclusion at school. Planning seem to be a point of difficult solution, it seems to join people together, but it also hinders the work, as it is not done in group.

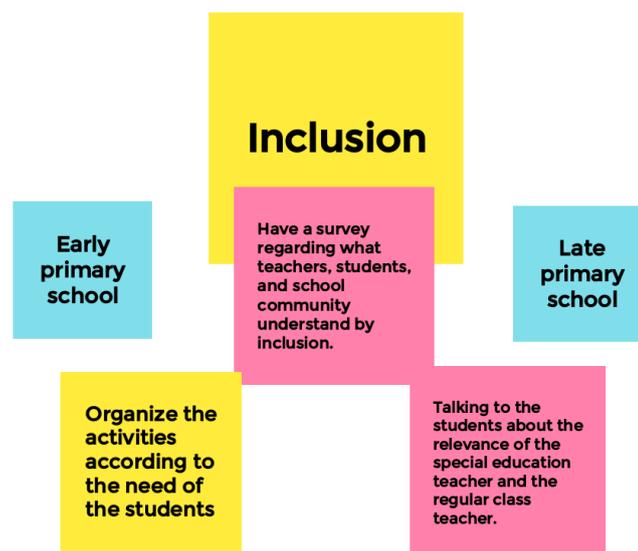
The discussions focused again on the organizational chart, and how it could be used to guide the professionals' actions at school.

Madrepérola: Well, maybe the organizational chart, as Cristal is trying to say, she may explain it better later..., it will be like a guide, right? We will define what we will do, how will do it, and the others can look and see what each one can do, one collaborating with the other. That's how I understand it, I don't see it as hierarchy, we cannot define who is the leader of the work, who is going to do what [...]

Cristal: That's exactly it, the organizational chart will help to decide what is priority, it's a guide, the first square, what is the priority? Is it the inclusion of all the students? From this starting point, strategies, actions, pedagogical practices are developed to meet the objective [...] (8th meeting, 26th May 2022).

The organizational chart was created and we can see the result in Picture 5.

Picture 5 - Slide produced by the participants in the platform Jamboard (8th meeting)



Source: Elaborated by the participants. Eighth meeting (26th May 2022).

The group proposed thinking about inclusion taking into consideration the specificities of each of the students' stage at school, Early Primary school and Late Primary School. After some discussion, the group agreed that the inclusion

process is not specific for each of the stages, and it would be better to think about it as a whole. Bearing in mind the collaborative work, the group decided it would be important to conduct a survey regarding what teachers, students, and school community understand by inclusion; talk with the students about the relevance of the special education teacher and the regular class teacher; and, finally, proposed the organization of activities according to the specificities of the students (Picture 5).

The organizational chart was thought as a tool to define priorities, choices, and further actions in the institution, and we observed the emergence of a new solution.

It is important to think about the scope of what was proposed. The discussion did not focused only on articulating the professionals of the regular classes and Special Education, otherwise, it reveals a concern with the pedagogical organization of the institution, the collaboration of the whole community.

The organizational chart was subject of discussion again in the 9th meeting (2nd June 2022). The group began a discussion about a new organization, but it did not advance. The Drive also emerges in the discussion as a possibility to support collaborative work.

Pedra de Cristo (researcher): It's interesting to see how the ideas began to fit in the puzzle. We thought about the organizational chart, how to develop the tools that would allow the development of new skills, it was a collaborative work that allowed the organization of the processes. Then, the discussion about the Drive emerged, what is the idea? Some teachers have already said that didn't know the Drive. So, what can we do? [...] Let's try to organize our planning based on the Drive, as it can facilitate our communication, as it is difficult for us to meet and socialize. Each of us have our own planning moment and the school routine is very though too [...]

Ônix: I believe it is possible, I'm very excited with the Drive, I like this idea very much.

Espinélio: I agree, and I also believe this idea should be extended to the other teachers, the ones that are not here, as it will make the lives of everybody easier! (9th meeting, 2nd June 2022).

Drive is a tool that was already used at the school, but mainly by the management team. It was used to organize official documents (school calendar, timetable, Pedagogical Project of the School, Internal Regulation, evaluations, Legislation, curricular structure, among others). The group then proposed that teachers' planning should also be shared there, enlarging the function of the app – from a management tool to a pedagogical tool.

The last meeting took part in the 9th June 2022, the discussion about the tools that could contribute with collaborative work to the inclusion process continued. The synchronized use of the school Drive and WhatsApp among all the school professionals was explored. The coordination team assumed the responsibility of presenting the Drive to the teachers, as it was a tool that many professionals were not familiar with. Further, the organization of the collaborative work would be conducted with this tool, highlighting the importance of its use to share the planning of the lessons.

The group expressed their wish of continuing with the formation. Other formative moments should take place with the help of the extension programs of the university and the school.

5 Final considerations: what the researchers have learned

The planning and development of a collaborative formation was a challenge, but it could not be different as the central discussion about inclusion of special students shows the relevance of collaboration. The coherence between what was discussed and the way the formation was conducted may have contributed to the engagement of the participants in the process.

The interest of the school and professionals was the first step into the construction of the formation. However, it was the behaviour of the participants, who embraced the proposition of collaboration, which allowed the advance of the discussions.

Each meeting was planned with mediating artefacts that would allow a collective and reflexive discussion regarding the pedagogical work at school;

the direction of the discussions was defined by what would emerge in each meeting. Therefore, as the teachers understood the school better, issues regarding inclusion and its difficulties, they could propose, collectively, changes and strategies to improve their work.

The formative meeting aimed at the expansive learning in the development of collaborative work for inclusion; however, at the end of the process, we did not observe the emergence of new practices. Otherwise, we observed movements of questioning, analysing, attempts of modelling the pedagogical work at school, and modelling of tools to promote collaboration that could give support to the inclusion of Students with Special Needs.

It is important to bear in mind that the context of the formation was a difficult one, as we were in the middle of covid-19 pandemic, with the work at school being reorganized to attend the health security protocols. The meetings were also online, at night, after a long day of work. Facing these difficulties demanded a team of researchers and undergraduate students, without their work it would be impossible to conduct a collaborative formation alone, in an online context subject to unforeseen events.

The theory background and the objective of the research were the base to conduct the meeting, but the discussions took place depending from what emerged in each of the meetings. This definition, which depended on the collectiveness, generated distress.

Therefore, conduct a continuing teacher formation based on collaboration is a great challenge, but a possible one. The process presented here showed that the professionals from the school may be the protagonists of their own practises and propose, collectively, the changes they see as necessary.

The space created for the dialogue in the formation was important to begin the organization of the collaborative work for inclusion. Further results will emerge in the consolidation of this dialogue in the school daily life.

Colaboração en la formación continua del profesorado para contextos inclusivos y colaborativos

RESUMEN

El texto tiene como objetivo presentar la formación desarrollada en una escuela pública de la ciudad de Natal/RN. Se trata de una formación colaborativa, basada en la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural, que tuvo como objetivo crear espacios de intercambio y construcción de aprendizajes con el fin de organizar el trabajo colaborativo e inclusivo en la escuela. Se desarrolló en dos partes, la primera entre octubre y diciembre de 2021, y la segunda entre mayo y junio de 2022. Fueron 10 reuniones en línea, participaron profesores de los años iniciales y finales de la educación primaria, profesores de educación especial, profesores intérpretes de libras, docentes que se encuentran en la gestión escolar, además de los investigadores y estudiantes de pedagogía. En total hubo 25 participantes. Cada reunión de formación se planificó con artefactos mediadores para desencadenar una reflexión colectiva sobre el trabajo pedagógico en la escuela; la continuidad de los debates se definió en función de lo que surgía en las reuniones y del interés de las personas. A lo largo de los encuentros, los participantes articularon posibilidades para promover la colaboración que apoyara la inclusión de estudiantes con NEE, tanto mediante el desarrollo de nuevas herramientas como buscando retomar otras que ya existían en la escuela. Cabe destacar que fue muy importante contar con un equipo que impartiera la formación. Ofrecer una formación continua del profesorado basada en la colaboración, fue un gran reto, pero los resultados obtenidos demuestran que es posible que los profesores se comprometan y asuman un rol protagónico, reflexionando sobre sus propias prácticas y proponiendo colectivamente los cambios que perciben necesarios.

Palabras claves: Formación continua del profesorado; Colaboración; Educación inclusiva; Teoría de la Actividad Histórico-Cultural

References

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-165.

CENCI, A.; BASTOS, A. R. B. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. *Roteiro*, v. 47, p.1-26, 2022.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. *Roteiro*, v. 43, n. 3, p. 919-948, 2018.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução de VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. *Cadernos de Educação*. n. 19. Pelotas: UFPel, p. 31-64, 2002.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.

ENGESTRÖM, Y. *Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions*. Vocations and Learning, 2013.

ENGESTRÖM, Y. *Aprendizagem expansiva*. Tradução de LIBERALI, F. Campinas: Pontes Editores, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, O. G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *Alfa*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; SOUZA, M. M. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. *Revista Educação*. Campinas v.22, n.3, p.389-404, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução nº 03/2016 - CEE/RN*. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura /SECC. Subcoordenadoria de Educação Especial/SUESP, Natal, 2016.

SANINNO, A. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*. v.6. p.1-15, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Received in October 2023.
Approved in November 2023.

A colaboração na formação continuada de professores para contextos inclusivos e colaborativos

The role of collaboration in the continued tutelage of teachers for inclusive and collaborative contexts

*Valéria Carla Vieira Gomes¹
Adriane Cenci²*

RESUMO

O texto tem por objetivo apresentar uma formação desenvolvida em uma escola estadual na cidade de Natal/RN. Trata-se de uma formação colaborativa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, que teve como objetivo criar espaços de compartilhamento e construção de aprendizagens para a organização de um trabalho colaborativo e inclusivo na Escola. Ela ocorreu em duas partes, sendo a primeira entre os meses de outubro e dezembro de 2021, e a segunda entre maio e junho de 2022. Foram 10 encontros realizados de modo online; participaram professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, professores de Educação Especial, professores intérpretes de Libras, professores que estão na gestão escolar, além das pesquisadoras e estudantes de Pedagogia. No total, foram 25 participantes. Cada encontro da formação era planejado com artefatos mediadores para desencadear a reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico na escola; a continuidade das discussões era definida a partir daquilo que emergisse nos encontros e do interesse das

ABSTRACT

The objective of this work was to present a method of training developed in a school within the city of Natal/RN, Brazil. It was a collaborative training method founded in the Cultural-Historical Activity Theory, which had the goal of creating spaces for the sharing and development of knowledge for the organization of a cooperative and inclusive work at school. This was done in two parts, with the first being performed between the months of October and December of 2021 and the second between May and June of 2022. Ten meetings were done online, in which participated middle school teachers of earlier and later grades, special education teachers, teachers proficient in LIBRAS, teachers that performed administrative work at the school, in addition to pedagogy scholars and students, for a total of 25 participants. Each meeting was planned with mediator artifacts in mind to initiate collective reflection about on the pedagogic work at the school. In turn, it was defined that the meetings would continue based on the discussed subject and the interest of the people. Over the course of the meetings, the participants articulated

¹ Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Professora da Rede Estadual de Educação do RN, professora da Rede Municipal de Educação de Natal/RN, atualmente é assessora técnica pedagógica de Secretaria Estadual de Educação do RN atuando junto à Subcoordenadoria de Educação Especial. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8234-0970>. E-mail: valeriacarla08@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1945-7206>. E-mail: adriane.cenci@ufrn.br.

peessoas. Ao longo dos encontros, os participantes foram articulando possibilidades para promover a colaboração que desse suporte à inclusão dos estudantes com NEE, tanto desenvolvendo novas ferramentas, quanto buscando retomar outras já existentes na escola. Destaca-se que foi muito importante ter uma equipe na condução da formação. Fazer formação continuada de professores, tendo como base a colaboração, foi um grande desafio, mas os resultados alcançados demonstram que é possível os professores se engajarem e assumirem protagonismo, refletindo sobre as próprias práticas e propondo coletivamente as mudanças que percebem necessárias.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Colaboração; Educação inclusiva; Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

possibilities to promote a collaboration that supported the inclusion of students with SEN, both by developing new tools and by resuming the use of other tools that already existed. It is important to highlight that it was central to have a team to conduct the training. The tutelage of the teachers founded in collaboration was a difficult challenge, however, the results achieved showed that it is in fact possible for teachers to engage and be protagonists, reflecting about their own practices and collectively proposing much needed changes.

Keywords: Continued training of teachers; Collaboration; Inclusive education; Cultural-Historical Activity Theory.

1 Introdução

A formação continuada é uma temática muito presente na organização do trabalho docente. Ela pode possibilitar reflexões e transformações na prática educativa dos profissionais que buscam se aprimorar. No Estado do Rio Grande do Norte, a formação continuada com vistas à educação inclusiva é uma necessidade apontada por diferentes profissionais da educação. A educação inclusiva vai além do acesso (da matrícula), implica na permanência, na participação e na apropriação dos conhecimentos; isso requer organização da escola e do ensino para contemplar as especificidades de aprendizagem dos estudantes (PRIETO, ANDRADE, SOUZA, 2017; CENCI, BASTOS, 2022).

A demanda de formação para a educação inclusiva é vista pela primeira autora, que atua como Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) nas formações realizadas com diferentes grupos de professores e nos assessoramentos pedagógicos realizados pela Secretaria de Educação. Percebe-se tanto a necessidade de apoiar os professores de classe comum para que reflitam sobre a organização do ensino que possibilite a participação e aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

(NEE)³, quanto a necessidade de apoiar os professores especialistas que trabalham na escola regular (professores de Educação Especial, professores do Atendimento Educacional Especializado, professores intérpretes de Libras) para que aprofundem e ampliem seus conhecimentos.

Para além da formação continuada que cada profissional da educação pode buscar individualmente, percebe-se a importância de formações que privilegiem o próprio contexto da escola, que promovam o diálogo entre os colegas, para que possam juntos aprender a buscar as melhores estratégias, tomando como base o dia a dia na escola.

A partir dessas constatações oriundas do trabalho junto à rede estadual, foi planejada uma proposta de formação continuada junto a uma escola, situada na cidade de Natal/RN. É uma escola estadual que atende estudantes do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e vem recebendo vários estudantes com NEE. A escola conta com diferentes profissionais para apoiar o processo de inclusão, entre eles professores de Educação Especial, professores do Atendimento Educacional Especializado, professores intérpretes de Libras, cuidadores, além dos professores de classe comum, gestores e outros funcionários.

A colaboração orientou a concepção e o desenvolvimento da formação, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, com destaque ao conceito de aprendizagem expansiva. De acordo com Engeström (2013, 2016), essa aprendizagem é construída coletivamente, no movimento de analisar as contradições, propor as mudanças e conduzir as transformações. Não se trata de aprendizagem tal como as teorias-padrão definem, mas sim da criação daquilo a ser aprendido, pois não há respostas prontas quando o enfoque está na aprendizagem em organizações de trabalho (ENGESTRÖM, 2002).

³ De acordo com a Resolução 03/2016 CCEB/CEE/RN no Art.4º, são estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas em decorrência de deficiência de natureza física, deficiência intelectual ou sensorial, deficiência de comunicação e sinalização diferenciada dos demais, Transtornos do Espectro Autista, Transtornos Funcionais Específicos e Altas Habilidades/Superdotação (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

O texto tem como objetivo analisar essa formação continuada que, por sua vez, teve como objetivo criar espaços de compartilhamento e construção de aprendizagens para a organização de um trabalho colaborativo e inclusivo na Escola.

A formação ocorreu em duas partes. A primeira entre os meses de outubro e dezembro de 2021. A segunda entre maio e junho de 2022. Foram 10 encontros realizados de modo online, pela plataforma *Google Meet*. Participaram professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, professores de Educação Especial, professores intérpretes de Libras, professores que estão na gestão escolar além das pesquisadoras e estudantes de Pedagogia bolsistas em projeto de pesquisa e extensão na escola. No total, foram 25 participantes, com frequência variável ao longo dos encontros.

A formação-pesquisa configura-se como pesquisa colaborativa. Nela o professor é considerado como o produtor dos conhecimentos. Assim, a pesquisa não foi sobre a prática dos professores, mas com os professores. Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) destacam que no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, tanto os pesquisadores, quanto os professores, estabelecem uma rede de negociações que objetiva mudanças nas práticas docentes.

2 Formação continuada e a Teoria Histórico-Cultural da Atividade

A formação tomou como direcionamento as questões que mobilizassem os professores na perspectiva de construção de uma práxis coletiva. Freire (1996) afirma que para que haja uma reflexão crítica sobre a prática é necessário que exista relação entre a teoria e a prática sem a qual a teoria pode virar “blábláblá” e a prática nada mais que ativismo esvaziado.

Nessa perspectiva, Candau (1996) afirma que a formação continuada de professores precisa acontecer nas escolas, local em que eles trabalham, trocam experiências com seus pares, aprendem e reaprendem com o outro. Para a autora, a experiência, quando compartilhada, possibilita mobilizar os saberes docentes, além de pensar sobre os aspectos positivos e os aspectos negativos que precisam ser refletidos e reorganizados. Ao socializar suas experiências, os professores dialogam em busca do aprimoramento de sua prática educativa.

Oliveira, Fonseca e Reis (2018), refletindo também sobre a formação continuada do professor na perspectiva de organização a partir de sua realidade, afirmam que é preciso pensar na realidade concreta vivida pelo professor no cotidiano da escola, o que permite compreender as circunstâncias históricas e os caminhos para o ensino e, a partir dessa reflexão, pensar em novos caminhos, novas formas de ensinar e novas práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Para desenvolver uma formação que tomasse como base as problemáticas do cotidiano da escola, buscou-se a fundamentação na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, especialmente com os estudos de Engeström (2002; 2013; 2016).

Considerando a formação continuada, é importante frisar que no movimento de reflexões e de busca de transformação das práticas, as respostas às perguntas que forem surgindo durante o processo não estão dadas, elas precisam ser desenvolvidas por todos, evidenciando a importância da colaboração. Nessa perspectiva de refletir para transformar, tem destaque o conceito de aprendizagem expansiva apresentado por Engeström (2016), no qual destaca os processos de aprendizado em que os sujeitos da atividade passam da condição de aprendizes individuais, para um processo de construção e aprendizado coletivo, cujo objetivo é a transformação da atividade desenvolvida por eles. Trata-se, assim, de um processo coletivo.

Numa formação colaborativa – que se aproxima do que Engeström (2011) define como intervenção formativa – tanto o processo de identificar as dificuldades e contradições, quanto a busca pelas respostas, precisam ser desenvolvidos por todos (pesquisadores e profissionais do contexto). O que deve ser aprendido precisa ser desenvolvido por todos, não existe solução ou resposta *a priori*. Trata-se da aprendizagem expansiva como construção coletiva de mudanças (ENGESTRÖM, 2002; 2016).

Apoiando-se em Vigotski e em Leontiev, com foco nos conceitos de mediação e de atividade mediada, Engeström discute a aprendizagem coletiva e propõe que é possível um coletivo aprender, porque juntos, através de reflexões e discussões, há produção de novos conhecimentos (CENCI; DAMIANI, 2018).

Essa aprendizagem coletiva é referenciada no que Engeström (2016) chama de zona de desenvolvimento proximal coletiva, compreendida como:

[...] a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as formas historicamente novas da atividade social que podem ser geradas coletivamente como uma solução para o duplo vínculo potencialmente incorporado nas ações cotidianas (ENGESTRÖM, 2016, p. 199).

Tal definição toma como base o conceito apresentado por Vigotski de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), também traduzido como zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Ele explica essa zona como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos (VIGOTSKI, 2021, p. 190).

Nessa conceituação, o teórico estava focando no aprendizado do indivíduo, discutindo as relações entre aprendizado e desenvolvimento.

Observando as construções teóricas, entende-se que Engeström (2016) amplia o conceito de desenvolvimento proximal, considerando a coletividade, o sistema de atividade. E, conceitua a zona de desenvolvimento proximal coletiva como sendo a distância entre aquilo que conseguimos fazer sozinhos e aquilo que somos capazes de produzir no coletivo, todos juntos.

Para planejar e analisar as formações, Engeström (2013; 2016) propôs como ferramenta o ciclo de aprendizagem expansiva. Ele é composto pelas ações de questionamento, de análise (empírica e histórica), de modelagem da nova solução, de exame do novo modelo, de implementação do novo modelo, de reflexão sobre o processo e de consolidação da prática. Ressalta-se a intencionalidade de mudança coletiva nessa forma de conceber as formações.

Magalhães e Ninin (2017) afirmam que a colaboração é um construto filosófico que organiza experiências coletivas pelas quais os indivíduos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação. Nesse sentido, para as autoras, colaborar envolve desenvolver compromisso e responsabilidade na condução de um projeto, criando um contexto de

confiança e respeito entre participantes que compartilham maneiras diferentes de pensar, possibilitando a expansão dos entendimentos, possibilitando a todos falar, aprofundar, questionar os sentidos atribuídos pelo outro, explicitar ideias, discordar, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados. Ou seja, embasando-se em Vigotski, afirmam que é preciso, portanto, estabelecer relações dialéticas entre os processos individuais e sociais, na construção de novos conhecimentos entre os profissionais que buscam essa prática colaborativa.

3 A organização da formação: a colaboração que perpassa todo o processo

A formação foi organizada e realizada de forma colaborativa, desde o momento da definição dos dias, horários e temáticas que estariam permeando as discussões a partir dos elementos da própria prática dos docentes. Os encontros foram realizados de modo online, devido à pandemia da covid-19 e consequente necessidade de distanciamento físico. Além disso, por escolha dos próprios docentes, o horário que ficou estabelecido para a realização da formação foi no turno noturno, visto que nos outros horários os professores estavam ministrando aulas e envolvidos em outras atividades da Escola. Os encontros tiveram duração média entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas e foram gravados com a autorização dos participantes⁴.

A formação foi desenvolvida de forma colaborativa, tanto com os professores da escola como pelos pesquisadores que organizavam cada encontro. A mestrandia, a professora orientadora e três estudantes da Pedagogia faziam reuniões semanais pelo *Google Meet* e trocavam ideias pelo aplicativo *WhatsApp* para o planejamento de cada encontro. Essa equipe de pesquisadores do planejamento era a mesma que conduzia os encontros. As reuniões sempre ocorriam logo em seguida ao encontro formativo, com o intuito de retomar os pontos que ficaram pendentes e a partir deles pensar juntos sobre as estratégias para a realização do próximo encontro. Vale frisar que todas as decisões tomadas

⁴ A pesquisa está registrada e aprovada junto ao Comitê de Ética. Registro 45488121.7.0000.5292. Os participantes, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eram questionados sobre a autorização para gravação a cada encontro.

eram apresentadas inicialmente ao grupo da Escola, seja no dia do encontro formativo ou pelo grupo do aplicativo *WhatsApp*, para que todos pudessem ter ciência dos direcionamentos e dar o posicionamento sobre as ações que seriam desenvolvidas. Todos os encontros formativos foram planejados levando em consideração as discussões dos encontros anteriores.

A proposta inicial seria realizar o processo formativo em 2021 e concluirmos ainda no mesmo ano. No entanto, como houve algumas intercorrências e alguns encontros precisaram ser reagendados, realizamos apenas 5 encontros e a discussão estava em aberto, de modo que o grupo considerou importante seguir as discussões no ano seguinte. Então foram realizados mais 5 encontros em 2022.

4. A formação: compartilhando resultados e reflexões

O objetivo da formação foi criar espaços de compartilhamento e construção de aprendizagens para a organização de um trabalho colaborativo e inclusivo na Escola. Ressaltamos que esse objetivo era retomado com os professores em cada encontro.

Para as discussões no processo formativo foram utilizados artefatos mediadores que desencadeassem a reflexão coletiva. De acordo com Vigotski (2021), os artefatos (ou ferramentas) ampliam a ação humana sobre o meio e sobre si. Sannino (2015), a partir desse conceito retoma a ideia, também vigotskiana, de dupla estimulação como princípio de intervenções formativas, destacando a utilização de estímulos externos para interferir em determinada conduta. No processo formativo, esse princípio da dupla estimulação toma forma ao se apresentar aos professores artefatos que provocam a reflexão e reorganização da escola e das práticas pedagógicas com os estudantes com NEE. Desse modo, foram utilizados como artefatos mediadores, por exemplo, questões, ilustrações de professores, proposição de tempestade de ideias, conceitos teóricos, esquemas e trechos das falas dos próprios profissionais.

No Quadro 1, são apresentados os artefatos mediadores e objetivos de cada encontro, assim como a quantidade de participantes e a data da realização.

Quadro 1 - Apresentação geral dos encontros formativos

Encontros/ Data	Quantidade de participantes	Objetivos	Artefatos mediadores
1º encontro 29/10/21	09	Apresentar a pesquisa e o objetivo da formação. Compreender as motivações dos participantes ao estarem na formação.	Cordel ⁵ criado para cada pessoa dizer os motivos que a trouxeram à formação. Slides com indicadores de como será organizada a formação colaborativa. Pergunta: o que esperamos?
2º encontro 04/11/21	13	Compreender como os professores definem inclusão e colaboração.	Tempestade de ideias a partir das palavras inclusão e colaboração, com o uso da plataforma online Mentimeter ⁶
3º encontro 18/11/21	12	Refletir sobre os conceitos de Inclusão e Colaboração a partir das definições levantadas no encontro anterior.	Slides com retomada da tempestade de ideias e associação com situações concretas do dia-a-dia da prática em sala de aula/espacos escolares.
4º encontro 22/11/21	13	Analisar a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola considerando a inclusão e a colaboração	Slides com desenhos dos professores representando a organização em seus contextos de trabalho na Escola
5º encontro 06/12/21	11	Discutir, a partir da prática dos professores, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ZDP Coletiva, Aprendizagem Expansiva, Ciclo de Aprendizagem Expansiva	Slides com os conceitos teóricos de ZDP, ZDP coletiva, aprendizagem expansiva, ciclo de aprendizagem expansiva e com recortes das falas dos participantes nos encontros anteriores.
6º encontro 12/05/22	13	Retomar a primeira etapa da formação e refletir sobre o trabalho colaborativo e inclusivo na escola, destacando o que já é feito na escola e o que poderia ser feito para avançar.	Jamboard ⁷ para a criação de um quadro com respostas às sentenças norteadoras: O que realizamos que dá certo? O que ainda podemos fazer para melhorar e por quê?
7º encontro 19/05/22	15	Refletir sobre as ações que são realizadas na escola e como cada professor pode colaborar para aprimorar as ações que são desenvolvidas.	Slides com sentenças norteadoras para os professores se expressarem em relação ao trabalho colaborativo e inclusivo: Eu tenho dificuldade em... Eu posso ajudar com...

⁵ O cordel “Cordelando o motivo” foi elaborado por uma das estudantes de Pedagogia, bolsista. Colocava os participantes presentes nas rimas de modo que ao final dos versos falassem dos seus motivos e depois escolhessem algum outro participante a falar dos seus.

⁶ O Mentimeter é uma plataforma online que permite criar apresentações interativas. Mais informações e acesso em <https://www.mentimeter.com/>.

⁷ O Jamboard é uma plataforma online que cria um quadro interativo. Acesso em: <https://jamboard.google.com/>.

8º encontro 26/05/22	13	Discutir sobre a organização do planejamento para o trabalho colaborativo e para a inclusão na Escola.	Slides orientando a discussão a partir da sentença: “ORGANIZAÇÃO + COMUNICAÇÃO = TRABALHO COLABORATIVO?” e das questões “1- Como realizamos o planejamento hoje? 2- Que planejamento almejamos ter? 3- Que estratégias/ferramentas precisamos para alcançarmos o planejamento colaborativo?” A partir das reflexões sobre as sentenças acima, o Jamboard foi utilizado para a organização de um Organograma sugerido pelos participantes.
9º encontro 02/06/22	11	Discutir sobre os slides com o organograma; compreender as informações contidas e refletir sobre a utilização de ferramentas existentes na escola que podem ser aprimoradas para o trabalho colaborativo.	Slides com o organograma produzido pelos professores. Jamboard para organizar as dificuldades e facilidades da utilização de ferramentas para o planejamento dos professores.
10º encontro 09/06/22	09	Refletir sobre as ferramentas que já são utilizadas na escola e que podem ser apresentadas a todos os professores e aprimoradas para o trabalho colaborativo.	Slide com questão norteadora: que estratégias desenvolver para incorporar na prática o uso das ferramentas já existentes na escola para o planejamento do trabalho colaborativo?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir de dados da formação.

No primeiro encontro, realizado dia 29 de outubro de 2021, foram apresentados, desde os objetivos até a fundamentação teórica da formação, explicitando o caráter colaborativo. Também foram feitos acordos sobre a organização dos dias e horários dos encontros. Compartilhar com o grupo os princípios da formação foi importante para que ela fosse assumida coletivamente, com cada pessoa compreendendo também seu papel e compromisso nela.

Imprescindível também conhecer as expectativas que mobilizaram os professores a participar. Isso foi feito tendo um cordel elaborado pela estudante de Pedagogia como guia. Um pequeno trecho dele, construído no diálogo com o grupo, é apresentado a seguir:

Alexandrita⁸: [...]

Na rima vamos perguntando

A todos desse lugar

O que estava pensando

Quando veio se juntar

A esse grupo de inclusão

De colaboração e salutar

Que não pretende ensinar

Mas em conjunto aprender

Como se faz pra pensar junto

A melhor forma de acolher.

Turmalina disse que vinha

E aqui ela está

Para incluir e colaborar

Nessa nossa formação

Remandinha remandinha tá mandando perguntar

Mesmo que seja sem pressa

Qual a sua motivação?

Turmalina: A minha motivação no caso de participar desse curso? É de aprender mais, de compartilhar, de dividir e de tecer novas vivências.

Alexandrita: Agora você quer perguntar a quem? Jade, Safira...eita Aventurina caiu, agora temos só Jade e Safira...se bem que tem nós também né

Turmalina: A Jade!

Alexandrita: Veja aí o de Jade que aí Turmalina vai ler o de Jade, certo?

Turmalina: Certo!

A turma também têm Jade

Que a gente quer escutar

Toda pessoa é importante

E é bom se opinar

Mas Remandinha remandinha quer que você diga

O motivo que trouxe a amiga

Ao nosso grupo se juntar?

Jade: O que me motivou estar no grupo é a questão de buscar novas estratégias né, novas aprendizagens e buscar também compartilhar, né, com vocês a minha vivência e que juntos possamos encontrar estratégias, caminhos para que nós temos um bom resultado de trabalho, é tanto quanto o aluno, quanto para a formação individual né. (Primeiro encontro formativo, 29 de outubro de 2021).

⁸ São utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. A eles são atribuídos nomes de pedras preciosas.

O respeito, o diálogo, o acolhimento e a empatia foram as palavras mais presentes. Elas perpassam a fala tanto dos professores, quanto da representação da equipe gestora, na figura das coordenadoras pedagógicas, que frisam a importância de uma construção dialogada para o desenvolvimento de uma boa convivência, de uma organização coletiva harmoniosa a partir do respeito à diversidade dos indivíduos e do acolhimento para a proposição de organização de um trabalho colaborativo e a possível construção de uma cultura colaborativa.

O terceiro encontro foi realizado dia 18 de novembro de 2021 e seguiu a reflexão sobre os conceitos de inclusão e colaboração da tempestade de ideias. Os participantes buscaram em suas práticas cotidianas associar a palavra às ações desenvolvidas em sala de aula e na Escola. Dois exemplos a seguir:

Turquesa: Todo ano a Escola...as meninas da Educação Especial algumas até participaram né, a gente sempre tem a preocupação de na semana pedagógica colocar um dia na pauta para formação. Essa formação... as meninas da Educação Especial elas estão frequentes já tem anos que elas estão nessa formação, nós temos pauta administrativa, pauta pedagógica que a gente sempre tem um momento em que a educação...as meninas que trabalham com educação especial, que fazem a formação com todos os professores inclusive [...]. (Terceiro encontro formativo, 18 de novembro de 2021).

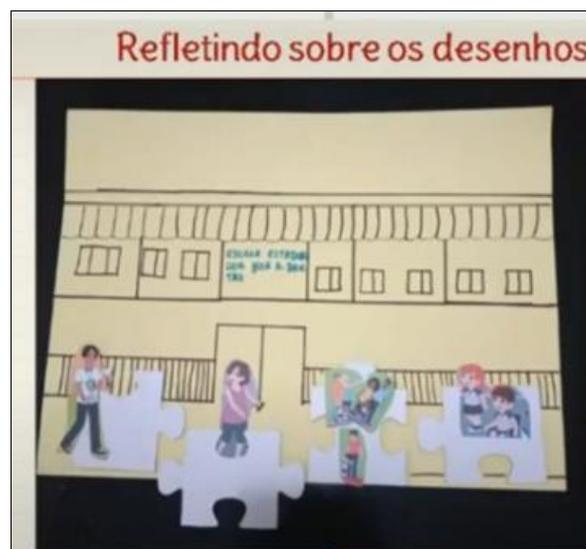
Ônix: Bom eu vou falar na minha turma né, eu acompanho três alunos autistas, na turma do 7º ano C [...] Eles foram recebidos como todos os outros alunos, eu não vi em nenhum momento questão de diferença com relação a isso não, sabe, a turma aceitou bem né, os alunos no início que a gente voltou lá no presencial, eu preparei uma apresentação de *PowerPoint*, conversei com a turma que nós iremos ter alunos especiais na sala que eram autistas, expliquei o que era autismo, inclusive, tinha um dos autistas na sala de aula né, e assim foi bem legal...Eu não sei se isso contribuiu certo, mas assim por parte dos professores eu vejo que é normal, que é tranquilo assim... Eu não vejo em nenhum momento, eu não sei...sei nem dizer...é tudo tão natural que eu não sei nem dizer é algo natural na turma, normal né! (Terceiro encontro formativo, 18 de novembro de 2021).

As falas da coordenadora e da professora de Educação Especial, respectivamente, ressaltam aspectos positivos do trabalho desenvolvido na escola. Chamou atenção que na fala dos participantes poucos pontos negativos ou dificuldades foram levantadas. E esse olhar crítico é necessário para que a formação possa voltar-se às questões que precisam avançar.

Então, para conhecer mais do trabalho com um olhar crítico, o quarto encontro, realizado no dia 22 de novembro de 2021, foi planejado a partir daquilo que Engeström (2013) chama de ação de análise atual e empírica. Ela busca compreender o contexto e as contradições, procura explicar a situação, construindo uma imagem do seu interior – o que o autor denomina de relações sistêmicas. Para tanto, no final do encontro anterior havia sido proposto que os participantes fizessem desenhos que representassem a organização do seu espaço de trabalho na escola. Para os professores, foi solicitado o desenho da organização da sala de aula, como percebem esse espaço, como se identificam nesse espaço e o lugar ocupado pelos estudantes; e para os gestores foi solicitado como é percebida a organização da escola e a percepção do seu lugar nesse espaço.

No quarto encontro, à medida que cada professora foi apresentando seu desenho e socializando as suas percepções, se estabelecia um diálogo que provocava o grupo a pensar sobre as relações nesses contextos. Tendo os desenhos como artefatos mediadores da discussão, as dificuldades foram sendo mencionadas. O desenho (Imagem 2) e a explicação da coordenadora ilustram:

Imagem 2 - Desenho apresentado pela Coordenadora Turquesa, representando a concepção de seu espaço na escola



Fonte: Elaborado pela participante Turquesa; registro do quarto encontro formativo (22 de novembro de 2021).

Turquesa: [...] Então, essa pessoa que tá na porta da escola sou eu, eu me coloquei como uma pessoa que está também na entrada da porta da escola e tem umas figurinhas menores que são as famílias com alguns filhos. Tem do meu lado esquerdo uma figura masculina representando de certa forma o professor. Do meu lado direito tem duas crianças, inclusive uma cadeirante. As demais pessoas que eu não pude representar estão dentro da escola, lá dentro depois desse portão. Então, por que eu escolhi assim peças de quebra-cabeça? É porque a ideia do quebra-cabeça é um todo [...] eu compreendo que cada pecinha dessa vai combinar no todo a família, os professores, eu e todas as pessoas que estão lá dentro vão fazer justamente esse quebra-cabeça por completo ser esse todo. Então, porque eu pensei nesse todo? Porque eu pensei, eu como uma peça e eu solta de certa forma, porque eu não tenho um lugar fixo [...]. Na escola vai ter umas pecinhas que estão muito juntas [...] tem alguns professores que eles estão encaixadinhos. É tipo aquela pecinha que você encontra o cantinho dela e encaixou. As professoras da SRM [sala de recursos multifuncional] também vão estar encaixadinha. E aí assim, sempre vai ter uma peça ou outra que tá solta. Aí eu queria ter representado essas pecinhas que estão soltas para representar o quê? Enquanto alguns estão trabalhando de forma encaixada, alguns estão ainda com aquele braço estendido em cima daquela pecinha de quebra-cabeça tentando alcançar o outro. Então eu vejo essa escola dessa forma [...] com cada parte sendo importante para que seja montado todo esse quebra-cabeça. (Quarto encontro formativo, 22 de novembro de 2021).

Esse desenho e fala representam bem a percepção de que na escola já há um trabalho consolidado para a inclusão dos estudantes com NEE e, ao mesmo tempo, há dificuldades que podem ser enfrentadas coletivamente.

O quinto encontro formativo, realizado no dia 06 de dezembro de 2021, foi o último encontro realizado na primeira etapa da formação. Esse encontro teve como mote as discussões anteriores e os conceitos teóricos contidos nessa primeira etapa, com o objetivo de clarificar e aproximar as atividades realizadas com a fundamentação teórica que embasava a formação. A ideia era compartilhar com o grupo a análise do próprio processo de formação; explicitar as contradições que eles mesmos apontavam para juntos avançarem.

A base teórica apresentada teve como fundamentação os estudos de Vigotski e de Engeström. Foram apresentados de maneira sintética os aspectos teóricos, destacando alguns conceitos, entre eles a zona de desenvolvimento proximal, a aprendizagem expansiva e o ciclo de aprendizagem expansiva.

Articulando os conceitos à prática, foram apresentados fragmentos de falas dos próprios participantes, como ilustra o trecho a seguir:

Pedra de Cristo (pesquisadora): Certo, então no encontro 3 a professora Jade falou o seguinte...eu vou falando e depois a gente volta para a contextualização, “[...] E essa minha insegurança a professora percebeu, aí eu disse: ‘Me diga uma coisa, como é que a senhora trabalha com ele?’. Aí a professora fez: ‘Quem trabalha é o professor de educação especial’. Aí citou o nome do colega: Calcedônia. ‘Quem trabalha é Calcedônia com ele; é ele que faz a intervenção’. Aí, naquele momento eu fiquei triste, porque não era a resposta que eu tava esperando. Mas ao mesmo tempo eu senti que era uma insegurança por falta de conhecimento, ao não saber lidar com aquilo ali [...]”
[...]

Jade: Na verdade esse contexto aí né, foi de uma situação em que o professor Calcedônia faltou né, e eu fui acompanhar o aluno dele né, eu não sei como é essa situação diariamente né, mas eu sei que nesse momento foi o sentimento que eu tive né, que ambas as partes, no caso eu como professora de educação especial não tinha o conhecimento necessário para dar o suporte ao aluno, assim como o professor da turma né, também sentiu essa dificuldade por falta de conhecimento de como trabalhar com esse aluno né, aí eu acho que o momento de compartilhar o planejamento, pensar o planejamento, seria o ideal para a gente juntos ver essas questões, tanto eu ter o conhecimento necessário para apoiar aquele aluno, o conhecimento de conteúdo né, assim como o professor da sala de aula tivesse a oportunidade também de conhecer que formas seriam mais adequadas para passar aquele conteúdo para o aluno né, de que forma ele aprenderia melhor, que forma a gente poderia estar se articulando dentro da sala de aula. Eu não sei se eu consegui...ir no pensamento assim...se vocês estão pensando né, se era a resposta que vocês estavam esperando, mas é o que veio na minha mente e falei agora.

Diamante: Não tem uma resposta esperada, não tem resposta certa [...]

Jade: É isso mesmo né, a ideia que vocês tinham falado no encontro passado né, será que será possível compartilhar o aluno né, então isso aí é algo válido para gente refletir né, como a gente poderia estar fazendo essa articulação, de que forma a gente poderia estar buscando solucionar essas questões para que a gente consiga realmente atingir o objetivo e oferecer ferramentas e possibilidades para o nosso aluno né, chegar ao conhecimento. (Quinto encontro formativo, 06 de dezembro de 2021).

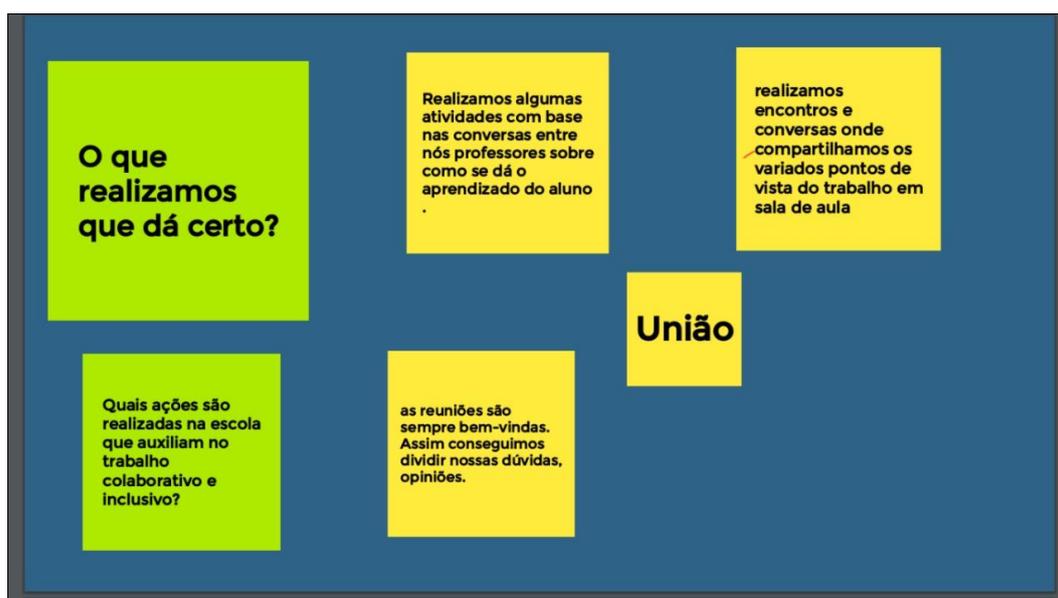
O trabalho colaborativo apareceu, nesse trecho, como possibilidade para superar a dificuldade de o professor de Educação Especial saber o conteúdo escolar e a dificuldade do professor da turma, saber quais as melhores estratégias para o ensino desse conteúdo para o estudante com NEE. Desse modo, compartilhar o aluno é planejar e agir juntos, articulados.

O propósito de retomar as falas dos encontros anteriores era o de construir um movimento de reflexão, de análise conjunta desses dados de modo que subsidiassem o grupo a tomar consciência da realidade e também a encontrar caminhos para aquilo que percebessem necessário transformar.

A segunda etapa da formação foi retomada dia 12 de maio de 2022, com novos participantes se juntando ao grupo. Esse pode ser um indicativo da repercussão da formação na escola. Foi feita uma rodada de apresentações e se passou ao objetivo do encontro que foi o de refletir sobre o trabalho colaborativo e inclusivo realizado na escola, destacando o que já é feito e o que poderia ser feito para avançar. Com isso se buscava, a partir do direcionamento do ciclo de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 2002; 2013), retomar a análise empírica (o que já é feito) e avançar para a modelagem de novas soluções (o que poderia ser feito para avançar).

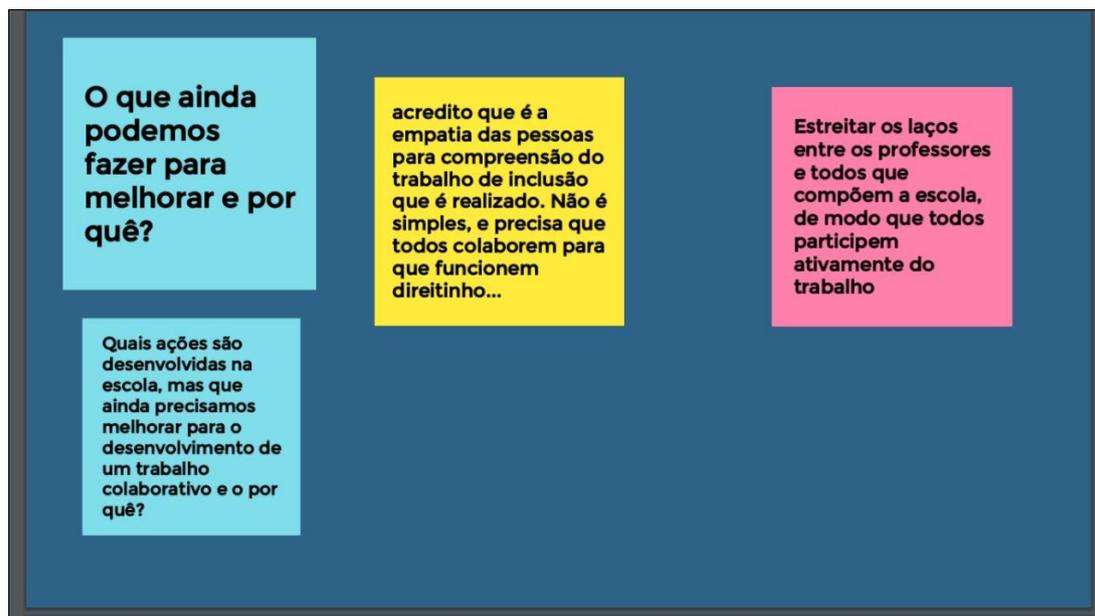
Foi utilizado o programa Jamboard e a criação de um quadro com respostas às sentenças usadas para a reflexão. As sentenças que direcionaram a discussão foram: “O que realizamos que dá certo?” e “O que ainda podemos fazer para melhorar e por quê?”. A partir destas questões, os professores iam interagindo e, ao mesmo tempo, expondo suas reflexões a partir de sua prática. Seguem as Imagens 3 e 4 com os slides construídos pelos professores.

Imagem 3 - Print do slide produzido pelos participantes da pesquisa no sexto encontro formativo



Fonte: Elaborado pelos participantes; registro do sexto encontro formativo (12 de maio de 2022).

Imagem 4 - Print do slide produzido pelos participantes da pesquisa no sexto encontro formativo



Fonte: Elaborado pelos participantes; registro do sexto encontro formativo (12 de maio de 2022).

As respostas foram discutidas e ficou combinado de seguir a discussão no encontro seguinte. A intenção é que a troca de ideias fornecesse subsídios para a modelagem de novas possibilidades que respondessem àquilo que percebem como dificuldades.

Em 16 de maio de 2022, foi realizado o sétimo encontro. No primeiro momento, foram retomados os slides e a discussão seguiu na direção de ferramentas que já são utilizadas na instituição e que poderiam ser aprimoradas para a realização do trabalho colaborativo. As ferramentas apontadas são o aplicativo *WhatsApp* e a pasta no *Drive (Google Drive)* da escola. Gestores e professores assumem o compromisso de retomar tais ferramentas durante a semana para articular as possibilidades de utilização. Importante destacar que esses aspectos que emergem na discussão não seriam alcançados se a proposta de formação fosse verticalizada, com os pesquisadores apontando o que fazer. Com a formação colaborativa, os rumos da proposta vão sendo definidos pelos próprios participantes, não sendo possível que os pesquisadores definam um ponto de chegada.

O segundo momento desse encontro foi pensar nas práticas e refletir sobre as dificuldades que cada um tem e o que o outro poderia fazer para ajudar a sanar. Então, a partir das sentenças “Eu tenho dificuldade em...” e “Eu posso

ajudar com...” foram direcionadas reflexões sobre as práticas e as possibilidades de ajuda para amenizar ou superar tais dificuldades.

Sobre as dificuldades para construir um trabalho colaborativo, os participantes apontaram “colocar no papel o que planejo”, “esperar pelo outro”, “dificuldade em esperar o tempo do outro”, “abarcando muita coisa para não dizer não”, “dificuldade em dizer não/sobrecarga de atividades”.

Após reflexões sobre essas dificuldades, propomos a discussão das possíveis soluções para saná-las. Estas foram também apresentadas pelos próprios participantes que apontaram para a “elaboração de um organograma” e um “livro Essencialismo”. Nessa direção, destacavam a necessidade de se estabelecer prioridades para o trabalho na escola, o que também seria importante ao se pensar uma reorganização/transformação da inclusão – por quais pontos começar? O que o grupo deve tomar como prioridade?

No dia 26 de maio de 2022, foi realizado o oitavo encontro formativo, tendo como objetivo discutir sobre a organização do planejamento para o trabalho colaborativo para a inclusão na Escola. O foco no planejamento foi dado considerando os apontamentos dos encontros anteriores. Ele aparece como um nó do trabalho, como sendo algo que pode juntar as partes, mas que também atrapalhava por não ser realizado em conjunto.

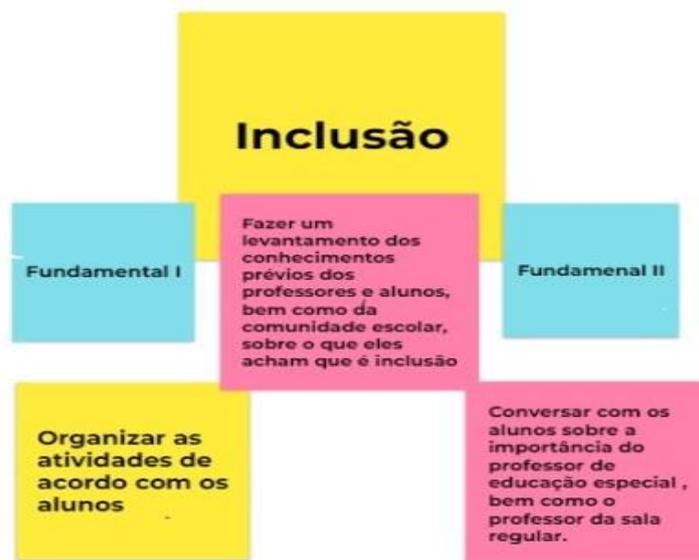
Nesse encontro as reflexões retomaram o organograma e como ele poderia ser uma ferramenta para direcionar as ações de todos os profissionais da escola.

Madrepérola: Entrando no tema, talvez o organograma como Cristal tem tentado colocar, ela talvez vai explicar melhor depois... ele fica com um orientador né, a gente vai lá definir o que é que a gente ia fazer, qual o trabalho a ser feito, de que forma quer fazer e a partir desse organograma cada um vai saber o que é que pode fazer dentro dessa organização, colaborando com o trabalho do outro. Eu vejo dessa forma a questão do organograma, eu acho que nem tanto como questão de hierarquia, não da gente definir quem vai liderar ou quem vai comandar de certa forma o trabalho, quem vai fazer o quê [...]

Cristal: A questão do organograma é justamente isso, para a gente definir o que é prioridade, ser a cabeça central, o primeiro quadradinho, qual prioridade, é inclusão de todos os alunos? E partindo desse, ir desenvolvendo estratégias, ações, práticas pedagógicas que venham fazer com que aquele primeiro objetivo lá em cima fosse vencido [...] (Oitavo encontro formativo, 26 de maio de 2022).

O grupo decide, então, iniciar a construção do organograma. O resultado está na imagem 5.

Imagem 5 - Print de slide produzido no Jamboard pelos participantes no oitavo encontro formativo



Fonte: Elaborado pelos participantes; registro do oitavo encontro formativo (26 de maio de 2022).

A proposta inicial colocada pelo grupo seria pensar a inclusão a partir das especificidades de cada etapa de ensino da instituição, Fundamental I e II. Muitas reflexões foram apresentadas, mas como a temática inclusão não é específica de uma das etapas, o grupo entendeu que seriam estratégias gerais para abarcar as duas etapas. Foi destacado que, para ter um trabalho colaborativo inclusivo na escola, é preciso fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos professores e estudantes, bem como da comunidade escolar, sobre o que eles acham que é inclusão; conversar com os estudantes sobre a importância do professor de Educação Especial e sobre a articulação com o professor de sala comum; e, por último, propuseram a organização de atividades de acordo com as especificidades dos estudantes. Essas são as reflexões sistematizadas no organograma da Imagem 5.

O organograma foi pensado para a definição de prioridades, escolhas e planejamentos de ações futuras na instituição. Nessa perspectiva, se apresentou como modelagem a construção da nova solução.

É importante refletir sobre o escopo do que foi proposto para a colaboração. A discussão da colaboração para a inclusão não se voltou apenas a articular os

profissionais da classe comum e da Educação Especial, mas revela a preocupação com a organização pedagógica da instituição que deve contemplar a colaboração no todo.

Como continuidade da discussão, o nono encontro, realizado dia 02 de junho de 2022, retomou o organograma. O grupo chegou a discutir outro esboço da organização dele, mas não avançou de modo coletivo. Na discussão, também reaparece o *Drive* como possibilidade para apoiar o trabalho colaborativo:

Pedra de Cristo (pesquisadora): Olha como as coisas foram se encaixando, a gente pensou no organograma, a gente pensou em como proporcionar ferramentas para desenvolver essas habilidades, esse trabalho colaborativo de forma a fazer essa organização desses processos. E aí surgiu o *Drive* e qual é a ideia? Alguns professores já sinalizaram aqui na fala que não conheciam o *Drive*. Então, o que a gente pode fazer? [...] Vamos pensar em organizar o nosso planejamento a partir da utilização desse *Drive* para facilitar nossa comunicação, já que é difícil a gente sentar junto, a gente socializar junto. Já que cada um tem o seu momento de planejamento e a dinâmica da própria escola é muito corrida [...].

Ônix: Eu acho que é super possível. Estou super animada com *Drive*, gostei muito da ideia.

Espinélio: E eu também acho que, além de possível assim para o nosso grupo que tá aqui presente, essa proposta é se for possível Cristal também passar para os demais professores, porque assim isso vai facilitar a vida de todo mundo! (Nono encontro formativo, 02 de junho de 2022).

Esse *Drive* é uma ferramenta que já existe na instituição, porém o conhecimento e a utilização dele ocorre mais por parte da equipe gestora. O *Drive* da escola organizava os documentos oficiais (calendário, horário, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, avaliações e atividades, Legislação, estrutura curricular, prestação de contas entre outros). A proposição do grupo é para que os planejamentos também fossem sistematicamente compartilhados nele. Tratava-se assim de ampliar a função do aplicativo – de ferramenta prioritariamente administrativa para ferramenta pedagógica.

O último encontro, ocorreu no dia 09 de junho de 2022, seguiu na discussão das ferramentas que poderiam apoiar o trabalho colaborativo para a inclusão na escola. Foram sendo exploradas as possibilidades de uso do *Drive* da escola e do *WhatsApp* para serem utilizados de maneira contínua e sincronizada entre todos os profissionais. Como, especialmente, o *Drive* é um recurso que não é conhecido por todos os

profissionais, a equipe da coordenação e gestão assumiu o encaminhamento de reunir todos os professores e apresentar o *Drive* oficialmente, propondo a organização do trabalho colaborativo a partir dessa ferramenta, frisando a importância de sua utilização para compartilhar os planejamentos.

O grupo expressou o desejo de continuidade de formação. Outros momentos formativos devem acontecer articulados a projetos de pesquisa e de extensão produzidos em parceria com a Escola.

5 Considerações finais: os aprendizados da formação para as pesquisadoras

Planejar e desenvolver uma formação colaborativa foi um desafio. Mas se a discussão pretendida na formação advogava a importância da colaboração para a inclusão dos estudantes com NEE, não caberia outro desenho para o processo formativo. A coerência entre aquilo que se discutia e o modo como a formação foi conduzida pode ter contribuído para o engajamento dos participantes no processo.

O interesse da escola e dos profissionais foi o primeiro passo para a construção da formação. Porém, foi a postura assumida pelos participantes, abraçando a proposição de colaboração, o que possibilitou o avanço das discussões.

Cada encontro da formação era planejado com artefatos mediadores que promovessem a reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico na escola; o direcionamento das discussões ia sendo definido a partir daquilo que emergisse nos encontros. Desse modo, se buscava coletivamente compreender a escola, as questões sobre inclusão e as dificuldades, para também coletivamente, propor estratégias de mudança e de aprimoramento do trabalho.

Os encontros formativos buscavam a aprendizagem expansiva no desenvolvimento do trabalho colaborativo para a inclusão; contudo, ao final do processo, não observamos a constituição de novas práticas. Por outro lado, observamos os movimentos de questionar, de analisar, de tentativas de modelagem de organização do trabalho pedagógico na escola e de modelagem de ferramentas como possibilidades para promover a colaboração que desse suporte à inclusão dos estudantes com NEE.

Importante lembrar que o contexto da formação já colocava dificuldades. Havia a pandemia da covid-19, o trabalho na Escola sendo reorganizado pelas

medidas de segurança sanitária, os encontros acontecendo online, à noite, depois de um dia de trabalho, o domínio da tecnologia para possibilitar a interação.

Para enfrentar as dificuldades, ter uma equipe de pesquisadores e bolsistas para o planejamento e condução do processo foi imprescindível. Seria inviável conduzir uma formação colaborativa sozinho, num contexto online, sujeitos a muitos imprevistos.

A teoria e o objetivo geral da formação subsidiavam a condução dos encontros, mas a continuidade das discussões ia sendo definida a partir do que emergia em cada encontro formativo. Essa definição, que dependia do coletivo, gerava a angústia.

Então, fazer formação continuada de professores tendo como base a colaboração é um grande desafio. Mas, é possível. O processo formativo aqui apresentado indica que os profissionais da escola podem assumir o protagonismo, refletir sobre as próprias práticas e propor coletivamente as mudanças que percebem necessárias.

O espaço de diálogo da formação foi importante para a organização do trabalho colaborativo para a inclusão, embora de forma ainda inicial. Os desdobramentos vão aparecendo na consolidação desse diálogo no cotidiano da escola.

Colaboración en la formación continua del profesorado para contextos inclusivos y colaborativos

RESUMEN

El texto tiene como objetivo presentar la formación desarrollada en una escuela pública de la ciudad de Natal/RN. Se trata de una formación colaborativa, basada en la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural, que tuvo como objetivo crear espacios de intercambio y construcción de aprendizajes con el fin de organizar el trabajo colaborativo e inclusivo en la escuela. Se desarrolló en dos partes, la primera entre octubre y diciembre de 2021, y la segunda entre mayo y junio de 2022. Fueron 10 reuniones en línea, participaron profesores de los años iniciales y finales de la educación primaria, profesores de educación especial, profesores intérpretes de libras, docentes que se encuentran en la gestión escolar, además de los investigadores y estudiantes de pedagogía. En total hubo 25 participantes. Cada reunión de formación se planificó con artefactos mediadores para desencadenar una reflexión colectiva sobre el trabajo pedagógico en la escuela; la continuidad de los debates se definió en función de lo que surgía en las reuniones y del interés de las personas. A lo largo de los encuentros, los participantes articularon posibilidades para promover la colaboración que apoyara la inclusión de estudiantes con NEE, tanto mediante el desarrollo de nuevas herramientas como buscando retomar otras que ya existían en la escuela. Cabe destacar que fue muy importante contar con un equipo que impartiera la formación. Ofrecer una formación continua del profesorado basada en la colaboración, fue un gran reto, pero los resultados obtenidos demuestran que es posible que los profesores se comprometan y asuman un rol protagónico, reflexionando sobre sus propias prácticas y proponiendo colectivamente los cambios que perciben necesarios.

Palabras claves: Formación continua del profesorado; Colaboración; Educación inclusiva; Teoría de la Actividad Histórico-Cultural.

Referências

- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-165.
- CENCI, A.; BASTOS, A. R. B. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. *Roteiro*, v. 47, p.1-26, 2022.
- CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. *Roteiro*, v. 43, n. 3, p. 919-948, 2018.
- ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução de VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. *Cadernos de Educação*. n. 19. Pelotas: UFPel, p. 31-64, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.
- ENGESTRÖM, Y. *Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions*. Vocattions and Learning, 2013.
- ENGESTRÖM, Y. *Aprendizagem expansiva*. Tradução de LIBERALI, F. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.
- MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, O. G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *Alfa*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018.
- PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; SOUZA, M. M. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. *Revista Educação*. Campinas v.22, n.3, p.389-404, 2017.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução n° 03/2016* - CEE/RN. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura /SECC. Subcoordenadoria de Educação Especial/SUESP, Natal, 2016.
- SANINNO, A. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*. v.6. p.1-15, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.

Atividades circenses na escola por meio da psicomotricidade relacional

Circus activities in school by means of relational psychomotricity

*Luís Fernando Lacerda Lence*¹
*Bento Selau*²

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo avaliar a utilização da psicomotricidade relacional no ensino de atividades circenses a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física escolar. Pesquisa que teve como procedimento metodológico a pesquisa intervenção, do tipo pedagógica. Participaram da investigação 17 crianças: seis meninas e onze meninos, com idades entre seis e sete anos. Dentre os meninos, havia uma criança com deficiência física, não possuía o braço esquerdo. Como procedimentos de coleta de dados, utilizaram-se a observação, a filmagem e o grupo focal. Os dados foram tratados por meio da análise textual discursiva, com auxílio de três softwares: o WebQDA, o Excel e programa de edição de imagem em computador. Os resultados apontam para o apoio da psicomotricidade relacional na introdução e no desenvolvimento das atividades circenses, colaborando para uma melhor sustentação pedagógica desse objeto de ensino na educação formal.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Atividades Circenses; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This study aimed at evaluating the use of relational psychomotricity in circus activities taught to first graders in Physical Education classes. The methodological procedure of this study was a pedagogical intervention research-type. Seventeen 6-7-year-olds (six girls and eleven boys) participated in the study. One of the boys was physically impaired since he had no left arm. Data collected by observation, filming and a focal group, were subject to the Discursive Textual Analysis with the use of three software programs (WebQDA, Excel and image editing). Results show that relational psychomotricity support the introduction and development of circus activities and collaborate to better pedagogical use of this teaching object in formal Education.

Keywords: Education; Physical Education; Circus Activities; Cultural-Historical Psychology.

¹ Mestre em Educação. Técnico Administrativo em Educação – Universidade Federal do Pampa, Unipampa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7496-1731>. E-mail: luislence@unipampa.edu.br.

² Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5792-0284>. E-mail: bentoselau@unipampa.edu.br.

1 Introdução

A pesquisa objetivou avaliar a utilização da psicomotricidade relacional no ensino de atividades circenses a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física (EF) escolar. As atividades circenses, na área da EF escolar, destinam-se a estudantes com a finalidade de oportunizar o contato com alguns elementos da linguagem do circo. Não há, neste texto, pretensão de discutir, de modo amplo e profundo, as artes do circo, tampouco formar profissionais de circo por meio das aulas de EF: a prioridade está no campo da vivência prática elementar e no debate conceitual genérico (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012). A produção acadêmica, sobre os conteúdos de circo na escola, revela possibilidades para diversas aprendizagens, além de apresentar-se como uma prática corporal possível entre os praticantes (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013). O seu potencial não está, apenas, na evolução funcional do corpo humano, aspectos procedimentais, mas também no desenvolvimento de aspectos atitudinais (INVERNÓ, 2004), e conceituais³ (DUPRAT, 2007; ONTAÑÓN, 2012), estéticos, criativos e expressivos da motricidade, impulsionando o domínio corporal (BORTOLETO, 2006).

Trabalhos que envolveram atividades circenses aconteceram de forma rápida e superficial na escola (BORTOLETO, 2011). Torna-se imprescindível a realização de pesquisas que melhor fundamentem os processos de ensino de circo na Educação formal. Conforme Bortoleto (2006), Duprat (2007) e Ontañón (2012), a produção pedagógica conta com escassos avanços procedimentais e conceituais no desenvolvimento do conteúdo. Outros autores concordam que ainda há fraca sustentação teórico-prática, incorrendo em abordagens superficiais, as quais não colaboram com o desenvolvimento desse conteúdo

³ Segundo Darido (2005), o desenvolvimento do conteúdo passa por três dimensões: o procedimental, o conceitual e o atitudinal. A dimensão procedimental está relacionada ao saber fazer, como, por exemplo, as ações dos verbos experimentar, recriar, participar, fruir, lançar, correr etc. A dimensão conceitual remete às diversas significações sobre determinado objeto de estudo. Já a dimensão atitudinal refere-se às questões comportamentais em determinada prática corporal como, por exemplo, solidariedade, respeito, gentileza, etc.

(ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013; CARDANI *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2021) e, conseqüentemente, dos estudantes.

Já a psicomotricidade relacional insere-se na área da EF escolar desde a primeira metade dos anos de 1990 (SELAU; FURINI, 2002), sustentando-se na ação do brincar da criança (VIGOTSKI, 2008) como atividade que medeia o processo pedagógico (HAMMES; ARMAS CARVALHO; SELAU, 2018). A base teórica que sustenta essa prática está ancorada fundamentalmente na Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski (2001, 2008), abordagem que permite estudar a psique em seu sistema, em contraposição a diferentes enfoques psicológicos, ainda dominantes, desde a primeira metade do século passado, voltados para a noção estímulo-resposta (CORDEIRO; SELAU, 2023).

A psicomotricidade relacional caracteriza-se por ser uma metodologia não-dirigida, destinada a crianças a partir do primeiro ano de vida. Seus objetivos assentam-se em oportunizar experiências corporais múltiplas e variadas, impulsionar a vivência simbólica e provocar a comunicação verbal da criança (NEGRINE, 2002). O diferencial dessa prática, conforme Bersch e Piske (2020), está na mediação e organização do espaço, materiais, objetos e estratégias que contribuam para a evolução comportamental e experiencial dos sujeitos envolvidos. A brincadeira tem papel principal, contribuindo com processos internos do pensamento superior, como aponta Vigotski (2008):

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. **A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.** A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda decúmana do desenvolvimento pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35, grifo nosso).

A revisão de literatura, antecedente à pesquisa de campo, não encontrou algum estudo que tivesse explorado, especificamente, a psicomotricidade relacional para o ensino das atividades circenses na escola, o que evidencia, portanto, o

caráter singular e inovador desta investigação. Na próxima seção, demonstra-se o método que conduziu a pesquisa na introdução e no desenvolvimento das atividades circenses por meio da psicomotricidade relacional.

2 Procedimentos Metodológicos

Pesquisa que utilizou o procedimento do tipo intervenção pedagógica. As pesquisas do tipo intervenção têm como finalidade contribuir para soluções de problemas práticos, sendo fundamental a descrição detalhada dos procedimentos realizados (DAMIANI *et al.*, 2013; SELAU; HAMMES; GRITTI, 2016). Essas pesquisas devem, obrigatoriamente, contemplar dois componentes metodológicos: o “método de intervenção” e o “método de avaliação da intervenção”. O método aplicado mostrou-se adequado ao objeto de estudo em questão (LENCE; SELAU, 2023).

A pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, no ano de 2022, no município de Bagé, Rio Grande do Sul. A turma era composta por dezessete crianças – seis meninas e onze meninos, idades entre seis e sete anos. Havia um menino com deficiência física – não possuía o braço esquerdo. O quadro 1 representa a descrição de cada criança, assim como o percentual de frequência nas sessões:

Quadro 1 – sujeitos participantes e presença nas sessões

Meninas ♀	Frequência	Meninos ♂	Frequência
AC	43,75%	A	43,75%
K	43,75%	BR	62,50%
ML	87,50%	BS	81,25%
N	81,25%	C	87,50%
PA	56,25%	D	87,50%
S	68,75%	E	87,50%
Total: 6		I	68,75%
		JL	81,25%
		L	18,75%
		PO	81,25%
		T	43,75%
		Total: 11	

Fonte: Elaboração própria

Antes da intervenção pedagógica, haja vista o pesquisador não pertencer ao quadro docente da escola, realizou-se o acompanhamento da turma participante em sua rotina escolar por uma semana. O acompanhamento prévio baseou-se em Luria (1990), a fim de reforçar relações amistosas com os participantes e a naturalidade deles na participação da pesquisa experimental. Desenvolveram-se uma aula diagnóstica e dezesseis sessões de psicomotricidade relacional. O período de cada sessão durou, em média, sessenta minutos em ambiente aberto (6 Sessões) e em sala de aula (10 Sessões). A frequência semanal da intervenção foi de dois dias (terças e quartas), exceto no mês de maio – uma semana aconteceu apenas uma sessão e, em outra, três. Todos os aspectos relativos à ética em pesquisa foram obedecidos.

O método de intervenção descreve, em síntese, como foram organizadas e desenvolvidas as sessões de psicomotricidade relacional no desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem nas 16 sessões da pesquisa⁴. A condução pedagógica alinhou-se aos pressupostos de Vigotski (2001, 2008), no que se refere à concepção do processo de desenvolvimento humano e aos estudos em relação ao brincar infantil. Perseguiu-se o princípio básico da psicomotricidade relacional: facilitar as atividades lúdicas⁵ e garantir que as crianças realizem diferentes variações dentro de sua trajetória da brincadeira (NEGRINE, 1994a). Procurou-se garantir a exteriorização corporal, a fim de colaborar com a construção de um vocabulário psicomotor diversificado (FURINI, 2010), bem como o movimento simbólico (VIGOTSKI, 2001). Cada sessão dividiu-se em três momentos: ritual de entrada, sessão propriamente dita e ritual de saída.

Alinhado aos pressupostos da psicomotricidade relacional, no ritual de entrada, conversou-se com as crianças sobre a brincadeira livre, indicaram-se os materiais e os objetos disponíveis, delimitou-se o espaço da sessão e combinaram-se as regras de convivência social. Ainda, nesse momento, procurou-se saber a brincadeira de cada criança, apoiando a comunicação verbal. Para Furini (2010), deve ficar claro às crianças todo o desenvolvimento

⁴ A seguir no texto, utilizam-se abreviações para indicar alguma sessão específica, como, por exemplo, “S1” para a primeira sessão ou “S2” para a segunda, ou “S7” para a sétima sessão.

⁵ As atividades lúdicas infantis são ações espontâneas e descompromissadas de juízo de valor em situações de permissividade (NEGRINE, 2002, p. 107).

do encontro, sobretudo as estratégias pedagógicas que serão utilizadas. Ainda nesse momento, os conceitos circenses estavam presentes, historicizados ou não, orientações quanto à segurança, demonstrações procedimentais e incentivo à brincadeira de circo, conforme Duprat (2007) e Ontañón (2012). Utilizaram-se materiais impressos para o auxílio didático, ilustrados e com palavras destacadas. Esse material auxiliar foi utilizado para introduzir informações do início do circo dito como “moderno” de meados do século XVIII – S1 (SILVA; ABREU, 2009; BRACHT, 2010). Objetivou-se aproximar as apresentações equestres circenses às brincadeiras das crianças. As ilustrações estiveram também na S2, destacando as nomenclaturas das palavras “circo”, “rola-rola”, “corda bamba” e “palhaço” – imagens contendo as respectivas modalidades. Na S5, uma imagem de circenses fez parte do ritual de entrada, demonstrando a presença de crianças nas artes do circo. Na S7, a contação de história do livro “O circo chegou!”⁶ ajudou a contextualizar e a socializar os elementos circenses com auxílio audiovisual.

Na segunda parte da rotina, disponibilizaram-se espaço, objetos e materiais circenses, além da disponibilidade e implicação corporal do adulto. O trabalho pedagógico buscou auxiliar as brincadeiras, os diferentes exercícios, e a interação social. Nesta parte, incentivaram-se a brincadeira de circo, a linguagem simbólica (não-verbal), a manipulação, o equilibrismo, o palhaço nas fantasias, a criatividade das crianças. O foco pedagógico estava voltado para apoiar as diferentes vivências circenses e as interações sociais entre as crianças. Paralelamente, gerenciava-se a segurança nas atividades realizadas. A pesquisa utilizou três perfis na condução pedagógica: atividades funcional, auto estruturante e efetuação (FURINI, 2010). Esses perfis de condução pedagógica demonstram graus de maior ou menor autonomia das crianças para realizar as atividades das sessões de psicomotricidade relacional.

⁶ Obra de literatura infantil-juvenil: roteirizada por Marco Antônio Coelho Bortoleto, escrita por Maria Glória Bedicks e ilustrada por Léo Malachias, cujos personagens foram inspirados em artistas circenses. Disponível em: <https://www.circonaescola.com.br/livro.php>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Quadro 2 – Interatividade de professor/aluno e os tipos de atividades pedagógicas

Interatividade professor/aluno	a) Atividade funcional	b) Atividade auto estruturante	c) Atividade de efetuação
Intervenções do educador durante a realização da tarefa	O educador, durante a realização da tarefa, faz intervenções de ajuda e proposta.	O educador, durante a realização da tarefa, faz intervenções de proposta.	Durante a realização da tarefa há intervenção de direção e supervisão.
Grau de iniciativa do aluno na escolha da tarefa e de seu conteúdo	Iniciativa total à criança escolher a tarefa, o conteúdo e o material, sem outras limitações que as impostas pela situação (espaço, tempo, normas escolares, objetos).	Iniciativa para escolher a tarefa e seu conteúdo a partir de um material ou atividade proposta pelo educador.	Falta total de iniciativa na escolha da tarefa, que já está fixada de antemão.

Fonte: parte do quadro de Furini (2010)

O maior controle esteve na iniciação das crianças nas modalidades de equilíbrio sobre objetos, visando à segurança dos participantes. As modalidades de malabares e de palhaço estiveram mais livres.

O ritual de saída teve como finalidade, precipuamente, que as crianças falassem sobre o que realizaram na sessão e tirassem suas dúvidas. A postura docente foi de escuta, de conversa, apoiando a comunicação oral. Houve momento de escuta de diferentes relatos, inclusive procurou-se saber se as crianças gostaram de brincar de circo e quais brincadeiras de circo brincaram. Conversou-se sobre as normas sociais, a adequação da vivência circense, as questões de segurança, a adequação do uso dos objetos e a dos materiais, enfim, sobre as experiências do conteúdo proposto. Nos rituais de saída das sessões S4, S7 e S16, as atividades estavam no âmbito da exteriorização gráfica por meio de desenhos e pinturas.

A abordagem das atividades circenses buscou a perspectiva da cultura corporal de movimento, considerando os aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais do conteúdo. O entendimento da cultura corporal de movimento, segundo Bracht (2010), significa que o corpo é entendido, principalmente, como uma construção cultural, simbólica. Por meio dessa perspectiva, há a “culturalização” dos conteúdos da EF escolar. Toda prática corporal remete a

um determinado contexto histórico e cultural. O conteúdo da EF escolar passa a alcançar o saber fazer e um saber sobre esse fazer, aproximando os significados circenses historizados às vivências atuais das crianças. Essa contextualização significa abordar as relações procedimentais – o saber fazer, as relações conceituais – os significados historicamente produzidos, e as relações atitudinais – aprendizagens decorrentes, atitudes e valores em determinada prática corporal (DARIDO, 2005).

A fundamentação teórica das atividades circenses apoiou-se em estudos que discutem esse conteúdo na escola desde o início dos anos 2000 (BORTOLETO; MACHADO, 2003; BORTOLETO, 2003, 2006, 2008, 2011; INVERNÓ, 2004; DUPRAT, 2007; ONTAÑÓN, 2012). Estudos que colaboram para uma melhor sustentação pedagógica das atividades circenses (DUPRAT; PÉREZ-GALLARDO, 2010; SERRA; BORTOLETO, 2011; ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013; DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2017; CARDANI *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2021; MESSIAS; IMPOLCETTO, 2021).

Como recurso pedagógico, adaptou-se a classificação das atividades circenses de Duprat e Pérez-Gallardo (2010). O Quadro 2 demonstra as modalidades circenses implementadas e avaliadas pela pesquisa:

Quadro 3 – Classificação em unidades didático-pedagógicas

Unidades didático-pedagógicas	Blocos temáticos	Modalidades Circenses
Manipulações	De objetos	Malabarismo
Equilíbrio sobre objetos	Equilíbrio de corpo em movimento	Perna de pau
	Equilíbrio de corpo em superfícies instáveis	Rola-rola (rolo americano) Corda bamba
Encenação	Expressão corporal	Palhaço

Fonte: Adaptação de Duprat e Pérez-Gallardo (2010)

Os principais materiais e objetos utilizados foram bolinhas de malabares de diferentes cores e características, swings poi⁷, lenços de tule, bastões de madeira, espaguete de piscina⁸, corda convencional, cavalinhos de madeira, pares de pés de lata, rola-rolas, chapéus, tiaras com enfeites, colares marabu, perucas de palhaço, capas, gravatinhas e um espelho. Alguns materiais e aparelhos foram confeccionados para a pesquisa, outros adquiridos no comércio local.

As sessões da pesquisa utilizaram a sala de aula e o espaço aberto localizado à frente da escola. Conforme Cardani *et al.* (2017), é possível desenvolver as atividades circenses em diversos locais, fechados ou abertos, o mais importante é adequar as modalidades circenses aos objetivos pedagógicos perseguidos. Teorizado por Negrine (2002), a modalidade de palhaço contou com o espaço dos disfarces nas sessões 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, e 16. Outro espaço da psicomotricidade relacional foi o das construções, presente nas sessões 3, 6 e 9. Já a música esteve nas sessões 1, 2, 7 e 15.

Os processos de ensino das atividades circenses estiveram em toda a proposta. Significa dizer que as intenções pedagógicas se situaram no início, meio e fim das sessões de psicomotricidade relacional. O Quadro 3 demonstra as modalidades circenses trabalhadas em cada sessão da pesquisa:

Quadro 4 – modalidades circenses por sessão

Malabares	8 sessões	S1, S2, S5, S7, S12, S14, S15, S16
Perna de Pau	1 sessões	S3, S4, S5, S7, S8, S10, S12, S13, S14, S15, S16
Rola-Rola	9 sessões	S2, S5, S6, S8, S10, S11, S13, S15, S16
Palhaço	11 sessões	S1, S3, S4, S6, S7, S9, S11, S13, S14, S15, S16
Corda Bamba	2 sessões	S2, S8

Fonte: Elaboração própria

⁷ O Swing Poi é um instrumento de malabarismo do tipo cíclico. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Swing_poi. Acesso em: 29 set. 2023.

⁸ Também conhecido por “espaguete Arktus” ou “macarrão de piscina”.

Como método de avaliação da intervenção, utilizaram-se a observação participante do tipo outsider, o grupo focal, as gravações em vídeo e as imagens extraídas das gravações. A observação participante, segundo Alonso (2016), caracteriza-se como um acompanhamento sistemático de todas as atividades do grupo estudado. O pesquisador está inserido no dia a dia desses indivíduos como um membro. A vantagem do tipo outsider é a credibilidade e relação de confiança entre pesquisador e pesquisado. No entanto, a subjetividade torna-se um ponto negativo para esse método (ALONSO, 2016). As observações foram utilizadas em toda a estrutura das sessões (rotina).

Loizos (2002) justifica o uso de fotografia (imagem) e vídeo (imagem em movimento) por 3 razões: a primeira seria pela demonstração das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos, materiais; a segunda, pelas informações visuais disponíveis para consulta; a terceira, pela influência crescente dos meios de comunicação no mundo contemporâneo, cujos resultados dependem de elementos visuais. No entanto, essas ferramentas de coletas de dados são limitadas em sua utilização. Segundo Loizos (2002), elas podem receber manipulações e são nada mais que representações ou fragmentos de uma complexidade maior de ações do passado. Como foram utilizadas para apoiar as observações do estudo, julgou-se pertinente a sua utilização.

As observações estruturadas, referentes às interações sociais, basearam-se em Negrine (2002). Sete perguntas compuseram um plano de observações previamente elaborado para cada criança: interação com outra criança? Interação entre gêneros? Sempre as mesmas interações? Houve atividade imitativa? Compartilha os materiais e objetos? Há comportamento agressivo? Isola-se dos demais?

Outra ferramenta utilizada foi o grupo focal, técnica de pesquisa qualitativa que procura apreender concepções e percepções das pessoas sobre determinado tema (ALMEIDA, 2016). O grupo focal foi utilizado ou no ritual de entrada ou no de saída. Constatou-se como pauta a seguinte pergunta para as crianças: “você(s) gosta(m) de brincar de circo?”. Carvalho (2016) avaliou as observações e o grupo focal como úteis em seu estudo com a psicomotricidade relacional, embora, em alguns momentos, insuficientes, pois “ao realizar alguma intervenção em um

pequeno grupo, a professora acabava perdendo a visão geral do grupo” (CARVALHO, 2016, p. 48). Portanto, utilizaram-se as gravações de vídeo e imagens para auxiliar as análises dos dados empíricos.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise textual discursiva (MORAES, 2003) e o auxílio dos softwares WebQDA (ANDRADE; LINHARES; COSTA, 2021) e Excel. Na próxima seção, uma síntese das principais compreensões e discussões sobre esses achados da pesquisa.

3 Resultados e discussão

Compreendeu-se a possibilidade de organizar e gerenciar as aprendizagens circenses utilizando os espaços e o mobiliário escolar. Pôde-se dividir e controlar os espaços físicos utilizando cadeiras e mesas nas modalidades circenses de equilíbrio. Esse modelo de organização didática colaborou para a introdução e para o avanço em aprendizagens na perna de pau e no rola-rola (OBSERVAÇÕES 3, 4, 8). Na conversa do ritual de entrada, as cadeiras proporcionaram maior conforto entre as crianças e o pesquisador (OBSERVAÇÃO 8). Em ambiente externo, os colchonetes foram organizados para não atrapalhar o deslocamento livre das crianças (OBSERVAÇÃO 5). Constataram-se possibilidades pedagógicas utilizando o mobiliário escolar, às quais não foram observadas em Negrine (1994a, 1994b, 1995, 2002), o que representa um avanço na prática da psicomotricidade relacional. Na literatura acadêmica, existem trabalhos que exploram a organização didática, considerando os espaços disponíveis do contexto escolar (SITTA; MELLO, 2013; SIMIANO, 2017; COCITO; MARIN, 2018; MARQUES; CARNEIRO, 2022). No entanto, há maior facilidade em encontrá-los na etapa da Educação Infantil do que nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A organização didática preocupou-se, também, com as restrições e autorizações do contexto escolar específico. A música não foi utilizada em sala de aula para não atrapalhar outras turmas da escola (OBSERVAÇÃO 4). Ela esteve nas sessões S1, S2, S7 e S15 em ambiente externo e foi bem avaliada pela pesquisa. A música trouxe mais aproximação cultural com o circo (OBSERVAÇÕES 2 e 15). Esses resultados alinharam-se aos achados de Lobo (2002) e Messias e Impolcetto

(2021): a utilização da música apoia a temática circense e colabora com a participação das crianças nas atividades propostas. Ainda na sala de aula, não se disponibilizaram os malabares de tipo swing poi, bastões de madeira e bolinhas, tendo em vista o pouco espaço e o risco de acidentes em vidraças, por exemplo. Nesse espaço, os lenços de tule e os colares de marabu se mostraram mais adequados para as manipulações (OBSERVAÇÃO 16).

Os tipos de atividades pedagógicas, baseadas em Furini (2010), colaboraram para a introdução das modalidades circenses, principalmente aquelas que continham maior risco de acidentes e necessitavam de maior controle quanto à segurança, segundo a observação 4. Já a utilização de objetos e materiais pedagógicos não estruturados, aqueles que não remetem a utilização por gênero segundo suas características físicas ou culturais, colaborou com a diversificação da trajetória da brincadeira: “Não houve, pelas crianças, rótulos em relação aos adereços de fantasias quanto ao gênero” (OBSERVAÇÃO 14). As crianças não deixaram de utilizar algum objeto ou material de fantasia por ser “brincadeira de menina” ou “de menino”. Quando brincavam em grupo, não se observou a exclusão de alguma criança baseada na utilização dos materiais disponíveis. Pensar a escolha do material pedagógico não estruturado proporcionou qualidade na diversificação das ações motrizes e interações entre as crianças (OBSERVAÇÃO 15). Valida-se o que sugere Carvalho (2016, p. 70): “O material deve ser não-estruturado, para evitar o incentivo a segregação de gêneros e não correr o risco de delimitar a criatividade das crianças”.

De acordo com Yonamine e Rossi (2021), a adaptação dos materiais e objetos para as modalidades circenses deve incluir os alunos com deficiência. A adaptação para T foi suficiente e válida (OBSERVAÇÃO 5). A criança vivenciou a modalidade perna de pau como as outras crianças, segundo as observações 5, 10 e 12. A adaptação consistiu em fixar um pote de pé de lata somente em seu pé esquerdo, o que possibilitou a marcha sem apoio do membro superior. As demais modalidades circenses ou outras brincadeiras não necessitaram de adaptações para o aluno com deficiência física.

Figura 1- pé de lata adaptado



Fonte: sessão 03

O pé de lata foi confeccionado utilizando dois potes de plástico com uma corda fixa em furos laterais. As observações 3, 4 e 5 demonstraram a fragilidade do material utilizado: por exemplo, J/L quebrou um dos potes quando marchava na sessão (OBSERVAÇÃO 4). Compreendeu-se que as crianças não devem marchar com calçados abertos, visto o risco de lesão nos pés. Essa precaução é suficiente no cuidado de eventual quebra do material. Outro material avaliado foi o espaguete de piscina para a corda bamba. Ocorreram desequilíbrios exagerados nessa faixa-etária, elevando o risco de alguma lesão (OBSERVAÇÃO 2). Portanto, optou-se pela não utilização do espaguete de piscina para essa finalidade, em troca utilizou-se uma corda convencional, mais bem avaliada para a iniciação na corda bamba (OBSERVAÇÃO 8). Tengan e Bortoleto (2021) utilizaram espaguetes de piscina para a corda bamba na Educação Infantil, porém não trouxeram alguma informação sobre a avaliação na prática desse material, especificamente, sobre a segurança. Historicamente, o risco é elemento intrínseco das artes circenses, embora também o seja em qualquer atividade física realizada na escola. No entanto, na escola, o risco deve ser controlado para o sucesso pedagógico. Cardani *et al.* (2017) destaca a importância do controle dos perigos nas vivências circenses

em âmbito escolar. Nesta pesquisa, alguns aspectos influenciaram a segurança dos participantes e o avanço das aprendizagens. No piso de grama, o deslocamento lateral do rola-rola é mais lento e controlado, há maior resistência enfrentada pelo cilindro de apoio; já no piso de concreto ou piso de parquet (duro e plano), o deslocamento se mostra mais veloz, aumentando a dificuldade do controle corporal (OBSERVAÇÃO 15). De modo inverso, essa característica física apontada facilitou a marcha com a perna de pau do que àquela (OBSERVAÇÃO 5). As análises sobre o tipo de solo apoiaram a organização didática do pesquisador e deram maior segurança às crianças, segundo a observação 8.

Na literatura acadêmica, os trabalhos apontam como importante a organização de ajudas e de precauções na iniciação do rola-rola (BORTOLETO, 2004; DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2017). Conforme Ontañón *et al.* (2019, p. 7), “sugerimos a adoção de várias estratégias pedagógicas que garantam a segurança dos praticantes e reforçamos a importância da utilização de diferentes formas de ajuda”. No início das sessões, utilizaram-se cilindros com diâmetro menor no rola-rola, pequenos sarrafos de madeira no travamento lateral e uma corda estendida na horizontal. Esses fatores apoiaram o equilíbrio das crianças, sobretudo a confiança inicial na vivência circense (DIAGNÓSTICO, OBSERVAÇÕES 1 e 2). Após algumas sessões, as crianças demonstraram progredir em equilíbrio, passando a diminuir a dependência de ajuda (OBSERVAÇÕES 5 e 6). Isso possibilitou avanços didáticos em dificuldade na experiência circense.

Tanto o ritual de entrada, como o de saída, apoiaram as orientações, as demonstrações e as provocações do pesquisador no ensino das atividades circenses em sessões de psicomotricidade relacional (OBSERVAÇÕES 2, 3 e 4). Esses momentos foram importantes para falar com as crianças e, também, escutá-las: “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119). O ensino, apoiado na rotina da psicomotricidade relacional, privilegiou os conhecimentos prévios das crianças para, então, trabalharem os conceitos científicos sobre a temática (OBSERVAÇÕES 5, 6, 7 e 8; BRASIL, 2018; CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018; VIGOSTSKI, 2001).

A conversa entre as crianças e o pesquisador facilitou a troca de experiências no contexto circense: “Algumas crianças foram ao espetáculo circense que estava na cidade, começaram a socializar suas experiências e o que tinham visto no espetáculo” (OBSERVAÇÃO 5). A criança B/S disse que viu malabaristas no circo como na história contada: “eu vi um desses, jogavam muito longe” (OBSERVAÇÃO 7). Evidência importante da participação do circo no contexto comunitário e regional, apontando a abordagem da temática alinhada ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). A proposta dos processos de ensino, baseada na cultura corporal de movimento, também procurou essa aproximação, o que facilitou a compreensão das crianças sobre a introdução das significações circenses.

A compreensão dos significados conceituais circenses apoiou-se na verbalização sobre o que as crianças iriam brincar na sessão. Elas diziam os nomes das modalidades circenses rola-rola, perna de pau, “aquilo ali” apontando para os materiais dos malabares (OBSERVAÇÕES 1 e 5). No avançar das sessões, as verbalizações foram mais descritivas e inclusivas para a brincadeira circenses e outras não circenses (OBSERVAÇÕES 6, 8 e 9). Houve avanço na comunicação, exceto em crianças pouco frequentes, como, por exemplo, a criança A (43,75% de presença nas sessões). Demonstrou-se, de forma diretamente proporcional, que quanto mais se participou nas sessões, mais se progrediu em aprendizagens, tanto em aspectos comunicativos, quanto em aspectos procedimentais e conceituais (OBSERVAÇÕES 8 e 11). Essa compreensão vai de encontro à ideia de consentimento e normalização da pouca presença dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Torna-se comum escutar falas de alguns pais e/ou responsáveis de que não há problema no fato de a criança se ausentar de algumas aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora estas falas não avaliem o impacto negativo da ausência às aulas para as aprendizagens das crianças.

As crianças eram informadas sobre as regras sociais no primeiro momento da rotina. Foi importante combinar e cumprir aquilo que foi estabelecido, de modo a demonstrar boas referências e manter os combinados nas sessões, conforme

orienta Selau, Furini e Pinheiro (2010). As observações 7, 9, 13 e 14 demonstraram que as crianças, além de seguir as regras estabelecidas pelo pesquisador, estabeleceram outras regras próprias de convivência para a sessão. A participação das crianças colaborou para que elas assumissem a responsabilidade e o protagonismo na organização das atividades, como ocorreu no trabalho de Yonamine e Rossi (2021), melhorando a convivência entre os participantes.

O ritual de entrada serviu para provocar as crianças à brincadeira de circo, utilizando fala simbólica (VIGOTSKI, 2008): poderiam brincar de “gigantes” com os pés de latas (OBSERVAÇÃO 3). O espaço transformava-se no “palco do circo”, incentivando a brincadeira circense (OBSERVAÇÃO 15). Imagens impressas em papel e suas respectivas nomenclaturas auxiliaram a ilustrar a corda bamba, o rola-rola e os malabares (OBSERVAÇÃO 2). O material pedagógico se mostrou válido para auxiliar os aspectos conceituais do conteúdo e para o estímulo à brincadeira. As crianças demonstraram gostar das modalidades circenses (GRUPOS FOCAIS 2, 5, 3, 6, 8 e 11). Essas atividades foram atrativas entre os participantes da pesquisa, confirmando os resultados de Ontañón, Bortoleto e Silva (2013) e Zanotto e Souza Júnior (2016).

Apesar de ser difícil a observação da simbologia – imaginação e representação (DIAGNÓSTICO e OBSERVAÇÃO 1) –, houve aumento em sua ocorrência no decorrer das sessões da pesquisa (OBSERVAÇÕES 6 e 16). Na modalidade de palhaço, os significados circenses estavam em marcha: “B/R diz que é o palhaço freguês, coloca várias tiaras coloridas na cabeça e no rosto” (OBSERVAÇÃO 4). A criança D brincava com colares de marabu, movia-se junto com a manipulação, emitia um som cantado, segundo a observação 11. A brincadeira era variada, não só na temática circense: C, no espaço das construções, disse que o seu objeto era um robô (OBSERVAÇÃO 3). A criança E disse que seu objeto era uma espada (OBSERVAÇÃO 5). A brincadeira aciona mecanismos importantes para o enriquecimento psicomotor na criança porque a coloca na ZDP: “N subiu em uma cadeira, manipulou o colar e saltava, saltava em giros e pousava no chão, em uma espécie de dança” (OBSERVAÇÃO 16). Na brincadeira, observaram-se processos de pensamento superior, movimentos corporais novos,

interações sociais ricas em aprendizagem (VIGOTSKI, 2008). O simbolismo das crianças também se observou em alguns rituais de saída: naqueles momentos, solicitou-se às crianças para que desenhassem a brincadeira de circo preferida e falassem sobre os desenhos. Conforme a observação 4, J/L disse: “fiz uma perna de pau monstro”. B/R mostrou o seu desenho: “aqui sou eu de tiara” – fantasia que ele se caracterizou na sessão – explicou que as luzes eram da sua apresentação. PO desenhou um “Ben 10”. Observou-se que o rosto do seu desenho estava triste. Perguntou-se: “ele está feliz ou triste?”. PO respondeu que estava triste porque o Ben 10 não conseguia retirar o relógio do pulso. Por meio do desenho, houve a possibilidade de as crianças exteriorizarem sentimentos, emoções, significados próprios, vivências, apoiando-se em pressupostos teóricos da metodologia. Alcançou-se um dos aspectos que determina as finalidades da psicomotricidade relacional, o fato de que as crianças devem brincar, simbolizando; conforme Vigotski (2008), quando, na brincadeira, há movimentações psíquicas de situações imaginárias ou representacionais

Os elementos gráficos utilizados nos rituais da psicomotricidade relacional dão abertura, também, para uma abordagem interdisciplinar. Ost, Vianna e Pereira (2020, p. 3) demonstraram possibilidades dos componentes curriculares Artes e EF escolar trabalharem juntos na abordagem das atividades circenses: “faz-se clara a possibilidade de fluidez do caminho para a interdisciplinaridade, visto que ambas conversam entre si de maneira natural”. O trabalho pedagógico interdisciplinar também foi abordado no trabalho de Corsi, De Marco e Ontañón (2018) na Educação infantil, a fim de superar a fragmentação do conteúdo. Há, portanto, potencialidade das atividades circenses, por meio da psicomotricidade relacional, em romper com a disciplinarização na escola. A abordagem desse conteúdo pode potencializar e flexibilizar a organização dos processos de ensino e de aprendizagem.

4 Considerações finais

A pesquisa aponta para o apoio da psicomotricidade relacional na introdução e no desenvolvimento das atividades circenses na escola. A estrutura didática da psicomotricidade relacional, fundamentada em seu arcabouço teórico, proveu

condições suficientes para as crianças se apropriarem dos conhecimentos das práticas corporais circenses e a outros decorrentes. As atividades circenses alinharam-se às finalidades da psicomotricidade relacional, como, da mesma forma, a psicomotricidade relacional contribuiu para os processos de ensino e de aprendizagem das atividades circenses.

As intenções pedagógicas foram bem desenvolvidas utilizando a psicomotricidade relacional em aulas de EF escolar para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Pôde-se introduzir o objeto de ensino organizando os espaços e os mobiliários escolares, de acordo com o contexto escolar específico. As modalidades circenses foram desenvolvidas com segurança, entrelaçando teoria e prática em vivências ricas de aprendizagens.

Possibilitou-se a mediação do conhecimento pela palavra utilizando os rituais de entrada e os de saída, principalmente levando em consideração aquilo que as crianças tinham a dizer. Na sessão propriamente dita, as crianças puderam vivenciar as práticas corporais circenses por meio da brincadeira, espaço para avanços em exteriorização, autonomia e protagonismos. Ressalta-se a flexibilidade da estrutura metodológica, a qual possibilita adequações advindas da reflexão do fazer docente.

Procurou-se demonstrar a possibilidade de abordar o conteúdo em uma estrutura cognoscitiva, sob um eixo, vinculando a diferentes informações que convergem a um tema. Os rituais da psicomotricidade relacional apoiaram o ensino criador, democrático e contemporâneo da EF escolar, principalmente, em utilizar a palavra como signo orientador no decorrer dos processos de aprendizagem (ÁVILA; SELAU; RODRIGUES, 2022). A sessão foi espaço para as crianças brincarem de circo, avançarem em aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais do conteúdo.

O estudo destaca a possibilidade da psicomotricidade relacional como estratégia metodológica na introdução e no desenvolvimento das atividades circenses na escola. Demonstra-se uma alternativa viável para a sustentação pedagógica desse objeto de ensino em aulas de EF escolar.

Actividades circenses en la escuela por medio de la psicomotricidad relacional

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo evaluar la utilización de psicomotricidad relacional en la enseñanza de actividades circenses a niños del primer año de enseñanza fundamental en las clases de educación física escolar. La investigación tuvo como procedimiento metodológico a investigación-intervención, del tipo pedagógico. Participaron de la investigación 17 niños, seis niñas y once niños, con edades entre seis y siete años. Entre los chicos, uno de ellos poseía discapacidad física, no poseía el brazo izquierdo. Como procedimientos de recolección de datos, se utilizaron la observación, la filmación y el grupo focal. Los datos fueron tratados por medio del análisis textual discursivo, con ayuda de tres softwares: el WebQDA, el Excel y el programa de edición de imágenes en computadora. Los resultados apuntan para el apoyo de la psicomotricidad relacional en la introducción y en el desarrollo de las actividades circenses, colaborando para una mejor sustentación pedagógica de ese objeto de enseñanza en la educación formal.

Palabras clave: Educación; Educación Física; Actividades Circenses; Psicología Histórico-Cultural.

5 Referências

ALMEIDA, R. de. Roteiro para o emprego de grupos focais. in: ABDAL, A. *et al.* (org.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016, p. 42-59.

ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. in: ABDAL, A. *et al.* (org.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016, p. 8-23.

ANDRADE, L. R. dos S.; LINHARES, R. N. COSTA, A. P. Estratégias para o uso de representações visuais na análise de dados qualitativos em QDAS. *Revista Praxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 255-276, Oct/Nov 2021. Available at: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8807>. Accessed on Nov 13th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8807>.

ÁVILA, M. de; SELAU, B.; RODRIGUES, J. L. dos S. Análise de uma estratégia didática baseada na proposição de mediação em aulas de Biologia. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 559–583, 2022. Available at: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65930>. Accessed on Nov 30th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-65930>.

BERSCH, A. A. S; PISKE, E. L. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. *Itinerarius Reflectionis*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 01–18, Apr 2020. Available at: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60420>. Accessed on: Feb 8th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v16i3.60420>.

BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 2, n. 2, p. 43-55, Jul 2011. Available at: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1256>. Accessed on: Nov 11th, 2021.

BORTOLETO, M. A. C. Rola-bola: iniciação. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, Jan/Dec 2004. Available at: https://www.researchgate.net/publication/26423831_Rola-bola_iniciacao. Accessed on: Oct 10th, 2023.

BORTOLETO, M. A. C. (org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. 172 p.

BORTOLETO, M. A. C. Circo y educación física: los juegos circenses como recurso pedagógico. *Revista Stadium*: Buenos Aires, n. 195, 2006. Available at: http://diverrisa.es/web/uploads/documentos/EXPRESION%20CORPORAL/Juegos_Circenses.pdf. Accessed on: Nov 1st, 2021.

BORTOLETO, M. A. C. A perna de pau circense – o mundo sob outra perspectiva. *Motriz*, v.9, n.3, p. 125-133, Set/Dec 2003. Available at: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/07Bortoleto.pdf>. Accessed on: Nov 1st, 2021.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. *Corpoconsciência*, v. 7, n. 2, p. 39-70, 2003. Available at: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3923>. Accessed on: Oct 19th, 2021.

BRACHT, V. Educação Física no ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais. n. 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. p. 1-14, Nov 2010.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, ed. 242, p. 120, Dec 2018. section 1.

CARDANI, L. T. *et al.* Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas-SP. *Revista Brasileira de Ciência & Movimento*, v. 25, n. 4, p. 128-140, 2017. Available at: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/7723>. Accessed on: Nov 2nd, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.31501/rbcm.v25i4.7723>.

CARVALHO, L. *A gestão das práticas nas aulas de Educação Física pelo professor de referência: psicomotricidade relacional, imitação e interações entre meninos e meninas*. 79 p. 2016. Master's thesis (Professional Master's Program in Education) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2016. Available at: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/1461>. Accessed on: Nov 24th, 2021.

COCITO, R. P.; MARIN, F. A. D. G. A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais da educação infantil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, 2018. Available at: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5153>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.5153>.

CORDEIRO, A. F. M.; SELAU, B. Cultural-neuropsychological Theory of Language Functioning. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 46, p. e42376-e42386, 2023. Available at: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/42376> . Accessed on: Oct 9th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.42376>.

CORSI, L. M.; DE MARCO, A.; ONTAÑÓN, T. Educação física na educação infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 4, Dec 2018. Available at: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/51387>. Accessed on: Nov 6th, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.51387>.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*: Pelotas, p. 57-67, Jul/Aug 2013. Available at: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Accessed on: Nov 24th, 2021.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. p. 64-79, 2005. Available at: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view. Accessed on: Dec 12th, 2021.

DUPRAT, R. M. *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar*. 2007. 122 p. Master's thesis - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, Campinas, 2007. Available at: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274902>. Accessed on: Oct 19th, 2021.

DUPRAT, R. M.; ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses. In: JAIME GONZÁLEZ, F.; DARIDO, C. S.; OLIVEIRA, A. A. B. de (org.). *Ginástica, Dança e Atividades Circenses*. Maringá: Eduem, v. 3, 2nd ed., 2017. p. 167-230. Available at: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170987>. Accessed on: Nov 5th, 2021.

DUPRAT, R. M.; PÉREZ-GALLARDO, J. S. *Artes circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Unijuí, 2010. 184 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35th ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FURINI, A. B. Metodologia da psicomotricidade relacional. In: FURINI, A. B. SELAU, B. (Org.). *Psicomotricidade relacional e inclusão na escola*. Lajeado, RS: Univates, 2010. p. 27-49.

HAMMES, L. J.; ARMAS CARVALHO, L. T.; SELAU, B. Analysis of Physical Education Classes in a Brazilian Public School. *Advances in Social Sciences Research Journal*, [S. l.], v. 5, n. 10, 2018. Available at: <https://journals.scholarpublishing.org/index.php/ASSRJ/article/view/5342>. Accessed on: Oct 10th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.510.5342>.

INVERNÓ, J. C. El circo en la escuela. *Revista Tándem, Barcelona*, n. 16, p. 71-83, Jul 2004. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/39211974> El circo en la escuela. Accessed on: Nov 3rd, 2021.

LENCE, L. F. L.; SELAU, B. Atividades circenses como objeto de ensino da Educação Física Escolar. *Movimento*, [S. l.], v. 29, p. e29019, 2023. Available at: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/123072>. Accessed on: Aug 15th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.42376>.

LOBO, A. S. Psicomotricidade Relacional no meio aquático. In: NEGRINE, A. O *corpo na Educação Infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002. p. 199-226

LOIZOS, P. Vídeo, Filme e Fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editors); GUARESCH, P. A. (translation). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 137-155.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. GURGUEIRA, F. L. São Paulo: Ícone, 1990. 238 p.

MARQUES, C. M.; CARNEIRO, L. C. A organização de espaços de brincadeiras no maternal II: uma experiência com caixas temáticas. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1–17, 2022. Available at: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17159>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760>.

MESSIAS, A. M.; IMPOLCETTO, F. M. Atividades circenses na educação física: possibilidades e limites para a educação infantil. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, v. 5, n. 1, p. 96–105, 2021. Available at: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p96-105>. Accessed on: Nov 6th, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p96-105>.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e educação*: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Available at: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: Feb 4th, 2022.

NEGRINE, A. *Corpo na Educação Infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002. 234 p.

NEGRINE, A. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Psicomotricidade: alternativas pedagógicas*. v. 3, Porto Alegre: PRODIL, 1995. 171 p.

NEGRINE, A. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Perspectivas Psicopedagógicas*. v. 2, Porto Alegre: PRODIL, 1994 b. 109 p.

NEGRINE, A. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Simbolismo e jogo*. v. 1, Porto Alegre: PRODIL, 1994 a. 124 p.

ONTAÑÓN, T. B. *Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos*. 2012. 142 p. Master's thesis - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, Campinas, 2012. Available at: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=864390. Accessed on: Nov 9th, 2021.

ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A.; SILVA, E. Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 62, n. 62, p. 233-243, May 2013. Available at: <https://rieoei.org/RIE/article/view/592>. Accessed on: Nov 1st, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie620592>.

ONTAÑÓN, T. B.; DUPRAT, R.; BORTOLETO, M. A. Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. *Movimento* (Porto Alegre), v. 18, n. 2, p. 149-168, Apr 2012. Available at: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/22960>. Accessed on: Nov 2nd, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.22960>.

ONTAÑÓN, T. B.; LOPES, D. de C.; RODRIGUES, G. S.; CARDANI, L. T.; BORTOLETO, M. A. C. Corpo e arte: uma proposta pedagógica na Educação Física a partir da bola de equilíbrio circense. *Educacion fisica y ciencia*: Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2019. v. 21, n. 2 Apr/Jun 2019. Available at: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1192250. Accessed on: Oct 31st, 2021.

OST, M. A.; VIANNA, M.; PEREIRA, G. S. A arte circense e seu diálogo com a educação física: uma experiência no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do rio grande do sul. *HOLOS*, [S. l.], v. 6, p. 1–13, 2020. Available at: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9883>. Accessed on: Dec 15th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9883>.

RODRIGUES, G. S.; MELO, C. C.; MAZZEU, T. R.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, p. 167–173, Nov 2021. Available at: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27491>. Accessed on: Dec 27th, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27491>.

SELAU, B.; FURINI, A. B. Evolução histórica da psicomotricidade: da perspectiva funcional à pedagogia relacional. *La Salle*, Canoas, v. 7, n.2, p. 47-55, 2002.

SELAU, B.; FURINI, A. B.; PINHEIRO, S. S. A resolução de conflitos na escola sob a perspectiva da psicomotricidade relacional. In: FURINI, A. B.; SELAU, B. (Org.). *Psicomotricidade relacional e inclusão na escola*. Lajeado, RS: Univates, 1st ed., 2010. p. 119-135.

SELAU, B.; HAMMES, L.; GRITTI, S. O mestrado profissional em Educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire. *Revista FAEBA*, v. 25, p. 137-151, 2016. Available at: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4576>. Accessed on: Oct 10th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2016.v25.n47.p137-151>.

SERRA, M. M.; BORTOLETO, M. A. C. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, v. 11, n. 1, Dec 2011. Available at: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/2463>. Accessed on: Nov 10th, 2021.

SILVA, E.; ABREU, L. A. de. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009. 262 p.

SIMIANO, L. P. A organização dos espaços como elemento curricular na creche: formas silenciosas de educar e cuidar. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 43–57, 2017. Available at: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4578>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4578>.

SITTA, K. F.; MELLO, M. A. Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 23, n. 43, p. 108-127, 29 Jul 2013. Available at: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6312>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p108-127>.

TENGAN, E. Y. M.; BORTOLETO, M. A. C. Vamos brincar de circo: corpo “em arte” na Educação Infantil. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 3, n. 2, 2021. Available at: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4656>. Accessed on: Nov 1st, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4656>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. FRÓIS, João Pedro. Portugal, Lisboa: Dinalivro, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, p. 23-36, Jun 2008. ISSN: 1808-6535. Available at: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Accessed on: Mar 15th, 2022.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 521 p.

YONAMINE, M. H.; ROSSI, F. Experimentando as atividades circenses e ressignificando as relações sociais na escola. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-24, 2021. Available at: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77923>. Accessed on: Dec 11th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e77923>.

ZANOTTO, L.; SOUZA JUNIOR, O. M. de. Atividades circenses na educação física: transformando a escola em picadeiro. *Corpoconsciência*, v. 20, n. 2, p. 23-32, May/Aug 2016. Available at: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4308>. Accessed on: Nov 15th, 2021.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.

Circus activities in school by means of relational psychomotricity¹

Atividades circenses na escola por meio da psicomotricidade relacional

*Luís Fernando Lacerda Lence*²

*Bento Selau*³

ABSTRACT

This study aimed at evaluating the use of relational psychomotricity in circus activities taught to first graders in Physical Education classes. The methodological procedure of this study was a pedagogical intervention research-type. Seventeen 6-7-year-olds (six girls and eleven boys) participated in the study. One of the boys was physically impaired since he had no left arm. Data collected by observation, filming and a focus group were subject to the Discursive Textual Analysis with the use of three software programs (WebQDA, Excel and image editing). Results show that relational psychomotricity supports the introduction and development of circus activities and collaborates on better pedagogical use of this teaching object in formal Education.

Keywords: Education; Physical Education; Circus Activities; Cultural-historical Psychology.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo avaliar a utilização da psicomotricidade relacional no ensino de atividades circenses a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física escolar. Pesquisa que teve como procedimento metodológico a pesquisa intervenção, do tipo pedagógica. Participaram da investigação 17 crianças: seis meninas e onze meninos, com idades entre seis e sete anos. Dentre os meninos, havia uma criança com deficiência física, não possuía o braço esquerdo. Como procedimentos de coleta de dados, utilizaram-se a observação, a filmagem e o grupo focal. Os dados foram tratados por meio da análise textual discursiva, com auxílio de três softwares: o WebQDA, o Excel e programa de edição de imagem em computador. Os resultados apontam para o apoio da psicomotricidade relacional na introdução e no desenvolvimento das atividades circenses, colaborando para uma melhor sustentação pedagógica desse objeto de ensino na educação formal.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Atividades Circenses; Psicologia Histórico-Cultural.

¹ English version by Ligia Beskow de Freitas. E-mail: ligiabeskow@gmail.com.

² Master in Education. Administrative assistant in Education at the Federal University of Pampa (Unipampa). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7496-1731>. E-mail: luislence@unipampa.edu.br.

³ Professor at Federal University of Pampa (Unipampa) – Graduate Program in Education. CNPq Research Productivity Scholarship. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5792-0284>. E-mail: bentoselau@unipampa.edu.br.

1 Introduction

This study aimed at evaluating the use of relational psychomotricity in circus activities taught to first graders in Physical Education (PE) classes. In the area of PE taught in schools, circus activities aim at giving students the opportunity to get in touch with some elements of the circus language. This paper intends neither to discuss circus arts broadly and profoundly nor develop circus professionals in PE classes; priority lies in the field of basic practical experience and in the generic conceptual debate (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012). Academic production of contents related to the circus in schools not only reveals possibilities of much learning but also introduces body practices that take place among participants (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013). Its potential does not lie only in the functional evolution of the human body and procedural aspects, but also in the development of attitudinal (INVERNÓ, 2004), conceptual⁴ (DUPRAT, 2007; ONTAÑÓN, 2012), aesthetic, creative and expressive aspects of motricity, thus, boosting body domain (BORTOLETO, 2006).

Work that involves circus activities has been fast and superficial in schools (BORTOLETO, 2011). It is fundamental to carry out studies that aim at providing the basis of teaching processes of circus activities in formal Education. According to Bortoleto (2006), Duprat (2007) and Ontañón (2012), pedagogical production has had scarce procedural and conceptual advances in content development. Other authors agree that the weak theoretical-practical framework leads to superficial approaches that collaborate neither on content development (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013; CARDANI *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2021) nor on students' development.

⁴ According to Darido (2005), content development encompasses three dimensions: procedural, conceptual and attitudinal ones. The first is related to knowing how to do, such as actions resulting from the verbs try, re-create, participate, enjoy, throw and run. The second refers to several meanings a certain object of study has while the third refers to behavioral issues, such as sympathy, respect and politeness, in a certain body practice.

Regarding relational psychomotricity, it has been inserted in the area of PE in schools since the first half of the 1990's (SELAU; FURINI, 2002), based on children's play activities (VIGOTSKI, 2008) as the ones that mediate the pedagogical process (HAMMES; ARMAS CARVALHO; SELAU, 2018). The theoretical basis of the practice is mostly L. S. Vigotski's Cultural-historical Psychology (2001, 2008), an approach that enables to study psyche in its system, as opposed to different psychological perspectives – based on the stimulus-response model – which have dominated since the first half of the 20th century (CORDEIRO; SELAU, 2023).

Relational psychomotricity has been described as a non-guided methodology addressed to children who are over one year old. Its objectives are to provide multiple and diverse body experiences, to boost symbolic living and to trigger children's verbal communication (NEGRINE, 2002). According to Bersch and Piske (2020), the practice differs from others due to mediation and organization of the space, material, objects and strategies that contribute to participants' behavioral and experiential evolution. Play has the main role and contributes to internal processes of superior thinking, as pointed out by Vigotski (2008):

Play provides a background for changes in needs and in consciousness of a much wider nature. **Play is the source of development and creates the zone of proximal development (ZPD).** Action in the imaginative sphere, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions and the formation of real-life plans and volitional motives – all appear in play and make it the highest level of preschool development, the main wave that rises from the deepest but relatively calm waters (VIGOTSKI, 2008, p. 35, emphasis added).

The literature review which was conducted before the field study did not find any study that had specifically investigated relational psychomotricity to teach circus activities in school. Therefore, this fact shows the singular and innovative nature of this investigation. The next section deals with the method which led the study in the introduction and development of circus activities by means of relational psychomotricity.

2 Methodological Procedures

This study used the approach called pedagogical intervention which aims at contributing to find solutions for practical issues; thus, detailed description of procedures is fundamental (DAMIANI *et al.*, 2013; SELAU; HAMMES; GRITTI, 2016). This type of study must account for two methodological components: the “method of intervention” and the “method of intervention evaluation”. The applied method was found to be adequate to the object of study under investigation (LENCE; SELAU, 2023).

This study was carried out with first graders who attended classes in a city public school in Bagé, Rio Grande do Sul (RS) state, Brazil, in 2022. The group was composed of seventeen 6-7-year-old children (six girls and eleven boys). One of the boys was physically impaired (he had no left arm). Table 1 shows all participants and their attendance at the relational psychomotricity sessions, expressed as percentage.

Table 1 - Participants and their attendance at relational psychomotricity sessions

Girls ♀	Attendance	Boys ♂	Attendance
AC	43.75%	A	43.75%
K	43.75%	BR	62.50%
ML	87.50%	BS	81.25%
N	81.25%	C	87.50%
PA	56.25%	D	87.50%
S	68.75%	E	87.50%
Total: 6		I	68.75%
		JL	81.25%
		L	18.75%
		PO	81.25%
		T	43.75%
		Total: 11	

Source: authors' own elaboration

Taking into consideration that the researcher did not belong to the school staff, he followed the students' school routine for a week before the pedagogical intervention. Previous involvement with the children in school was based on Luria (1990) and aimed at reinforcing friendly relations and at ensuring their spontaneity in the experimental study. A diagnostic class and sixteen relational psychomotricity sessions were conducted. All sessions lasted sixty minutes, on average, and were held in an open space (six sessions) and in a classroom (ten sessions). They took place twice a week (on Tuesdays and Wednesdays), except in May, since there was only one session in a week and two sessions in another week. All requirements related to Ethics were met.

The method of intervention describes how all sixteen relational psychomotricity sessions⁵ that comprised the study were organized and developed in the processes of teaching and learning. The pedagogical practice was aligned with Vigotski's assumptions (2001, 2008) in terms of the conception of the process of human development and of studies of children's play. The basic principle of relational psychomotricity, i. e., to make play activities⁶ easier and ensure that children carry out different variations in their play development, was followed (NEGRINE, 1994a). Body exteriorization was ensured to collaborate on the construction of a diverse psychomotor vocabulary (FURINI, 2010) and symbolic movement (VIGOTSKI, 2001). Every session had three moments: the beginning ritual, the session itself and the end ritual.

In the beginning ritual, which was aligned with assumptions of relational psychomotricity, the researcher talked about free play with the children, showed them the material and objects, limited the space of the session and, together, they established rules of social coexistence. Besides, the researcher attempted to find out about every child's play by means of verbal communication. According to Furini (2010), the whole session development must be clear to the children, mainly its pedagogical strategies. This moment

⁵ In the text, abbreviations are used for referring to some specific session, such as "S1" (first session), "S2" (second session) and "S7" (seventh session).

⁶ Children's play activities are spontaneous actions that do not carry any value judgement in situations of permissiveness (NEGRINE, 2002, p. 107).

also involves circus concepts – either historicized or not – safety guidelines, procedural demonstrations and encouragement of circus play, according to Duprat (2007) and Ontañón (2012). The researcher used printed and illustrated material whose highlighted letters helped didactic explanations. The auxiliary material was used for introducing information on the beginning of the so-called “modern” circus in the mid-18th century (S1) (SILVA; ABREU, 2009; BRACHT, 2010). It aimed at approximating circus equestrian presentations to children’s play. Illustrations were also used in S2, mainly images of the words “circus”, “balance board”, “tightrope” and “clown”. In S5, an image of circus performers, which shows children involved in the circus arts, is part of the beginning ritual. In S7, the story entitled “*O circo chegou!*”⁷ (“The circus has arrived!”, in Brazilian Portuguese) was read to the children to help contextualize and socialize circus elements audiovisually.

In the second part of the routine, the space and circus objects and material were made available to the children, besides the researcher’s availability and body implication. The pedagogical work aimed at helping play, exercises and social interaction. The researcher encouraged circus play, symbolic language (non-verbal), manipulation, balance skills, clown costumes and creativity. The pedagogical focus was to support both circus experiences and social interaction among children. Safety was managed throughout all activities. This study used three profiles of pedagogical intervention: functional, self-structuring and implementation activities (FURINI, 2010), which showed children’s levels of autonomy while carrying out activities at relational psychomotricity sessions.

⁷ Book classified into children’s and youth literature, whose characters were inspired by circus performers. Script by Marco Antônio Coelho Bortoleto, story by Maria Glória Bedicks and illustrations by Léo Malachias. Available at: <https://www.circonaescola.com.br/livro.php>. Accessed on Nov 11th, 2023.

Table 2 - Teacher/student interactivity and types of pedagogical activities

Teacher/student interactivity	a) Funcional activity	b) Self-structuring activity	c) Implementation activity
Educator’s interventions while the task is carried out	The educator intervened to help and propose throughout the task.	The educator intervened to propose throughout the task.	The educator intervened to guide and supervise throughout the task.
Student’s level of initiative in choosing the task and its content	Children have total initiative to choose the task, content and material with no limitations, except the ones imposed by the situation (space, time, school rules, objects).	Initiative to choose the task and its content based on some material or activity proposed by the educator.	Total lack of initiative in choosing the task which had already been established beforehand.

Source: part of Furini’s table (2010)

High control was directed to children to keep them safe when they were involved in balance on objects. Juggling and clown activities enabled them to be freer.

The end ritual aimed mainly at making children talk about what they had done in the session and at clarifying any doubt. The researcher listened, talked and encouraged oral communication. The children reported their experiences while the researcher listened and asked which circus activities they had done and which they had liked most. They talked about experiences proposed by the content, such as social rules, adequacy of circus experiences, use of objects and materials and safety issues. In end rituals in S4, S7 and S16, activities were in the scope of graphic exteriorization by means of drawings and paintings.

The approach to circus activities aimed at the body culture of movement, taking into consideration procedural, attitudinal and conceptual aspects of the content. According to Bracht (2010), the body culture of movement means that the body is seen mainly as a cultural, symbolic construction. From this perspective, there is “culturalization” of PE contents in school. All body practices refer to a certain historical and cultural context. PE contents in school have started to involve knowing how to do and knowledge about the

activity, thus, approximating historicized circus meanings to children’s current experiences. This contextualization means addressing procedural relations – knowing how to do, conceptual relations –, historically produced meanings and attitudinal relations – resulting learning, attitudes and values in certain body practices (DARIDO, 2005).

The theoretical framework of circus activities was based on studies which have discussed this content in schools since the beginning of the 2000’s (BORTOLETO; MACHADO, 2003; BORTOLETO, 2003, 2006, 2008, 2011; INVERNÓ, 2004; DUPRAT, 2007; ONTAÑÓN, 2012). Several studies have collaborated on better pedagogical foundation of circus activities (DUPRAT; PÉREZ-GALLARDO, 2010; SERRA; BORTOLETO, 2011; ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013; DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2017; CARDANI *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2021; MESSIAS; IMPOLCETTO, 2021).

As a pedagogical resource, the classification of circus activities proposed by Duprat and Pérez-Gallardo (2010) was adapted to this study. Table 3 shows the circus skills that were developed and evaluated by this study.

Table 3 - Classification of circus activities into didactic-pedagogical units

Didactic-pedagogical units	Thematic groups	Circus skills
Manipulations	Of objects	Juggling
Balance on objects	Balance of body in movement	Stilt walking
	Body balance on unstable surfaces	Balance board Tightrope
Staging	Body expression	Clown

Source: adapted from Duprat and Pérez-Gallardo (2010)

The main material and objects were juggling balls with different colors and characteristics, swing pois⁸, tulle scarves, wooden sticks, pool noodles⁹, conventional

⁸ Swing poi are spinning juggling tools. Available at: https://pt.wikipedia.org/wiki/Swing_poi. Accessed on Sep 29th, 2023.

⁹ Also known as waterlogs.

ropes, little wooden horses, pairs of “tin feet”, balance boards, hats, hairbands with ornaments, marabou necklaces, clown wigs, capes, little ties and a mirror. Some material and devices were made and others were bought in local stores.

Sessions were held in the classroom and in an open space, which was the yard located in front of the school. According to Cardani *et al.* (2017), circus activities may be developed in several open and closed places; the most important issue is to adapt circus skills to pedagogical objectives of interest. Negrine (2002) theorized clown skills, which were introduced in S1, S3, S4, S6, S7, S9, S11, S13, S14, S15 and S16 with the use of costumes. Another space of relational psychomotricity was the one of construction, which was explored in S3, S6 and S9. Finally, music was used in S1, S2, S7 and S15.

Teaching processes of circus activities were part of the whole proposal. It means that pedagogical intentions were found at the beginning, development and end of relational psychomotricity sessions. Table 3 shows circus skills developed in every session.

Table 4 - Circus skills developed in the sessions

Juggling	8 sessions	S1, S2, S5, S7, S12, S14, S15, S16
Stilt walking	1 session	S3, S4, S5, S7, S8, S10, S12, S13, S14, S15, S16
Balance board	9 sessions	S2, S5, S6, S8, S10, S11, S13, S15, S16
Clown	11 sessions	S1, S3, S4, S6, S7, S9, S11, S13, S14, S15, S16
Tightrope	2 sessions	S2, S8

Source: authors' own elaboration

The method of intervention evaluation comprised participant observation from an outsider's perspective, the focus group, video recording and images selected from the videos. According to Alonso (2016), participant observation is characterized as systematic monitoring of all activities carried out by the group under study. The researcher is immersed into participants' routine as a member

of the group. The advantage of applying participant observation from an outsider's perspective is the credibility and the relationship of trust established between the researcher and the participants. However, subjectivity may become the weakness of this method (ALONSO, 2016). Observation was used in the whole structure of sessions (routine).

Loizos (2002) gives three reasons to use photography (image) and video (image in motion): to show temporal actions and real, concrete, material events; to provide visual information that may be kept for further inquiry; and to keep up with the means of communication that increasingly influence the contemporaneous world and whose results depend on visual elements. However, the use of these data collection tools is restricted. According to Loizos (2002), they may be manipulated and are mere representations or fragments of higher complexity of past actions. Since they were used for supporting observation, their use was found to be appropriate to this study.

Structured observation of social interaction was based on Negrine (2002). Seven questions composed the previously organized plan for observing every child: interaction with other children? interaction among gender? always the same interactions? was there imitative activity? does s/he share material and objects? is there aggressive behavior? does s/he isolate from the others?

Another tool was the focus group, a technique of qualitative research that aims at understanding people's conceptions and perceptions of a certain theme (ALMEIDA, 2016). The focus group was used either in the beginning ritual or in the end ritual. The following question was asked the children: "do you like to play circus?". Carvalho (2016) evaluated his observation sessions and his focus group and found them useful to his study of relational psychomotricity, even though they were insufficient at certain moments since "when intervening with a small group, the teacher ends up missing the general view of the group" (CARVALHO, 2016, p. 48). Therefore, video recording and images were used for helping to analyze empirical data.

The Discursive Textual Analysis (DTA) (MORAES, 2003) and both software programs WebQDA (ANDRADE; LINHARES; COSTA, 2021) and Excel were used for data treatment. The next section describes and discusses the main findings of this study.

3 Results and Discussion

Circus learning was organized and managed with the use of school spaces and furniture. Physical spaces were divided and controlled with chairs and tables to develop balance skills. This model of didactic organization collaborated on the introduction and advance in learning related to stilt walking and balance boards (OBSERVATIONS 3, 4, 8). During the talk in the beginning ritual, chairs enabled the children and the researcher to feel more comfortable (OBSERVATION 8). Outdoors, exercise mats were organized to avoid obstructing children's free movement (OBSERVATION 5). Some pedagogical possibilities of using school furniture – which had not been reported by Negrine (1994a, 1994b, 1995, 2002) – were confirmed by this study, a fact that represents advances in the practice of relational psychomotricity. Even though there are studies in the literature that investigate didactic organization based on spaces that are available in schools (SITTA; MELLO, 2013; SIMIANO, 2017; COCITO; MARIN, 2018; MARQUES; CARNEIRO, 2022), most focus on preschool rather than on early years in Elementary School.

The didactic organization also concentrated on specific restrictions and authorizations of the school. Music was not used in the classroom to avoid disturbing other classes (OBSERVATION 4). It was used in S1, S2, S7 and S15 outdoors and was well evaluated by this study since it enabled cultural approximation to the circus (OBSERVATIONS 2 and 15). These results corroborated the ones found by Lobo (2002) and Messias and Impolcetto (2021): the use of music supports the theme and triggers children's participation in circus activities. In the classroom, swing pois, wooden sticks and balls were not used due to little space and certain risks, such as the possibility of breaking windowpanes. In this space, tulle scarves and marabou necklaces were more appropriate (OBSERVATION 16).

The types of pedagogical activities – based on Furini (2010) – collaborated on the introduction of circus activities, mainly the ones whose risks were higher and required more control related to safety (OBSERVATION 4). The use of non-structured objects and material, the ones that do not refer to use by any gender

due to their physical and cultural characteristics, collaborated on diversification of play: “Children did not label any costume as belonging to a certain gender” (OBSERVATION 14). Regarding costumes, children did not avoid using any object or material because it was “a girl’s one” or “a boy’s one”. When they played in a group, no child was excluded because of the material s/he used. Thinking about the non-structured pedagogical material led to quality in diversification of motor actions and interaction among children (OBSERVATION 15). Carvalho (2016, p. 70) states that “the material should be non-structured to avoid not only encouraging gender segregation but also posing a risk for children’s creativity”.

According to Yonamine and Rossi (2021), material and objects used in circus activities must be adapted to impaired children. The adaptation that included T was valid and sufficient (OBSERVATION 5) since he was able to experience stilt walking with the other children (OBSERVATIONS 5, 10 and 12). The adaptation consisted in fixing a “tin foot” to his left foot, which enabled him to walk but required no help of his left arm to hold the string. The other circus activities did not need to be adapted to the physically impaired student.

Figure 1 - Adapted “tin feet”



Source: S3

Both “tin feet” were made of two plastic bowls and strings fixed to two side holes. The material was fragile (OBSERVATIONS 3, 4 and 5); JL broke one of the bowls when he marched in the classroom (OBSERVATION 4). Children should not wear sandals when marching because of the risk of foot injuries. This precaution is enough in case the material breaks. Another material under investigation was the pool noodle which was used as the tightrope. Loss of balance occurs at this age, a fact that increases the risk of injuries (OBSERVATION 2). Therefore, the researcher decided not to use a pool noodle as the tightrope and chose a conventional rope which was considered a better way to start the tightrope activity (OBSERVATION 8). Tengan and Bortoleto (2021) used pool noodles as tightropes in preschool but did not report their evaluation of this material, mainly regarding safety. Historically, risk is an intrinsic element to circus arts and to any physical activity carried out in schools. However, risk must be controlled in schools to enable pedagogical success. Cardani *et al.* (2017) highlights the importance of hazard control in circus experiences conducted in schools. In this study, some aspects influenced participants’ safety and learning progress. Balance boards were found to move slowly on the lawn since the roller gets more resistance while, on concrete and parquet floors (hard and flat), they are faster, thus, difficulty in body control increases (OBSERVATION 15). However, this physical characteristic enabled better stilt walking than on the lawn (OBSERVATION 5). Analyses of types of floor helped the researcher’s didactic organization and enabled children to be safer (OBSERVATION 8).

In the literature, studies have shown the importance of organizing some help and precautionary measures in the use of balance boards (BORTOLETO, 2004; DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2017). Ontañón *et al.* (2019, p. 7) stated: “we suggest that several pedagogical strategies should be used for ensuring practitioners’ safety and reinforcing the importance of the use of different forms of help”. At the beginning of the sessions, rollers with a small diameter, little wood slats to constrain the board and a horizontally-hung rope were used. These factors supported children’s balance, mainly their initial trust in circus experience (DIAGNOSIS, OBSERVATIONS 1 and 2). After some sessions, children showed

progress in balance and required less help (OBSERVATIONS 5 and 6). It enabled didactic advance in difficulty posed by circus experiences.

Both the beginning and end rituals supported the researcher's guidelines, demonstrations and provocations when teaching circus activities at relational psychomotricity sessions (OBSERVATIONS 2, 3 and 4). These moments were important to talk and listen to the children: "to listen, in this sense, means a subject's permanent availability to be open to listen to others, to their gestures, to their differences" (FREIRE, 1996, p. 119). Teaching, supported by the routine of relational psychomotricity, privileged children's previous knowledge so that they became able to work on scientific concepts of the theme (OBSERVATIONS 5, 6, 7 and 8; BRASIL, 2018; CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018; VIGOSTSKI, 2001).

Talk between the children and the researcher enabled them to share experiences in the circus context: "some children went to the circus that was in town and started to socialize their experiences and what they had seen in the show" (OBSERVATION 5). BS said he had seen jugglers in the circus, as in the story that was told to them: "I saw one of them, they threw very far" (OBSERVATION 7). It is important evidence of the participation of the circus in the community and the region and points out that the approach to the theme agrees with guidelines issued by the National Common Curriculum Bases for the first and second grades in Elementary School (BRASIL, 2018). The proposal of teaching processes based on the body culture of movement also aimed at this intertwinement and enabled children to understand the introduction of circus significations.

Comprehension of circus concepts was reinforced by children's verbalization of what they would use in the session. They named circus objects, such as balance boards, stilts, "that one", pointing to juggling objects (OBSERVATIONS 1 and 5). In the following sessions, verbalization became more descriptive and inclusive regarding both circus and non-circus activities (OBSERVATIONS 6, 8 and 9). There was progress in communication, except in the case of children who attended few sessions, such as A (43.75% of attendance). It showed that the more attendance to sessions, the more progress in learning in terms of communicative, procedural and conceptual aspects (OBSERVATIONS 8 and 11). It disagrees with the idea of

consent and normalization of students' little attendance in early years in Elementary School. Some parents and/or guardians have often said that there is no problem if their children miss some classes in early years in Elementary School but they do not evaluate the negative impact it causes on children's learning.

The children were told about social rules at the beginning of the intervention. It was important to agree and comply with what had been established to show good references and stick to the agreement in the sessions, as recommended by Selau, Furini and Pinheiro (2010). The children followed the rules established by the researcher and created their own ones to be observed in the sessions (OBSERVATIONS 7, 9, 13 and 14). Children's participation helped to make them take on responsibility and protagonism in activity organization, which was also reported by Yonamine and Rossi (2021), thus, improving coexistence among participants.

The beginning ritual provoked children to play circus by using symbolic speech (VIGOTSKI, 2008): they could be "giants" when using "tin feet" (OBSERVATION 3). The space became a "circus stage" and encouraged to play circus (OBSERVATION 15). Images printed on paper and their respective names helped to illustrate the tightrope, balance boards and juggling objects (OBSERVATION 2). The pedagogical material was found to be valid to help conceptual aspects of the content and to encourage play. The children showed that they liked circus skills (FOCUS GROUPS 2, 5, 3, 6, 8 and 11). The fact that activities were attractive to the participants corroborates findings reported by Ontañón, Bortoleto and Silva (2013) and Zanotto and Souza Júnior (2016).

Even though it is hard to observe symbology – imagination and representation (DIAGNOSIS and OBSERVATION 1) –, there was increase in its occurrence throughout the sessions (OBSERVATIONS 6 and 16). Regarding clown skills, circus meanings were clear: "BR says that he is the customer-clown, puts several colorful hairbands on his head and his face" (OBSERVATION 4). D played with marabou necklaces and moved while he manipulated them and tried to sing (OBSERVATION 11). Play was diversified since it was not restricted to the circus theme: in the space of construction, C

said that his object was a robot (OBSERVATION 3). E said that his object was a sword (OBSERVATION 5). Play triggers mechanisms that are important to enrich children's psychomotor capacities because it puts them in the ZPD: "N climbed up a chair, manipulated his necklace and jumped, spun in circles and landed on the ground, as if he were dancing" (OBSERVATION 16). In play, children's processes of superior thinking, new body movements and social interaction rich in learning experiences were observed (VIGOTSKI, 2008). Children's symbolism was also observed in some end rituals when they were asked to draw their favorite circus activity and talk about their drawings. JL said: "I made a monster stilt" (OBSERVATION 4). BR showed his drawing: "that's me wearing a hairband" – the costume he had chosen for the session – and explained that the lights were part of his presentation. PO drew "Ben 10". The researcher noticed that he had drawn a sad face and asked: "is he happy or sad?". PO answered that he was sad because he could not remove his watch from his wrist. Drawings enabled children to exteriorize feelings, emotions, meanings and experiences, based on theoretical assumptions of the methodology. One of the aspects that determine the objectives of relational psychomotricity was reached: the fact that children should play by symbolizing; according to Vigotski (2008), when there are psychic movements of imaginary or representational situations in play.

Graphic elements used in rituals of relational psychomotricity also enable an interdisciplinary approach. Ost, Vianna and Pereira (2020, p. 3) showed possibilities of making Arts and PE work together in schools when circus activities are addressed: "the possibility of a smooth way to interdisciplinarity is clear since both intertwine naturally". Corsi, De Marco and Ontañón (2018) also addressed interdisciplinary pedagogical work in preschool to avoid content fragmentation. Therefore, circus activities, by means of relational psychomotricity, have the potential to break disciplinarization in schools. Addressing this content may potentialize the organization of teaching and learning processes and enable them to be more flexible.

4 Final Remarks

This study showed the use of relational psychomotricity to introduce and develop circus activities in schools. The didactic structure of relational psychomotricity, based on its theoretical framework, provided conditions to make children learn body practices related to circus and others. Circus activities aligned with the objectives of relational psychomotricity while the latter contributed to teaching and learning processes of the former.

Pedagogical intentions were well developed with the use of relational psychomotricity in PE classes taught to first graders in Elementary School. The object of teaching was introduced when spaces and furniture were organized in the specific school context. Circus skills were developed safely by intertwining theory and practice in experiences which were rich in learning.

Knowledge was mediated by words throughout beginning and end rituals, mainly by acknowledging what children wanted to say. At the sessions, children were able to experience circus body practices by means of play, which led to progress in exteriorization, autonomy and protagonism. It should be highlighted that the methodological structure was flexible to enable the researcher to adjust it based on his reflections.

This study aimed at showing the possibility of addressing the content in a cognoscitive structure, as an axis, connected to different information which converges at a theme. The rituals of relational psychomotricity backed creative, democratic and contemporaneous teaching of PE, mainly when words were used as guiding signs throughout learning processes (ÁVILA; SELAU; RODRIGUES, 2022). Sessions were spaces in which children played circus and progressed in procedural, attitudinal and conceptual aspects of the content.

This study highlights the possibility of applying relational psychomotricity as a methodological strategy to introduce and develop circus activities in schools. It is a viable alternative to pedagogically support this teaching object in PE classes in schools.

Atividades circenses en la escuela por medio de la psicomotricidad relacional

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo evaluar la utilización de psicomotricidad relacional en la enseñanza de actividades circenses a niños del primer año de enseñanza fundamental en las clases de educación física escolar. La investigación tuvo como procedimiento metodológico a investigación-intervención, del tipo pedagógico. Participaron de la investigación 17 niños, seis niñas y once niños, con edades entre seis y siete años. Entre los chicos, uno de ellos poseía discapacidad física, no poseía el brazo izquierdo. Como procedimientos de recolección de datos, se utilizaron la observación, la filmación y el grupo focal. Los datos fueron tratados por medio del análisis textual discursivo, con ayuda de tres softwares: el WebQDA, el Excel y el programa de edición de imágenes en computadora. Los resultados apuntan para el apoyo de la psicomotricidad relacional en la introducción y en el desarrollo de las actividades circenses, colaborando para una mejor sustentación pedagógica de ese objeto de enseñanza en la educación formal.

Palabras clave: Educación; Educación Física; Actividades Circenses; Psicología Histórico-Cultural.

5 References

- ALMEIDA, R. de. Roteiro para o emprego de grupos focais. in: ABDAL, A. *et al.* (org.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016, p. 42-59.
- ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. in: ABDAL, A. *et al.* (org.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016, p. 8-23.
- ANDRADE, L. R. dos S.; LINHARES, R. N. COSTA, A. P. Estratégias para o uso de representações visuais na análise de dados qualitativos em QDAS. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 255-276, Oct/Nov 2021. Available at: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8807>. Accessed on Nov 13th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8807>.
- ÁVILA, M. de; SELAU, B.; RODRIGUES, J. L. dos S. Análise de uma estratégia didática baseada na proposição de mediação em aulas de Biologia. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 559–583, 2022. Available at: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65930>. Accessed on Nov 30th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-65930>.
- BERSCH, A. A. S; PISKE, E. L. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. *Itinerarius Reflectionis*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 01–18, Apr 2020. Available at: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60420>. Accessed on: Feb 8th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v16i3.60420>.

BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 2, n. 2, p. 43-55, Jul 2011. Available at: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1256>. Accessed on: Nov 11th, 2021.

BORTOLETO, M. A. C. Rola-bola: iniciação. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, Jan/Dec 2004. Available at: https://www.researchgate.net/publication/26423831_Rola-bola_iniciacao. Accessed on: Oct 10th, 2023.

BORTOLETO, M. A. C. (org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. 172 p.

BORTOLETO, M. A. C. Circo y educación física: los juegos circenses como recurso pedagógico. *Revista Stadium*: Buenos Aires, n. 195, 2006. Available at: http://diverrisa.es/web/uploads/documentos/EXPRESION%20CORPORAL/Juegos_Circenses.pdf. Accessed on: Nov 1st, 2021.

BORTOLETO, M. A. C. A perna de pau circense – o mundo sob outra perspectiva. *Motriz*, v.9, n.3, p. 125-133, Set/Dec 2003. Available at: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/07Bortoleto.pdf>. Accessed on: Nov 1st, 2021.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. *Corpoconsciência*, v. 7, n. 2, p. 39-70, 2003. Available at: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3923>. Accessed on: Oct 19th, 2021.

BRACHT, V. Educação Física no ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais. n. 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. p. 1-14, Nov 2010.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, ed. 242, p. 120, Dec 2018. section 1.

CARDANI, L. T. *et al.* Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas-SP. *Revista Brasileira de Ciência & Movimento*, v. 25, n. 4, p. 128-140, 2017. Available at: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/7723>. Accessed on: Nov 2nd, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.31501/rbcm.v25i4.7723>.

CARVALHO, L. *A gestão das práticas nas aulas de Educação Física pelo professor de referência: psicomotricidade relacional, imitação e interações entre meninos e meninas*. 79 p. 2016. Master's thesis (Professional Master's Program in Education) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2016. Available at: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/1461>. Accessed on: Nov 24th, 2021.

COCITO, R. P.; MARIN, F. A. D. G. A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais da educação infantil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, 2018. Available at: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5153>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.5153>.

CORDEIRO, A. F. M.; SELAU, B. Cultural-neuropsychological Theory of Language Functioning. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 46, p. e42376-e42386, 2023. Available at: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/42376>. Accessed on: Oct 9th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.42376>.

CORSI, L. M.; DE MARCO, A.; ONTAÑÓN, T. Educação física na educação infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 4, Dec 2018. Available at: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/51387>. Accessed on: Nov 6th, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.51387>.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*: Pelotas, p. 57-67, Jul/Aug 2013. Available at: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Accessed on: Nov 24th, 2021.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. p. 64-79, 2005. Available at: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view. Accessed on: Dec 12th, 2021.

DUPRAT, R. M. *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar*. 2007. 122 p. Master's thesis - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, Campinas, 2007. Available at: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274902>. Accessed on: Oct 19th, 2021.

DUPRAT, R. M.; ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses. In: JAIME GONZÁLEZ, F.; DARIDO, C. S.; OLIVEIRA, A. A. B. de (org.). *Ginástica, Dança e Atividades Circenses*. Maringá: Eduem, v. 3, 2nd ed., 2017. p. 167-230. Available at: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170987>. Accessed on: Nov 5th, 2021.

DUPRAT, R. M.; PÉREZ-GALLARDO, J. S. *Artes circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Unijuí, 2010. 184 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35th ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FURINI, A. B. Metodologia da psicomotricidade relacional. In: FURINI, A. B. SELAU, B. (Org.). *Psicomotricidade relacional e inclusão na escola*. Lajeado, RS: Univates, 2010. p. 27-49.

HAMMES, L. J.; ARMAS CARVALHO, L. T.; SELAU, B. Analysis of Physical Education Classes in a Brazilian Public School. *Advances in Social Sciences Research Journal*, [S. l.], v. 5, n. 10, 2018. Available at: <https://journals.scholarpublishing.org/index.php/ASSRJ/article/view/5342>. Accessed on: Oct 10th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.510.5342>.

INVERNÓ, J. C. El circo en la escuela. *Revista Tándem, Barcelona*, n. 16, p. 71-83, Jul 2004. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/39211974> El circo en la escuela. Accessed on: Nov 3rd, 2021.

LENCE, L. F. L.; SELAU, B. Atividades circenses como objeto de ensino da Educação Física Escolar. *Movimento*, [S. l.], v. 29, p. e29019, 2023. Available at: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/123072>. Accessed on: Aug 15th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.42376>.

LOBO, A. S. Psicomotricidade Relacional no meio aquático. In: NEGRINE, A. *O corpo na Educação Infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002. p. 199-226

LOIZOS, P. Vídeo, Filme e Fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editors); GUARESCH, P. A. (translation). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 137-155.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. GURGUEIRA, F. L. São Paulo: Ícone, 1990. 238 p.

MARQUES, C. M.; CARNEIRO, L. C. A organização de espaços de brincadeiras no maternal II: uma experiência com caixas temáticas. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1–17, 2022. Available at: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17159>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760>.

MESSIAS, A. M.; IMPOLCETTO, F. M. Atividades circenses na educação física: possibilidades e limites para a educação infantil. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, v. 5, n. 1, p. 96–105, 2021. Available at: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p96-105>. Accessed on: Nov 6th, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p96-105>.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e educação*: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Available at: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdzj/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: Feb 4th, 2022.

NEGRINE, A. *Corpo na Educação Infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002. 234 p.

NEGRINE, A. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Psicomotricidade: alternativas pedagógicas*. v. 3, Porto Alegre: PRODIL, 1995. 171 p.

NEGRINE, A. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Perspectivas Psicopedagógicas*. v. 2, Porto Alegre: PRODIL, 1994 b. 109 p.

NEGRINE, A. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Simbolismo e jogo*. v. 1, Porto Alegre: PRODIL, 1994 a. 124 p.

ONTAÑÓN, T. B. *Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos*. 2012. 142 p. Master's thesis - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, Campinas, 2012. Available at: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=864390. Accessed on: Nov 9th, 2021.

ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A.; SILVA, E. Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 62, n. 62, p. 233-243, May 2013. Available at: <https://rieoei.org/RIE/article/view/592>. Accessed on: Nov 1st, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie620592>.

ONTAÑÓN, T. B.; DUPRAT, R.; BORTOLETO, M. A. Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. *Movimento* (Porto Alegre), v. 18, n. 2, p. 149-168, Apr 2012. Available at: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/22960>. Accessed on: Nov 2nd, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.22960>.

ONTAÑÓN, T. B.; LOPES, D. de C.; RODRIGUES, G. S.; CARDANI, L. T.; BORTOLETO, M. A. C. Corpo e arte: uma proposta pedagógica na Educação Física a partir da bola de equilíbrio circense. *Educacion física y ciencia*: Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2019. v. 21, n. 2 Apr/Jun 2019. Available at: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1192250. Accessed on: Oct 31st, 2021.

OST, M. A.; VIANNA, M; PEREIRA, G. S. A arte circense e seu diálogo com a educação física: uma experiência no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do rio grande do sul. *HOLOS*, [S. l.], v. 6, p. 1-13, 2020. Available at: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9883>. Accessed on: Dec 15th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9883>.

RODRIGUES, G. S.; MELO, C. C.; MAZZEU, T. R.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, p. 167–173, Nov 2021. Available at: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27491>. Accessed on: Dec 27th, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27491>.

SELAU, B.; FURINI, A. B. Evolução histórica da psicomotricidade: da perspectiva funcional à pedagogia relacional. *La Salle*, Canoas, v. 7, n.2, p. 47-55, 2002.

SELAU, B.; FURINI, A. B.; PINHEIRO, S. S. A resolução de conflitos na escola sob a perspectiva da psicomotricidade relacional. In: FURINI, A. B.; SELAU, B. (Org.). *Psicomotricidade relacional e inclusão na escola*. Lajeado, RS: Univates, 1st ed., 2010. p. 119-135.

SELAU, B.; HAMMES, L.; GRITTI, S. O mestrado profissional em Educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire. *Revista FAEEBA*, v. 25, p. 137-151, 2016. Available at: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4576>. Accessed on: Oct 10th, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n47.p137-151>.

SERRA, M. M.; BORTOLETO, M. A. C. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, v. 11, n. 1, Dec 2011. Available at: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/2463>. Accessed on: Nov 10th, 2021.

SILVA, E.; ABREU, L. A. de. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009. 262 p.

SIMIANO, L. P. A organização dos espaços como elemento curricular na creche: formas silenciosas de educar e cuidar. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 43–57, 2017. Available at: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4578>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4578>.

SITTA, K. F.; MELLO, M. A. Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 23, n. 43, p. 108-127, 29 Jul 2013. Available at: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6312>. Accessed on: Nov 29th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p108-127>.

TENGAN, E. Y. M.; BORTOLETO, M. A. C. Vamos brincar de circo: corpo “em arte” na Educação Infantil. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 3, n. 2, 2021. Available at: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4656>. Accessed on: Nov 1st, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4656>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. FRÓIS, João Pedro. Portugal, Lisboa: Dinalivro, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, p. 23-36, Jun 2008. ISSN: 1808-6535. Available at: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Accessed on: Mar 15th, 2022.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 521 p.

YONAMINE, M. H.; ROSSI, F. Experimentando as atividades circenses e ressignificando as relações sociais na escola. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-24, 2021. Available at: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77923>. Accessed on: Dec 11th, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e77923>.

ZANOTTO, L.; SOUZA JUNIOR, O. M. de. Atividades circenses na educação física: transformando a escola em picadeiro. *Corpoconsciência*, v. 20, n. 2, p. 23-32, May/Aug 2016. Available at: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4308>. Accessed on: Nov 15th, 2021.

Received in October 2023.
Approved in November 2023.

Apropriação da linguagem como processo estruturante e organizador da atividade humana: contribuições à Educação Infantil

Appropriation of language as a structuring and organizing process of human activity: contributions to Early Childhood Education

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires¹

Sonia Mari Shima Barroco²

RESUMO

Apresentam-se aspectos de cunho teórico sobre a internalização da linguagem, seu papel na estruturação do psiquismo, além de elementos que poderão favorecer seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança. A partir de sua apropriação outras funções psicológicas superiores e a própria formação da consciência poderão se estabelecer organizando, assim, um sistema funcional que opera de forma dinâmica. A integridade das estruturas orgânicas é fundamental, entretanto não é suficiente, pois essa apropriação não está determinada geneticamente. Desde a formação da cóclea, intrauterinamente, o bebê passa a receber informações de ordem auditiva, mas é a partir de seu nascimento, por meio das interações com outros humanos, que o mundo lentamente passa a lhe ser compreensível de forma bastante elementar, regido por mecanismos biológicos, rumo à forma intencional e consciente. A apropriação da linguagem tem seu início, não pelo sentido ou significado das palavras, mas pela afetividade materializada na prosódia dos interlocutores e por suas expressões faciais, que paulatinamente introduzem os elementos

ABSTRACT

Theoretical aspects about the internalization of language, its role in the structuring of psychism, as well as elements that may favor its development in the early years of the child are presented. From its appropriation, other higher psychological functions and the formation of consciousness itself can be established, thus organizing a functional system that operates dynamically. The integrity of organic structures is of a fundamental character, however, it is not enough, since this appropriation is not genetically determined. Since the formation of the cochlea, intrauterinally, the baby starts to receive information of auditory order, however, it is from his birth, through interactions with other humans, that the world slowly becomes understandable – in a very elementary way, governed by biological mechanisms, towards the intentional and conscious form. The appropriation of language has its beginning, not by the meaning or significance of the words, but by the affectivity materialized in the prosody of the interlocutors and by their facial expressions, which gradually introduce the

¹ Professora do Programa de Pós Graduação em Linguística -PPGLin na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7950-6001>. E-mail: carlaghipires@hotmail.com.

² Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM/PR) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (PPGPSI-UNIR/RO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4136-8915>. E-mail: sonia@contato.com.br.

culturais da sociedade. Essa primeira fase, trata-se de um período de fundamental importância, embora muitas vezes desconsiderada ou negligenciada pelos profissionais que têm o primeiro contato com os pais ou cuidadores e o bebê, por considerarem um processo “natural”, espontâneo, não necessitando da atuação do adulto linguisticamente proficiente. A importância da orientação aos pais, cuidadores e professores da Educação Infantil sobre o estabelecimento dessa interação inicial é de crucial importância, pois sua falta, poderá gerar não somente atrasos no funcionamento da linguagem como algumas dificuldades e transtornos no desenvolvimento do psiquismo.

Palavras-chave: Linguagem; Teoria Histórico-cultural; Primeiro ano de vida.

cultural elements of society. This first phase, not at all simple, is a period of crucial importance although often disregarded or neglected by professionals who have the first contact with the parents and their baby, for considering it a “natural”, spontaneous process, not requiring the action of a linguistically proficient adult. The importance of guidance to parents, caregivers, and teachers of Early Childhood Education on the establishment of this initial interaction is of crucial importance, because its lack may generate not only delays in the functioning of language but also some difficulties and disorders in the development of the psychism.

Keywords: Language; Cultural-Historical Theory; The first year of life.

Introdução

Não é preciso ser especialista de linguagem para perceber a vital importância de sua apropriação para o desenvolvimento humano. Para Vigotski (2001) não há possibilidade de conteúdos cognitivos integrais ou domínios do pensamento sem a linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos. O autor russo, eminente psicólogo e humanista, não só se dedicou ao estudo do funcionamento da linguagem, do seu papel constitutivo e estruturante na formação da consciência, mas sua maior contribuição, nesse campo, foi a de descrever e explicar o processo de sua internalização, reposicionando o fator biológico ante o social e reconhecendo o papel das relações sociais e da educação nesse processo.

Nos textos de Vigotski fica evidente a intenção do autor de responder à algumas perguntas próprias daquele momento. Como se dá o processo de apropriação da linguagem, considerando a direção da exterioridade para a interioridade? E por que esse aspecto é tão importante para a vida do ser humano em sociedade? Além disso, qual o seu papel na educação formal nos anos subsequentes ao nascimento? Responder a essas perguntas é o objetivo de nosso estudo que aqui apresentamos.

O processo de internalização da linguagem: formação da consciência

Segundo Cheroglu e Magalhães (2020), para compreensão do desenvolvimento do bebê humano temos que ter como eixo o raciocínio da unidade contraditória entre natureza e cultura, indo para além das simplificações naturalistas ainda tão vigentes na ciência atual. Essas compreendem os seres humanos como se fossem guiados biologicamente apartados da cultura e dos seus instrumentos constitutivos. Tendo uma concepção histórico-dialética como fundamento de nosso estudo, compreendemos que o homem ao nascer não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si só, a conquista daquilo que o possa caracterizar como ser humano.

Segundo Martins (2020), Vigotski foi pioneiro na busca pela explicitação das origens da transformação de funções psíquicas elementares, legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente, por funções psíquicas superiores, que não sendo biológicas, resultam das relações que o indivíduo estabelece com os Outros (cuidadores, familiares, amigos, pares, pessoas conhecidas e desconhecidas, próximas ou distantes), com a cultura de uma determinada sociedade, num dado espaço socioeconômico, geográfico, temporal.

Nessa direção, Luria³ (1981) foi um dos autores que trouxe inúmeras contribuições, pois estudou tanto sua apropriação, dando continuidade às proposições deixadas por Vigotski, quanto sua desintegração a partir de seus estudos de pacientes cérebro-lesados acompanhados por ele no período da Segunda Guerra mundial. Para o autor, o surgimento da linguagem no indivíduo consiste em um dos fatores determinantes para que ocorra a passagem da conduta animal para a atividade humana consciente. Em seus estudos sobre a função cerebral, Luria aponta que os apoios externos, ou os artifícios gerados historicamente, são elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes

³ Alguns pesquisadores colaboraram diretamente e outros deram prosseguimento aos estudos iniciados ou liderados por L. S. Vigotski (1896-1934), tais como: A. N. Leontiev (1904-1979), A. R. Luria (1902-1977); V.V. Davidov (1930-1998), Elkonin (1904-1984/1985 [?]), A. V. Zaporozhetsv (1905-1981), dentre outros.

individuais do cérebro tornando-as componentes de um sistema funcional único, ou seja, medidas historicamente geradas, dentre elas a linguagem,

[...] determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano e é a presença desses vínculos funcionais, ou, como alguns chamam “novos órgão funcionais” (Leontiev, 1959) que é uma das características mais importantes que diferenciam a organização funcional do cérebro humano em confronto com o cérebro animal. É este princípio de construção de sistemas funcionais do cérebro humano que Vygotsky (1960) denominou princípio da “organização extracortical das funções mentais complexas” querendo dizer com esse termo que todos os tipos de atividade humana consciente são sempre formados com o apoio de ajudas ou instrumentos auxiliares externos (LURIA, 1981, p.16).

Luria (1981) reafirma a assertiva de que nossa estruturação como humanos está na dependência do que acontece fora do organismo, o que Vigotski denominou organização extracortical, isto é, nossa organização desde o nascimento está na dependência de nossas relações com o outro.

Vigotski teoriza que tudo que é interno (intrapsíquico) foi um dia externo (extrapsíquico). Mas como acontece essa apropriação do que é externo para tornar-se interno? Sabemos que esse processo não é direto nem simples, necessitando de uma unidade que permeie pensamento e palavra. Qual é essa unidade existente que não se deixa decompor? Para Vigotski (2001) a unidade entre ambos pode ser encontrada no **significado da palavra**. Para o autor é a **significação** o que plasma a linguagem e o pensamento. Explica que a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos, por essa razão toda palavra é uma **generalização latente**. Para Vigotski, o significado é parte inalienável da palavra e “Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p.10).

A compreensão desse processo, a internalização da linguagem, ou seja, a incorporação do significado das palavras é possibilitada a partir da incorporação do **signo linguístico**, processo simbólico que permite ao ser humano lidar internamente com o que antes era externo, possibilitando assim seu

distanciamento do imediato e concreto. Entretanto, o domínio do signo não resulta espontaneamente, da simples relação com o objeto na prática objetiva, mas sim de um trabalho constante de interação, orientação e atenção intencional do adulto dirigida ao bebê. Ou seja, quem disponibiliza o signo à apropriação é o Outro, um ser social que já o domina. Dessa forma, a apropriação da linguagem é um processo cultural que permite duplicar o mundo perceptível e concreto possibilitando ao indivíduo, desde a mais tenra infância, ser provocado à novas operações intelectuais e à novas conexões no cérebro, ao que Luria (1981) chamou de “novos órgãos funcionais”.

Para Morato (1996) a descrição do processo de internalização da linguagem é uma das contribuições mais importantes da obra de Vigotski, pois trata da convergência entre fala e pensamento - que é sem sombra de dúvida um dos tópicos mais estudados quando abordamos o tema Linguagem nos trabalhos do autor. Entretanto esse fato, que irá ocorrer ao final do período denominado pré-linguístico, apresenta muitos detalhes que serão abordados a seguir ao apresentarmos o desenvolvimento psicológico denominado pelo autor de periodização. no qual salientamos o papel da linguagem e incorporamos outros autores que contribuem com a temática sobre a apropriação da linguagem.

Periodização e desenvolvimento da linguagem

Vygotski (1996) enfatiza que o desenvolvimento da personalidade e do psiquismo como um todo não se dá de modo evolutivo, linear e maturacionista. Antes, explica que a maturação anátomo-funcional das diferentes estruturas que compõem o equipamento biológico não é suficiente para explicar o desenvolvimento dos indivíduos. Por seus estudos de revisão teórica, laboratoriais e de pesquisas interculturais, pôde defender a tese da formação social do psiquismo, e lançar luz sobre a formação das funções psicológicas superiores. Nessa seara, Vygotski (1931/2000) defende que “O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (p. 36). Entende que

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o cambiante organismo infantil em vias de crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo afortunado desta fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural. (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 36, tradução nossa.)

O plano cultural se apresenta objetivamente pelo emprego não apenas do equipamento orgânico, mas de “órgãos artificiais”. O ser humano é superior a todos os animais visto que o espectro de sua atividade se amplia ilimitadamente graças à criação e ao emprego de ferramentas. Assim, o seu cérebro e a sua mão permitem que o sistema de sua atividade se amplie ilimitadamente - e a conduta humana é alterada conforme a criação e/ou o uso das ferramentas vão se interpondo entre ele e a natureza, entre ele e os Outros. Elas são seus “órgãos inorgânicos”.

Com esses pressupostos podemos considerar que o desenvolvimento ocorre em meio a períodos de crises psicológicas, quando competências ou capacidades já desenvolvidas necessitam se transformar por conta das novas exigências externas, em acordo com o desenvolvimento biológico e a inserção do indivíduo em novas atividades. Vygotski (1996) utiliza o termo “dinâmica da idade” para designar esses períodos que, embora sejam demarcados por idades cronológicas, sua perspectiva é a de idade psicológica. Nesse sentido, as crises psicológicas, de forma dialética, ou seja, internas e externas, sociais e individuais, distintos e sequenciais ao mesmo tempo, propiciam o desenvolvimento do EU como sujeito psicológico e a construção mental da realidade. Para o autor, essa transformação no desenvolvimento psicológico, compreendida como periodização, refere-se a um constante movimento de estruturação, superação e transformação. O papel da linguagem torna-se imprescindível, pois está vinculado ao surgimento da consciência e ao estabelecimento das relações sociais na criança. Dessa forma, o bebê humano

passará por um processo de transformação a fim de se adequar às exigências da cultura da qual se tornou partícipe e para compreendermos essa transformação, ou de como chegamos ao funcionamento que temos hoje, é preciso um olhar muito abrangente que leve em conta os conhecimentos da fisiologia, da psicologia, da linguística, dentre outras áreas do conhecimento, de forma dinâmica e sistêmica.

Encontramos nos textos mais tardios de Vygotski, entre 1933-34 nas *Obras Escogidas* (1996, p. 261), a denominação dos períodos de crises de desenvolvimento humano, assim descritas:

Crise pós-natal
Primeiro ano (dois meses–um ano)
Crise do primeiro ano
Infância Inicial (um ano- três anos)
Crise dos três anos
Idade pré-escolar (três anos-sete anos)
Crise dos sete anos
Idade escolar (oito anos-doze anos)”
Crise dos treze anos
Puberdade (quatorze anos-dezoito anos)
Crise dos dezessete anos

As primeiras etapas do desenvolvimento são denominadas por Vygotski (1996) de Primeiro ano e Infância Inicial que se estendem até o terceiro ano. Neste estudo, abordaremos o período que vai desde a Crise Pós-natal até a Infância Inicial, pois consideramos que o entendimento dessas primeiras fases da periodização, nas quais destacaremos o papel da linguagem, é a chave para a compreensão de sua complexa apropriação. Inicialmente, destacaremos os períodos que antecedem essa apropriação, propriamente dita, e os aspectos psicológicos, fisiológicos e linguísticos que de forma dinâmica estão envolvidos nesse processo. As crises psicológicas descritas por Vygotski (1996) referem-se a períodos críticos de transformação biológica e psicológica que propiciam o desenvolvimento das funções nervosas superiores. Trataremos aqui dos períodos iniciais da vida, ou seja, do pós-natal ao primeiro ano de vida e a importância da linguagem nesse processo.

Crise Pós-Natal

Para Vygotski (1996), o desenvolvimento psicológico da criança começa com o nascimento e a idade crítica se inicia logo depois do parto, em que o bebê se separa fisicamente, mas continua ligado à mãe biologicamente, ou seja, o período pós-natal representa um período intermediário entre o desenvolvimento uterino e extrauterino, um período de transição aos períodos sucessivos de desenvolvimento.

O bebê recém-nascido está na dependência do cuidador para toda e qualquer função como alimentação, locomoção, higiene e até mesmo para mudar sua posição no berço. Vygotski define a crise pós-natal como a transformação e separação do período embrionário ao primeiro ano do desenvolvimento. O ponto de viragem biológico se encontra entre o seu segundo e terceiro mês de vida, em que ocorrem muitas mudanças biológicas e nas interações sociais. Nessa fase, o sono começa a contar com menos horas, a ingestão de alimentos se torna mais ávida, novas formas de condutas aparecem e as primeiras atividades dos órgãos sensoriais passam a atuar simultaneamente. No desenvolvimento cerebral, prevalece a conduta do bebê na forma instintiva de atividades elementares.

As primeiras reações sociais se manifestam nos balbucios, que inicialmente se apresentam por sons reflexivos, arrulhos, sons da deglutição, arrotos, e, na sequência, as vogais, que começam a aparecer no final do primeiro mês e ganham força nos meses seguintes com manifestações de gritinhos.

Para Vygotski (1996), nessa fase, o bebê começa a experimentar o mundo de maneira mais lúdica e se atém fixamente ao olhar do outro. O desenvolvimento do sistema nervoso durante esse período é muito intenso, desencadeado pelo aumento significativo do peso cerebral, denotando em diversas e importantes mudanças qualitativas. As imitações das expressões dos rostos humanos mostram que as funções nervosas estão agindo no cérebro humano de modo elementar, à medida que o bebê se volta para a fala do outro. Importante ressaltar que as primeiras expressões do recém-nascido como caretas, gritos, movimentos, que abarcam todo o corpo do bebê indicam satisfação ou desconforto, fome, sono e ou dor, sendo, inicialmente, reações instintivas que não se dirigem a algo ou a alguém, mas que expressam os estados de carência do bebê.

Nesse sentido, Lisina (1987) salienta que desde o princípio o adulto dirige-se ao bebê como uma verdadeira pessoa, fala com ele, acaricia-o, e incansavelmente busca um sinal qualquer que possa deduzir que o pequeno o tenha compreendido. Para Lisina (1987) no período pós-natal a necessidade de comunicação do bebê com os adultos que estão em seu entorno é inexistente, e não surge por si mesma. Ou seja, para a autora, não se trata de o bebê descobrir de quem depende e de estabelecer com essa pessoa as relações necessárias para sua sobrevivência, mas sim, de o adulto, sendo imprescindível para o bebê, ir paulatinamente introduzindo-o à uma esfera de interrelações e criando os vínculos necessários para o posterior desenvolvimento da comunicação. Dessa forma, se a necessidade da criança em relação ao adulto se constitui em condição indispensável para a aparição da comunicação na criança, a iniciativa antecipatória do adulto, que se dirige ao bebê como se fosse um sujeito e que modela ativamente sua nova conduta infantil, constitui a condição decisiva nesse processo, e, em conjunto, ambas são suficientes para que apareça a atividade comunicativa.

Vygotski (1996), indica que ao final do primeiro mês, ou no início do segundo, acontece uma virada no desenvolvimento da criança. O autor sinaliza que isto ocorre quando aparece o sorriso em reação à voz humana. O bebê se move em direção ao sujeito que fala com ele, presta atenção a sua voz e fica contrariado quando se afastam dele. Nessa fase nos encontramos no limite superior do período pós-natal e entramos em uma nova etapa.

Primeiro ano

Após o período pós-natal o bebê nos parece ainda, à primeira vista, um ser a-social, pois carece do meio fundamental de comunicação humana, ou seja, a linguagem. Nesse período, embora apresente alguns sons e movimentos, esses não estão intencionalmente dirigidos ao outro. Dá-nos a impressão de que no período pós-natal o bebê é um ser meramente biológico carente de características humanas. Entretanto, Vygotski (1996) assinala que esse pensamento está totalmente inadequado, pois, para ele, há neste período uma sociabilidade totalmente específica e peculiar.

Como é observado, no primeiro ano, o bebê é incapaz de satisfazer sozinho suas necessidades mais importantes, dessa forma, a via principal de acesso a todas as suas necessidades é o outro. Praticamente toda sua conduta está entrelaçada pelo social, pois depende dos adultos em todas as circunstâncias - tudo que o bebê poderá fazer mais tarde por si mesmo, agora pode somente ser executado pelos outros em situação de colaboração. Nesse sentido, o autor russo refere que o primeiro contato da criança com a realidade está socialmente mediado, assim podemos definir o bebê como um ser maximamente social, embora, paradoxalmente, apresente as mínimas capacidades de comunicação.

Para Vygotski (1996) ao final do segundo mês, o bebê parece superar a fase de passividade e começa a demonstrar interesse aos estímulos sensoriais, principalmente à voz de outras pessoas. Segundo Cheroglu e Magalhães (2020) em resposta às ações primárias do bebê, o adulto responsável por ele aprende rapidamente a identificar as necessidades que tais reações expressam, podendo atendê-las. Ao atender as reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a. Segundo as autoras, “ são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, partilhada por ambos”(p.142).

A atuação do outro como parceiro comunicativo é crucial para o desenvolvimento do bebê. Nesse sentido, é importante detalhar aqui que as expressões orais do bebê, que se iniciam com os sons reflexivos e vegetativos, irão aos poucos se caracterizando e sofrendo transformações, e já no final do primeiro mês, de forma mais alongada, aparecem as vogais. Nesta fase **não temos** ainda consoante e vogal no balbucio formando sílabas, como “ma-ma”, ou “pa-pa”, isso só irá acontecer no segundo semestre de vida. Por outro lado, para que seu surgimento ocorra, mais tarde, é preciso destacar a importância das relações estabelecidas com os adultos nos primeiros meses.

Desde os primeiros meses o bebê está a caminho da complexa apropriação da linguagem. Nesse processo podemos observar que uma etapa estará sempre interligada à outra, ou seja, uma etapa acaba por preparar a outra, embora não de

forma linear. Entretanto, é importante salientar que a ideia de continuidade entre a etapa inicial do balbucio e as primeiras palavras não é consenso dentro das teorias de aquisição da linguagem. Jakobson (1972), linguista russo, declara não haver continuidade entre o balbucio e as primeiras palavras da criança, no entanto, em oposição à ideia de descontinuidade⁴, autores como Oller (1976) contestam esse fato demonstrando em suas pesquisas que os sons e estruturas silábicas do balbucio canônico se assemelham muito aos da fala inicial significativa.

Dessa forma, da perspectiva assumida neste artigo, de continuidade, é necessário que o bebê tenha realizado, por exemplo, balbucios iniciais como arrulhos, vogais alongadas, gritinhos, para chegar ao balbucio com sílabas, e o que irá disparar essa produção é a reciprocidade do outro, adulto ou alguém mais experiente, nas situações relacionais. Nesse sentido, é necessário que os pais ou responsáveis estejam atentos e que possam ser responsivos às manifestações do bebê, pois, como enfatiza Leal (2010), a imitação dos pais frente aos sons produzidos pelos bebês, farão com que ele se sinta estimulado em reproduzi-los. Assim, as produções se tornarão mais consistentes, os movimentos mais organizados e as trocas com o adulto mais significativas gerando um prazer mútuo. Nesse sentido, Leal (2010) aponta que o bebê parece reconhecer que os ecos surgidos no ambiente, resultado da imitação dos pais frente a sua produção, aumentam assim, a experiência de suas percepções e faz com que ele se sinta estimulado à produção. Destaca-se aqui que todas as manifestações dos responsáveis nesta fase inicial são de extrema importância para as etapas posteriores da produção da linguagem e conseqüentemente a comunicação efetiva do bebê com seus cuidadores.

Para Lisina (1987), é comum observarmos a alegria que um bebê de poucos meses manifesta pelo sorriso e movimentação de seu corpo quando uma pessoa, mesmo não sendo de seu convívio, lhe dirige a atenção acariciando-o ternamente. Entretanto, a autora aponta que “[...] as possibilidades evolutivas em cada período

⁴ Para Jakobson, havia dois períodos distintos de produções vocais: o balbucio, caracterizado por produções vocais efêmeras e com grande variedade de sons que não seguem nenhuma sequência regular de aquisição, e a fala significativa, na qual o desenvolvimento fonológico segue uma ordem de aquisição inata e universal, regulada por um conjunto hierárquico de leis estruturais. Entre esses dois períodos, Jakobson afirmava haver uma descontinuidade causada por uma redução no repertório de sons.

têm seus limites e que se o adulto se adiantar em excesso suas ações não encontrarão respostas adequadas” (LISINA, 1987, p. 283). Como exemplo, aponta que dirigir-se a um bebê de três meses com uma comunicação excessivamente verbal torna-se totalmente infrutífera, pois, nessa fase o bebê capta somente o aspecto expressivo da linguagem, ou seja, nessa fase a musicalidade e a expressão do rosto do interlocutor traduzem a mensagem.

Essa relação inicial do bebê com o mundo social emocional, por meio da interação com o outro, possibilita-lhe representar as relações de causalidades entre os seus atos e as respostas do ambiente. Vygotski (1996), menciona que por volta dos cinco meses o bebê já começa a dominar seu próprio corpo, a postura e os movimentos, levando-o a buscar mais contatos com outros humanos; começa a apresentar interesse ativo pelo mundo exterior.

No segundo semestre de vida, sente a necessidade específica de se comunicar, e o interesse pelo ser humano se deve ao fato de reconhecer que todas as suas necessidades podem ser satisfeitas pelo outro. O desejo ativo de se comunicar se manifesta na busca do olhar do outro, com sorriso, com balbucio, com movimentos dos membros (braços e pernas) e com choro. Vygotski (1996) aponta que por volta da segunda metade do primeiro ano começa a surgir uma característica especial: a imitação. Isso pode ser observado tanto em suas posturas motoras, quanto na produção de linguagem, e é nessa fase, após o sexto mês que encontramos o balbucio com consoante e vogal, denominado pelos estudiosos da linguística como balbucio canônico.

Os pesquisadores da aquisição da linguagem Oller (1980) Eilers; Oller; Levine et al. (1993) corroboram com Vigotski (1996) na assunção de que o período em que surgimento do balbucio canônico, denominação dada ao balbucio com consoante e vogal, acontece após a segunda metade do primeiro ano. No entanto, isso só será possível se houver uma situação relacional ativa na qual bebê e adulto estejam em situação face-a-face e na qual o bebê possa imitar os movimentos do adulto. A importância desse acontecimento, nessa fase, é crucial, pois o balbucio canônico é considerado porta de entrada para a fala significativa do bebê (Oller, 1980). Esse

período é considerado tanto para os pesquisadores contemporâneos da aquisição da linguagem, bem como para Vygotski (1996) e Vygotski (2001) como pré-linguístico.

Leal (2010) refere que quando o bebê começa a repetir os vocábulos “mama”, “papa”, parece ter consciência de que ele provoca uma reação no outro. Normalmente os pais relacionam essas primeiras produções à significação semântica das palavras “papai” e “mamãe”, fato esse reconhecido universalmente pelos pesquisadores em aquisição de linguagem. Sabemos que a produção dos segmentos /m/ e /p/, nasal e oclusiva respectivamente, ambas bilabiais, são as produções mais simples do inventário fonético de uma criança e por isso as primeiras que normalmente aparecem depois das vogais. No entanto, o fato de serem reconhecidos pelos pais como as produções referentes às designações das palavras mamãe e papai irá naturalmente reforçá-las. Por outro lado, é importante salientar: para que o bebê avance nesse processo de aquisição para além do balbúcio canôn, ou seja, para que caminhe para as primeiras palavras significativas, é preciso que haja sistematização das situações interacionais, e isso pode ocorrer por meio de conversas com modulação de voz, imitação mútua, brincadeiras, canções e outras.

As situações relacionais intencionais orientadas para o outro são, nesse momento, cruciais e farão toda a diferença nesse processo. Queremos chamar a atenção para esse ponto, pois para alguns pais, responsáveis e profissionais da educação infantil, este engajamento não se faz necessário, porque para eles o processo de apropriação da linguagem é natural e biológico, ou seja, espontâneo, sendo assim ele acontecerá independente de suas ações referentes à criança. A partir das teorias assumidas nesse estudo, a neurolinguística discursiva e a teoria histórico-cultural, não há possibilidade alguma de a apropriação da linguagem ocorrer fora das situações interacionais mediadas, o que vale dizer que sua origem é extra-cortical, ou seja, está fora dos limites orgânicos do cérebro.

Quintino-Ayres (2010) sinaliza que Vygotski, em sua conferência no dia 9 de outubro de 1930, apresenta uma formulação revolucionária para a época. Ele diz que, assim como a memória lógica e a atenção voluntária, a linguagem não é o resultado de uma atividade inata, mas sim estruturada no cérebro humano num

processo relacional com outro ser humano. Podemos considerar que o que parece à primeira vista um acontecimento natural, o complexo processo de apropriação da linguagem, é na verdade repleto de detalhes e especificidades.

Neste ponto é importante ressaltar que profissionais que atuam com crianças, principalmente da primeira infância, necessitam estar cientes e capacitados sobre a importância do engajamento face-a-face desde a mais tenra idade transmitindo-lhes de forma afetiva contornos vocais onde a melodia é a mensagem.

Dando continuidade ao processo de apropriação da linguagem, após a produção do balbúcio canônico, com consoantes e vogais, temos a produção da primeira palavra, todavia, não há ainda uma relação constante entre o significante e o significado, ou seja, nessa fase uma mesma palavra pode significar várias coisas. Será somente no final dessa crise, nos primórdios da infância inicial, que as palavras terão significados mais estáveis e constantes. Esse período no qual não há uma designação específica para cada palavra foi denominado por Eliasberg (1928), citado por Vygotski (1996), como “**fala autônoma infantil**” e a primeira pessoa a reconhecer e descrever essa fala foi o naturalista Charles Darwin, em 1881. Vygotski (1996) menciona que, apesar de Darwin não se ocupar diretamente do desenvolvimento da fala infantil, mas por ser um grande observador, notou, ao observar o desenvolvimento de seu neto, que a criança antes de passar ao período verbal sistematizado, utiliza uma linguagem peculiar.

Darwin, citado por Vygotski (1996), descreveu algumas peculiaridades dessa fala e a primeira delas consistia no fato de não haver uma correspondência fônica para os enunciados produzidos em relação à fala utilizada convencionalmente pelos adultos. O autor menciona o exemplo da produção do enunciado “ua” para designar um pato que estava nadando em um lago. A segunda peculiaridade foi a de que além das palavras não apresentarem uma correspondência fônica para com a fala convencional, também não havia uma significação específica. Isso é demonstrado pelo fato de seu neto mais tarde começar a utilizar “ua” para denominar o leite derramado, o vinho no copo e outros líquidos. Em outro momento a criança começou a denominar “ua” para designar o desenho de uma ave cunhada em uma moeda antiga e posteriormente todos os objetos circulares que lembravam a moeda. Uma

outra peculiaridade da fala autônoma é que a comunicação da criança com o outro só é possível se as pessoas conhecerem os significados de suas palavras.

Podemos notar que essa fala peculiar observada pelo naturalista britânico é o que comumente observamos em crianças até por volta dos dois anos de idade, ou seja, sua fala se torna incompreensível para pessoas que não convivem sistematicamente com elas e podemos dizer que a mãe ou cuidador se torna, incontestavelmente, um intérprete da criança. Esse fato acontece, pois, além da não regularidade na correspondência, articulatória e de significados, até que ocorra o domínio e a estabilização das regras do sistema fonológico, ocorrerão em uma etapa posterior, muitos apagamentos, substituições e assimilações nas produções das crianças acentuando assim a dificuldade na compreensão pelo adulto interlocutor. Nessa fase podemos encontrar nas produções infantis uma variabilidade muito grande, ou seja, podemos observar algumas crianças com um ano e meio com maior estabilidade já em suas produções de palavras, e poderemos encontrar crianças com três anos com grande instabilidade em suas produções. Podemos nos perguntar: por que isso ocorre? Consideramos a partir das teorias assumidas nesse trabalho que essa maior ou menor variabilidade é resultado das vivências interacionais das crianças, das suas relações e possibilidades de atuarem efetivamente como interlocutores reais em sua língua materna. Importante lembrar que embora estejamos aqui pontuando a idade cronológica, para Vygotski (1996) esse processo é analisado pelos momentos de crise, estados psicológicos e não cronológicos.

Ressaltamos que tanto as instabilidades ou variedades nesse processo estarão na dependência das relações estabelecidas com a criança e que já nesta fase algumas crianças passam meio período, algumas vezes o dia todo, em creches ou escolas infantis, desta forma é de crucial importância, como já salientamos, que os cuidadores recebessem orientações da importância de se envolverem em situações dialógicas desde os bebês a fim de colaborarem com o processo de apropriação da linguagem.

Para Vigotski, a fala autônoma se inicia durante a crise do primeiro ano, isto é, aquele período de transição, quando a criança passa do primeiro ano à infância inicial. O autor relata que se observarmos o conteúdo da fala infantil autônoma e

o estágio do pensamento ao qual ela corresponde chegaremos à conclusão de que ela comunica um estado afetivo ainda não separado da percepção, comunica impressões percebidas; ela constata, mas não une, não deduz, ou seja, não há nela um estado intelectual. Dessa forma ainda não há a internalização estabilizada da palavra como signo linguístico.

Nessa fase, podemos observar nas produções da criança que uma palavra pode significar uma frase. Por exemplo, quando uma criança diz "boua" para bola, ela pode estar querendo dizer: "Eu quero a bola", "Vamos jogar bola" "Onde está a bola?" - conforme a condição situacional. Os autores da linguística como Grolla e Silva (2014) denominam essa palavra de holófrase. Vigotski (2001) demarcou esse fato quando apresenta a proposição de que "[...] ao assimilar o aspecto fásico da linguagem a criança caminha das partes para o todo. Sabe-se igualmente que, por seu significado, a primeira fala da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica" (idem, p. 410). O autor sinaliza esse fato para demonstrar que o aspecto fásico, externo, e o semântico, interno, caminham em sentidos opostos; o fásico da parte para o todo, isto é, da palavra para a frase, e o semântico do todo para a parte, ou seja, só mais tarde começa a desmembrar o pensamento, que aparece como um todo, em unidades menores.

Ainda nesse período de desenvolvimento, também nos deparamos com o jargão entoacional, que é uma situação em que a criança emite uma sequência de sílabas como se estivesse produzindo uma frase. Para Dromi (2020) os jargões aparecem na fala infantil em torno dos 12 ou 13 meses e são caracterizados por longas sequências de sílabas que contêm padrões de acento e entonação variados e variáveis. Soam como enunciados completos que carregam conteúdo de afirmações ou perguntas, ocorrendo, muitas vezes, concomitantes a palavras reais.

Nesse sentido, podemos dizer que o jargão, embora seja muitas vezes desconsiderado por pais e até mesmo profissionais por não carregar uma significação específica em termos de palavras, cumpre um papel de importância capital pois proporciona à criança a possibilidade de, de forma fluida, por meio de elementos prosódicos, demonstrar suas necessidades e intenções que, rapidamente são interpretados pelo/a cuidador/a por acontecerem em ambientes específicos em

uma determinada atividade da criança. Além disso, o jargão parece guardar o lugar para as palavras que, por uma dificuldade articulatória, as crianças ainda não dominam. Scarpa (2001) declara que elementos prosódicos como ritmo e entonação são bastante presentes nessa fase e considera que são recursos expressivos importantes na falta de recursos léxico-gramaticais. Vygotski (1996) refere que a produção do jargão ocorre no período da fala autônoma.

Dessa forma, podemos considerar que o período da crise pós-natal até a crise do primeiro ano é uma etapa riquíssima no processo de apropriação da linguagem e conseqüentemente para o psiquismo da criança. É um período de grande importância no que se refere ao movimento relacional da díade, criança e seu cuidador, podemos dizer que dessa fase dependerá todo o processo posterior.

Na etapa seguinte, após a crise do primeiro ano, no início da infância, as palavras terão significados mais estáveis e constantes, entretanto Vygotski (referência) considera que o período da fala autônoma infantil é um período imprescindível no desenvolvimento de toda criança para que possa chegar às etapas posteriores. Para o autor, sem a formação da fala autônoma a criança jamais passaria do período não linguístico para o linguístico.

Ao se aproximar do final do primeiro ano de vida mudanças intensas ocorrerão com a criança, pois até o final do primeiro ano ela se encontra na fase pré-linguística, e ao final desta fase teremos a estabilização da palavra; pensamento e fala que até então caminhavam separadamente, estarão nessa nova etapa unidos com a internalização do signo. Esse entrecruzamento fará com que a criança dê um salto qualitativo duplicando o mundo perceptível possibilitando a operação com objetos na ausência deles. Para Vygotski, a consciência nasce com a linguagem, pois a linguagem, por meio da palavra, possibilita a estruturação do pensamento.

A crise do primeiro ano

Vygotski (1996) afirma que a crise do primeiro ano delimita o final do primeiro ano de vida do bebê ao início da infância e ressalta que esse momento se constitui quando a criança começa a andar, a falar e a ter iniciativa e vontade no meio externo. A locomoção com maior autonomia possibilita à criança novas possibilidades de

exploração do ambiente e para com os adultos. Nesse sentido, a linguagem cumpre papel fundamental, pois mesmo ainda utilizando a fala autônoma, a criança no final do primeiro ano apresenta estabilidade de algumas palavras.

A criança, nessa crise, se sente ligada emocionalmente e mentalmente ao cuidador, que se posiciona como interlocutor da relação e mantém o diálogo recíproco e alternante, não só com os outros, mas também com os objetos e com os eventos. Essa crise irá então ser realçada inicialmente pelo jogo que Leal (2010) nomeia como “tira-põe, junta-separa, aparece-desaparece”, situações muito presentes nos jogos e brincadeiras, gerando um modelo repetitivo e importante para estabilização das relações.

A criança, portanto, necessita de um cuidador presente, sensível e atento aos seus movimentos e intenções para criar um relacionamento seguro que corresponda a todas as suas necessidades, nomeando, comentando e direcionando suas ações. Esses movimentos dos adultos, segundo Luria (1981), farão com que as conexões neurológicas se estabeleçam, provocando assim novos avanços no sistema nervoso central, propiciando novas aprendizagens.

Na transição do primeiro para o segundo ano o agir sobre os instrumentos, atividade objetiva manipulatória, surge na relação com o outro e com isso a possibilidade de manipular e nomear os eventos transformando a realidade vivida em imaginação. Quanto mais a criança brinca, mais se apropria dos instrumentos, da relação com os outros e dos eventos da realidade necessitando se comunicar com mais intensidade com o mundo externo.

No primeiro ano de vida o adulto é o centro da atenção da criança, entretanto no final do primeiro ano, entram em cena os objetos que a criança, agora, com maior mobilidade motora, pode alcançá-los. Para Vigotski (2001), a percepção é a função predominante nessa etapa.

Vygotski (1996) também elege a palavra como ponto de partida para aprofundar a crise do primeiro ano, devido estar diretamente ligada à aparição da consciência infantil e ao modo de internalização do EU como sujeito da ação nas relações sociais. Vygotski (1996) refere que a linguagem e seus significados se elaboram com a participação ativa da criança. O princípio e o fim da aquisição da

linguagem autônoma infantil demarcam o início e o fim desse primeiro ano de vida integrando, segundo Leal (2010), a construção da noção do EU como sujeito psicológico e a idealização do OUTRO como aquele que estará sempre presente para responder as suas iniciativas.

A etapa seguinte, ou seja, ao final dessa crise do primeiro ano e início da infância, as palavras têm significados mais estáveis e constantes caminhando, desta forma, para a ampliação do vocabulário e uso mais efetivo das regras sintáticas próximo aos três anos. Vygotski (1996) refere a essa nova linguagem como **autêntica** e afirma que o que foi alcançado na idade crítica anterior não desaparece, pelo contrário, se transforma em formações mais complexas.

O processo de apropriação do pensamento e fala requer o estabelecimento de mediações que deverão caminhar para níveis cada vez mais elaborados do pensamento abstrato. A possibilidade de simbolização, a partir da internalização do signo propicia a possibilidade de duplicação do mundo perceptível ampliando enormemente o mundo para a criança. Segundo Martins (2020) a gênese desse desenvolvimento está em tudo que é disponibilizado e captado sensorialmente pela criança em uma tensão entre o concreto e o abstrato, uma vez que, segundo a autora, é essa tensão o que impulsiona as operações lógicas de raciocínio.

É importante salientar o papel que o outro exerce nessa construção pois o uso da palavra, inexistentes no início do desenvolvimento do bebê, é o que possibilita à criança o acesso à realidade. Desta forma todos os profissionais envolvidos com a Educação Infantil necessitam estar de posse desses conhecimentos compreendendo seu crucial papel no que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, essa poderosa ferramenta que possibilitará à criança o acesso a tudo que já foi produzido em nossa sociedade.

Considerações finais

Ao descrevermos as apropriações de linguagem esperadas na Primeira Infância e na Infância Inicial (0-3 anos), buscamos demonstrar como um determinado avanço na linguagem está relacionado às interações realizadas anteriormente, gerando uma dinâmica de alicerce de aprendizados que são

subsequentes. As atividades dos seres humanos vão se tornando cada vez mais complexas a cada novo período, por isso, identificar a fase, suas características predominantes e as próximas etapas esperadas, fornece subsídios para que se possa direcionar e maximizar a forma de oferecer oportunidades de aprendizado e, quando necessário, intervenção específica.

Essas elaborações teóricas apresentadas permitem que se pense nas contribuições para a Educação Infantil, que compõem a Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996. Nessa lei, no Artigo 29, consta que se trata da primeira etapa da Educação Básica, e sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade - nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, numa atuação complementar à ação da família e da comunidade. No Artigo 30 consta que será oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” No Artigo 31 prevê que ocorra “I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental...”.

Com o exposto nesse artigo atentamos ao que expõe a LDB, mas buscamos contribuir para que um grande contingente de crianças pequenas possa ser impactado pelo atendimento educacional de qualidade, com políticas públicas voltadas e investindo nas possibilidades de desenvolvimento. Segundo o Censo Escolar de 2022, houve uma retomada de matrículas em 2022, pós-pandemia da Covid-19, com crescimento de 8,5% em relação a 2021. A rede privada teve aumento de 25,3% no último ano (altas de 29,9% na creche e de 20,0% na pré-escola), e a rede pública um aumento de 3,5% (altas de 8,9% na creche e de 0,3% na pré-escola), perfazendo um montante de 9.028.764 de matrículas em ambas as redes, entre creche e pré-escola (BRASIL, 2023, p. 19).

Quando se defende que as finalidades educacionais previstas pela LDB possam alcançar todas essas crianças, em prol de uma Educação Infantil de qualidade, sendo inclusiva e promotora de desenvolvimento, essas teorizações sobre linguagem se revelam da maior relevância. Seja porque podem instrumentalizar as/os profissionais que atuam junto a esse grande contingente de crianças, seja para subsidiar as famílias

que as educam. Quando se tem a intencionalidade de tornar a ciência produzida acessível para que a sociedade tenha uma melhor compreensão de como os indivíduos se constituem como seres humanizados e as múltiplas determinações que estão implicadas, nota-se o quanto é necessário explicitar e explicar como a apropriação da linguagem verbal, que leva à constituição do pensamento verbal e das demais funções psicológicas superiores, é fundamental.

O exposto no presente artigo suscita várias indagações, sendo algumas delas voltadas à sua contemplação na composição dos currículos/programas de cursos de formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais que atuam ou podem vir a atuar na Educação, como fonoaudiólogos, psicólogos escolares e assistentes sociais – ressaltando que a contratação desses dois últimos em redes públicas de ensino está prevista na Lei 13935/2019. Além disso, também é importante que se atente ao que é previsto como norteador para o trabalho junto às crianças pequenas no tocante ao desenvolvimento da linguagem.

Apropiación del lenguaje como proceso estructurante y organizador de la actividad humana: aportes a la Educación Infantil

RESUMEN

Se presentan aspectos de carácter teórico sobre la internalización del lenguaje, su papel en la estructuración de la psique, además de elementos que pueden favorecer su desarrollo en los primeros años de vida del niño. A partir de su apropiación se pueden establecer otras funciones psicológicas superiores y la propia formación de la conciencia, organizando así un sistema funcional que opera dinámicamente. La integridad de las estructuras orgánicas es esencial, sin embargo no es suficiente, ya que esta apropiación no está determinada genéticamente. Desde la formación de la cóclea, intrauterina, el bebé comienza a recibir información auditiva, pero es desde el nacimiento, a través de las interacciones con otros humanos, que el mundo se vuelve poco a poco comprensible de manera muy elemental, regido por mecanismos biológicos, hacia lo intencional y forma consciente. La apropiación del lenguaje comienza no con el significado o significado de las palabras, sino con la afectividad materializada en la prosodia de los interlocutores y sus expresiones faciales, que paulatinamente introducen los elementos culturales de la sociedad. Esta primera fase es un período de fundamental importancia, aunque muchas veces ignorado o descuidado por los profesionales que tienen el primer contacto con los padres y su bebé, ya que lo consideran un proceso “natural”, espontáneo, que no requiere la intervención de un adulto lingüísticamente competente. La importancia de brindar orientación a padres, cuidadores y maestros de jardín de infantes sobre el establecimiento de esta interacción inicial es de crucial importancia, ya que su falta podría conducir no sólo a retrasos en el funcionamiento del lenguaje, sino también a algunas dificultades y trastornos en el desarrollo de la psique.

Palabras clave: Lenguaje; Teoría histórico-cultural; Primer año de vida.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Censo Escolar da Educação Básica, 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.
- EILERS, R. E.; OLLER, K.; LEVINE, S.; BASINGER, D.; LYNCH, M.P.; URBANO, R. The role of prematurity and socioeconomic status in the onset of canonical babbling in infants. *Infant Behavior and Development*. v. 16, n. 3, jul./set. 1993.
- CHEROGLU, S. MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida. Vida uterina, transição pós natal, e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados. 2020.
- DROMI, E. Babbling and early words. In: SALKIND, N. J. (ed.). *Child Development*. Macmillan psychology reference series. Mcmillan, 2002
- Grolla, E.; Silva, M. C. F. *Para conhecer aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.
- JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. Paris: Mouton, 1972.
- LEAL, M. R. M. *Passos na construção do EU*. Step by step Constructing a self. Edição Bilingue. Lisboa: Fim de Século, 2010.
- LISINA, M. *La génesis de las formas de comunicación en los niños: la psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento Psíquico*. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização Histórico Cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020.

MORATO, E.M. Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. Plexus Editora, 1996.

OLLER, D. K. *The emergence of the sounds of speech in infancy*. Yeni- Komshian, Kavanaugh: Ferguson, 1980. p. 93-112.

QUINTINO-AYRES, J. M. *Neurogênese da linguagem*. São Paulo: IPAF, 2010

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In: MUSSALIN, F.; BENTE, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes. São Paulo. 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em setembro de 2023.

Aprovado em outubro de 2023.

Appropriation of language as a structuring and organizing process of human activity: the contributions to Early Childhood Education¹

Apropriação da linguagem como processo estruturante e organizador da atividade humana: contribuições à Educação Infantil

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires²
Sonia Mari Shima Barroco³

ABSTRACT

Theoretical aspects about the internalization of language, its role in the structuring of psychism, as well as elements that may favor its development in the early years of the child are presented. From its appropriation, other higher psychological functions and the formation of consciousness itself can be established, thus organizing a functional system that operates dynamically. The integrity of organic structures is of a fundamental character, however, it is not enough, since this appropriation is not genetically determined. Since the formation of the cochlea, intrauterinally, the baby starts to receive information of auditory order, however, it is from his birth, through interactions with other humans, that the world slowly becomes understandable – in a very elementary way, governed by biological mechanisms, towards the intentional and conscious form. The appropriation of language has its beginning, not by the meaning or significance of the words, but by

RESUMO

Apresentam-se aspectos de cunho teórico sobre a internalização da linguagem, seu papel na estruturação do psiquismo, além de elementos que poderão favorecer seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança. A partir de sua apropriação outras funções psicológicas superiores e a própria formação da consciência poderão se estabelecer organizando, assim, um sistema funcional que opera de forma dinâmica. A integridade das estruturas orgânicas é fundamental, entretanto não é suficiente, pois essa apropriação não está determinada geneticamente. Desde a formação da cóclea, intrauterinamente, o bebê passa a receber informações de ordem auditiva, mas é a partir de seu nascimento, por meio das interações com outros humanos, que o mundo lentamente passa a lhe ser compreensível de forma bastante elementar, regido por mecanismos biológicos, rumo à forma intencional e consciente. A apropriação da linguagem tem seu início, não pelo sentido ou significado das palavras, mas pela afetividade

¹ English version by Ana Maria Pereira Dionísio. E-mail: dionisio.anamaria@hotmail.com.

² Professor in the Postgraduate Program in Linguistics -PPGLin at the State University of Southwest Bahia -UESB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7950-6001>. E-mail: carlaghipires@hotmail.com.

³ Retired professor of the Postgraduate Program in Psychology at the State University of Maringá (PPI-UEM/PR) and permanent professor of the Postgraduate Program in Psychology at the Federal University of Rondônia (PPGPSI-UNIR/RO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4136-8915>. E-mail: sonia@contato.com.br.

the affectivity materialized in the prosody of the interlocutors and by their facial expressions, which gradually introduce the cultural elements of society. This first phase, not at all simple, is a period of crucial importance although often disregarded or neglected by professionals who have the first contact with the parents and their baby, for considering it a “natural”, spontaneous process, not requiring the action of a linguistically proficient adult. The importance of guidance to parents, caregivers, and teachers of Early Childhood Education on the establishment of this initial interaction is of crucial importance, because its lack may generate not only delays in the functioning of language but also some difficulties and disorders in the development of the psychism.

Keywords: Language; Cultural-Historical Theory; The first year of life.

materializada na prosódia dos interlocutores e por suas expressões faciais, que paulatinamente introduzem os elementos culturais da sociedade. Essa primeira fase, trata-se de um período de fundamental importância, embora muitas vezes desconsiderada ou negligenciada pelos profissionais que têm o primeiro contato com os pais ou cuidadores e o bebê, por considerarem um processo “natural”, espontâneo, não necessitando da atuação do adulto linguisticamente proficiente. A importância da orientação aos pais, cuidadores e professores da Educação Infantil sobre o estabelecimento dessa interação inicial é de crucial importância, pois sua falta, poderá gerar não somente atrasos no funcionamento da linguagem como algumas dificuldades e transtornos no desenvolvimento do psiquismo.

Palavras-chave: Linguagem; Teoria Histórico-cultural; Primeiro ano de vida.

Introduction

It is not necessary to be a language expert to understand the vital importance of its appropriation for human development. For Vigotski (2001) there is no possibility of integral cognitive contents or thought domains without language, nor integral possibilities of language outside of human interactive processes. The Russian author, an eminent psychologist and humanist, not only dedicated himself to the study the language functioning, its constitutive and structuring role in the formation of consciousness, but his greatest contribution in this field was to describe and explain the process of its internalization, repositioning the biological factor before the social one and recognizing the role of social relations and education in this process.

In Vygotsky's texts, the author's intention to answer some questions specific to that moment is evident. How does the process of appropriating language occur, considering the direction from exteriority to interiority? And why is this aspect so important for human life in society? Furthermore, what is its role in formal education in the years following birth? Answering these questions is the objective of our study presented here.

The language internalization process: the consciousness formation

According to Cheroglu and Magalhães (2020), to understand the development of the human baby we must have as our axis the reasoning of the contradictory unity between nature and culture, going beyond the naturalistic simplifications still so prevalent in current science. These understand human beings as if they were guided biologically apart from culture and its constitutive instruments. Having a historical-dialectic conception as the basis of our study, we understand that man at birth does not have properties that ensure, by itself, the achievement of what could characterize him as a human being.

According to Martins (2020), Vygotsky was a pioneer in the search for explaining the transformation origins of elementary psychic functions, bequeathed by nature and transmitted phylogenetically, by higher psychic functions, which, although not biological, result from the relations that the individual establishes with Others (caregivers, family members, friends, peers, known and unknown people, close or distant), with the culture of a given society, in a given socioeconomic, geographic, temporal space.

In this direction, Luria⁴ (1981) was one of the authors who made numerous contributions, as he studied both its appropriation, continuing the propositions left by Vygotsky, and its disintegration based on his studies of brain-injured patients followed by him during the Second World War. For the author, the emergence of language in the individual is one of the determining factors for the transition from animal behavior to conscious human activity. In his studies about the brain function, Luria points out that external supports, or historically generated devices, are essential elements in establishing functional connections between individual parts of the brain, making them components of a single functional system, that is, historically generated measures, including language,

⁴ Some researchers collaborated directly and others continued the studies initiated or led by L. S. Vigotski (1896-1934), such as: A. N. Leontiev (1904-1979), A. R. Luria (1902-1977); V.V. Davidov (1930-1998), Elkonin (1904-1984/1985 [?]), A. V. Zaporozhetsv (1905-1981), among others.

[...] determine new links in the activity of the human brain and it is the presence of these functional links, or, as some call it “new functional organs” (Leontiev, 1959) that is one of the most important characteristics that differentiate the functional organization of the human brain in comparison with the animal brain. It is this principle of construction of functional systems of the human brain that Vygotsky (1960) called the principle of “extracortical organization of complex mental functions”, meaning with this term that all types of conscious human activity are always formed with the support of aids or external assistants’ instruments (LURIA, 1981, p.16).

Luria (1981) reaffirms the assertion that our structure as humans is dependent on what happens outside the organism, what Vygotsky called extracortical organization, that is, our organization from birth is dependent on our relationships with others.

Vygotsky theorizes that everything that is internal (intrapsychic) was once external (extrapsychic). But how does this appropriation of what is external to become internal happen? We know that this process is not direct or simple, requiring a unity that permeates the thought and the word. What is this existing unity that does not allow itself to be decomposed? For Vigotski (2001) the unity between both can be found in the **word meaning**. For the author, **meaning** is what shapes language and thought. He explains that the word never refers to an isolated object, but to an entire group or class of objects, for this reason every word is a **latent generalization**. For Vygotsky, meaning is an inalienable part of the word and “Without meaning, the word is not a word, but an empty sound. Deprived of meaning, it no longer belongs to the realm of language” (VIGOTSKI, 2001, p.10).

Understanding this process, the language internalization, that is, the incorporation of the meaning of words, is made possible through the incorporation of the **linguistic sign**, a symbolic process that allows human beings to deal internally with what was previously external, thus enabling their distancing from the immediate and concrete. However, mastery of the sign does not result spontaneously, from the simple relation with the object in practice, but rather from a constant work of interaction, guidance and intentional attention from the adult

directed to the baby. In other words, the person who makes the sign available for appropriation is the Other, a social being who already dominates it. In this way, the appropriation of language is a cultural process that allows the duplication of the perceptible and concrete world, enabling the individual, from early childhood, to be provoked to new intellectual operations and new connections in the brain, what Luria (1981) called “new functional organs”.

For Morato (1996), the description of the language internalization process is one of the most important contributions of Vygotski's work, as it deals with the convergence between speech and thought - which is without a shadow of a doubt one of the most studied topics when we approach the topic of Language in author's works. However, this fact, which will occur at the end of the period called pre-linguistic, presents many details that will be discussed below when we present the psychological development called periodization by the author, in which we highlight the role of language and incorporate other authors who contribute to the theme of language appropriation.

Periodization and language development

Vygotski (1996) emphasizes that the personality and the psyche development as a whole does not occur in an evolutionary, linear and maturational way. Rather, he explains that the anatomical-functional maturation of the different structures that make up the biological equipment is not sufficient to explain the individuals' development. Through his theoretical review, laboratory and intercultural research studies, he was able to defend the thesis of the social formation of the psyche, and shed light on the formation of higher psychological functions. In this area, Vygotski (1931/2000) argues that “Cultural development overlaps with the processes of growth, the child's maturation and organic development, forming a whole with it” (p. 36). He understands that,

Both development plans – the natural and the cultural – coincide and amalgamate with each other. The changes that take place on both planes intercommunicate and constitute in reality a unique process of biological-social formation of the child's personality. As organic development occurs in a cultural environment, it becomes a historically conditioned biological process. At the same time, cultural

development acquires a very peculiar character that cannot be compared with any other type of development, since it occurs simultaneously and together with the process of organic maturation and since its bearer is the changing infantile organism in the process of growth and maturation. Children's language development can be serve as a fortunate example of this fusion of two development plans: the natural and the cultural (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 36)

The cultural plan objectively presents itself through the use not only of organic equipment, but of “artificial organs”. The human being is superior to all animals since the spectrum of his activity expands unlimitedly thanks to the creation and use of tools. Thus, his brain and his hand allow the system of his activity to expand unlimitedly - and human conduct is altered as the creation and/or use of tools come between him and nature, between him and the Others. They are his “inorganic organs”.

With these assumptions, we can consider that development occurs amid periods of psychological crises, when skills or capabilities already developed need to be transformed due to new external demands, in accordance with biological development and the individual's insertion in new activities. Vygotski (1996) uses the term “age dynamics” to designate these periods that, although demarcated by chronological ages, their perspective is that of psychological age. In this sense, psychological crises, in a dialectical way, that is, internal and external, social and individual, distinct and sequential at the same time, promote the SELF development as a psychological subject and the mental construction of reality. For the author, this transformation in psychological development, understood as periodization, refers to a constant movement of structuring, overcoming and transformation. The role of language becomes essential, as it is linked to the emergence of consciousness and the establishment of social relations in children. In this way, the human baby will go through a process of transformation in order to adapt to the demands of the culture of which it has become a participant and to understand this transformation, or how we got to the functioning we have today, a very comprehensive look is needed that takes into account knowledge of physiology, psychology, linguistics, among other knowledge areas, in a dynamic and systemic way.

We find in Vygotsky's later texts, between 1933-34 in *Obras Escogidas* (1996, p. 261), the denomination of periods of crises in human development, described as follows:

Post birth crisis

First year (two months–one year)

First year crisis

Early Childhood (one year - three years)

Three-year crisis

Preschool age (three years-seven years)

Seven Year Crisis

School age (eight years-twelve years)

Thirteen years' crisis

Puberty (fourteen years-eighteen years)

Seventeen years' crisis

The first stages of development are called First Year and Early Childhood by Vygotski (1996), which last until the third year. In this study, we will address the period that goes from the Post Birth Crisis to Early Childhood, as we consider that understanding these first phases of periodization, in which we will highlight the role of language, is the key to understanding its complex appropriation. Initially, we will highlight the periods that precede this appropriation, itself, and the psychological, physiological and linguistic aspects that are dynamically involved in this process. The psychological crises described by Vygotski (1996) refer to critical periods of biological and psychological transformation that promote the development of higher nervous functions. Here we will deal with the initial periods of life, that is, from postnatal to the first year of life and the importance of language in this process.

Post Birth Crisis

For Vygotski (1996), the child's psychological development begins with birth and the critical age begins shortly after birth, in which the baby is physically separated, but remains biologically linked to the mother, that is, the postnatal period represents an intermediate period between uterine and extrauterine development, a period of transition to successive periods of development.

The newborn baby is dependent on the caregiver for any and all functions such as feeding, mobility, hygiene and even changing its position in the crib. Vygotsky defines the postnatal crisis as the transformation and separation from the embryonic period to the first year of development. The biological turning point is between the second and third month of life, when many biological changes and social interactions occur. At this stage, sleep begins to count for fewer hours, food intake becomes more avid, new forms of behavior appear and the first activities of the sensory organs begin to act simultaneously. In brain development, the baby's behavior prevails in the instinctive form of elementary activities.

The first social reactions are manifested in babbling, which initially presents itself as reflexive sounds, coos, swallowing sounds, burps, and, subsequently, vowels, which begin to appear at the end of the first month and gain strength in the following months with manifestations of screams.

For Vygotski (1996), at this stage, the baby begins to experience the world in a more playful way and focuses on the other's gaze. The nervous system development during this period is very intense, triggered by a significant increase in brain weight, resulting in several important qualitative changes. Imitations of human facial expressions show that nerve functions are acting in the human brain in an elementary way, as the baby turns to the other's speech. It is important to highlight that the newborn's first expressions such as grimaces, screams, movements, which encompass the baby's entire body, indicate satisfaction or discomfort, hunger, sleep and/or pain, being, initially, instinctive reactions that are not directed at something or someone, but which express the baby's states of need.

In this sense, Lisina (1987) highlights that from the beginning the adult addresses the baby as a real person, talks to him, caresses him, and tirelessly searches for any sign that can deduce that the little one has understood him. For this author, in the post birth period, the baby's need for communication with the adults around him is non-existent, and does not arise by itself. In other words, for the author, it is not about the baby discovering who he depends on and establishing the necessary relations with that person for his survival, but rather, the adult, being essential for the baby, gradually introducing him to a sphere of interrelations and creating the necessary links for the subsequent communication development. Thus, if the child's need for the adult constitutes an indispensable condition for the appearance of communication in the child, the adult's anticipatory initiative, who addresses the baby as if it were a subject and who actively models his new childish behavior, constitutes the decisive condition in this process, and, together, both are sufficient for communicative activity to appear.

Vygotski (1996) indicates that at the end of the first month, or at the beginning of the second, there is a turning point in the child's development. The author points out that this occurs when a smile appears in reaction to the human voice. The baby moves towards the subject that talks to him, pays attention to his voice and gets upset when they move away from him. At this stage we find ourselves at the upper limit of the postnatal period and enter a new stage.

First year

After the postnatal period, the baby still appears, at first glance, to be a non-social being, as it lacks the fundamental means of human communication, that is, language. During this period, although he presents some sounds and movements, these are not intentionally directed at the other person. It gives us the impression that in the postnatal period the baby is a merely biological being lacking human characteristics. However, Vygotski (1996) points out that this thought is totally inadequate, as, for him, there is a totally specific and peculiar sociability in this period.

As noticed, in the first year, the baby is unable to satisfy his most important needs alone, therefore, the main route of access to all his needs is others. Practically all of his conduct is intertwined with the social, as it depends on adults in all circumstances - everything that the baby can later do for himself can now only be carried out by others in a collaborative situation. In this sense, the Russian author states that the child's first contact with reality is socially mediated, so we can define the baby as a maximally social being, although, paradoxically, he has minimal communication capabilities.

For Vygotski (1996), at the end of the second month, the baby seems to overcome the passivity phase and begins to show interest in sensory stimuli, especially the voices of other people. According to Cheroglu and Magalhães (2020), in response to the baby's primary actions, the adult responsible for him quickly learns to identify the needs that such reactions express and can meet them. By attending to the newborn's primary reactions as if they were social reactions, directed at someone, the adult includes him in the communicative activity, anticipating it and promoting it. According to the authors, "it is the adult's actions in response to the newborn's manifestations that shape their expression, introducing them to a joint activity, shared by both" (p.142).

The other's role as a communicative partner is crucial for the baby's development. In this sense, it is important to detail here that the baby's oral expressions, which begin with reflexive and vegetative sounds, will gradually be characterized and undergo transformations, and at the end of the first month, in a more elongated form, vowels appear. At this stage we still do not have consonants and vowels in babbling forming syllables, such as "ma-ma" or "pa-pa", this will only happen in the second half of life. On the other hand, for its emergence to occur later, it is necessary to highlight the importance of relations established with adults in the first months.

From the first months, the baby is on the way to the complex appropriation of language. In this process we can observe that one stage will always be linked to the other, that is, one stage ends up preparing the other, although not in a linear way. However, it is important to highlight that the idea of continuity between the initial

stage of babbling and the first words is not a consensus within language acquisition theories. Jakobson (1972), a Russian linguist, declares that there is no continuity between babbling and the child's first words, however, in opposition to the discontinuity idea⁵, authors such as Oller (1976) contest this fact, demonstrating in their research that sounds and syllables structures of canonical babble closely resemble those of meaningful initial speech.

Therefore, from the perspective taken in this article, of continuity, it is necessary that the baby has performed, for example, initial babbling such as cooing, elongated vowels, screams, to reach babbling with syllables, and what will trigger this production is reciprocity from the other, an adult or someone more experienced, in relational situations. In this sense, it is necessary for parents or guardians to be attentive and able to be responsive to the baby's manifestations, because, as Leal (2010) emphasizes, the parents' imitation of the sounds produced by the babies will make the baby feel stimulated in reproduce them. Thus, productions will become more consistent, movements more organized and exchanges with the adult more meaningful, generating mutual pleasure. In this sense, Leal (2010) points out that the baby seems to recognize that the echoes that appear in the environment, as a result of the parents' imitation of their production, thus increase the experience of their perceptions and make them feel stimulated to produce. It is noteworthy here that all the manifestations of those responsible in this initial phase are extremely important for the later stages of language production and consequently the effective communication of the baby with his caregivers.

For Lisina (1987), it is common to observe the joy that a baby of just a few months shows by smiling and moving his body when a person, even if he is not close to him, directs his attention by caressing him tenderly. However, the author

⁵ For Jakobson, there were two distinct periods of vocal productions: babbling, characterized by ephemeral vocal productions and with a wide variety of sounds that do not follow any regular sequence of acquisition, and meaningful speech, in which phonological development follows an innate order of acquisition. and universal, regulated by a hierarchical set of structural laws. Between these two periods, Jakobson claimed there was a discontinuity caused by a reduction in the repertoire of sounds.

points out that “[...] the evolutionary possibilities in each period have their limits and that if the adult advances too much, his actions will not find adequate responses” (LISINA, 1987, p. 283). As an example, he points out that addressing a three-month-old baby with excessively verbal communication becomes completely fruitless, because, at this stage, the baby only captures the expressive aspect of language, that is, at this stage, the musicality and expression of the language. The interlocutor's face translates the message.

This initial relation between the baby and the emotional social world, through interaction with others, allows him to represent the causal relations between his actions and the responses of the environment. Vygotski (1996) mentions that around five months the baby begins to master his own body, posture and movements, leading him to seek more contact with other humans; he begins to show active interest in the outside world.

In the second half of life, she feels the specific need to communicate, and her interest in human beings is due to the fact that she recognizes that all her needs can be satisfied by others. The active desire to communicate is manifested in seeking the other's gaze, with a smile, with babbling, with movements of the limbs (arms and legs) and with crying. Vygotski (1996) points out that around the second half of the first year a special characteristic begins to emerge: imitation. This can be observed both in their motor postures and in their language production, and it is at this stage, after the sixth month, that we find babbling with consonants and vowels, referred to by linguistics scholars as canonical babbling.

Language acquisition researchers Oller (1980) Eilers; Oller; Levine et al. (1993) corroborate Vygotski (1996) in the assumption that the period in which canonical babbling, the name given to babbling with consonant and vowel, appears after the second half of the first year. However, this will only be possible if there is an active relational situation in which the baby and adult are face-to-face and in which the baby can imitate the adult's movements. The importance of this event, at this stage, is crucial, as canonical babbling is considered the gateway to the baby's meaningful speech (Oller, 1980). This

period is considered both by contemporary researchers of language acquisition, as well as by Vygotski (1996) and Vigotski (2001) as pre-linguistic.

Leal (2010) states that when the baby starts to repeat the words “mama”, “papa”, he seems to be aware that he is causing a reaction in the other. Normally parents relate these first productions to the significance the semantics of the words “papai” and “mamãe”, a fact universally recognized by researchers in language acquisition. We know that the production of the segments /m/ and /p/, nasal and stop respectively, both bilabial, are the simplest productions in a child's phonetic inventory and therefore the first that normally appear after vowels. However, the fact that they are recognized by parents as productions referring to the designations of the words mom and dad will naturally reinforce them. On the other hand, it is important to highlight: for the baby to advance in this acquisition process beyond standard babbling, that is, for the baby to move towards the first meaningful words, there must be systematization of interactional situations, and this can occur through of conversations with voice modulation, mutual imitation, games, songs and others.

Intentional and relational situations oriented towards the other are, at this moment, crucial and will make all the difference in this process. We want to draw attention to this point, because for some parents, guardians and early childhood education professionals, this engagement is not necessary, because for them the process of appropriating language is natural and biological, that is, spontaneous, and therefore it will happen regardless of their actions regarding the child. Based on the theories assumed in this study, discursive neurolinguistics and historical-cultural theory, there is no possibility of the appropriation of language occurring outside of mediated interactional situations, which is to say that its origin is extra-cortical, that is, it is outside the organic limits of the brain.

Quintino-Ayres (2010) points out that Vygotsky, in his conference on October 9, 1930, presented a revolutionary formulation for the time. He says that, like logical memory and voluntary attention, language is not the result of an innate activity, but rather structured in the human brain in a relational process with another human being. We can consider that what appears at first glance to be a natural event, the complex process of language appropriation, is actually full of details and specificities.

At this point it is important to highlight that professionals who work with children, especially early childhood, need to be aware and trained about the importance of face-to-face engagement from an early age, transmitting to them in an affective way vocal contours where the melody is the message.

Continuing the process of language appropriation, after the production of canonical babble, with consonants and vowels, we have the production of the first word, however, there is not yet some constant relations between the signifier and the signified, that is, at this stage the same word can mean several things. It will only be at the end of this crisis, in the beginnings of early childhood, that words will have more stable and constant meanings. This period in which there is no specific designation for each word was called by Eliasberg (1928), cited by Vygotski (1996), as “**infant autonomous speech**” and the first person to recognize and describe this speech was the naturalist Charles Darwin, in 1881. Vygotski (1996) mentions that although Darwin did not deal directly with the development of children's speech, but because he was a great observer, he noticed, when observing the development of his grandson, that the child, before moving on to the systematized verbal period, uses a peculiar language.

Darwin, cited by Vygotski (1996), described some peculiarities of this speech and the first of them consisted in the fact that there was no phonic correspondence for the utterances produced in relation to the speech conventionally used by adults. The author mentions the example of producing the utterance “ua” to designate a duck that was swimming in a lake. The second peculiarity was that in addition to the words not having a phonic correspondence to conventional speech, there was also no specific meaning. This is demonstrated by the fact that his grandson later began to use “ua” to refer to spilled milk, wine in a glass and other liquids. At another point, the child began to name “ua” to designate the design of a bird coined on an old coin and later all the circular objects that resembled the coin. Another peculiarity of autonomous speech is that the child's communication with others is only possible if people know the meanings of their words.

We can note that this peculiar speech observed by the British naturalist is what we commonly observe in children up to around two years of age, that is, their speech becomes incomprehensible to people who do not systematically live with them and we can say that the mother or caregiver becomes, unquestionably, an interpreter for the child. This fact happens because, in addition to the non-regularity in correspondence, articulation and meanings, until the mastery and stabilization of the rules of the phonological system occurs, many deletions, substitutions and assimilations in children's productions will occur at a later stage, thus accentuating difficulty in understanding by the adult interlocutor. At this stage we can find very large variability in children's productions, that is, we can observe some children aged one and a half with greater stability in their word production, and we can find children aged three with great instability in their productions. We may ask ourselves: why does this happen? We consider, based on the theories assumed in this work, that this greater or lesser variability is the result of the children's interactional experiences, their relations and possibilities of acting effectively as real interlocutors in their mother tongue. It is important to remember that although we are here measuring chronological age, for Vygotski (1996) this process is analyzed through moments of crisis, psychological and not chronological states.

We emphasize that the instabilities or variations in this process will depend on the relationships established with the child and that already at this stage some children spend half a day, sometimes the whole day, in daycare centers or preschools, this way is of crucial importance, as already we emphasize that caregivers receive guidance on the importance of getting involved in dialogic situations from an early age in order to collaborate with the language appropriation process.

For Vygotsky, autonomous speech begins during the crisis of the first year, that is, that period of transition, when the child passes from the first year to early childhood. The author reports that if we observe the content of autonomous children's speech and the stage of thought to which it corresponds, we will reach

the conclusion that it communicates an affective state not yet separated from perception, it communicates perceived impressions; it verifies, but does not unite, does not deduce, that is, there is no intellectual state in it. Therefore, there is still no stabilized internalization of the word as a linguistic sign.

At this stage, we can observe in the child's productions that a word can signify a sentence. For example, when a child says “boua” for ball, he may mean: “I want the ball”, “Let's play ball” “Where is the ball?” - depending on the situational condition. Linguistics authors such as Grolla and Silva (2014) call this word holophrase. Vigotski (2001) highlighted this fact when he presents the proposition that “[...] when assimilating the phasic aspect of language, the child moves from the parts to the whole. It is also known that, due to its meaning, the child's first speech is an entire sentence: a laconic sentence” (idem, p. 410). The author points out this fact to demonstrate that the phasic, external aspect, and the semantic, internal aspect, move in opposite directions; the phasic from the part to the whole, that is, from the word to the sentence, and the semantic from the whole to the part, that is, only later does it begin to dismember the thought, which appears as a whole, into smaller units.

Still during this period of development, we also come across intonation jargon, which is a situation in which the child emits a sequence of syllables as if he were producing a sentence. For Dromi (2020), jargon appears in children's speech around 12 or 13 months and is characterized by long sequences of syllables that contain varied and variable accent and intonation patterns. They sound like complete statements that carry the content of statements or questions, often occurring concomitantly with real words.

In this sense, we can say that jargon, although it is often disregarded by parents and even professionals because it does not carry a specific meaning in terms of words, plays a role of capital importance as it provides the child with the possibility, in a fluid way, through prosodic elements, demonstrate their needs and intentions, which are quickly interpreted by the caregiver as they occur in specific environments in a given the child's activity. Furthermore, jargon seems to save space for words that, due to articulation difficulties,

children have not yet mastered. Scarpa (2001) states that prosodic elements such as rhythm and intonation are quite present at this stage and considers that they are important expressive resources in the absence of lexicogrammatical resources. Vygotski (1996) states that the production of jargon occurs during the period of autonomous speech.

In this way, we can consider that the period from the post-natal crisis to the crisis of the first year is a very rich stage in the process of language appropriation and consequently for the child's psyche. It is a period of great importance in terms of the relational movement of the dyad, child and their caregiver, we can say that the entire subsequent process will depend on this phase.

In the next stage, after the crisis of the first year, at the beginning of childhood, the words will have more stable and constant meanings, however Vygotsky (reference) considers that the period of children's autonomous speech is an essential period in the development of every child so that they can reach the subsequent stages. For the author, without the formation of autonomous speech, the child would never move from the non-linguistic period to the linguistic one.

As the child approaches the end of the first year of life, intense changes will occur, as until the end of the first year they are in the pre-linguistic phase, and at the end of this phase we will have the stabilization of the word; thought and speech that until then walked separately, will be united in this new stage with the sign internalization. This intertwining will make the child take a qualitative leap, duplicating the perceptible world, making it possible to operate with objects in their absence. For Vygotsky, consciousness is born with language, as language, through words, enables the structuring of thought.

The first year crisis

Vygotski (1996) states that the first-year crisis delimits the end of the baby's first year of life to the beginning of childhood and emphasizes that this moment is when the child begins to walk, speak and have initiative and will in the external environment. Moving with greater autonomy allows children new possibilities for exploring the environment and dealing with adults. In this sense, language plays

a fundamental role, because even though they still use autonomous speech, the child at the end of the first year shows stability in some words.

The child, in this crisis, feels emotionally and mentally linked to the caregiver, who positions himself as the interlocutor of the relation and maintains a reciprocal and alternating dialogue, not only with others, but also with objects and events. This crisis will then be initially highlighted by the game that Leal (2010) calls “take-put, join-separate, appear-disappear”, situations very present in games and games, generating a repetitive and important model for stabilizing relations.

The child, therefore, needs a caregiver who is present, sensitive and attentive to their movements and intentions to create a safe relation that meets all their needs, naming, commenting and directing their actions. These adult movements, according to Luria (1981), will cause neurological connections to be established, thus causing new advances in the central nervous system, providing new learning.

In the transition from the first to the second year, acting on instruments, a manipulative object activity, arises in the relation with others and with this the possibility of manipulating and naming events, transforming lived reality into imagination. The more the child plays, the more he appropriates the instruments, the relation with others and the events of reality, needing to communicate more intensely with the external world.

In the first year of life, the adult is the center of the child's attention, however, at the end of the first year, objects come into play that the child, now with greater motor mobility, can reach. For Vigotski (2001), perception is the predominant function at this stage.

Vygotski (1996) also chooses the word as a starting point to deepen the crisis of the first year, as it is directly linked to the appearance of childhood consciousness and the way in which the SELF is internalized as a subject of action in social relations. Vygotski (1996) states that language and its meanings are developed with the child's active participation. The beginning and end of language acquisition A child's autonomy demarcates the beginning and end of this first year

of life, integrating according to Leal (2010), the notion construction of the SELF as a psychological subject and the idealization of the OTHER as the one who will always be present to respond to their initiatives.

The next stage, that is, at the end of this crisis of the first year and beginning of childhood, the words have more stable and constant meanings, thus moving towards the expansion of vocabulary and more effective use of syntactic rules around the age of three. Vygotski (1996) refers to this new language as **authentic** and states that what was achieved in the previous critical age does not disappear, on the contrary, it is transformed into more complex formations.

The process of appropriating thought and speech requires the establishment of mediations that must move towards increasingly more elaborate levels of abstract thought. The possibility of symbolization, based on the internalization of the sign, provides the possibility of duplicating the perceptible world, greatly expanding the world for the child. According to Martins (2020), the genesis of this development lies in everything that is made available and sensorial captured by the child in a tension between the concrete and the abstract, since, according to the author, it is this tension that drives the logical operations of reasoning.

It is important to highlight the role that others play in this construction because the use of words, which do not exist at the beginning of the baby's development, is what allows the child access to reality. In this way, all professionals involved with Early Childhood Education need to be in possession of this knowledge, understanding their crucial role with regard to the process of language acquisition and development, this powerful tool that will enable the child to access everything that has already been produced in our society.

Final considerations

By describing the language appropriations expected in Early Childhood (0-3 years), we seek to demonstrate how a certain advance in language is related to previous interactions, generating a dynamic foundation for subsequent learning. The activities of human beings become increasingly complex with each new period, therefore, identifying the phase, its predominant characteristics and the expected

next steps, provides support so that one can direct and maximize the way to offer learning opportunities and, when necessary, specific intervention.

These theoretical elaborations presented allow us to think about the contributions to Early Childhood Education, which make up Basic Education, according to the National Education Guidelines and Base Law 9,394/1996. This law, in Article 29, states that this is the first stage of Basic Education, and its purpose is the integral development of children up to five years of age - in the physical, psychological, intellectual and social aspects, in a complementary role to the action of family and the community. Article 30 states that it will be offered in: “I - daycare centers, or equivalent entities, for children up to three years of age; II - preschools, for children aged 4 (four) to 5 (five) years of age.” Article 31 provides that “I - evaluation by monitoring and recording the development of children, without the objective of promotion, even for access to primary education...”.

In this way, what is exposed in this article, we pay attention to what the LDB states, but we seek to contribute so that a large number of young children can be impacted by quality educational services, with public policies focused on and investing in development possibilities. According to the 2022 School Census, there was a resumption of enrollments in 2022, post-Covid-19 pandemic, with growth of 8.5% compared to 2021. The private system had an increase of 25.3% in the last year (high of 29.9% in daycare and 20.0% in pre-school), and in the public system an increase of 3.5% (increases of 8.9% in daycare and 0.3% in pre-school), totaling 9,028,764 enrollments in both systems, between daycare and preschool (BRASIL, 2023, p. 19).

When it is argued that the educational purposes foreseen by the LDB can reach all these children, in favor of quality Early Childhood Education, being inclusive and promoting development, these theories about language reveal themselves as a resource of the greatest relevance. Either because they can prepare the professionals who work with this large contingent of children, or to subsidize the families that educate them. When there is the intention of making the science produced accessible so that society has a better

understanding of how individuals constitute themselves as humanized beings and the multiple determinations that are involved, it is clear how necessary it is to make explicit and explain how the appropriation of science verbal language, which leads to the constitution of verbal thought and other higher psychological functions, is fundamental.

What is exposed in this article raises several questions, some of which are aimed at its consideration in the composition of curricula/programs for initial and continuing training courses for teachers and other professionals who work or may work in Education, such as speech therapists, school psychologists and social workers – highlighting that the hiring of these last two in public education systems is provided for in Law 13935/2019. Furthermore, it is also important to pay attention to what is foreseen as a guide for working with young children regarding language development.

Apropiación del lenguaje como proceso estructurante y organizador de la actividad humana: aportes a la Educación Infantil

RESUMEN

Se presentan aspectos de carácter teórico sobre la internalización del lenguaje, su papel en la estructuración de la psique, además de elementos que pueden favorecer su desarrollo en los primeros años de vida del niño. A partir de su apropiación se pueden establecer otras funciones psicológicas superiores y la propia formación de la conciencia, organizando así un sistema funcional que opera dinámicamente. La integridad de las estructuras orgánicas es esencial, sin embargo no es suficiente, ya que esta apropiación no está determinada genéticamente. Desde la formación de la cóclea, intrauterina, el bebé comienza a recibir información auditiva, pero es desde el nacimiento, a través de las interacciones con otros humanos, que el mundo se vuelve poco a poco comprensible de manera muy elemental, regido por mecanismos biológicos, hacia lo intencional y forma consciente. La apropiación del lenguaje comienza no con el significado o significado de las palabras, sino con la afectividad materializada en la prosodia de los interlocutores y sus expresiones faciales, que paulatinamente introducen los elementos culturales de la sociedad. Esta primera fase es un período de fundamental importancia, aunque muchas veces ignorado o descuidado por los profesionales que tienen el primer contacto con los padres y su bebé, ya que lo consideran un proceso “natural”, espontáneo, que no requiere la intervención de un adulto lingüísticamente competente. La importancia de brindar orientación a padres, cuidadores y maestros de jardín de infantes sobre el establecimiento de esta interacción inicial es de crucial importancia, ya que su falta podría conducir no sólo a retrasos en el funcionamiento del lenguaje, sino también a algunas dificultades y trastornos en el desarrollo de la psique.

Palabras clave: Lenguaje; Teoría histórico-cultural; Primer año de vida.

References

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Censo Escolar da Educação Básica, 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.
- EILERS, R. E.; OLLER, K.; LEVINE, S.; BASINGER, D.; LYNCH, M.P.; URBANO, R. The role of prematurity and socioeconomic status in the onset of canonical babbling in infants. *Infant Behavior and Development*. v. 16, n. 3, jul./set. 1993.
- CHEROGLU, S. MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida. Vida uterina, transição pós natal, e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico.: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados. 2020.
- DROMI, E. Babbling and early words. In: SALKIND, N. J. (ed.). *Child Development*. Macmillan psychology reference series. Mcmillan, 2002
- Grolla, E.; Silva, M. C. F. *Para conhecer aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.
- JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. Paris: Mouton, 1972.
- LEAL, M. R. M. *Passos na construção do EU*. Step by step Constructing a self. Edição Bilingue. Lisboa: Fim de Século, 2010.
- LISINA, M. *La génesis de las formas de comunicación en los niños: la psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento Psíquico*. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização Histórico Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2020.

MORATO, E.M. Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. Plexus Editora, 1996.

OLLER, D. K. *The emergence of the sounds of speech in infancy*. Yeni- Komshian, Kavanaugh: Ferguson, 1980. p. 93-112.

QUINTINO-AYRES, J. M. *Neurogênese da linguagem*. São Paulo: IPAF, 2010

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In: MUSSALIN, F.; BENTE, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes. São Paulo. 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Received in September 2023.
Approved in October 2023.

Inventividade capturada: movimentos criativos da prática docente

Captured inventiveness: creative movements of teaching practice

Aliciene Fusca Machado Cordeiro¹
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães²
Wanda Maria Junqueira de Aguiar³

RESUMO

A proposta deste artigo é discutir a fotografia como uma ferramenta de formação de professores durante uma pesquisa que desenvolveu um percurso formativo no período da Pandemia da COVID-19. Apostando na captura do cotidiano do trabalho docente durante a pandemia, por meio dos registros fotográficos autorais, o que se obteve por meio da dialogia com os pesquisadores foram indícios da inventividade docente. As imagens em diálogo possibilitaram a apreensão de significações acerca do trabalho docente, revelando que, em meio à precariedade e às

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss photography as a teacher training tool during a research that developed a formative path in the period of the COVID-19 Pandemic. Betting on the capture of the daily work of teachers during the pandemic, through authorial photographic records, what was obtained through dialogue with researchers were indications of teaching inventiveness. The images in dialogue made it possible to apprehend meanings about the teaching work, revealing that, in the midst of precariousness and difficulties in the

¹ Doutora e Mestre pelo Programa de Educação: Psicologia da Educação -PUCSP Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade da Região de Joinville – Univille. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GADS da PUCSP (Grupo Atividade Docente e Subjetividade) Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com.

² Pós doutoranda no Programa de Educação: Psicologia da Educação – PUCSP (Bolsista CAPES). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação – PUCSP. Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE- UNITAU). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GADS da PUCSP (Grupo Atividade Docente e Subjetividade), do GEDProf do MPE-UNITAU (Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias) e da ANPEPP no GT Método e categorias teóricas na pesquisa em Psicologia Sócio-histórica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>. E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br.

³ Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Universidade Católica de São Paulo, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação-Psicologia da Educação. Coordenadora do projeto do Edital de Seleção Emergencial IV CAPES (2022) - Pandemia da COVID-19 e seus impactos na educação básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola - tendo como parceiros UERN, UNIVILLE e UFPI. Coordenadora, desde 2021, o projeto CNPq/MCTI/FNDCT para Grupos Consolidado - Pesquisa Trans-Formação e a Dimensão Subjetiva como recurso teórico metodológico para a apreensão da realidade educacional. Líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq - Atividade Docente Subjetividade (GADS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>. E-mail: iajunqueira@uol.com.

dificuldades no período pandêmico, as docentes criaram possibilidades para ensinar e desenvolver a docência.

pandemic period, teachers created possibilities to teach and develop teaching.

Palavras-chave: Formação de professores; Trabalho docente; Fotografia.

Keywords: Teacher education; Teaching work; Photography.

1 Introdução

Em 2020, convivemos com a pandemia da COVID-19, um momento de intensa transformação em todas as áreas da vida, trabalho, saúde, lazer, educação, entre outras, todas significativamente afetadas devido, principalmente, à necessidade de distanciamento social. Nesse cenário, a escola, em especial a pública, foi convocada a encontrar formas de manter o vínculo com os estudantes, mesmo em meio às desigualdades sociais que afetavam, não somente os estudantes e suas famílias, mas muitos docentes. O que presenciamos de nossos governos e escolas, como resposta a esta situação, foram propostas frágeis, inócuas. Considerando esta realidade, vemos como interessante a afirmação de Nóvoa (2020, p. 8) de que " as melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil".

As estratégias colaborativas realizadas nos dão a inspiração necessária para apostarmos que nossos professores podem ser profissionais criativos, comprometidos com processos de transformação. No entanto, é notório que historicamente muitos dos professores foram submetidos a formações que têm uma lógica pragmática ancorada num discurso de afirmação da incompetência do professor (DOURADO; SIQUEIRA, 2022), formações tecnicistas que tolhem as possibilidades de criatividade.

De acordo com a perspectiva apontada acima, durante a pandemia, em meio à crise sanitária, surgiram tipos de "ajuda" para os docentes, desde softwares, plataformas, apostilas, cursos, assessorias e consultorias de empresas. O mercado ofereceu respostas rápidas e massificadas que muito pouco auxiliou nas necessidades de estudantes e professores, os quais, imersos em condições

desiguais e, na maioria das vezes, precárias, buscaram manter o vínculo com o ensino escolarizado, mesmo que de forma tênue.

Em contraponto a essa perspectiva massificada que desconsidera a possibilidade de produção docente de conhecimento e sua potência criativa, trazemos por meio deste artigo um exemplo da criatividade em ação: um percurso formativo que foi elaborado e implementado, durante a pandemia, que tinha como base a dialogia (FREIRE, 2013), o respeito ao conhecimento e a inventividade docente (CORDEIRO; GOMES, 2021). Considerando as necessidades das professoras participantes do percurso, foi elaborada uma proposta de encontros por eixos temáticos, os quais tinham como foco abarcar o núcleo da experiência docente.

Dessa forma, a montagem do percurso se deu em cinco eixos: biográfico; trabalho docente; conceitual; estético e coletivo. Cada eixo foi composto por dois encontros, os quais, durante o ano de 2020, foram realizados de forma on-line.

O objetivo do estudo, aqui apresentado, é discutir a fotografia como uma ferramenta de formação de professores durante uma pesquisa que desenvolveu um percurso formativo no período da Pandemia do COVID-19.

Este artigo terá como foco uma das atividades desenvolvidas no eixo do trabalho docente, em que foram solicitados registros de imagens que capturassem aspectos relevantes da atuação do professor.

2 Fotografia em diálogo: inventividade capturada em movimento

A proposta de utilizar a fotografia como ferramenta para a formação de professores está ancorada em uma perspectiva que compreende que “toda fotografia é marcada pelo olhar de quem a produziu e a sua leitura traz as marcas dos olhares de quem a admira, ambos olhares socialmente constituídos.” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 902). Assim, a escolha do que fotografar, como, onde, são indícios da cotidianidade docente que, em diálogo na formação, pode produzir significações diferenciadas a partir da objetividade capturada em imagem.

Nessa perspectiva, as fotografias são concebidas como produção de sentidos e significados que, por meio do diálogo, possibilita tanto aos docentes como aos formadores problematizar o tema em foco.

De acordo com Mattos, Zanella e Nuernberg (2014, p. 905), a fotografia

[...] é um recorte do contexto, um click que é atravessado, marcado e direcionado pelo olhar de seu criador. Com isso, traz indícios dos modos de (vi)ver o mundo do fotógrafo (ACHUTTI, 2004; SONTAG, 2004; TITTONI, 2009). É, portanto, uma produção de um único instante no decorrer do tempo, produção de uma subjetividade a partir da condição espaço-temporal e deve ser lida a partir do contexto histórico e cultural de sua produção (KOSSOY, 2007).

Nesse sentido, a fotografia, pode ser um potente recurso para a formação de professores, pois permite aproximar-se, por meio de imagens, do trabalho docente. As fotos podem vir a configurar uma relação entre o docente, o seu trabalho e o pesquisador. Essa relação entendemos como relação de mediação; ou seja, em que os elementos envolvidos irão se constituir, se afetar mutuamente e, nesse movimento, professores e pesquisadores serão provocados a ressignificar⁴ concepções e sentimentos relativos ao tema em diálogo. Assim, as fotos passarão a fazer parte desse momento específico, e aí também adquirirão outras nuances, forças, qualidades, gerando diferentes significações.

Em uma perspectiva dialógica, interessa que as imagens impregnadas de significações sejam postas em narrativas, discutidas de modo provocador, que mobilize incertezas e vontade de revisitar as estruturas que sustentam e moldam a vida e a educação.

Ao mesmo tempo em que as imagens revelam a cotidianidade do professor, relações simbólicas imbricadas na realidade cotidiana docente, muitas vezes alienada, podem se constituir em um convite à reflexão, ao questionamento, serem provocadoras. Assim, constituídas dessas qualidades, é possível que tais atividades, mesmo imersas na cotidianidade, gerem o que Heller (2000) afirma

⁴ Ressignificações: Re-significar-ações – Ação ou efeito de dar nova significação a algo, a uma palavra, a um conceito. Atribuir-lhes um novo sentido, uma nova forma de ser enxergado. Novos desvelamentos da essência de algo vista sob novo mirante, sob nova perspectiva.

como “suspensão”, ou seja, condições de maior reflexão, em que consideramos a dialética relação parte-todo, que se busca ir para além da opacidade do real, apreendendo as mediações constitutivas dos fenômenos.

Nesse sentido, a proposta dialógica compõe uma perspectiva em que o conhecimento é construído de forma dialética, imbricado vividamente com a realidade e, não, apresentado como um “cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento [...]” (FREIRE; SHOR, 1986:11).

A imagem, nesse caso, não aparece como prova, constatação, pedaço estático da vida. Pelo contrário, ela é movimento que se compõe por meio das palavras, dos silêncios, do choro e do riso. Contudo, não é qualquer movimento que se busca. É um movimento que vá ao encontro de um professor intelectual transformador (GIROUX, 1997) que reconheça sua capacidade de promover mudanças, que se posicione contra as injustiças sociais, econômicas e políticas dentro e fora da escola, fomentando nos estudantes uma capacidade crítica para entender o mundo em que vive e como torná-lo mais democrático. Essa concepção é contrária às “ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (GIROUX, 1997, p. 161).

Ao trazer a fotografia como uma ferramenta para formação de professores o que se busca é que ela seja uma “produção discursiva e dialógica, na medida em que sua existência está na perpétua comunicação com os outros, no entrecruzamento de olhares que, mediados pela linguagem, viabilizam sua existência e possibilitam a constituição de sentidos outros” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 902).

Percurso metodológico

No ano de 2020 foram produzidas 84 imagens autorais por 25 professores, durante um percurso formativo, respondendo a solicitação de que trouxessem para o encontro de 3 a 5 fotos autorais que retratassem seu trabalho no momento de pandemia. Valorizando a metodologia participativa, as professoras

participantes da pesquisa-formação eram convidadas a criar e recriar conhecimentos sobre as condições de seu trabalho, a saúde mental de todos envolvidos no processo educativo, as consequências do distanciamento social na aprendizagem dos estudantes, as desigualdades e vulnerabilidades que forjavam condições precárias para estudantes e professores.

As imagens selecionadas para discussão apresentadas abaixo foram inicialmente agrupadas por temas, sendo que as anotações dos pesquisadores assistentes que conduziram a formação, bem como as gravações audiovisuais que estavam no acervo, acompanhando as imagens, foram acessadas para a compreensão das significações construídas por meio dos diálogos docente/pesquisador assistente.

o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Após o levantamento de pré-indicadores e indicadores temáticos avançou-se em direção à constituição de dois núcleos de significação, que serão apresentados na sequência. Os núcleos de significação são entendidos como a síntese mais avançada do processo analítico; desse modo, vão além da articulação entre semelhança, complementaridade, contraposição construídas por meio dos indicadores, mas ensejam especialmente, “a possibilidade de o pesquisador revelar alguma contradição presente entre significações objetivadas” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9) e, assim, produzir explicações e não somente a descrição dos fenômenos.

“Eu pertencço à escola e a escola me pertence”

As fotografias, em um trabalho de formação de professores, com uma perspectiva que considera a relação subjetividade/objetividade de forma dialética, são compreendidas como construções socioculturais prenes de significações. As narrativas tecidas à imagem vão se ampliando em diálogo

com o(s) interlocutor(es). A cada narrativa se produzem perguntas, reflexões, silêncios, “revelando elementos construídos a partir da inserção em uma realidade historicamente situada; como resultado”. (FERREIRA DE FARIA; CAMARGO, 2023, p. 257). Desta forma, “cada pessoa faz sua leitura dos sentidos expressos nas fotos de acordo com sua experiência singular, socialmente constituída em um vasto campo de possibilidades” (MATTOS; ZANELLA; NUENBERG, 2014).

A imagem apresentada na figura 1 suscitou diálogos sobre ser mãe, professora, dona de casa e exercer todos esses papéis simultaneamente. A sobrecarga que a mulher trabalhadora já tinha foi intensificada durante o distanciamento social; assim, o tensionamento e sobreposição do campo do trabalho com a vida privada ficou evidenciada nas discussões acontecidas na atividade proposta. Em 2020, momento de distanciamento social, a casa de muitos professores se tornou sua sala de aula, seu campo do trabalho e, ao mesmo tempo, o campo da vida doméstica – esses campos, conseqüentemente, ficaram embaçados, ocupando muitas vezes o mesmo espaço e a mesma temporalidade. Fialho e Neves (2022) apontam que professores da educação tiveram aumento das demandas burocráticas sem a contrapartida adequada de apoio pedagógico e acesso às tecnologias digitais. Magalhães (2021) complementa:

Sua força de trabalho à venda no mercado da educação transforma sua própria vida no seu tempo de trabalho. Suas perspectivas de futuro, sua energia, sua liberdade estão ali investidas. A sensação de vulnerabilidade [...], a sensação de não saber o que fazer frente a algo para o qual julgam não ter preparo, gera ansiedade diante da demanda, contribuindo com este mal-estar (p. 394).

Tal situação revela o quanto as contradições sociais afetam os indivíduos, constituindo situações de sofrimento e tensão. Segundo Harvey, os sujeitos muitas vezes nem percebem – talvez pela vivência alienada – mas "existem exigências conflitantes entre a produção organizada – no modo de produção capitalista – e as necessidades de reprodução da vida cotidiana" (2016, p. 16). São desejos e necessidades opostos conflitantes. Professores que desejam realizar

seu trabalho, mas sofrem e desanimam por se verem ineficientes e exauridos, e se culpabilizam, isentando o social como elemento constituidor essencial.

Figura 1- Imagem da sala de aula/sala de televisão da professora



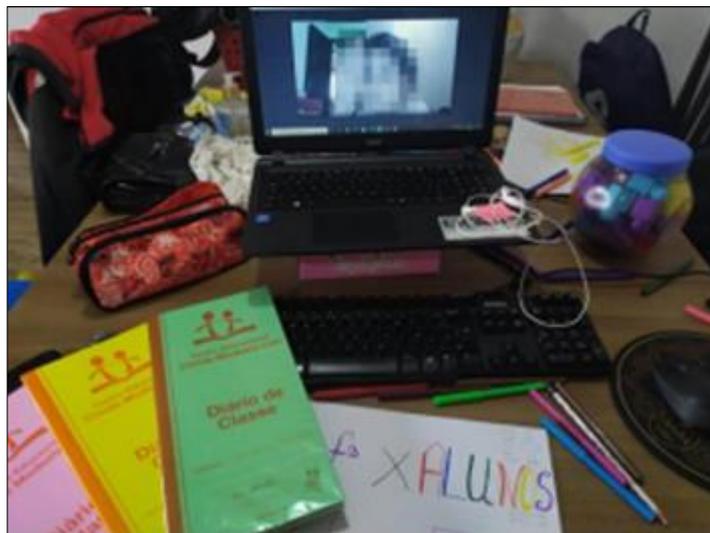
Fonte: Acervo Performa (2020)

A foto apresentada na figura 2, na fala da professora, conseguiu capturar toda a “bagunça” que estava sendo a vida do professor em meio à pandemia. Diz que os alunos só conseguem ver aquilo que está dentro do enquadre da câmera, sem ver o que está ao redor, toda a preparação docente para as aulas, todos os materiais. Dialogar sobre as condições de trabalho, as angústias referentes ao acúmulo de funções não deve ser só uma forma de desabafo. De acordo com Mattos, Zanella e Nuernberg (2014, p. 904),

fotografar é um processo de criação e (trans)formação da realidade, pois, de modo simultâneo e inseparável, o sujeito seleciona e (re)elabora recortes da realidade (KOSSOY, 2007), convertendo-os em produtos de sua imaginação e os objetiva na imagem fotográfica.

Trazer para o diálogo a captura objetivada em imagem é uma das formas de inserir a cena narrada na totalidade, considerando a historicidade que sustenta determinadas práticas sociais, e os determinantes da situação em foco.

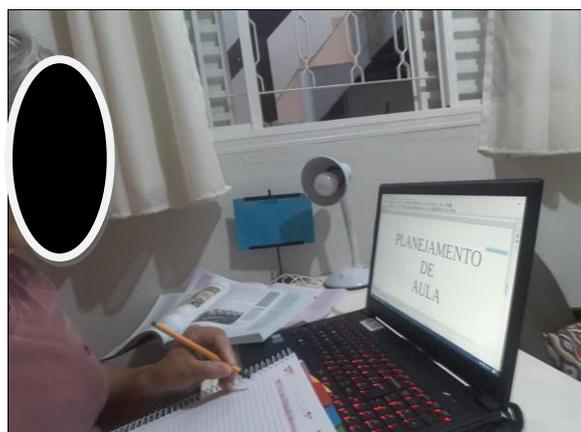
Figura 2- Imagem da mesa de trabalho/jantar da professora



Fonte: Acervo Performa (2020)

Tal qual evidenciado em diálogo com a professora sobre a imagem apresentada na figura 2, na pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021), a falta de equipamentos e ambientes adequados para as aulas, a necessidade da produção de vídeos e materiais, e a exposição da imagem pessoal e do ambiente doméstico foram destacados como aspectos que interferiram negativamente no trabalho dos docentes durante a pandemia.

Figura 3- Imagem da mesa de trabalho da professora em casa



Fonte: Acervo Performa (2020)

Em outro momento, a inventividade docente é destacada pela professora que seleciona a imagem apresentada na figura 3. Na dialogia com o pesquisador-formador, ela vai destacando que todos os dias procura alguma atividade nova, analisa materiais e pesquisa sobre novas possibilidades de atividades lúdicas. É enfática ao dizer que não é o momento propício para aplicação de provas, pois em sua perspectiva, as provas não medem o conhecimento dos alunos. Já havia ressalvas por parte da professora com relação à forma de aplicação de provas como mera medição de conhecimento, anteriormente à pandemia. Contudo, sua crítica fica mais contundente com a pandemia, pois esta destaca o quão ineficiente e desgastante esse método de avaliação pode se tornar em períodos extremados. Ao buscar uma conexão com os estudantes, a professora todos os dias assiste ao noticiário para incluir as notícias em suas aulas. Prepara aulas em slides com o conteúdo formado principalmente com imagens, pois percebe que os alunos conseguem aprender mais rapidamente. O que se consolida nessas narrativas é o que Freire (2013) destaca como querer bem o estudante, uma relação de afeto que compõe a docência

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que [...] preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 2013, p. 138).

As imagens compartilhadas pelas professoras vão mostrando aquilo que estava oculto a muitos pais, administradores educacionais, gestores de gabinete. Este movimento vem ao encontro do que afirma Vigotski quando discute a importância de sairmos da aparência, qual seja: precisamos descobrir a “outra face da Lua” (VIGOTSKI, 2001, p. 9). Ao serem convidadas a partilhar seu cotidiano, o que se vê são profissionais comprometidas com seu trabalho ao mesmo tempo que cansadas, desempenhando várias funções para que a vida

seguisse minimamente aceitável e saudável.⁵ São sentimentos, situações que se opõem, mas não de modo dicotômico, pois um não existe sem o outro – se constituem mutuamente. O cansaço é atravessado pelo comprometimento e vice-versa. Compõem uma unidade de contrários que, sem dúvida, marca as formas contraditórias de ser, pensar e sentir das professoras. Dessa forma, a fotografia, surge como uma ferramenta,

necessariamente uma expressão daquilo que se quer (ou que se consegue) retratar, marcada pelo olhar de quem a produz, pelo ângulo, intencionalmente escolhido ou não, pelas luzes e cores que se transformam no percurso entre o acontecimento e a objetivação do seu registro (ZANELLA, 2020, p. 109).

“Quem sabe agora os pais e políticos valorizam os professores”

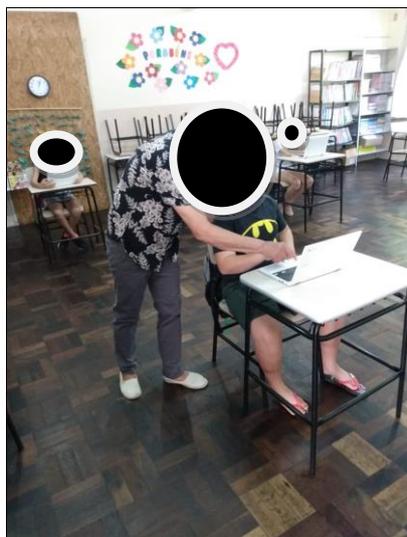
Entender-se como sujeito da história e não como seu objeto (FREIRE, 2013) é uma das possibilidades que a formação de professores dentro de uma perspectiva crítica pode possibilitar. Ser sujeito da história é algo essencial na tradição freireana. Isso fica evidente nos escritos de Ana Maria Araújo Freire, ao retomar a ideia de que a consciência crítica se constitui no enfrentamento das situações limite, momento em que o sujeito histórico, ativo e crítico compreende a urgência da noção de inédito viável” “como momento de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na realidade” (FREIRE, 2014, p. 41), algo que será conquistado no movimento da práxis libertadora, mas já o antevemos da concretude dos nossos sonhos possíveis, na perspectiva da materialização do historicamente viável. Assim, ao dialogar durante a formação tendo a imagem apresentada na figura 4 como articuladora de sua fala, o professor trouxe para reflexão a desvalorização do trabalho docente pela

⁵ Importante ressaltar aqui que, à época, havia um discurso de que os professores “estavam de férias em casa”, enquanto “os pais assumiam as funções dos docentes”, mas o que vai emergindo desse diálogo é que elas estavam renhidamente comprometidas com os estudantes, mesmo quando estavam muito cansadas, pois elas recorrentemente assumiam várias funções concomitantemente, e o trabalho docente adquiriu características muito específicas, como, por exemplo, a necessária introdução açodada da tecnologia, a utilização de novas mídias, etc. Mesmo com todas essas novidades elas permaneciam comprometidas com a realização de um bom trabalho. Então não seria um cansaço próprio do trabalho em condições já conhecidas, mas um acentuado estresse atípico que se somava aos compromissos e responsabilidades ordinárias.

sociedade. Neste encontro, relatou que havia aumentado o número de estudantes com dificuldade de fazer as atividades em casa, as quais vinham até à escola para utilizarem os *notebooks*. Em princípio, eram três alunos por turno; posteriormente, até cinco alunos por turno. Eram dois turnos, um matutino, das 7h30 às 11h00, o outro, vespertino, das 13h15 às 16h00. Contou que o contato com várias famílias era difícil, sendo necessário realizar visitas domiciliares para entender o rompimento de comunicação com a escola. Em alguns casos foi necessário acionar o Conselho Tutelar e Promotoria de Justiça.

Ao dialogar com a pesquisadora ele relata que está esgotado. Mas insiste que continua “forte porque ama seu trabalho”. Não atua em sua função de coordenador, pois há necessidade de estar professor para os estudantes, nesse momento.

Figura 4- Imagem do trabalho na escola



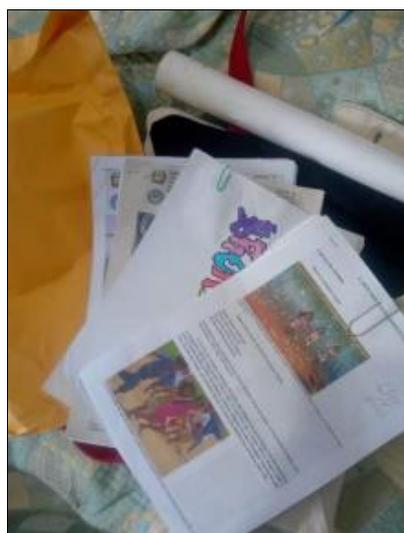
Fonte: Acervo Performa (2020)

O diálogo vai construindo possibilidades de Paulo pensar sobre as condições de trabalho durante a pandemia, pois ao mesmo tempo em que trabalha em uma escola que disponibilizou computadores e espaço para os estudantes sem acesso às tecnologias digitais, o colocou em desvio de função, levando-o a sentir-se esgotado. Na construção dialógica, ele vai percebendo que sua atuação é resistência, e que a desvalorização docente implica em uma relação

de afeto contraditória com a docência, pois diz que ama o que faz, mas não quis que sua filha seguisse o mesmo caminho.

A inventividade docente se faz presente por meio do comprometimento dos professores com aqueles que têm a vida mais precarizada pela pandemia de COVID-19.

Figura 5- Imagem dos materiais dos estudantes para correção na casa da professora.



Fonte: Acervo Performa (2020)

O relato da professora sobre a imagem apresentada na figura 5 partilhada diz que *“eram trabalhos corrigidos da semana de alunos que não tinham acesso a atividades remotas e precisavam ir até a escola coletar esses trabalhos, devolvendo alguns dias depois para a minha correção e feedback”*.

Por meio do diálogo com o pesquisador-assistente, vai relacionando desigualdade social, acesso precário aos recursos materiais e, portanto, naquele momento histórico, à (im)possibilidade de aprender. Dessa forma, a imagem vai conduzindo a uma significação do trabalho docente em que o professor compreende que o contorno ecológico, social e econômico do estudante tem que ser considerado nas propostas pedagógicas comprometidas com a transformação democrática da escola e do acesso ao conhecimento. (FREIRE, 2013).

De acordo com Ferreira de Faria e Camargo (2023, p. 251),

[a] produção de imagens fotográficas envolve a tomada de decisão do fotógrafo, produzindo um recorte da realidade que expressa sua forma de compreendê-la e dela se apropriar naquele momento; contudo, envolve também os elementos do espectador, que será capaz (ou não) de apreender esses elementos da forma a partir de sua própria leitura da realidade, pautada pelos elementos culturais que o constituem ao longo de sua vida.

A proposta do trabalho em formação de professores por meio da fotografia e da dialogia vai além da produção da fotografia, de um lado (daquele que tira a foto), e da apreensão da mesma, de outro (daquele que vê a foto). No diálogo, a imagem vai adquirindo novas significações - sua tematização possibilita, então, transformações que não estão postas como antecedentes ao encontro, mas justamente se constituem nessa arena de significações, em que afeto e cognição vivem uma relação contraditória, compondo uma unidade de contrários, que se realizam neste movimento, produzindo significações como expressão da subjetividade histórica, social e individual ao mesmo tempo.

3 Considerações finais

A fotografia como ferramenta de formação de professores mostrou-se potente como recurso mediador de significações que abarcavam o vivido durante a pandemia. Tematizar o trabalho docente, por meio das capturas imagéticas realizadas pelos professores, possibilitou dialogar sobre relações entre ação pedagógica, condições de trabalho, situações de vulnerabilidade e precariedade social entre outros temas. Assim, o que se evidenciou é que professores e coordenadores pedagógicos, participantes da pesquisa, puderam ter momentos de suspensão e distanciamento de sua cotidianidade para pensar como estavam sendo afetados e afetando a vida não só dos estudantes e das suas famílias, mas da comunidade como um todo.

Desenvolver a formação de professores em uma perspectiva dialógica, com interesse e respeito pela trajetória docente e por suas narrativas é o que elevou a fotografia a ser um recurso potente de relacionar a objetividade com a subjetividade, de valorizar os conhecimentos docentes e sua inventividade diante das dificuldades colocadas pela pandemia de COVID-19.

Inventiva capturada: movimentos creativos en la práctica docente

RESUMEN

El propósito de este artículo es discutir la fotografía como herramienta de formación docente durante las investigaciones que desarrollaron una ruta de formación durante el período de la Pandemia COVID-19. Apostando por capturar el quehacer docente cotidiano durante la pandemia, a través de registros fotográficos autorales, lo que se obtuvo a través del diálogo con los investigadores fueron muestras de inventiva docente. Las imágenes en diálogo permitieron captar significados sobre el trabajo docente, revelando que, en medio de la precariedad y las dificultades del período de pandemia, los docentes crearon posibilidades para enseñar y desarrollar la enseñanza.

Palabras clave: Formación docente; Trabajo docente; Fotografía.

4 Referências

AGUIAR, W. M. J. DE.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R.. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. e07305, 2021.

CORDEIRO, A. F. M.; GOMES, A. H. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 40ª ed., 2021, Pará.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. Apr 26, 2022

FERREIRA DE FARIA, P. M.; CAMARGO, D. de. Contribuições da fotografia para a pesquisa qualitativa: uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 250–264, 2023. DOI: 10.33361/RPQ.2023. v.11, n. 26, p. 491.

FREIRE, P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Org: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e Ousadia - O cotidiano do professor*. Tradução e Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIROUX, H.. *Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARVEY, D.; *17 Contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História* 6 edição Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

MATTOS, L. K. DE.; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A. H.. Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 26, n. 3, p. 901–918, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/895>.

MAGALHÃES, Luciana de O. R. *A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.

Captured inventiveness: creative movements of teaching practice¹

Inventividade capturada: movimentos criativos da prática docente

Aliciene Fusca Machado Cordeiro²
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães³
Wanda Maria Junqueira de Aguiar⁴

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss photography as a teacher training tool during a research that developed a formative path in the period of the COVID-19 Pandemic. Betting on the capture of the daily work of teachers during the pandemic, through authorial photographic records, what was obtained through dialogue with researchers were indications of teaching inventiveness. The images in dialogue made it possible to apprehend meanings about the teaching work, revealing that, in the midst of precariousness and difficulties in the pandemic period, teachers created possibilities to teach and develop teaching.

Keywords: Teacher education; Teaching work; Photography.

RESUMO

A proposta deste artigo é discutir a fotografia como uma ferramenta de formação de professores durante uma pesquisa que desenvolveu um percurso formativo no período da Pandemia da COVID-19. Apostando na captura do cotidiano do trabalho docente durante a pandemia, por meio dos registros fotográficos autorais, o que se obteve por meio da dialogia com os pesquisadores foram indícios da inventividade docente. As imagens em diálogo possibilitaram a apreensão de significações acerca do trabalho docente, revelando que, em meio à precariedade e às dificuldades no período pandêmico, as docentes criaram possibilidades para ensinar e desenvolver a docência.

Palavras-chave: Formação de professores; Trabalho docente; Fotografia.

¹ English version by Daniel de Souza França. E-mail: danielfrancaspot@gmail.com.

² Graduate Program in Education: Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com.

³ Master's Program in Education: Universidade de Taubaté, Taubaté, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>. E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br.

⁴ Graduate Program in Education: Psychology in Education - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>. E-mail: iajunqueira@uol.com.

1 Introdução

In 2020, we went through the COVID-19 pandemic, a moment of intense transformation in all areas of life, work, health, leisure, education, among others, all significantly affected due, mainly, to the need for social distancing. In this scenario, schools, especially the public ones, were called upon to find ways of maintaining ties with students, even in the midst of social inequalities that affected not only students and their families, but also many teachers. What we saw from our governments and schools, in response to this situation, were fragile, innocuous proposals. Considering this reality, we see as interesting Nóvoa's (2020, p. 8) statement who says "the best answers, all over the world, were given by teachers who, in collaboration with each other and with families, managed to put forward meaningful pedagogical strategies for this difficult time".

The collaborative strategies carried out give us the necessary inspiration to believe that our teachers can be creative professionals, committed to processes of transformation. However, it is clear that, historically, many teachers were subjected to training that has a pragmatic logic anchored in a discourse of affirmation of the teacher's incompetence (DOURADO; SIQUEIRA, 2022), technical training that hinders the possibilities of creativity.

According to the perspective pointed out above, during the pandemic, in the center of a health crisis, types of "help" emerged for teachers, in form of softwares, platforms, handouts, courses, advice and consulting companies. The market offered quick and mass responses that did little to help the needs of students and teachers, who, immersed in unequal and, in most cases, precarious conditions, sought to maintain a bond with school education, even if weakly.

In contrast to this mass perspective that disregards the possibility of production of knowledge in teaching and its creative power, through this article we bring an example of creativity in action: a training path that was created and implemented, during a pandemic, which was based on dialogy (FREIRE, 2013), respect for knowledge and teaching inventiveness (CORDEIRO; GOMES, 2021).

Taking into account the needs of the teachers participating in the referred course, a proposal for meetings was prepared by thematic axes, which focused on covering the core of the teaching experience.

Thereby, the route was developed along five axes: biographical; teaching work; conceptual; aesthetic and collective. Each axis consisted of two meetings, which, throughout 2020, were held online.

The objective of the study presented here is to discuss photography as a teacher training tool in a research which developed a training path during the COVID-19 pandemic period.

This article will focus on one of the activities developed in the teaching work axis, in which image records that captured relevant aspects of the teacher's performance were requested.

2 Photography in dialogue: inventiveness captured in motion

The proposal to use photography as a tool for teacher training is based on a perspective that understands that “every photograph is marked by the gaze of those who produced it and its reading bears the marks of the gazes of those who admire it, both socially constituted gazes.” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 902). Thus, the choice of how, where and what to photograph are indications of the daily teaching life that, in dialogue during training, can produce different significations based on the objectivity captured in the image.

From this perspective, photographs are conceived as the production of senses and meanings that, through dialogue, enable both teachers and trainers to problematize the topic in focus.

According to Mattos, Zanella and Nuernberg (2014, p. 905), photography

[...] is an excerpt from the context, a click that is crossed, marked and directed by the gaze of its creator. With this, it brings evidence of the photographer's ways of (living) seeing the world (ACHUTTI, 2004; SONTAG, 2004; TITTONI, 2009). It is, therefore, a production of a single instant over time, production of a subjectivity based on the spatio-temporal condition and must be read from the historical and cultural context of its production (KOSSOY, 2007).

In this sense, photography can be a powerful resource for teacher training, as it allows us to get closer, through images, to teaching work. Photos can shape a relationship between the teacher, their work and the researcher. We understand this relationship as a mediational relationship; that is, in which the elements involved constitute one another, affect one another and, in this movement, teachers and researchers are provoked to give resignify⁵ to conceptions and feelings related to the topic under discussion. Thus, the photos become part of that specific moment, and then they also acquire other nuances, strengths, qualities, generating different significations.

From a dialogical perspective, it is important that images imbued with significations are put into narratives, discussed in a provocative way, which mobilizes uncertainty and the desire to revisit the structures that support and shape life and education.

At the same time that the images reveal the teacher's daily life, symbolic relationships embedded in the daily teaching reality, often alienated, can constitute an invitation to reflection, to questioning, and to be stimulating. Thus, constituted by these qualities, it is possible that such activities, even immersed in everyday life, generate what Heller (2000) states as “suspension”, that is, conditions of greater reflection, in which we consider the dialectic part-whole relationship, which aims to go beyond the opacity of reality, and apprehend the constitutive mediations of phenomena.

In this regard, the dialogical proposal composes a perspective in which knowledge is constructed in a dialectical way, vividly intertwined with reality and, not presented as a “corpse of information – a dead body of knowledge [...]”. (FREIRE AND SHOR, 1986:11).

The image, in this case, does not appear as proof, confirmation, nor it is a static piece of life. On the contrary, it is a movement that is composed of

⁵ Resignifications: Re-signifying-actions – Action or effect of giving new signification to something, a word, a concept. Give them a new sense, a new way of being seen. New revelations of the essence of something seen from a new viewpoint, from a new perspective.

words, silences, crying and laughter. However, it is not just any movement that is sought. It is a movement that meets a transformative intellectual teacher (GIROUX, 1997) who recognizes his ability to promote change, who takes a stand against social, economic and political injustices inside and outside school, fostering in students a critical ability to understand the world they live in and how to make it more democratic. This conception is contrary to the “technocratic and instrumental ideologies underlying educational theory that separate conceptualization, planning and curricular organization from implementation and execution processes” (GIROUX, 1997, p. 161).

When bringing photography as a tool for teacher training, what we seek is it to be a “discursive and dialogical production, as its existence is in perpetual communication with others, in the intertwining of looks that, mediated by language, make its existence viable and enable the constitution of other senses.” (MATOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 902).

Methodological path

In 2020, 84 original images were produced by 25 teachers themselves, during a training course, responding to the request that they should bring 3 to 5 original photos to the meeting that portrayed their work during the pandemic. Valuing the participative methodology, the teachers taking part in the training research were invited to create and recreate knowledge about the conditions of their work, the mental health of everyone involved in the educational process, the consequences of social distancing on student learning, inequalities and vulnerabilities that created precarious conditions to students and teachers.

The images selected for discussion presented below were initially sorted by themes, and the notes of the assistant researchers who conducted the training, as well as the audiovisual recordings that were in the collection, accompanying the images, were accessed to understand the significations constructed through the teacher/research assistant dialogues.

the term “signification” is used in order to express the dialectical articulation between senses and meanings, revealing that individual and society, thought and language, affect and cognition constitute relationships that make up as a unity (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Having conducted the survey of pre-indicators and thematic indicators, progress was made towards the constitution of two nuclei of meaning which will be presented below. The nuclei of meaning are understood as the most advanced synthesis of the analytical process; in this way, they go beyond the articulation between similarity, complementarity, contraposition constructed through indicators, but especially give rise to “the possibility for the researcher to reveal any contradiction present between objectified significations” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 9) and, thus, produce explanations and not just the description of phenomena.

“I belong to the school and the school belongs to me”

The photographs, in a teacher training work, with the perspective that considers the subjectivity/objectivity relationship in a dialectical way, are understood as sociocultural constructions pregnant with significations. The narratives woven into the image expand in dialogue with the interlocutor(s). Each narrative produces questions, reflections, silences, “revealing elements constructed from insertions in a historically situated reality; as a result”. (FERREIRA DE FARIA; CAMARGO, 2023, p. 257). In this way, “each person reads the senses expressed in the photos according to their unique experience, socially constituted in a vast field of possibilities” (MATTOS; ZANELLA; NUENBERG, 2014).

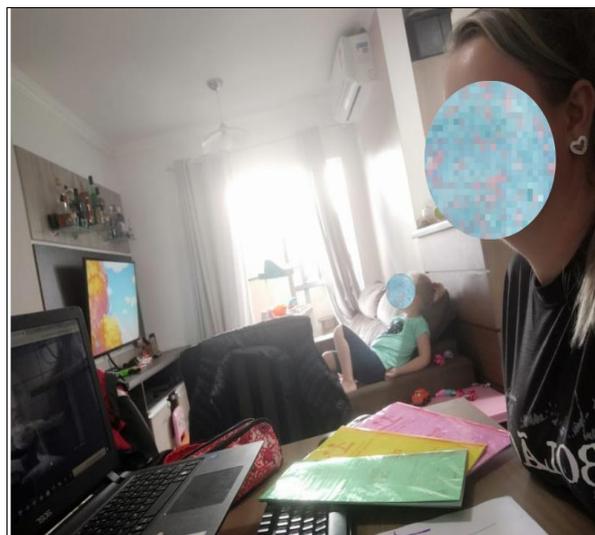
The image presented in figure 1 raised questions about being a mother, teacher, housewife and playing all these roles simultaneously. The burden that working women already had was intensified during social distancing; thus, the tension and overlap between the field of work and private life was evident in the discussions that took place in the proposed activity. In 2020, a time of social distancing, many teachers' homes became their classroom, their field of work

and, at the same time, their field of home life – these fields, consequently, became blurred, often occupying the same space and the same temporality. Fialho and Neves (2022) point out that education teachers faced increased bureaucratic demands without adequate compensation for pedagogical support and access to digital technologies. Magalhães (2021) adds:

Your workforce for sale in the education market transforms your own life into your working time. Your future prospects, your energy, your freedom are invested there. The feeling of vulnerability [...], the feeling of not knowing what to do in the face of something for which they believe they are not prepared, generates anxiety in the face of the demand, contributing to this discomfort (p. 394).

This situation reveals how much social contradictions affect individuals, creating situations of suffering and tension. According to Harvey, individuals often don't even realize it – perhaps due to their alienated experience – but "there are conflicting demands between organized production – in the capitalist mode of production – and the reproduction needs of everyday life" (2016, p. 16). They are conflicting opposing desires and needs. Teachers who want to carry out their work, but suffer and become discouraged because they see themselves as inefficient and exhausted, and blame themselves, exempting the social aspect as an essential constituent element.

Figure 1- Image of the teacher's classroom/living room



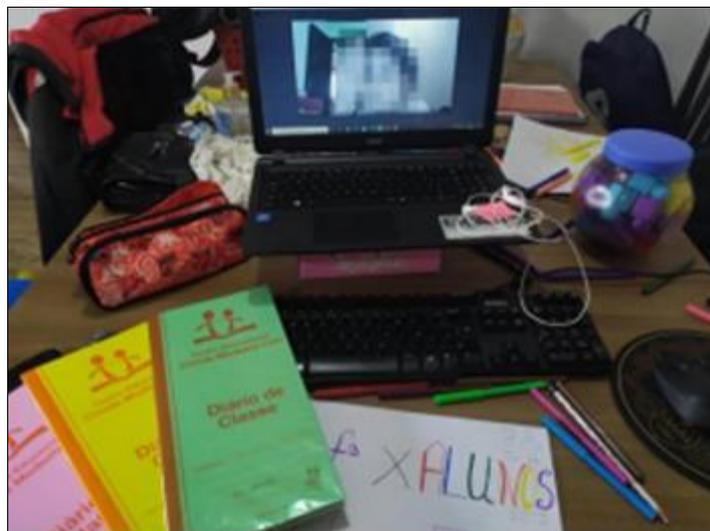
Source: Performa Collection (2020)

The photo presented in figure 2, in the his own words, managed to capture all the “mess” that the teacher's life was going through during the pandemic. He says that students can only see what is inside the camera frame, without seeing what is around, all the teacher preparation for classes, all the materials. Talking about working conditions and anxiety regarding the accumulation of duties should not just be a form of venting. According to Mattos, Zanella and Nuernberg (2014, p. 904),

photographing is a process of creation and (trans)formation of reality, as, simultaneously and inseparably, the subject selects and (re)elaborates slices of reality (KOSSOY, 2007), converting them into products of their imagination and objectifying them in the photographic image.

Bringing the objectified image capture into dialogue is one of the ways of inserting the narrated scene in its entirety, considering the historicity that supports certain social practices, and the determinants of the situation in focus.

Figure 2- Image of the teacher's work/dining table

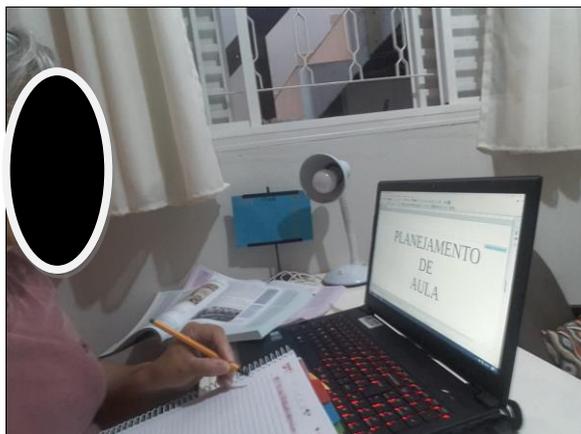


Source: Performa Collection (2020)

As evidenced in a dialogue with the teacher about the image presented in figure 2, in the research by Cipriani, Moreira and Carius (2021), the lack of

adequate equipment and environments for classes, the need to produce videos and materials, and the exposure of personal image and the home environment were highlighted as aspects that negatively interfered with teachers' work during the pandemic.

Figure 3- Image of the teacher's work desk at home



Source: Performa Collection (2020)

At another point, the teacher's inventiveness is highlighted by the teacher who selects the image shown in figure 3. In dialogue with the researcher-trainer, she highlights that every day she looks for some new activity, analyzes materials and researches new possibilities for playful activities. She is emphatic in saying that this is not the right time to apply tests, because from her perspective, tests do not measure students' knowledge. The teacher already had reservations regarding the way tests were administered as a mere measurement of knowledge, prior to the pandemic. However, her criticism becomes more scathing with the pandemic, as it highlights how inefficient and exhausting this evaluation method can become in extreme times. When seeking a connection with students, the teacher watches the news every day to include the news in her classes. She prepares classes on slides with content mainly made up of images, as she realizes that students can learn more quickly. What is consolidated in these narratives is what Freire (2013) points out as wishing the student well, a relationship of affection that makes up teaching

This openness to wishing good does not actually mean that, as a teacher, I force myself to wish good to all students in the same way. It means, in fact, that [...] I need to discard as false the radical separation between earnestness and affectivity in teaching. It is not certain, especially from a democratic point of view, that I will be a better teacher the more severe, colder, more distant and "grey" I am in my relationships with students, in dealing with the knowable objects that I must teach (FREIRE, 2013, p. 138).

The images shared by the teachers show what was hidden from many parents, educational administrators, and office managers. This movement is in line with what Vygotsky states when he discusses the importance of setting appearance aside, that is: we need to discover the “other side of the Moon” (VIGOTSKI, 2001, p. 9). When invited to share their daily lives, what we see are professionals committed to their work at the same time as tired, performing various functions so that life remains minimally acceptable and healthy⁶. These are feelings, situations that oppose each other, but not in a dichotomous manner, as one does not exist without the other – they mutually constitute each other. Fatigue is permeated by commitment and vice versa. They make up a unity of opposites that, without a doubt, marks the teachers’ contradictory ways of being, thinking and feeling. In this way, photography emerges as a tool,

necessarily an expression of what one wants (or is able) to portray, marked by the gaze of those who produce it, by the angle, whether intentionally chosen or not, by the lights and colors that transform on the journey between the event and the objectification of its recording (ZANELLA, 2020, p. 109).

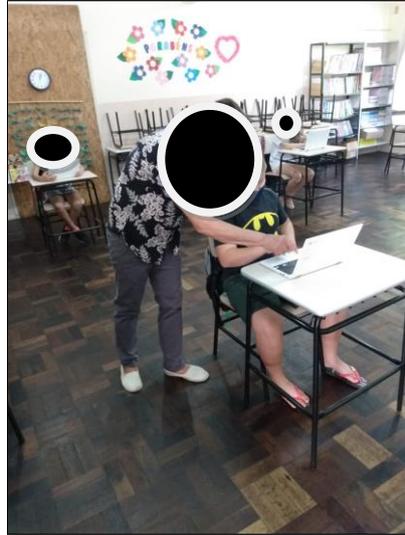
⁶ It is important to highlight here that, at the time, there was a discourse that teachers “were on vacation at home”, while “parents took on the teaching duties”, but what emerges from this dialogue is that they were deeply committed to the students, even when they were very tired, as they frequently took on several roles simultaneously, and teaching work acquired very specific characteristics, such as, for example, the necessary rapid introduction of technology, the use of new media, etc. Even with all these new developments, they remained committed to doing a good job. So it wouldn't be the typical fatigue of working under already familiar conditions, but rather a marked atypical stress that was added to ordinary commitments and responsibilities.

“Perhaps now parents and politicians will value teachers”

Understanding oneself as a subject of history and not as its object (FREIRE, 2013) is one of the possibilities that teacher training within a critical perspective can enable. Being a subject of history is essential in the Freirean tradition. This is evident in the writings of Ana Maria Araújo Freire, when returning to the idea that critical consciousness is constituted in facing limit situations, a moment in which the historical, active and critical subject understands the urgency of the notion of the viable unprecedented” “as a moment of overcoming, at least in part, the oppressive aspects perceived in reality” (FREIRE, 2014, p. 41), something that will be achieved in the movement of liberating praxis, but we have already foreseen it from the concreteness of our possible dreams, from the perspective of materialization of what is historically viable. Thus, when dialoguing during training with the image presented in figure 4 as an articulator of his speech, the teacher brought to reflection the devaluation of teaching work by society. At this meeting, he reported that the number of students who had difficulty carrying out activities at home and who came to school to use laptops had increased. At first, there were three students per shift; subsequently, up to five students per shift. There were two shifts, one in the morning, from 7:30 am to 11:00 am, the other, in the afternoon, from 1:15 pm to 4:00 pm. He said that contact with several families was difficult, requiring home visits to understand the breakdown in communication with the school. In some cases it was necessary to contact the Guardianship Council and Public Prosecutor's Office.

When talking to the researcher, he reports that he is exhausted. But he insists that he remains “strong because he loves his job”. He does not act in his role as coordinator, as there is a need to be a teacher for the students at this time.

Figure 4- Image of work at school



Source: Performa Collection (2020)

The dialogue builds possibilities for Paulo to think about working conditions during the pandemic, because at the same time that he works at a school that made computers and space available to students who had no access to digital technologies, it placed him in a diversion of functions, leading him to exhaustion. In the dialogical construction, he begins to realize that his action is resistance, and that the devaluation of teachers implies a contradictory relationship of affection with teaching, as he says he loves what he does, but does not want his daughter to follow the same path.

Teaching inventiveness is present through the commitment of teachers to those whose lives were made more precarious by the COVID-19 pandemic.

Figure 5- Image of students' materials for correction at the teacher's house.



Source: Performa Collection (2020)

The teacher's report on the image shown in figure 5 says that *“these were corrected assignments of the week of students who did not have access to remote activities and needed to go to school to collect these worksheets, returning them a few days later for my correction and feedback”*.

Through dialogue with the assistant researcher, he relates social inequality, precarious access to physical resources and, therefore, at that historical moment, to the (im)possibility of learning. In this way, the image leads to a signification of teaching work in which the teacher understands that the ecological, social and economic surroundings of the student have to be considered in pedagogical proposals committed to the democratic transformation of the school and access to knowledge (FREIRE, 2013).

According to Ferreira de Faria and Camargo (2023, p. 251),

The production of photographic images involves the photographer's decision-making, producing a slice of reality that expresses his way of understanding it and appropriating it at that moment; however, it also involves the elements of the spectator, who will be able to (or not) grasp these elements of form based on their own reading of reality, guided by the cultural elements that constitute them throughout their lives.

The proposal for work in teacher training through photography and dialogic process goes beyond the production of photography, on the one hand (the person who takes the photo), and on the other hand the apprehension of it, (the person who sees the photo). In the dialogue, the image acquires new significations – its thematization then enables transformations that are not seen as antecedents to the encounter, but are precisely constituted in this arena of significations, in which affect and cognition live a contradictory relationship, composing a unity of opposites, which take place in this movement, producing significations as an expression of historical, social and individual subjectivity at the same time.

3 Final considerations

Photography as a teacher training tool proved to be powerful as a mediating resource for significations that encompassed what was experienced during the pandemic. Thematizing teaching work, through images captured by teachers, made it possible to discuss relationships between pedagogical action, working conditions, situations of vulnerability and social precariousness, among other topics. Thus, what became evident is that teachers and pedagogical coordinators, participants in the research, were able to have moments of suspension and distance from their daily lives to think about how they were being affected and affecting the lives of not only students and their families, but the community as whole well.

Developing teacher training in a dialogical perspective, with interest and respect for the teaching trajectory and their narratives is what elevates photography to be a powerful resource for relating objectivity with subjectivity, for valuing teaching knowledge and their inventiveness in the face of difficulties posed by the COVID-19 pandemic.

Inventiva capturada: movimentos creativos en la práctica docente

RESUMEN

El propósito de este artículo es discutir la fotografía como herramienta de formación docente durante las investigaciones que desarrollaron una ruta de formación durante el período de la Pandemia COVID-19. Apostando por capturar el quehacer docente cotidiano durante la pandemia, a través de registros fotográficos autorales, lo que se obtuvo a través del diálogo con los investigadores fueron muestras de inventiva docente. Las imágenes en diálogo permitieron captar significados sobre el trabajo docente, revelando que, en medio de la precariedad y las dificultades del período de pandemia, los docentes crearon posibilidades para enseñar y desarrollar la enseñanza.

Palabras clave: Formación docente; Trabajo docente; Fotografía.

4 References

AGUIAR, W. M. J. DE; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R.. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. e07305, 2021.

CORDEIRO, A. F. M.; GOMES, A. H. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 40ª ed., 2021, Pará.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. Apr, 2022

FERREIRA DE FARIA, P. M.; CAMARGO, D. de. Contribuições da fotografia para a pesquisa qualitativa: uma perspectiva histórico-cultural. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 250–264, 2023. DOI: 10.33361/RPQ. 2023. v. 11. n. 26. P. 491.

FREIRE, P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Org: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013

FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e Ousadia - O cotidiano do professor*. Tradução e Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986

GIROUX, H. *Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARVEY, D.; *17 Contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016

HELLER, A. *O Cotidiano e a História* 6 edição Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000

MATTOS, L. K. DE; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A. H.. Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 26, n. 3, p. 901–918, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/895>

MAGALHÃES, Luciana de O. R. *A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Received in October 2023.
Approved in November 2023.

Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática

Historical-Cultural Psychology and policies for continuing teacher training: considerations on the non-dichotomy of theory and practice

Soraya Cunha Couto Vital¹

Sonia da Cunha Urt²

RESUMO

A partir de estudo doutoral, realizado entre os anos 2017 e 2021, acerca de bases teórico-metodológicas da formação continuada de professores, o objetivo deste texto é apresentar análise crítica de políticas relativas a essa formação. Em sentido específico, as que dizem respeito ao contexto do governo de Jair Bolsonaro, com a homologação do Parecer CNE/CP n. 22/2019, que teve como objetivo central a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/ 2015; a homologação da Resolução CNE/CP n.02/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a homologação da Resolução CNE/CP n. 01/2020, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). À luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, o percurso metodológico perpassou por estudos históricos, bibliográficos e documentais do

ABSTRACT

Based on a doctoral study carried out between 2017 and 2021, on the theoretical-methodological bases of continuing teacher training, the objective of this text is to present a critical analysis of policies related to this training. In a specific sense, those that concern the context of Jair Bolsonaro's government, with the approval of CNE/CP Opinion n. 22/2019, which had as its central objective the repeal of Resolution CNE/CP n. 2/ 2015; the approval of Resolution CNE/CP n.02/2019, which defined the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and established the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação); and the approval of Resolution CNE/CP no. 01/2020, which provides for the National Curricular Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). In light of the foundations of Historical-Cultural Psychology, the methodological path included historical, bibliographic and documentary studies of the

¹ Pós-doutoranda em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduc/UFMS. Mestre em Psicologia – PPGPsi/UFMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5716-5605>. E-mail: sorayavital@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Mestre em Psicologia da Educação. Professora Titular Aposentada da UFMS. Professora colaboradora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduc e PPGPsi/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>. E-mail: sonia.urt@gmail.com.

referido arcabouço político-educacional-formativo. Os resultados apresentam uma ruptura e/ou dicotomia entre as concepções de formação inicial e continuada e que tais políticas atendem à proposta da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, o que rompe com a ampla concepção de educação básica e ratifica uma lógica de retomada e ênfase às competências e habilidades.

Palavras-chave: Professores; Políticas; Formação continuada; Psicologia Histórico-Cultural.

aforementioned political-educational-training framework. The results present a rupture and/or dichotomy between the conceptions of initial and continuing education and that such policies meet the proposal of the National Common Curricular Base for early childhood education and elementary education, which breaks with the broad conception of basic education and ratifies a logic of resumption and emphasis on skills and abilities.

Keywords: Teachers; Policies; Continuing training; Historical-Cultural Psychology.

1 Introdução

Considerar as políticas educacionais é compreendê-las como pertencentes ao macro grupo das políticas públicas sociais do país e, por conseguinte, como campo de disputa no processo de implementação de referenciais e movimentos que se materializam por meio de legislação específica dessa área de conhecimento – a Educação.

Reputa-se ao campo de disputa de concepções – concepção de mundo, de homem, de sociedade e, sobretudo, de educação, que tem sido entendida, em maioria, em sua vertente de escolarização. Contudo, considera-se que para pensar a formação de professores é preciso pensar a educação em sentido mais amplo, o que requer políticas e proposições pedagógicas que perpassem o lugar do ator fundamental do/no processo formativo: o professor, especialmente se for para uma concepção de formação cidadã e emancipadora.

A política educacional de uma Nação, assim como as demais, é apresentada à sociedade em nível de planejamento e legislação, como um elemento de normatização do Estado. É a forma materializada de um processo de tomada de decisões, que deve ocorrer a partir da correlação de forças de diversos representantes sociais, para atender às necessidades da coletividade.

Nos últimos anos, o campo da formação de professores tem sido repensado, incluindo novas questões e proposições referentes à valorização dos profissionais docentes. No âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE, por exemplo, ocorreu a busca por maior organicidade para a formação

dos profissionais da educação básica, a partir da rediscussão das diretrizes implementadas em 2002 e de uma gama de instrumentos normativos voltados para a formação inicial e continuada.

Desde as orientações emanadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2002, a exigência de uma reconfiguração na organização e no desenvolvimento dos cursos de licenciatura e na concepção dos formadores começou a emergir como importante ponto para a garantia de uma formação adequada aos professores. Desse modo, as instituições formadoras vivenciaram um processo de discussões e debates sobre a implementação de reformas nas estruturas curriculares desses cursos, para atender às normativas legais.

Aguiar (2017) afirma que essas normativas e diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério correspondem a um momento peculiar das políticas educacionais, propiciado, sobretudo, pela interlocução existente entre os órgãos ministeriais, as associações acadêmicas, profissionais, sindicais e o próprio CNE.

Nessa direção que o referido Conselho realizou várias discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica ao longo de sua trajetória, resultando na aprovação de resoluções direcionadas a essa formação, o que inclui a instituição da Resolução CNE/CP n. 02, de 01 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1). Essa normativa constituiu-se como um marco impulsionador de mudanças institucionais, que avançou no propósito de obter maior organicidade para as políticas e a gestão da formação inicial e continuada dos professores, devido ao seu caráter inovador (DOURADO, 2015; AGUIAR, 2017).

Entretanto, o ano de 2016 apresentou mudanças governamentais ao Brasil, com a ocorrência do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e início do governo de Michel Temer, seu sucessor, promovendo alteração no

CNE, com afastamento de membros que representavam os movimentos sociais relacionados à formação de professores e a indicação de outros, associados aos setores privatistas – os chamados reformadores empresariais da educação, que, apesar de grande movimento de resistência da sociedade civil, inclusive em audiências públicas, permanecem dando sustentação à política proposta por esses setores.

Em sentido sequencial, a assunção do governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, deu prosseguimento ao mesmo intento político-educacional, com a homologação do Parecer CNE/CP n. 22, de 07 de novembro de 2019, que teve como objetivo central a revogação da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015; a homologação da Resolução CNE/CP n.02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019); e a homologação do Parecer CNE/CP n. 14, de 10 de julho de 2020 (Brasil, 2020a), e da Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020b).

A partir desse contexto é que se objetiva neste artigo tecer análise crítica de políticas relativas à formação continuada docente, considerando os projetos de formação de professores que estão em disputa no território brasileiro. No que tange às Resoluções CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, mais especificamente, são apresentados aqui dois componentes que podem contribuir para essa identificação, os princípios norteadores da formação e a concepção de formação, considerando a relação teoria e prática em suas propostas.

2 Resoluções CNE/CP e a relação teoria e prática na formação continuada

A instituição de um sistema nacional de formação de professores e, concomitantemente, o estabelecimento de uma série de intenções e ações

organizadas sob uma política nacional para tal formação, se constituem como componentes essenciais à profissionalização docente. Por isso, suas questões vêm sendo recorrentemente reivindicadas pelo movimento de educadores e instituições relacionadas aos esforços históricos pela elevação da qualidade da formação docente, inclusive a continuada, e, conseqüentemente, da educação brasileira.

No que concerne às concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, propostas pelas Resoluções 02/2019 e 01/2020, há que se considerar que não são documentos isolados, em termos de políticas, visto que estão relacionadas a um conjunto de outros documentos, ações e sujeitos da política educacional brasileira que contêm um projeto de sociedade, portanto um projeto de educação e de ser humano a ser formado.

Primeiramente, pode-se citar a influência e a preocupação dos agentes e organismos econômicos internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, por exemplo, com as questões educacionais mundiais, que visam garantir a reprodução das condições gerais de produção necessária à mobilidade das empresas em busca de vantagens competitivas que favoreçam a acumulação e o processo de valorização. Há um empenho no desenho de políticas mundializadas de educação, na perspectiva de que seja formado um perfil de ser humano: trabalhador, consumidor, munido das competências que necessita para sua reprodução ampliada. É um projeto que tem uma perspectiva atrelada à reestruturação produtiva e ao movimento do capital.

Um conceito-chave para entender o projeto que está em curso é o que se encontra registrado nos princípios norteadores da formação do Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019) por exemplo – o conceito das aprendizagens essenciais relacionadas às competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica³, que atende à adequação dos currículos dos cursos de

³ Lembra-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, pelo Conselho Nacional de Educação mediante a Resolução CNE/CP n. 02/2017 (Brasil, 2017b); a homologação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por intermédio da Resolução CNE/CP n. 03/2018 (BRASIL, 2018a); e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 04/2018 (Brasil, 2018b).

professores, vinculando-os à nova Base Nacional Comum Curricular, conforme redação do Art. 7º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), sem considerar a construção do conhecimento. Aprendizagens essenciais para quem ou para quê? Para formar que tipo de professor? Para que tipo de escola têm sido pensadas essas aprendizagens?

De acordo com as DCNs da Resolução 02/2019, é preciso haver um curso de formação de professores em que o mote seja o currículo da educação básica. Tem-se em torno de 2.400 horas previstas nessa proposta para o estudo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para que haja condição de comando da perspectiva da formação, e o formato é o estudo e o controle total de padronização curricular do trabalho dos professores.

Conforme Aguiar e Dourado (2019), a prioridade atualmente assumida pelo MEC, influenciada principalmente pelo CNE e as instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base e Unibanco, dentre outros, contribuiu para que

[...] aos poucos, o processo de elaboração da BNCC [...], passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC, uma vez que, para esse órgão, a base poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos. Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34-35).

Essa perspectiva também está centralizada nas competências a serem formadas na educação básica, que, segundo Silva (2020), está relacionada à concepção de profissionalismo organizacional. É possível identificá-la nos princípios norteadores da formação das DCNs da Resolução CNE/CP n. 02/2019, no âmbito da formação inicial de professores, como já citado, e na proposição da Resolução n. 01/2020, na conjuntura da formação continuada – centrada no trabalho das metodologias para a formação desse e para esse conteúdo.

Contudo, entende-se aqui que esta premissa norteadora é um retrocesso às diretrizes de uma Resolução anterior: a Resolução CNE/CP n. 01/2002, que, em seu Art. 3º, também propunha “I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso” de formação docente. Logo, vê-se que a ideia de trabalhar com as competências para a formação continuada de professores não é algo novo, mas que vai constituindo um perfil de profissionais para o século 21 em três grandes áreas: cognição, interpessoalidade e intrapessoalidade, que, em primeiro momento, parece interessante, mas que, em essência, prospecta a formação de um sujeito ágil, flexível e responsável. Tal perspectiva está ancorada no objetivo de levar para si a responsabilidade da empresa (da escola), que assume risco calculado, porque convive com as incertezas e as mudanças do presente século.

Esse tipo de profissionalismo manifesta-se por um discurso de controle cada vez mais usado pelos gerentes em organização de trabalho, incorpora formas racionais e legais de autoridade e estruturas hierárquicas de responsabilidade, envolvendo procedimentos e práticas cada vez mais coerentes com controles gerencialistas. Recorre a formas de regulação já utilizadas a partir da Resolução CNE/CP n. 01/2002, com medidas de responsabilizações, tais como fixação de metas e revisão de desempenho, e relaciona-se ao conceito de educação mínima, de uma competência do saber fazer, com desenvolvimento de habilidades para um capital cada vez mais globalizado.

Assim, vê-se na Resolução 01/2020 uma perspectiva de formação continuada de professores sob olhar de adaptação à estrutura socioeconômica e à competitividade, de um projeto político-educativo que propõe ruptura com fundamentos críticos. Há uma diluição das dimensões substantivamente educativas da formação, com cedência ao protagonismo de modalidades formativas e de aprendizagem professoral destinadas exclusivamente ao serviço, ao ajustamento econômico, transformadas em programas de qualificação, de capacitação, de gestão de recursos humanos.

É a visão de uma política educacional alinhada à lógica vocacionalista de formação continuada, que apresenta dificuldade na valorização de uma educação

crítica e para a cidadania democrática, por isso de minimização dos objetivos, das práticas e das metodologias de trabalho pedagógico de abordagens que subsidiam tal visão de educação e cidadania.

Para além, é o olhar de privatização, de uma concepção de educação típica do privado dentro do ambiente público, apoiada pelo discurso da necessidade de uma nova gestão pública, de novas teorias de governabilidade e de reinvenção governamental, relacionadas a elementos ideológicos que propõem uma reforma de Estado centrada em critérios de natureza econômica, de racionalidade econômica, pautada na eficácia e na eficiência. Está embebida por entendimento empresário-educacional, visto que

A empresa é hoje vista como o arquétipo da organização racional, o arquétipo da boa administração; fora disso tudo é irracional. O mercado, a empresa, a concorrência, a competitividade econômica, são elementos intrinsecamente associados a uma boa administração, ou gestão (PAVAN; LIMA, 2020, p. 7).

Conseqüentemente, a formação continuada tem sido pensada pela razão instrumental, a partir de políticas educativas também baseadas no gerencialismo, na *performance* competitiva, que sublinha a necessidade de um professor técnico-racional. Uma formação centrada em projetos educativos para atendimento às novas tecnologias, com “instrumentos práticos para a ação didática, para avaliações de todo o tipo, para a microgestão da sala de aula e para a medição através de testes, o uso de padrões e a produção de evidência empírica” sobre o trabalho docente (LIMA, 2016, p. 143).

Diante disso, analisar a conjuntura dos princípios norteadores da formação também precisa conduzir à reflexão sobre a **concepção** que a política educacional tem apresentado a respeito da própria **formação**.

A começar pelo Art. 2º da Resolução n. 01/2002, cujo foco está na formação inicial pensada para o “Preparo para a atividade docente”, perpassando pelas Resoluções 02/2015 e 02/2019, que indicam compreensão inter-relacional entre os processos de formação inicial e continuada, porém com dimensões distintas,

chega-se à Resolução 01/2020, que, na especificidade da formação continuada, reitera a concepção de que esta é

[...]entendida como componente essencial da sua profissionalização [do professor], [...] para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020b, acréscimo nosso).

Esse contexto conduz inicialmente à identificação de que a relação teoria e prática é posta como nuclear para as DNCs formação de professores dispostas nessas políticas, exemplificada pelo uso do termo “integração”, com evidência de que a prática assume um ponto central nessa relação. Isso revela que a concepção de formação está majoritariamente atrelada a um projeto societário que não trabalha com a perspectiva da unidade entre teoria e prática, mas com o ponto de vista de que se articule a teoria à prática, de que ambas, vistas dicotomicamente, sejam integradas.

Ao tecer análise sobre essa concepção expressa na Resolução n. 01/2002, Jesus (2019, p. 53) aponta que a formação inicial de professores propunha articulação entre teoria e prática, mas esta era dificultosa “devido à sobreposição de disciplinas específicas da área de conhecimento às disciplinas de cunho pedagógico”. De acordo com Diniz-Pereira (2007), as práticas de ensino ocupavam postos pouco prestigiados nos currículos da realidade brasileira à época, porque em boa parte dos projetos de formação de professores apareciam na etapa final dos cursos, como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos pelas disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógico.

Não obstante, Silvestre e Placco (2011) reputam que o entendimento sobre as práticas ainda sofria uma distorção, visto que havia a percepção de que aquele era um momento somente para organizar o que seria aplicado nos estágios supervisionados. Isso se dava pelo fato de que a prática, como componente curricular, era tida por essa legislação como ações articuladas com o estágio supervisionado e com as diversas atividades de trabalho acadêmico, de modo a corroborar para formação pragmática do professor.

Esse é um modelo ainda presente no contexto da formação docente, advindo dos conceitos da racionalidade técnica e da racionalidade prática (Schön, 2000). A respeito da racionalidade técnica, Diniz-Pereira (2019) afirma que sobre tal modelo o professor é visto como um técnico que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, logo sua formação deve prepará-lo para aplicar aos problemas cotidianos soluções adquiridas a partir de uma base teórica. A racionalidade prática, por sua vez, defende a necessidade de pensar a formação com enfoque para a prática exercida, já que esta pode superar as previsões dadas pela teoria. Concebe-se, desse modo, que a aprendizagem e o conhecimento são oriundos da prática.

Diniz-Pereira (2019) ainda pontua que a visão prática proveniente desse modelo concebe a educação como um processo complexo ou modificado à luz das circunstâncias, podendo ser controlada por meio de decisões realizadas pelos profissionais. Assim, a realidade educacional se torna muito fluida e reflexiva para que haja uma sistematização técnica, defendida pelo modelo anterior. Nessa perspectiva, o julgamento e a interpretação profissional são guiados “por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem, os quais distinguem processos educacionais de não-educacionais e separam as boas práticas das indiferentes ou ruins” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 37).

Todavia, em sentido distinto, também são encontrados registros do campo da formação de professores que não coadunam com as concepções extremadas de ambas as racionalidades. Um deles é o denominado “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” (ANPED, 2020), de 05 de novembro de 2020, assinado pelas entidades nacionais ANFOPE⁴, ANPED⁵, ANPAE⁶, FORUMDIR⁷ e CEDES⁸, por exemplo, que, a partir da publicação da Resolução CNE/CP n. 01/2020, mais

⁴ ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁵ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação.

⁶ ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

⁷ FORUMDIR: Fórum de Diretores(as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas.

⁸ CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade.

especificamente, assentam posicionamento contrário aos processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Registram indignação e repúdio, porque suas concepções de educação e formação docente compreendem o estabelecimento de políticas elaboradas em decorrência de diálogos com instituições universitárias, associações científicas do campo educacional e entidades representativas dos professores, sem prática impositiva e/ou autoritária, que tem sido vista e vivenciada nos últimos quatro anos no Brasil.

Nesse contexto, apontam também a inaceitabilidade da aprovação de normativas que concebem o negacionismo da importância do conhecimento científico no âmbito da educação, exemplificado pela recorrente ausência de debates e consultas públicas às instituições acadêmico-científicas, o que desconsidera as produções nas esferas da formação, da política educacional e do currículo. Em contraponto, tem-se visto atitudes contrárias aos marcos legais, desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, por exemplo, que deveriam ser considerados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que, por sua vez, deveria buscar, específica e intencionalmente, a inter-relação entre as formações inicial e continuada e entre estas e o que a escola e seus profissionais requerem.

No que concerne à Resolução 02/2015, pode-se identificar concepções que parecem expressar outro entendimento. O 5º Considerando e o Art. 3º, por exemplo, apresentam a concepção de que formação inicial e continuada estão em articulação e compreendem dimensões coletivas que implicam o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores. Sua principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, político, ético e pedagógico.

Essa compreensão também está explicitada nos princípios norteadores pensados na mesma Resolução (Resolução 02/2015, Considerando 6, Art. 3º/§ 5º incisos I a XI), para a formação articulada, que, em síntese enumerativa, propõe “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c)

trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, s.p).

A diferença está no fato de que a unidade teoria e prática pressupõe sua indissociabilidade e, por conseguinte, a formação de um sujeito que tenha a capacidade de “ler” a sua prática, de teorizar sobre ela ou mesmo de utilizar o processo de teorização já construído na produção do conhecimento humano para que possa compreender a sua prática. A unidade de um sujeito que tem condições autônomas de compreender a sua perspectiva, o elemento que produz o seu trabalho, que elabora conhecimentos e tem capacidade de fazer análise da sua prática fundamentado em um referencial teórico, como faz-se com pesquisa ou mesmo sob o entendimento de que o professor da educação básica é um professor que produz conhecimento.

Nesse sentido, reputa-se que a Resolução 02/2015 relaciona-se aos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que advoga que aprender um conceito não pressupõe apenas conhecer teoricamente os traços e os fenômenos que o compõem, mas também saber aplicá-lo em situações práticas, concretas. Então, o processo de assimilação desse conceito não envolve apenas a direção de situações parciais e/ou singulares para sua generalização, mas também do geral para o parcial e/ou singular, porque entende-se que “Dominar um conceito supõe dominar a totalidade de conhecimentos sobre os objetos a que se refere o conceito dado” (DAVIDOV, 1981, p. 27, 31).

Nesse processo, o aparato determinante está nos elementos mediadores que proporcionam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos pela humanidade e, em âmbito formativo, o professor é o principal possibilitador do acesso ao conhecimento, é o responsável por organizar a atividade de ensino, que poderá potencializar o acesso aos bens culturais e à aprendizagem.

Soma-se a isso a premissa vigotskiana de que o processo de formação não pode representar uma ruptura com o que o sujeito já sabe, por isso os conteúdos precisam ser definidos com base em uma avaliação que permita aos formadores direcionarem seu trabalho para o que Vigotski (1995) denominou de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo o autor, o processo de aprendizagem deve considerar a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou atual e zona de desenvolvimento próximo, potencial ou proximal (a depender da tradução). O nível de desenvolvimento real corresponde ao estado de desenvolvimento que foi conseguido como resultado de um processo já realizado, isto é, compreende tudo aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho, sem a ajuda de outras pessoas.

Contudo, ter conhecimento das capacidades já desenvolvidas não é suficiente para compreender, de forma completa, o desenvolvimento de quem está aprendendo. De acordo com Vigotski (1995), é preciso voltar-se também para a zona de desenvolvimento proximal, que abarca o que o sujeito não faz sozinho, mas é capaz de realizar com ajuda de outros.

Essa compreensão acerca do desenvolvimento das capacidades intelectuais, é condição fundamental para que os formadores selecionem conteúdos que não sejam postos nem além nem aquém da zona de desenvolvimento próximo dos professores que estão em processo de aprendizagem, ao participarem de momentos intencionais de formação continuada.

Relembra-se que, em sentido formativo docente, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural subsidiam a compreensão de que o professor é considerado como o sujeito-aluno, objeto desse processo de aprendizagem, que se apropria de conhecimentos pela via das mediações, que podem ser infinitas e modificadas à medida em que se desenvolve e cria novas necessidades para si. Durante sua vida, esse sujeito assimila as experiências produzidas socialmente, por meio da aquisição de significados que exercem a função mediadora na assimilação da experiência humana.

Logo, quanto mais acesso a diferentes bens culturais, mais o professor em formação continuada terá a oportunidade de desenvolver novos significados para suas aprendizagens e, quanto mais mediadoras forem as relações sociais e educacionais por intermédio das quais se apropria desses bens culturais, melhor será a qualidade de seu desenvolvimento. Ou seja,

será cada vez mais capaz de estabelecer relações, interações, comparações e perceber modificações para pensar abstratamente.

Identifica-se então que a Resolução 02/2015 indica a concepção de uma formação docente que não atenda à cultura dicotômica e de reprodução e inculcação de valores dominantes na sociedade, que são reproduzidos sem o desenvolvimento da consciência dos envolvidos no processo formativo, no caso os professores. O papel da formação, inicial e continuada de forma inter-relacional, é colocar intencionalmente esses valores em discussão, com ações organizadas, analisadas e implementadas a partir do claro entendimento dos objetivos a serem atingidos.

Contudo, verifica-se que a Resolução 02/2019, no intento de revogação da Resolução 02/2015, rompe com a inter-relação formação inicial e continuada, apesar de anunciar sua articulação (Art. 6º, inciso VII), visto que as diretrizes definidas em sua normativa dizem respeito somente à formação inicial. Consequentemente, rompe com todo o conjunto formativo e com as concepções norteadoras da Resolução 02/2015, ainda que mantenha alguns indicativos da relação teoria e prática, mas sob a compreensão das “competências gerais docentes [...] previstas na BNCC” e das “habilidades correspondentes a elas” (Arts. 2º e 3º), que permeia a lógica de município prático.

A concepção de formação apresentada na Resolução 01/2020 (a que dispõe especialmente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada) está aportada nesse mesmo sentido. Seus pressupostos exibem compreensão clara do desmembramento da formação inicial da continuada e retomada da formação continuada nos mesmos moldes da 02/2019. O imperativo é a submissão da formação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por isso a ideia de Base Nacional de Formação cujos elementos (competências e habilidades) estão articulados na perspectiva absolutamente pragmática de formação docente.

Concomitantemente, identifica-se que a compreensão de formação elencada nessa Resolução empreende a dissociação de um elemento fundante, que é o projeto institucional, ou seja, da relação da construção da identidade formativa com base na autonomia das instituições, pensando a relação desenvolvimento

institucional, projeto pedagógico institucional de formação e os projetos pedagógicos de curso. Dessa forma, o desenvolvimento profissional parece sofrer um impacto reducionista, em que a prática está restrita ao planejamento, à regência de aulas e à avaliação.

Relembra-se, porém, que a ótica teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de aprendizagem do adulto está baseada na perspectiva de que a educação possui um papel bidirecional, porque, ao mesmo tempo em que deve permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social, deve promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, segundo Vigotski (1995, p. 29),

[t]rata-se [...] de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e [...] dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...], que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.

O desenvolvimento das referidas funções psicológicas é que permite ao sujeito a capacidade de pensar a realidade e transformá-la, o que, em sentido educacional, se contrapõe a metodologias individualistas – “centradas no estudante como promotor de sua própria ação educativa” (Macedo *et al.*, 2018) –, objetivando que sua formação o mantenha adaptado aos interesses da sociedade capitalista.

Em contexto histórico-cultural, o sujeito aprendente é considerado não somente ativo, mas interativo em seu processo de apropriação do conhecimento. Isso quer dizer que não recebe passivamente as informações externas, nem se estagna na realização de atividades espontâneas e individuais, que, apesar de sua importância, não são suficientes para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por isso, é preciso criar condições para que esta aconteça para além do domínio teórico e prático, é necessário que o aprendiz tome consciência desse processo, para que tenha condições de explicar, justificar e romper com os comportamentos cristalizados.

No que tange à formação continuada, entende-se que a aprendizagem do professor também precisa passar pela compreensão dessa ruptura, e o conhecimento decorrer do processo de apropriação e construção do que foi produzido pela sociedade, envolvendo sua análise e explicação. Dessa maneira, a apropriação vai sendo configurada por meio da dúvida, do questionamento, do confronto e da articulação com o que o professor vivencia em sua prática profissional.

Nesse cenário, considera-se importante reiterar o “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” (ANPED, 2020), assinado pelas instituições citadas anteriormente, registrado em específico repúdio à homologação da Resolução CNE/CP 01/2020, que, assim como a Resolução 02/2019, apresenta a evidente indiferença do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação no que se refere às demandas das instituições acadêmicas da área educacional e suas manifestações ancoradas em associações científicas, pesquisadores e universidades que têm denunciado seu caráter autoritário e os interesses da relação público-privado das diretrizes propostas por tais resoluções.

Ao trazer à luz a análise da Resolução 01/2020, o Manifesto considera um conjunto de aspectos que devem ser problematizados, visto que, diferentemente do que ocorreu no processo de elaboração da Resolução 02/2015, não houve ampla discussão com entidades acadêmicas, científicas, fóruns estaduais e representantes de escolas, universidades e faculdades de Educação.

Além disso, a revogação desta pela 02/2019 “constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, completados com a Resolução CNE/CP nº 01/2020” (ANPED, 2020, s.p), e desarticulou a formação inicial da continuada, a representação de um consenso no campo educacional e a incorporação de princípios histórica e coletivamente constituídos.

Dessa forma, considera-se olhar para a formação continuada proposta por essa política (Resolução 01/2020) por meio do “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica”, refutando sua concepção

relativa, que não a confirma como direito a ser garantido pelas políticas públicas, o que reforça um entendimento meritocrático e empreendedor de formação, que

[r]eduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disso, apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como: grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processos que impõem o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional (ANPED, 2020, grifo do autor).

Ademais, pretere-se também o caráter padronizador e de controle da formação continuada concebida pela Resolução 01/2020, porque está concentrado no conhecimento do conteúdo da BNCC e nas metodologias ativas como formas inovadoras e fecundas para lograr êxito no que tange às competências, com negligência de uma formação contínua/permanente ampla e de caráter crítico – fatores fundamentais para a garantia do direito a uma educação pautada em qualidade social e para o exercício de uma comprometida com tal direito.

Por conseguinte, objetiva-se o desprezo que a referida Resolução confere à pesquisa como princípio educativo, o que reduz a possibilidade de formação do pesquisador e relaciona a concepção de formação continuada à vertente pragmática. Essa compreensão confirma a lógica dos estudos focados nas práticas pedagógicas, concordante com o currículo e a estruturação de programas centralizados em atividades que as investiguem e realizem, em contraposição ao entendimento de que a qualificação docente não está vinculada somente à perspectiva pragmática, mas à “compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência (ANPED, 2020).

Em síntese, o “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” rejeita “a compreensão de formação continuada como mais uma etapa da formação docente”, como se fosse uma complementação da formação inicial, e reafirma o entendimento

[...] da formação como direito, e uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência, para que esta se desenvolva intelectualmente na pluralidade de formação e ideias pedagógicas (ANPED, 2020, s.p).

Apesar de não ser o objetivo central deste artigo, considera-se importante ressaltar que a partir das concepções formativas que estão postas nas políticas, há também a revelação de uma concepção de professor, entendido, em maioria, não como um intelectual – no sentido de produtor do conhecimento, mas como um instrumento de aplicação de determinados conhecimentos, portanto um realizador de tarefas ou um neotecnicista.

Esse entendimento acerca do professor está alinhado a um projeto cuja perspectiva é uma reestruturação produtiva, que propõe uma formação com limites de conhecimento do seu contexto ou do conhecimento produzido. Tal concepção está atrelada a um projeto que entende e intenta a retirada da autonomia docente, que apresenta o elemento da precarização, porque não discute a profissionalização ou o profissionalismo pelas condições de trabalho. Logo, sustenta o elemento da proletarização, visto que o professor não domina todo o processo de elaboração do conhecimento da relação com sua aprendizagem.

3 Considerações finais

A partir da análise apresentada, conclui-se nesse momento que o prisma evidenciado na Resolução 02/2015 está na contramão dos modelos de racionalidade técnica e prática, pelo fato de estar ancorado em uma concepção de docência sob a perspectiva histórica, crítica e emancipatória, na construção de uma indissociabilidade entre inicial e continuada, teoria e prática, e outras dicotomias. É o modelo que entende a formação como uma atividade humana que transforma o mundo natural e social (práxis) para humanizá-lo.

Sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, concorda-se que, no que diz respeito à concepção de formação, o professor é compreendido como aquele que suscita um problema de modo político, diferentemente do modelo técnico, que concebe uma visão instrumental da natureza do trabalho docente e do modelo

prático, que possui uma perspectiva mais interpretativa de mundo. Desse modo, a perspectiva de inter-relação entre teoria e prática predomina e possibilita o atendimento ao contexto e à coletividade, que, por meio da reflexão crítica, proporciona uma transformação política, institucional e social.

Diante da identificação e das reflexões empreendidas a respeito das políticas educacionais para a formação, elencadas do conjunto das resoluções aqui consideradas, cabe agora indagar: Qual o movimento político-educacional-formativo docente que está em curso no Brasil? Quais os impactos das DCNs para a formação continuada de professores?

De forma sucinta, pode-se afirmar que parece haver um processo de desmonte e retrocessos das políticas educacionais de formação, ocasionado pela revogação da Resolução n. 02/2015 e, conseqüentemente, de sua visão ampla de uma formação de professores não somente pedagógica, mas técnica, ética e política, que apontava, inclusive, para a importância de esse processo contar com um espaço para a investigação científica, a partir de itinerários formativos que fossem construídos coletivamente.

Isso quer dizer que se as BNCC da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio têm um entendimento restrito de currículo e são totalmente prescritivas, essa compreensão afigurar-se-á na e para a formação inicial e continuada. A ocorrência dessa realidade se dá por causa do fulcro completamente reducionista das competências e habilidades, além de todas as outras contingências de mercantilização e mercadorização a elas subjacentes.

São olhares demarcados pelo plano político-econômico utilizado pelo empresariado, pelo mundo dos negócios, que estão avançando no território formativo-educacional com uma roupagem de protagonismo, participação, valorização profissional, formação polivalente, pedagogia da qualidade e da defesa da educação, apresentando-se, por vezes, como novos conceitos, mas que têm como fundamento as premissas da globalização, da flexibilidade e da competitividade, para citar algumas. São uma imposição das “novas” formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da “nova” reorganização da economia nacional e mundial.

Entretanto, a partir do aporte da Psicologia Histórico-Cultural considera-se premente pensar a formação docente nas dimensões técnicas, afetivas, políticas, éticas e estéticas, baseadas em uma sólida formação teórica. Essa solidez precisa ser pensada com dimensão de compreensão da realidade, do sujeito e do trabalho. Implica também uma ampla formação didático-pedagógica, ampla formação na práxis, na Filosofia, na Psicologia, na Sociologia e na Antropologia, para citar algumas.

São elementos de um projeto de formação de professores, inicial e continuada de modo inter-relacionado, a partir de princípios e diretrizes fundamentados na concepção do trabalho docente que constitui uma consciência para si e tem uma dimensão mais ampla de competência; e uma sólida formação teórica em que se possa constituir a perspectiva de uma práxis criativa e revolucionária.

O intento não é de uma práxis imitativa ou reinterativa, mas uma práxis em que o professor vai se constituindo na perspectiva do próprio trabalho, enquanto transforma a si mesmo. É revolucionária, porque, ao fornecer os elementos para a compreensão da sociedade, assume uma posição de qual sociedade e qual sujeito enseja.

Neste artigo a formação continuada de professores é entendida como um processo, que ocorre de forma permanente/constante, inter-relacionada à formação inicial, e deve intentar a articulação com/e a produção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos necessários ao desenvolvimento humano, ao exercício da autonomia e à atividade docente. Por isso, considera que os processos relativos à educação preconizam a necessidade de uma formação de professores que os constitua a partir de uma base teórico-metodológica não conformadora, que impulse resistência e orientação para organizar planos de ensino e estabelecer procedimentos que reverberem em um trabalho docente intencionalmente histórico e crítico, não alienante.

Pensa-se então em uma formação continuada alicerçada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, cuja proposta seja caracterizada por procedimentos em que a dimensão ontológica não possa ser desconsiderada; na

qual assumam-se dialeticamente a transmissão de conhecimentos científicos como núcleo essencial do método pedagógico; exija-se professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado; esteja determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e reconheça o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

Dadas as circunstâncias histórico-político-educacionais que estão delimitando as diferentes realidades sociais que se apresentam em uma sociedade de classes, considera-se premente realizar um trabalho andragógico voltado à formação do professor como um ser humanizado, com capacidade de inserção crítica em seu contexto social, buscando com autonomia as possibilidades de desalienação que o tornem um sujeito emancipado, que consiga efetivamente analisar os dados da realidade objetiva e compreendê-los de tal forma que possa agir para transformá-la.

Em síntese, sobre essas bases compreende-se aqui que é possível: mudar a formação continuada de professores de modo a promover uma educação humanizadora; realizar uma formação continuada docente que proporcione a humanização do aluno-professor; superar, pela inserção de educadores e educandos em processos educativos humanizadores, a condição de sujeitos sem reflexão crítica, adaptados aos ditames da indústria cultural; e seguir caminhos para a realização de uma práxis educativa capaz de superar a dicotomia que põe em oposição teoria e prática.

A contar dessas ponderações, e das que ainda podem ser realizadas, deseja-se que as análises empreendidas suscitem outras mais, e que sirvam de base para ações transformadoras das atuais condições que delimitam a implementação de processos de ensino e aprendizagem para professores. Almeja-se que possam contribuir para a superação de dificuldades e problemas enfrentados nesses processos, e para a formação de sujeitos docentes capazes de atingir um estado de emancipação humana, de realmente se tornarem seres humanizados.

Psicología Histórico-Cultural y políticas de formación continua de docentes: consideraciones sobre la no dicotomía de teoría y práctica

RESUMEN

A partir de un estudio de doctorado realizado entre 2017 y 2021, sobre las bases teórico-metodológicas de la formación continua docente, el objetivo de este texto es presentar un análisis crítico de las políticas relacionadas con esta formación. En sentido específico, aquellas que atañen al contexto del gobierno de Jair Bolsonaro, con la aprobación del Dictamen CNE/CP n. 22/2019, que tuvo como objetivo central derogar la Resolución CNE/CP n. 2/2015; la aprobación de la Resolución CNE/CP n.02/2019, que definió las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y estableció la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación); y la aprobación de la Resolución CNE/CP no. 01/2020, que establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Continua de Docentes de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Continua de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación Continua). A la luz de los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, el recorrido metodológico comprendió estudios históricos, bibliográficos y documentales del citado marco político-educativo-formativo. Los resultados presentan una ruptura y/o dicotomía entre las concepciones de educación inicial y continua y que dichas políticas atienden a la propuesta de la Base Curricular Común Nacional para la educación infantil y la educación primaria, que rompe con la concepción amplia de educación básica y ratifica un Lógica de reanudación y énfasis en habilidades y habilidades.

Palabras clave: Docentes; Políticas; Formación continua; Psicología Histórico-Cultural.

4 Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC and teacher training: conceptions, tensions and strategies. *Portraits the School Magazine*, Brasília, v. 13, no. 25, p. 33-37, Jan.-May. 2019. Available at: <http://www.esforce.org.br>. Accessed on May 4, 2021.

ANPED. National Association of Postgraduate Studies and Research in Education. *Manifesto against the disqualification of basic education teacher training*. 2020. Available at: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. 2020. Accessed on: 14 Aug. 2021.

BRAZIL. Planalto Palace. Civil House. *Law guidelines and bases of national education*. Law 9,394, of December 20, 1996. Brasília, 1996. Available at http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Accessed on June 4, 2021.

BRAZIL. Chamber of Deputies. *National Education Plan 2014-2024*. Law 13,005, of June 25, 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Available at: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Accessed on June 10, 2021.

BRAZIL. *Resolution no. 2/2015*. Defines the National Curricular Guidelines for initial training at higher education (degree courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing training. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Available at: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Accessed on: May 10, 2021.

BRAZIL. Presidency of the Republic. General secretary. Deputy Head for Legal Affairs. *Decree no. 8752*, of May 9, 2016. Provides for the National Policy for Training Basic Education Professionals. 2016. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Accessed on: 01 Sep. 2021.

BRAZIL. Presidency of the Republic. General secretary. Deputy Head for Legal Affairs. *Law no. 13,415*, of February 16, 2017. 2017. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Accessed on: May 11, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. Full Council. *CNE/CP Resolution no. 2*, of December 20, 2019. Defines the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and establishes the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação). 2019. Available at: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Accessed on: May 15, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. *CNE/CP opinion no. 14*, approved on July 10, 2020. 2020a. Available at: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Poder-CNE-CP-14-2020.pdf>. Accessed on: May 15, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. Full Council. *CNE/CP Resolution no. 1*, of October 27, 2020. Provides for the National Curricular Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). 2020b. Available at: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&categoryslug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Accessed on: May 15, 2021.

DAVIDOV, V. V. *Types of generalization in teaching*. Cuba, Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Teacher training, teaching work and their repercussions at school and in the classroom. *Education and Language*, year 10, n. 15, p. 82-98 Jan./Jun. 2007. Available at: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/.../168>. Accessed on: May 18, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. From Technical Rationality to Critical Rationality: teacher training and social transformation. Perspectives in Dialogue: *Magazine of Education and Society*, Naviraí, v. 01, no. 01, p. 34-42, Jan./Jun. 2019. Available at: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Accessed on: May 19, 2021.

DOURADO, L. F. National curricular guidelines for the initial and continuing training of basic education teaching professionals: concepts and challenges. *Education and Society*, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, Apr-Jun. 2015. Available at: www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Accessed on: May 18, 2021.

DOURADO, L. F. Training of basic education teaching professionals: new guidelines and perspectives. *Communication and Education*, year 21, n. 01, Jan./Jun. 2016. Available at: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Accessed on: May 19, 2021.

JESUS, C. N. de. *The implementation of the National Teacher Training Policy at the Federal University of Grande Dourados (UFGD)*. Master's Dissertation in Education, Postgraduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, 2019. Available at: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Carina%20Nogueira%20de%20Jesus.pdf>. Accessed on: May 5, 2021.

LIMA, L. C. On the cultural and ethical-political education of teachers. *Education in Magazine*, Curitiba, n. 61, p. 143-156, Jul-Sept. 2016. Available at: <https://www.scielo.br/j/er/a/3NGYdf7fNMSr4fQDMHZvRsh/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 10 September. 2023.

MACEDO, K. D. S. et al. Active methodologies in health teaching. *Anna Nery School Magazine*, v. 22, no. 3, 2018. Available at: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf. Accessed on: 3 Dec. 2022.

PAVAN, R.; LIMA, L. C. For a democratic, public and decision-making education: interview with Licínio Lima. *Education in Magazine*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Available at: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BShdz5r3SQn7Ykbj9B3pz7S/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 10 September. 2023.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Professional* – a new design for teaching and learning. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. da. *Teacher Training in the context of Resolution CNE/CP 2/2019*. Special virtual session – GT 08 Teacher Training, XV Educational Research Meeting in Education in the Central-West Region, ANPED Regional Meeting, Education and Research: impact, social commitment, perspectives. 2020. Available at: meet.google.com/mjo-sscj-qep. Accessed on November 18, 2020.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N de SOUZA. Training models and curricular internships. *Brazilian Journal of Research on Teacher Training*, Belo Horizonte, v. 03, no. 05, p. 30-45, Aug-Dec. 2011. Available at: <file:///C:/Users/soray/Downloads/44-Texto%20do%20artigo-116-119-10-20180619.pdf>. Accessed on: 10 September. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Problems of mental development. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, v. 3. Madrid España: Visor, 1995.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.

Historical-Cultural Psychology and policies for continuing teacher training: considerations on the non-dichotomy of theory and practice¹

Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática

Soraya Cunha Couto Vital²

Sonia da Cunha Urt³

ABSTRACT

Based on a doctoral study carried out between 2017 and 2021, on the theoretical-methodological bases of continuing teacher training, the objective of this text is to present a critical analysis of policies related to this training. In a specific sense, those that concern the context of Jair Bolsonaro's government, with the approval of CNE/CP Opinion n. 22/2019, which had as its central objective the repeal of Resolution CNE/CP n. 2/ 2015; the approval of Resolution CNE/CP n.02/2019, which defined the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and established the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação); and the approval of Resolution CNE/CP no. 01/2020, which provides for the National Curricular Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). In

RESUMO

A partir de estudo doutoral, realizado entre os anos 2017 e 2021, acerca de bases teórico-metodológicas da formação continuada de professores, o objetivo deste texto é apresentar análise crítica de políticas relativas a essa formação. Em sentido específico, as que dizem respeito ao contexto do governo de Jair Bolsonaro, com a homologação do Parecer CNE/CP n. 22/2019, que teve como objetivo central a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/ 2015; a homologação da Resolução CNE/CP n.02/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a homologação da Resolução CNE/CP n. 01/2020, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). À luz dos fundamentos

¹ English version by Soraya Cunha Couto Vital. E-mail: sorayavital@hotmail.com.

² Post-doctorate in Education and PhD in Education from the Federal University of Mato Grosso do Sul – PPGEduc/UFMS. Master in Psychology – PPGPsi/UFMS. Member of the Study and Research Group in Psychology and Education – GEPPE/UFMS. Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5716-5605>. E-mail: sorayavital@hotmail.com.

³ PhD in Education. Master in Educational Psychology. Retired Full Professor at UFMS. Collaborating professor of the Postgraduate Programs in Education and Psychology at the Federal University of Mato Grosso do Sul – PPGEduc and PPGPsi/UFMS. Coordinator of the Study and Research Group in Psychology and Education – GEPPE/UFMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>. E-mail: sonia.urt@gmail.com.

light of the foundations of Historical-Cultural Psychology, the methodological path included historical, bibliographic and documentary studies of the aforementioned political-educational-training framework. The results present a rupture and/or dichotomy between the conceptions of initial and continuing education and that such policies meet the proposal of the National Common Curricular Base for early childhood education and elementary education, which breaks with the broad conception of basic education and ratifies a logic of resumption and emphasis on skills and abilities.

Keywords: Teachers; Policies; Continuing training; Historical-Cultural Psychology.

da Psicologia Histórico-Cultural, o percurso metodológico perpassou por estudos históricos, bibliográficos e documentais do referido arcabouço político-educacional-formativo. Os resultados apresentam uma ruptura e/ou dicotomia entre as concepções de formação inicial e continuada e que tais políticas atendem à proposta da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, o que rompe com a ampla concepção de educação básica e ratifica uma lógica de retomada e ênfase às competências e habilidades.

Palavras-chave: Professores; Políticas; Formação continuada; Psicologia Histórico-Cultural.

1 Introduction

Considering educational policies is understanding them as belonging to the macro group of public social policies in the country and, therefore, as a field of dispute in the process of implementing references and movements that materialize through specific legislation in this area of knowledge – the Education.

It is considered the field of dispute over conceptions – conception of the world, of man, of society and, above all, of education, which has been understood, for the most part, in its aspect of schooling. However, it is considered that to think about teacher training it is necessary to think about education in a broader sense, which requires policies and pedagogical propositions that take the place of the fundamental actor of/in the training process: the teacher, especially if it is for a conception of citizenship and emancipatory training.

The educational policy of a Nation, like others, is presented to society at the level of planning and legislation, as an element of State regulation. It is the materialized form of a decision-making process, which must occur based on the correlation of forces of different social representatives, to meet the needs of the community.

In recent years, the field of teacher training has been rethought, including new questions and propositions regarding the appreciation of

teaching professionals. Within the scope of the National Education Council – CNE, for example, there was a search for greater organicity for the training of basic education professionals, based on the re-discussion of the guidelines implemented in 2002 and a range of normative instruments aimed at initial and continued.

Since the guidelines issued by the National Curricular Guidelines established by Resolution CNE/CP 01/2002, the requirement for a reconfiguration in the organization and development of degree courses and in the conception of trainers began to emerge as an important point for guaranteeing adequate training to teachers. In this way, training institutions experienced a process of discussions and debates about the implementation of reforms in the curricular structures of these courses, to comply with legal regulations.

Aguiar (2017) states that these regulations and guidelines for the initial and continued training of teaching professionals correspond to a peculiar moment in educational policies, provided, above all, by the dialogue between ministerial bodies, academic, professional and trade union associations and the CNE itself.

In this direction, the aforementioned Council carried out several discussions and studies on the training of teaching professionals for basic education throughout its trajectory, resulting in the approval of resolutions aimed at this training, which includes the institution of Resolution CNE/CP n. 02, of July 1, 2015, which “Defines the National Curricular Guidelines for initial training at higher education (degree courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing training” (Brasil, 2015, p. 1). This regulation constituted a driving force for institutional changes, which advanced the purpose of achieving greater organicity for the policies and management of initial and continuing teacher training, due to its innovative character (DOURADO, 2015; AGUIAR, 2017).

However, the year 2016 presented governmental changes in Brazil, with the impeachment of President Dilma Rousseff and the beginning of the government of Michel Temer, her successor, promoting changes in the CNE, with

the removal of members who represented social movements related to the formation of teachers and the appointment of others, associated with the private sectors – the so-called corporate education reformers, who, despite a large movement of resistance from civil society, including in public hearings, continue to support the policy proposed by these sectors.

In a sequential sense, the assumption of Jair Bolsonaro's government, in January 2019, continued the same political-educational intention, with the approval of CNE/CP Opinion no. 22, of November 7, 2019, which had as its central objective the revocation of Resolution CNE/CP no. 2, of July 1, 2015; the approval of Resolution CNE/CP n.02, of December 20, 2019, which defined the “National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and establishes the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação)” (Brazil, 2019); and the approval of CNE/CP Opinion no. 14, of July 10, 2020 (Brazil, 2020a), and Resolution CNE/CP n. 01, of October 27, 2020, which “Provides for the National Curricular Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação Continuada) (BRAZIL, 2020b).

From this context, the aim of this article is to provide a critical analysis of policies relating to continuing teacher training, considering teacher training projects that are in dispute in Brazilian territory. With regard to Resolutions CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019 and CNE/CP 01/2020, more specifically, two components are presented here that can contribute to this identification, the guiding principles of training and the conception of training, considering the relationship between theory and practice in its proposals.

2 CNE/CP Resolutions and the relationship between theory and practice in continuing education

The institution of a national teacher training system and, concomitantly, the establishment of a series of intentions and actions organized under a national policy for such training, constitute essential components for teacher

professionalization. Therefore, its questions have been repeatedly demanded by the movement of educators and institutions related to historical efforts to increase the quality of teacher training, including continuing education, and, consequently, of Brazilian education.

Regarding the conceptions of the National Curricular Guidelines – DCNs, proposed by Resolutions 02/2019 and 01/2020, it must be considered that they are not isolated documents, in terms of policies, as they are related to a set of other documents, actions and subjects of Brazilian educational policy that contain a project of society, therefore a project of education and of human beings to be formed.

Firstly, we can mention the influence and concern of international and multilateral economic agents and organizations, such as the World Bank and the Organization for Economic Cooperation and Development – OECD, for example, with global educational issues, which aim to guarantee the reproduction of the general production conditions necessary for the mobility of companies in search of competitive advantages that favor accumulation and the valorization process. There is a commitment to designing globalized education policies, with the perspective that a human being profile is formed: worker, consumer, equipped with the skills needed for expanded reproduction. It is a project that has a perspective linked to productive restructuring and the movement of capital.

A key concept to understand the project that is underway is what is recorded in the guiding principles of the formation of Art. 2 of Resolution CNE/CP no. 2/2019 (Brazil, 2019) for example – the concept of essential learning related to the general competencies provided for in the BNCC-Basic Education⁴, which meets the adequacy of teacher course curricula, linking them to the new National Common Curricular Base, as written of Article 7 of Law no. 13,415, of

⁴ It is worth remembering the approval of the National Common Curricular Base – BNCC, of early childhood education and elementary education, by the National Education Council through Resolution CNE/CP no. 02/2017 (Brazil, 2017b); the approval of the new Curricular Guidelines for Secondary Education, through Resolution CNE/CP n. 03/2018 (BRAZIL, 2018a); and the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) for secondary education, by the National Education Council, through Resolution CNE/CP n. 04/2018 (Brazil, 2018b).

February 16, 2017 (Brazil, 2017), without considering the construction of knowledge. Essential learning for whom or for what? To train what type of teacher? What type of school has this learning been designed for?

According to the DCNs of Resolution 02/2019, there must be a teacher training course in which the theme is the basic education curriculum. There are around 2,400 hours foreseen in this proposal for the study of the National Common Curricular Base – BNCC, so that there is a command condition from the perspective of training, and the format is the study and total control of curricular standardization of teachers' work.

According to Aguiar and Dourado (2019), the priority currently assumed by the MEC, influenced mainly by the CNE and private institutions and foundations, such as Movimento Todos ela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base and Unibanco, among others, contributed to

[...] little by little, the process of preparing the BNCC [...], became the flagship of the policies developed by the MEC, since, for this body, the base could become the nodal point for a broad reform of basic education, which covered the formalization and articulation between school curricula, teacher training, education management and evaluation processes. In this context, teacher training stands out, as it is a strategic element to materialize the intended reform of basic education, meeting the demands of the market, which strives for the formation of a productive and disciplined subject (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34-35).

This perspective is also centered on the skills to be formed in basic education, which, according to Silva (2020), is related to the conception of organizational professionalism. It is possible to identify it in the guiding principles for the formation of the DCNs of Resolution CNE/CP n. 02/2019, within the scope of initial teacher training, as already mentioned, and in the proposition of Resolution no. 01/2020, in the context of continuing education – focused on the work of methodologies for training this and for this content.

However, it is understood here that this guiding premise is a setback to the guidelines of a previous Resolution: Resolution CNE/CP n. 01/2002, which, in its

Article 3, also proposed “I - competence as a core concept in guiding the teacher training course”. Therefore, it can be seen that the idea of working with skills for the continued training of teachers is not something new, but that it is constituting a profile of professionals for the 21st century in three major areas: cognition, interpersonality and intrapersonality, which, in at first, it seems interesting, but, in essence, it prospects for the formation of an agile, flexible and responsible subject. This perspective is anchored in the objective of taking responsibility for the company (the school), which assumes calculated risk, because it lives with the uncertainties and changes of the present century.

This type of professionalism manifests itself through a discourse of control increasingly used by managers in work organizations, incorporating rational and legal forms of authority and hierarchical structures of responsibility, involving procedures and practices that are increasingly coherent with managerial controls. It uses forms of regulation already used from Resolution CNE/CP n. 01/2002, with accountability measures, such as setting goals and reviewing performance, and is related to the concept of minimum education, of a know-how competence, with the development of skills for an increasingly globalized capital.

Thus, Resolution 01/2020 sees a perspective of continued teacher training under the perspective of adaptation to the socioeconomic structure and competitiveness, of a political-educational project that proposes a rupture with critical foundations. There is a dilution of the substantively educational dimensions of training, giving way to the protagonism of training and teacher learning modalities intended exclusively for service, economic adjustment, transformed into qualification, training and human resources management programs.

It is the vision of an educational policy aligned with the vocationalist logic of continued training, which presents difficulties in valuing critical education and democratic citizenship, therefore minimizing the objectives, practices and methodologies of pedagogical work of approaches that support such vision of education and citizenship.

Furthermore, it is the perspective of privatization, of a conception of education typical of the private within the public environment, supported by the discourse of the need for new public management, new theories of governance and governmental reinvention, related to ideological elements that propose a State reform centered on criteria of an economic nature, economic rationality, based on effectiveness and efficiency. It is embedded in business-educational understanding, as

The company is today seen as the archetype of rational organization, the archetype of good administration; Outside of that, everything is irrational. The market, the company, competition, economic competitiveness, are elements intrinsically associated with good administration, or management (PAVAN; LIMA, 2020, p. 7).

Consequently, continuing education has been designed by instrumental reason, based on educational policies also based on managerialism, on competitive performance, which highlights the need for a technical-rational teacher. Training focused on educational projects to support new technologies, with “practical instruments for didactic action, for assessments of all types, for classroom micromanagement and for measurement through tests, the use of standards and production of empirical evidence” about teaching work (LIMA, 2016, p. 143).

In view of this, analyzing the situation of the guiding principles of training also needs to lead to reflection on the conception that educational policy has presented regarding training itself.

Starting with Article 2 of Resolution no. 01/2002, whose focus is on initial training designed for “Preparation for teaching activity”, passing through Resolutions 02/2015 and 02/2019, which indicate inter-relational understanding between the processes of initial and continued training, but with dimensions different, we arrive at Resolution 01/2020, which, in the specificity of continuing education, reiterates the concept that this is

[...] understood as an essential component of [the teacher's] professionalization, [...] for the constitution of skills, aiming at the complex performance of their social practice and qualification for work (BRAZIL, 2020b, our addition).

This context initially leads to the identification that the relationship between theory and practice is seen as core to the teacher training DNCs set out in these policies, exemplified by the use of the term “integration”, with evidence that practice assumes a central point in this relationship. This reveals that the conception of training is mostly linked to a corporate project that does not work with the perspective of unity between theory and practice, but with the point of view that theory is linked to practice, that both, seen dichotomously, are integrated.

When analyzing this conception expressed in Resolution no. 01/2002, Jesus (2019, p. 53) points out that initial teacher training proposed articulation between theory and practice, but this was difficult “due to the overlap of specific disciplines in the area of knowledge with pedagogical disciplines”. According to Diniz-Pereira (2007), teaching practices occupied positions that were not very prestigious in Brazilian curricula at the time, because in most teacher training projects they appeared in the final stage of the courses, as a way of applying the knowledge learned. by disciplines with specific and/or pedagogical content.

However, Silvestre and Placco (2011) believe that the understanding of practices was still distorted, as there was a perception that this was a time only to organize what would be applied in supervised internships. This was due to the fact that practice, as a curricular component, was considered by this legislation as actions articulated with the supervised internship and with the various academic work activities, in order to corroborate the pragmatic training of the teacher.

This is a model still present in the context of teacher training, arising from the concepts of technical rationality and practical rationality (Schön, 2000). Regarding technical rationality, Diniz-Pereira (2019) states that in this model

the teacher is seen as a technician who puts scientific and/or pedagogical rules into practice, so his training must prepare him to apply acquired solutions to everyday problems. from a theoretical basis. Practical rationality, in turn, defends the need to think about training with a focus on practice, as this can surpass the predictions given by theory. It is therefore understood that learning and knowledge come from practice.

Diniz-Pereira (2019) also points out that the practical vision arising from this model conceives education as a complex or modified process in light of circumstances, which can be controlled through decisions made by professionals. Thus, the educational reality becomes too fluid and reflective for there to be a technical systematization, defended by the previous model. From this perspective, professional judgment and interpretation are guided “by criteria arising from the process itself, that is, criteria based on experience and learning, which distinguish educational from non-educational processes and separate good practices from indifferent or bad ones” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 37).

However, in a different sense, records from the field of teacher training are also found that do not comply with the extreme conceptions of both rationalities. One of them is the so-called “Manifesto against the disqualification of basic education teacher training” (ANPED, 2020), dated November 5, 2020, signed by the national entities ANFOPE⁵, ANPED⁶, ANPAE⁷, FORUMDIR⁸ and CEDES⁹, for example, which, from the publication of Resolution CNE/CP no. 01/2020, more specifically, support a position contrary to the processes of devaluation and precariousness of the training of basic education teaching professionals.

They register indignation and repudiation, because their conceptions of education and teacher training include the establishment of policies drawn

⁵ ANFOPE: National Association for the Training of Education Professionals.

⁶ ANPED: National Association of Postgraduate Studies in Education Research.

⁷ ANPAE: National Association of Education Policy and Administration.

⁸ FORUMDIR: Forum of Directors of Education Faculties of Public Universities.

⁹ CEDES: Center for Education and Society Studies.

up as a result of dialogues with university institutions, scientific associations in the educational field and entities representing teachers, without imposing and/or authoritarian practices, which have been seen and experienced in the last four years in Brazil.

In this context, they also point out the unacceptability of the approval of regulations that deny the importance of scientific knowledge in the field of education, exemplified by the recurrent absence of debates and public consultations in academic-scientific institutions, which disregards productions in the spheres of training, educational policy and curriculum.

In contrast, we have seen attitudes contrary to legal frameworks, disconnected from the National Education Plan 2014-2024, for example, which should be considered by the National Education Council – CNE, which, in turn, should specifically and intentionally seek , the interrelationship between initial and continuing training and between these and what the school and its professionals require.

Regarding Resolution 02/2015, it is possible to identify conceptions that seem to express another understanding. The 5th Recital and Art. 3rd, for example, present the concept that initial and continuing training are in articulation and comprise collective dimensions that imply a rethinking of the pedagogical process, knowledge and values. Its main purpose is to reflect on educational practice and the search for technical, political, ethical and pedagogical improvement.

This understanding is also explained in the guiding principles considered in the same Resolution (Resolution 02/2015, Recital 6, Art. 3º/§ 5º/items I to XI), for articulated training, which, in an enumerative summary, proposes “a) solid theoretical and interdisciplinary training; b) theory-practice unity; c) collective and interdisciplinary work; d) social commitment and appreciation of the education professional; e) democratic management; f) evaluation and regulation of training courses” (BRAZIL, 2015, s.p).

The difference lies in the fact that the unity of theory and practice presupposes their inseparability and, consequently, the formation of a

subject who has the ability to “read” his practice, to theorize about it or even to use the process of theorization already built on the production of human knowledge so that you can understand its practice. The unit of a subject who has autonomous conditions to understand his perspective, the element that produces his work, who develops knowledge and has the capacity to analyze his practice based on a theoretical framework, as is done with research or even under the understanding that the basic education teacher is a teacher who produces knowledge.

In this sense, it is believed that Resolution 02/2015 is related to the principles of Historical-Cultural Psychology, which advocates that learning a concept does not only presuppose knowing theoretically the traits and phenomena that compose it, but also knowing how to apply it in practical, concrete situations. Therefore, the process of assimilating this concept does not only involve the direction of partial and/or singular situations for its generalization, but also from the general to the partial and/or singular, because it is understood that “Mastering a concept implies mastering the totality of knowledge about the objects to which the given concept refers” (DAVIDOV, 1981, p. 27, 31).

In this process, the determining apparatus lies in the mediating elements that provide access to knowledge and cultural goods produced by humanity and, in a formative context, the teacher is the main enabler of access to knowledge, he is responsible for organizing the teaching activity, which could enhance access to cultural goods and learning.

Added to this is the Vygotskian premise that the training process cannot represent a break with what the subject already knows, which is why the contents need to be defined based on an assessment that allows trainers to direct their work towards what Vygotski (1993) called the zone of proximal development.

According to the author, the learning process must consider the existence of two levels of development: the actual or current level of development and the zone of close, potential or proximal development (depending on the translation). The level of real development corresponds to the state of development that was achieved as a result of a process already

carried out, that is, it comprises everything that the subject is capable of doing alone, without the help of other people.

However, having knowledge of the capabilities already developed is not enough to fully understand the development of those who are learning. According to Vigotski (1993), it is also necessary to turn to the zone of proximal development, which encompasses what the subject cannot do alone, but is capable of achieving with the help of others.

This understanding of the development of intellectual capabilities is a fundamental condition for trainers to select content that is neither beyond nor below the zone of close development of teachers who are in the learning process, when participating in intentional moments of continued training.

It should be remembered that, in a teacher training sense, the assumptions of Historical-Cultural Psychology support the understanding that the teacher is considered as the subject-student, the object of this learning process, who appropriates knowledge through mediations, which can be infinite and modified as it develops and creates new needs for itself. During his life, this subject assimilates socially produced experiences, through the acquisition of meanings that perform a mediating function in the assimilation of human experience.

Therefore, the more access to different cultural assets, the more the teacher in continuing education will have the opportunity to develop new meanings for their learning and, the more mediating the social and educational relationships through which they appropriate these cultural assets, the better the quality of its development. In other words, he will be increasingly able to establish relationships, interactions, comparisons and perceive changes to think abstractly.

It is then identified that Resolution 02/2015 indicates the conception of a teaching training that does not meet the dichotomous culture and reproduction and inculcation of dominant values in society, which are reproduced without the development of awareness of those involved in the training process, in this case the teachers. The role of training, initial and

continued in an inter-relational way, is to intentionally put these values into discussion, with actions organized, analyzed and implemented based on a clear understanding of the objectives to be achieved.

However, it appears that Resolution 02/2019, in the attempt to revoke Resolution 02/2015, breaks with the interrelationship between initial and continued training, despite announcing its articulation (Art. 6, item VII), since the Guidelines defined in its regulations only concern initial training. Consequently, it breaks with the entire training set and with the guiding concepts of Resolution 02/2015, although it maintains some indications of the relationship between theory and practice, but under the understanding of the “general teaching skills [...] provided for in the BNCC” and the “skills corresponding to them” (Articles 2 and 3), which permeates the logic of practical ammunition.

The training concept presented in Resolution 01/2020 (which specifically provides for the National Curricular Guidelines for Continuing Training) is based in the same direction. Its assumptions show a clear understanding of the separation of initial training from continuing education and the resumption of continuing education along the same lines as 02/2019. The imperative is to submit training to the National Common Curricular Base – BNCC, hence the idea of a National Training Base whose elements (competences and abilities) are articulated in the absolutely pragmatic perspective of teacher training.

At the same time, it is identified that the understanding of training listed in this Resolution involves the dissociation of a founding element, which is the institutional project, that is, the relationship between the construction of training identity based on the autonomy of institutions, thinking about the relationship between institutional development, institutional pedagogical training project and course pedagogical projects. In this way, professional development seems to suffer a reductionist impact, in which practice is restricted to planning, conducting classes and evaluation.

It should be remembered, however, that the theoretical-methodological perspective of Historical-Cultural Psychology for the adult learning process is based on the perspective that education has a bidirectional role, because, at the same time, it must allow the appropriation of knowledge on the physical and social world, must promote the development of higher psychological functions, which, according to Vygotski (1995, p. 29),

These are [...] processes of mastering the external means of cultural development and thought: language, writing, calculation, drawing; and [...] the processes of development of special higher psychic functions [...], which in traditional psychology are called voluntary attention, logical memory, formation of concepts etc.

The development of the aforementioned psychological functions is what allows the subject the ability to think about reality and transform it, which, in an educational sense, is opposed to individualistic methodologies – “centered on the student as a promoter of their own educational action” (Macedo et al. al., 2018) –, aiming to ensure that your training keeps you adapted to the interests of capitalist society.

In a historical-cultural context, the learning subject is considered not only active, but interactive in their process of appropriating knowledge. This means that it does not passively receive external information, nor does it stagnate in carrying out spontaneous and individual activities, which, despite their importance, are not sufficient for the appropriation of the knowledge accumulated by humanity. Therefore, it is necessary to create conditions for this to happen beyond the theoretical and practical domain, it is necessary for the learner to become aware of this process, so that they are able to explain, justify and break with crystallized behaviors.

Regarding continued training, it is understood that teacher learning also needs to involve understanding this rupture, and knowledge stems from the process of appropriation and construction of what was produced by society, involving its analysis and explanation. In this way, appropriation is configured

through doubt, questioning, confrontation and articulation with what the teacher experiences in his professional practice.

In this scenario, it is considered important to reiterate the “Manifesto against the disqualification of the training of basic education teachers” (ANPED, 2020, s.p), signed by the institutions mentioned above, registered in a specific repudiation of the approval of Resolution CNE/CP 01/2020 , which, like Resolution 02/2019, presents the evident indifference of the Ministry of Education and the National Education Council with regard to the demands of academic institutions in the educational area and their manifestations anchored in scientific associations, researchers and universities that have denouncing its authoritarian nature and the interests of the public-private relationship of the guidelines proposed by such resolutions.

By bringing to light the analysis of Resolution 01/2020, the manifesto considers a set of aspects that must be problematized, since, unlike what occurred in the process of drafting Resolution 02/2015, there was no broad discussion with academic and scientific entities, state forums and representatives of schools, universities and colleges of Education.

Furthermore, the revocation of this by 02/2019 “constituted a serious attack on university autonomy and the quality of the courses, imposing their discharacterization, completed with Resolution CNE/CP n° 01/2020” (ANPED, 2020, s.p), and dismantled the initial and continued formation, the representation of a consensus in the educational field and the incorporation of historically and collectively constituted principles.

In this way, it is considered to look at the continued training proposed by this policy (Resolution 01/2020) through the “Manifesto against the disqualification of the training of basic education teachers”, refuting its relative conception, which does not confirm it as a right to be guaranteed by public policies, which reinforces a meritocratic and entrepreneurial understanding of training, which

It reduces the understanding of continuing education, configuring it as a mere process of “improving teaching practice” denying its formative role as a knowledge production process. Furthermore, it presents continuing education formats linked to courses and programs, ignoring the various possibilities for continued training, such as: research groups, extension activities, collective groups within the school community, among others, in processes that impose restrictions to freedom and plurality of pedagogical ideas, a constitutional principle (ANPED, 2020, emphasis added).

Furthermore, the standardizing and controlling character of continuing education conceived by Resolution 01/2020 is also ignored, because it is focused on knowledge of the BNCC content and active methodologies as innovative and fruitful ways to achieve success in terms of skills, with neglect of broad and critical continuous/permanent training – fundamental factors for guaranteeing the right to an education based on social quality and for the exercise of a commitment to this right.

Therefore, we object to the disregard that the aforementioned Resolution gives to research as an educational principle, which reduces the possibility of training the researcher and relates the concept of continued training to the pragmatic aspect. This understanding confirms the logic of studies focused on pedagogical practices, in accordance with the curriculum and the structuring of programs centered on activities that investigate and carry out them, in contrast to the understanding that teaching qualification is not only linked to the pragmatic perspective, but to “understanding of reality in its complexity, and that study and work are dimensions that are not excluded in the appreciation of teaching (ANPED, 2020).

In summary, the “Manifesto against the disqualification of basic education teacher training” rejects “the understanding of continued training as another stage of teacher training”, as if it were a complement to initial training, and reaffirms the understanding

[...] of training as a right, and an ontological and epistemological condition that must be respected, encouraged and provided to teachers by training policies, during the exercise of teaching, so

that it develops intellectually in the plurality of training and pedagogical ideas (ANPED, 2020, s.p).

Despite not being the central objective of this article, it is considered important to highlight that based on the formative conceptions that are set out in policies, there is also the revelation of a conception of a teacher, understood, in the majority, not as an intellectual – in the sense of producer of knowledge, but as an instrument for applying certain knowledge, therefore a task performer or a neotechnicist.

This understanding about the teacher is aligned with a project whose perspective is a productive restructuring, which proposes training with limits of knowledge of its context or the knowledge produced. This conception is linked to a project that understands and intends to remove teaching autonomy, which presents the element of precariousness, because it does not discuss professionalization or professionalism through working conditions. Therefore, it supports the element of proletarianization, since the teacher does not dominate the entire process of developing knowledge in relation to their learning.

3 Final Considerations

From the analysis presented, it is concluded that the prism highlighted in Resolution 02/2015 is contrary to the models of technical and practical rationality, due to the fact that it is anchored in a conception of teaching from a historical, critical and emancipatory perspective, in the construction of an inseparability between initial and continued, theory and practice, and other dichotomies. It is the model that understands training as a human activity that transforms the natural and social world (praxis) to humanize it.

From the perspective of Historical-Cultural Psychology, it is agreed that, with regard to the conception of training, the teacher is understood as the one who raises a problem in a political way, unlike the technical model, which conceives an instrumental view of the nature of the teaching work and the practical model, which has a more interpretative perspective of the

world. In this way, the perspective of interrelationship between theory and practice predominates and makes it possible to serve the context and the community, which, through critical reflection, provides political, institutional and social transformation.

Given the identification and reflections undertaken regarding educational policies for training, listed in the set of resolutions considered here, it is now worth asking: What is the political-educational-training teacher movement that is underway in Brazil? What are the impacts of the DCNs on the continuing training of teachers?

Briefly, it can be stated that there appears to be a process of dismantling and setbacks in educational training policies, caused by the repeal of Resolution no. 02/2015 and, consequently, its broad vision of teacher training that is not only pedagogical, but technical, ethical and political, which even pointed to the importance of this process having a space for scientific investigation, based on training itineraries that were constructed collectively.

This means that if the BNCCs for early childhood education, primary education and secondary education have a restricted understanding of the curriculum and are totally prescriptive, this understanding will appear in and for initial and continuing training. The occurrence of this reality occurs because of the completely reductionist fulcrum of skills and abilities, in addition to all the other contingencies of commodification and commodification underlying them.

These are perspectives demarcated by the political-economic plan used by the business community, by the business world, which are advancing in the training-educational territory with a guise of protagonism, participation, professional development, multipurpose training, quality pedagogy and the defense of education, presenting- sometimes as new concepts, but which are based on the premises of globalization, flexibility and competitiveness, to name a few. They are an imposition of “new” forms of capitalist sociability, both to establish a new pattern of accumulation and to define concrete forms of integration within the “new” reorganization of the national and world economy.

However, based on the contribution of Historical-Cultural Psychology, it is considered urgent to think about teacher training in the technical, affective, political, ethical and aesthetic dimensions, based on a solid theoretical training. This solidity needs to be thought of with a dimension of understanding of reality, the subject and the work. It also implies broad didactic-pedagogical training, broad training in praxis, Philosophy, Psychology, Sociology and Anthropology, to name a few.

They are elements of a teacher training project, initial and continued in an interrelated way, based on principles and guidelines based on the conception of teaching work that constitutes an awareness for itself and has a broader dimension of competence; and a solid theoretical formation in which the perspective of a creative and revolutionary praxis can be established.

The intention is not an imitative or reinteractive praxis, but a praxis in which the teacher constitutes himself from the perspective of his own work, while transforming himself. It is revolutionary, because, by providing the elements for understanding society, it assumes a position of which society and which subject gives rise to it.

In this article, continuing teacher training is understood as a process, which occurs on a permanent/constant basis, interrelated to initial training, and must attempt to articulate with/and the production of scientific, pedagogical, ethical and political knowledge necessary for development human, the exercise of autonomy and teaching activity. Therefore, it considers that the processes related to education advocate the need for teacher training that builds them from a non-conforming theoretical-methodological basis, which encourages resistance and guidance to organize teaching plans and establish procedures that reverberate in a work teacher who is intentionally historical and critical, not alienating.

We then think of continued training based on the foundations of Historical-Cultural Psychology, whose proposal is characterized by procedures in which the ontological dimension cannot be disregarded; in which the transmission of scientific knowledge is dialectically assumed as the essential core of the

pedagogical method; teachers are required to have full command of the object of knowledge to be taught; is determined by an expanded conception of the axis and dynamics of teaching based on dialectical logic; and recognize teaching and learning as contradictory and inverse logical-methodological paths, within a single and undivided movement.

Given the historical-political-educational circumstances that are delimiting the different social realities that present themselves in a class society, it is considered urgent to carry out andragogical work aimed at training the teacher as a humanized being, with the capacity for critical insertion in their context social, autonomously seeking the possibilities of disalienation that make him an emancipated subject, who can effectively analyze the data of objective reality and understand them in such a way that he can act to transform it.

In summary, on these bases it is understood that it is possible: to change the continuing training of teachers in order to promote a humanizing education; carry out continuing teacher training that provides the humanization of the student-teacher; overcome, through the inclusion of educators and students in humanizing educational processes, the condition of subjects without critical reflection, adapted to the dictates of the cultural industry; and follow paths to achieve an educational praxis capable of overcoming the dichotomy that puts theory and practice in opposition.

Based on these considerations, and those that can still be carried out, it is hoped that the analyzes undertaken will give rise to more, and that they will serve as a basis for actions to transform the current conditions that limit the implementation of teaching and learning processes for teachers. It is hoped that they can contribute to overcoming difficulties and problems faced in these processes, and to the formation of teaching subjects capable of achieving a state of human emancipation, of truly becoming humanized beings.

Psicología Histórico-Cultural y políticas de formación continua de docentes: consideraciones sobre la no dicotomía de teoría y práctica

RESUMEN

A partir de un estudio de doctorado realizado entre 2017 y 2021, sobre las bases teórico-metodológicas de la formación continua docente, el objetivo de este texto es presentar un análisis crítico de las políticas relacionadas con esta formación. En sentido específico, aquellas que atañen al contexto del gobierno de Jair Bolsonaro, con la aprobación del Dictamen CNE/CP n. 22/2019, que tuvo como objetivo central derogar la Resolución CNE/CP n. 2/2015; la aprobación de la Resolución CNE/CP n.02/2019, que definió las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y estableció la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación); y la aprobación de la Resolución CNE/CP no. 01/2020, que establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Continua de Docentes de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Continua de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación Continua). A la luz de los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, el recorrido metodológico comprendió estudios históricos, bibliográficos y documentales del citado marco político-educativo-formativo. Los resultados presentan una ruptura y/o dicotomía entre las concepciones de educación inicial y continua y que dichas políticas atienden a la propuesta de la Base Curricular Común Nacional para la educación infantil y la educación primaria, que rompe con la concepción amplia de educación básica y ratifica un Lógica de reanudación y énfasis en habilidades y habilidades.

Palabras clave: Docentes; Políticas; Formación continua; Psicología Histórico-Cultural.

4 References

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC and teacher training: conceptions, tensions and strategies. *Portraits the School Magazine*, Brasília, v. 13, no. 25, p. 33-37, Jan.-May. 2019. Available at: <http://www.esforce.org.br>. Accessed on May 4, 2021.

ANPED. National Association of Postgraduate Studies and Research in Education. *Manifesto against the disqualification of basic education teacher training*. 2020. Available at: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. 2020. Accessed on: 14 Aug. 2021.

BRAZIL. Planalto Palace. Civil House. *Law guidelines and bases of national education*. Law 9,394, of December 20, 1996. Brasília, 1996. Available at http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Accessed on June 4, 2021.

BRAZIL. Chamber of Deputies. *National Education Plan 2014-2024*. Law 13,005, of June 25, 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Available at: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Accessed on June 10, 2021.

BRAZIL. *Resolution no. 2/2015*. Defines the National Curricular Guidelines for initial training at higher education (degree courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing training. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Available at: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Accessed on: May 10, 2021.

BRAZIL. Presidency of the Republic. General secretary. Deputy Head for Legal Affairs. *Decree no. 8752*, of May 9, 2016. Provides for the National Policy for Training Basic Education Professionals. 2016. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Accessed on: 01 Sep. 2021.

BRAZIL. Presidency of the Republic. General secretary. Deputy Head for Legal Affairs. *Law no. 13,415*, of February 16, 2017. 2017. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Accessed on: May 11, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. Full Council. *CNE/CP Resolution no. 2*, of December 20, 2019. Defines the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and establishes the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação). 2019. Available at: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Accessed on: May 15, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. *CNE/CP opinion no. 14*, approved on July 10, 2020. 2020a. Available at: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Poder-CNE-CP-14-2020.pdf>. Accessed on: May 15, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. Full Council. *CNE/CP Resolution no. 1*, of October 27, 2020. Provides for the National Curricular Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). 2020b. Available at: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&categoryslug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Accessed on: May 15, 2021.

DAVIDOV, V. V. *Types of generalization in teaching*. Cuba, Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Teacher training, teaching work and their repercussions at school and in the classroom. *Education and Language*, year 10, n. 15, p. 82-98 Jan./Jun. 2007. Available at: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/.../168>. Accessed on: May 18, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. From Technical Rationality to Critical Rationality: teacher training and social transformation. Perspectives in Dialogue: *Magazine of Education and Society*, Naviraí, v. 01, no. 01, p. 34-42, Jan./Jun. 2019. Available at: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Accessed on: May 19, 2021.

DOURADO, L. F. National curricular guidelines for the initial and continuing training of basic education teaching professionals: concepts and challenges. *Education and Society*, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, Apr-Jun. 2015. Available at: www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Accessed on: May 18, 2021.

DOURADO, L. F. Training of basic education teaching professionals: new guidelines and perspectives. *Communication and Education*, year 21, n. 01, Jan./Jun. 2016. Available at: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Accessed on: May 19, 2021.

JESUS, C. N. de. *The implementation of the National Teacher Training Policy at the Federal University of Grande Dourados (UFGD)*. Master's Dissertation in Education, Postgraduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, 2019. Available at: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Carina%20Nogueira%20de%20Jesus.pdf>. Accessed on: May 5, 2021.

LIMA, L. C. On the cultural and ethical-political education of teachers. *Education in Magazine*, Curitiba, n. 61, p. 143-156, Jul-Sept. 2016. Available at: <https://www.scielo.br/j/er/a/3NGYdf7fNMSr4fQDMHZvRsh/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 10 September. 2023.

MACEDO, K. D. S. et al. Active methodologies in health teaching. *Anna Nery School Magazine*, v. 22, no. 3, 2018. Available at: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf. Accessed on: 3 Dec. 2022.

PAVAN, R.; LIMA, L. C. For a democratic, public and decision-making education: interview with Licínio Lima. *Education in Magazine*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Available at: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BShdz5r3SQn7Ykbj9B3pz7S/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 10 September. 2023.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Professional* – a new design for teaching and learning. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. da. *Teacher Training in the context of Resolution CNE/CP 2/2019*. Special virtual session – GT 08 Teacher Training, XV Educational Research Meeting in Education in the Central-West Region, ANPED Regional Meeting, Education and Research: impact, social commitment, perspectives. 2020. Available at: meet.google.com/mjo-sscj-qep. Accessed on November 18, 2020.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N de SOUZA. Training models and curricular internships. *Brazilian Journal of Research on Teacher Training*, Belo Horizonte, v. 03, no. 05, p. 30-45, Aug-Dec. 2011. Available at: <file:///C:/Users/soray/Downloads/44-Texto%20do%20artigo-116-119-10-20180619.pdf>. Accessed on: 10 September. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Problems of mental development. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, v. 3. Madrid España: Visor, 1995.

Received in October 2023.
Approved in November 2023.

El desarrollo del pensamiento teórico en la enseñanza de la física: una propuesta desde el enfoque histórico-cultural¹

O desenvolvimento do pensamento teórico no ensino de física: uma proposta a partir do enfoque histórico-cultural

Rafael García Cañedo²

Eliéte Zanelato³

Carolina Douglas de la Peña⁴

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar un esquema orientador para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la física general, que permita el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes de ingeniería. La fundamentación teórica se basa en la Teoría Histórico-Cultural y utiliza, en particular, autores como Vygotski (1996), Davidov (1981, 1988, 1999) y Galperin (1973) para comprender el desarrollo del pensamiento teórico y los principios para que la enseñanza sea desarrolladora. El esquema orientador, propuesto a partir de estudios teórico-bibliográficos, se traduce en un instrumento eficaz con la participación activa de los alumnos y del grupo en la construcción del conocimiento de la Física, apropiándose de los conceptos esenciales y comprendiendo los diferentes objetos de esta ciencia, lo que posibilita la construcción de nuevos significados y del pensamiento teórico.

Palabras clave: Proceso de enseñanza y aprendizaje; Enseñanza de la Física; Enseñanza superior

RESUMO

Este artigo objetiva explicar um esquema orientador para o processo de ensino e aprendizagem de física geral, que possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes de engenharia. A fundamentação teórica está pautada na Teoria Histórico-Cultural e se utiliza, em especial, de autores como Vygotski (1996), Davidov (1981, 1988, 1999) e Galperin (1973) para compreender o desenvolvimento do pensamento teórico e os princípios para que o ensino seja desenvolvimental. O esquema orientador, proposto a partir de estudos teórico-bibliográficos, se traduz em um instrumento que se efetiva com a participação ativa dos estudantes e grupo na construção do conhecimento de física, se apropriando dos conceitos essenciais e compreendendo os distintos objetos dessa ciência, o que possibilita a construção de novos significados e do pensamento teórico.

Palavras-chave: Processo de ensino e aprendizagem; Ensino de física; Ensino Superior.

¹ Versión em español por: Margot Eliane Gaebler. E-mail: margotgaebler@yahoo.com.br.

² Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverra, Cuba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6994-2675>. E-mail: rafaelgarciaCANEDO@gmail.com.

³ Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2157-2492>. E-mail: eliete@unir.br.

⁴ Programa de formación doctoral de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría y Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8850-7134>. E-mail: cdouglas@fcom.uh.cu.

1 Introducción

El desarrollo del pensamiento teórico, proceso estudiado y deseado por el Enfoque Histórico-Cultural (EHC), está directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en la educación escolar. Al tratarse de un proceso, puede potenciarse en mayor o menor grado, dependiendo de las tareas propuestas y de las acciones mentales movilizadas por los alumnos para llevarlas a cabo.

El pensamiento teórico (Davidov, 1991) se basa en la lógica dialéctica y pretende comprender las relaciones y conexiones presentes en la dinámica de la realidad. El proceso de enseñanza y aprendizaje, desde esta perspectiva, aboga por potenciar el desarrollo mental del alumno para superar el pensamiento empírico.

Como señalan Cañedo (2013, 2022), Rodríguez (2014) y Moreira (2018), en las universidades, especialmente en la enseñanza de la Física, aún persiste la lógica formal sustentada por la escuela tradicional, lo que conduce a un predominio del pensamiento empírico, generando deficiencias en el desarrollo del pensamiento teórico de los estudiantes. Sin embargo, esto no significa que no se fomente de alguna manera el trabajo con esencias y, en consecuencia, en cierta medida, también contribuye al desarrollo del pensamiento teórico, pero no de una manera científicamente orientada.

La situación problemática se manifiesta debido a que, por el desarrollo alcanzado en la sociedad, se exige al profesional, de niveles altos en su desempeño, y para ello, es conveniente un desarrollo del pensamiento teórico, con lo cual puede contribuir, entre otras asignaturas, la física. Pero las vías utilizadas para lograrlo, aunque puedan estimularlo de manera indirecta durante el trabajo con las esencias del contenido que se imparte no propician intencionalmente su formación y desarrollo.

Ante ello, se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo potenciar el desarrollo del pensamiento teórico en clases de laboratorio de la física general no curso de ingeniería para que puedan aplicar las esencias de los conceptos en situaciones prácticas y dar mejores soluciones a los problemas de su campo de acción, a partir de un esquema orientador?

Para esto en este artículo se aplica una concepción didáctica por medio de una

instrumentación centrada en crear situaciones que potencian la zona de desarrollo próximo para el desarrollo del pensamiento teórico. También se define el pensamiento teórico (complejo-dialéctico) en forma de constructo, a partir de la lectura de Davidov (1981) y Leon (2019), y la base orientadora de acciones de tipo III (Galperin, 1973).

Cabe aclarar que la base rectora de las acciones tipo III, propuesta por Galperin (1973), es un modelo teórico basado en principios que guían el desarrollo de acciones dirigidas al desarrollo de acciones mentales que impliquen la resolución de problemas nuevos y complejos.

En este sentido lo objetivo de lo presente artículo es explicar un esquema orientador para la enseñanza de la física general en clases de laboratorio, que oriente a la búsqueda de las esencias del objeto de estudio, mostrándolo en su génesis y evolución, de manera que propicie el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes de ingeniería.

Se argumenta que la física puede ser un medio propicio para el desarrollo del pensamiento teórico, si se crean condiciones para que el estudiante construya con ayuda, su conocimiento, al formársele una base orientadora de acciones de tipo III (Galperin, 1973), si no se les dan los conceptos elaborados, aplicando el método de la ascensión de lo abstracto a lo concreto (Davidov, 1991).

En este trabajo, desde una posición filosófica dialéctica materialista, se asume el EHC como fundamento psicológico, para acercarse a la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la física, en especial, en las clases de laboratorio. Se entiende que el hombre se desarrolla en medio de una situación social del desarrollo, peculiar en cada sujeto, y la educación ha de propiciar al estudiante las exigencias para potenciarlo, de modo que al manifestarse la ley evolutiva del desarrollo este se eleve por encima de su tiempo.

La educación se entiende como el espacio donde se integra lo social, en un sistema de determinaciones sobre el individuo y la formación del individuo; a través del proceso de interiorización de lo social al individuo mediado por la zona de desarrollo próximo con ayuda del otro.

Con base en lo anterior, se construyó un esquema orientador para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la física en las clases de laboratorio para

estudiantes de ingeniería, con base en estudios teórico-bibliográficos como Davidov (1981), Leon (2019), Galperin (1973). En el siguiente tema se presentará el esquema orientador y las explicaciones para su construcción.

2 Directrices generales para la enseñanza de la física general a estudiantes de ingeniería

La construcción propuesta del esquema rector se basa en categorías que se interrelacionan para promover la abstracción generalizadora, el análisis esencial y la síntesis integradora de propiedades mediadas por el significado de la palabra, para apoyar su pensamiento en la elaboración de conceptos siguiendo el método de ascenso del pensamiento abstracto al concreto.

Según Davidov (1988, p. 141), "la reproducción teórica de lo real concreto como unidad de lo diverso se realiza mediante el procedimiento de ascenso de lo abstracto a lo concreto". El pensamiento teórico es complejo en esencia, porque emana de la filosofía dialéctico-materialista, que lo ve todo interrelacionado y concatenado. Fortalece el pensamiento crítico porque ofrece la posibilidad de trabajar con la génesis, esencias y conexiones esenciales del objeto, lo que le da mayor solidez y profundidad a la hora de emitir criterios y juicios de valor. Favorece el surgimiento de la creatividad, una vez establecida la relación entre lo general, lo particular y lo singular, lo que le permite aplicar las esencias y conexiones esenciales del objeto a casos particulares y singulares.

Para Davidov (1999), el pensamiento teórico sustenta una determinada actitud hacia el conocimiento de la realidad, que se expresa en la capacidad del sujeto para resolver las tareas cotidianas de la vida, con la combinación dialéctica de lo abstracto y lo concreto (práctico).

Davidov (1981) afirma que entre los fundamentos del pensamiento teórico se encuentra la experimentación mental, que opera a través de conceptos científicos, lo que hace que el sujeto atribuya mentalmente a los objetos una u otra interacción, interrelación dialéctica vista como una totalidad, una determinada forma de movimiento.

La construcción y aplicación de las bases orientadoras de la acción (BOA) del tipo III de la teoría de Galperin (1973) es lo que posibilita la

formación del pensamiento teórico, pues tiene las siguientes características: integración entre los conocimientos y las ciencias; síntesis esencial; logro de la generalización esencial en relación a los contenidos estudiados; orientación hacia el análisis; abstracción de lo esencial trascendiendo lo fenoménico, lo concreto, lo empírico. Sin perder la relación dialéctica entre lo general y lo particular en el análisis, para poder reconocer la complejidad natural del objeto de estudio, que se verá en la formación.

Durante la construcción del conocimiento, el trabajo en grupo promueve la formación de un aprendizaje activo que fomenta valores como la independencia, la responsabilidad, la solidaridad, el esfuerzo y el rigor científico; valores que responden al modelo de hombre que queremos formar. Aquí, pedagogía y didáctica se integran al mostrar cómo se forma el pensamiento teórico de los alumnos a través de un recurso didáctico: el esquema orientador.

Valdés et al. (1999) proponen una serie de pasos para formar el concepto de magnitud física, estableciendo relaciones entre propiedades y magnitudes, lo que contribuye al pensamiento teórico y a encontrar sentido y significado a los contenidos de esta ciencia.

La secuencia de pasos propuesta por Valdés et al. (1999) incluye, en primer lugar: demostrar en la práctica la existencia de la propiedad que se desea caracterizar cuantitativamente. A continuación, demostrar en la práctica que no todos los objetos presentan el mismo grado o forma de la propiedad en cuestión. A continuación, definir los procedimientos para asociar una cantidad a la propiedad estudiada. Por último, demostrar la validez del concepto establecido. Otros autores también hablan de la formación de conceptos en física, como Lago, Ortega y Mattos (2018).

Por lo tanto, es necesario estructurar el contenido, apoyado en una célula para la comprensión, dentro de un esquema orientador que integre lo diverso a partir de lo único, esencial y, por lo tanto, general. Con la construcción del conocimiento siguiendo el método de ascensión de lo abstracto a lo concreto, se logrará la interrelación-estructuración-sistematización del objeto de estudio y se potenciará la formación del pensamiento teórico (Cañedo, Zanelato y Douglas, 2019), (Campelo, 2003), (Bernardes, 2016) y (Santos, 2018).

La física proporciona a los estudiantes métodos científicos y les guía en la configuración de acciones sensoriales-objetivas-cognitivas vinculantes en la naturaleza. Puede formar competencias y capacidades para el pensamiento teórico dependiendo de cómo se materializa el proceso para permitir la percepción de lo que no está explícitamente dado en la naturaleza: las funciones de los componentes estructurales de la propiedad del objeto de estudio.

El pensamiento teórico refleja los hechos que pueden ser posibles, cristalizándolos y haciéndolos realidad para descubrir la "frontera cualitativa entre el contenido de la realidad sensorial y el del pensamiento teórico" (Davidov, 1981, p. 325). A continuación, postula:

[...] El pensamiento desarrolla con frecuencia su actividad cuando ya ha transcurrido el desarrollo real del objeto [...] puede adelantarse "a la naturaleza" y realizar en la industria lo que en la "naturaleza" no es más que una posibilidad [...]. Las condiciones de su transformación en realidad las encuentra cabalmente el pensamiento [...] el pensamiento teórico lo hace con lo que cristaliza como posible y gracias a lo cual ese posible deviene realidad (Davidov, 1981, p. 325).

Para que esto sea posible en las clases de laboratorio de física, es necesario un plan de enseñanza coherente y fundamentado teóricamente. La propuesta de un esquema orientador como medio de enseñanza e instrumento, una herramienta específica para el aprendizaje de esta ciencia con el objetivo de formar una forma de pensar imprescindible para que los ingenieros puedan cumplir con su tarea social.

El esquema que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Física se presentará en temas, a saber: 1. Caracterización y descripción analítica; 2. Problematización; 3. Planteamiento de hipótesis; 4. Análisis esencial, simbolización y asignación de unidades; 5. Realización del trabajo (Medidas); 6. Registro y tabulación de datos; 7. Modelización y síntesis; 8. Aplicaciones y diseño experimental; 9. Evaluación y control.

1. Caracterización y descripción analítica

Es necesario la caracterización y descripción analítica mediante la argumentación y la atención dirigida desde el principio para hacer una

representación correcta de la situación física a la que te enfrentas. Así como encontrar las condiciones, propiedades y unidades de medida.

Es necesario argumentar y determinar las características esenciales y fenoménicas del hecho físico observado. Establecer la relación entre el objeto de estudio y sus aplicaciones en la ciencia, la tecnología y la sociedad. En el contexto de su formación científica escolar y la contribución de los medios a su formación científica previa, tomar en cuenta la información y cultura acumulada por el estudiante en su historia de vida, sus conocimientos previos, sus preconcepciones (o conceptos cotidianos) como nivel de partida, para problematizar e introducir el tema y objeto de estudio a través del laboratorio.

Es importante relacionar el laboratorio y el contenido del experimento a realizar con la futura profesión, para que ello contribuya a la construcción de sus significados y significantes, que se logran cuando los objetivos de la actividad coinciden con las necesidades.

El estudiante se enfrenta primero al hecho físico, que será el objeto de estudio, del cual debe desentrañar sus esencias para promover la formación de su pensamiento teórico. Lo importante para la formación y desarrollo de este tipo de pensamiento es no quedarse en el estudio del hecho por el hecho mismo, lo que ayuda a que lo concreto y directamente perceptible por los órganos de los sentidos forme parte del contenido del pensamiento, ya que esto es lo que fomenta el empirismo y el pensamiento que de él se deriva.

Se basa en la acción sobre el objeto para comprenderlo, en el estudio de la determinación de las condiciones que lo originan, en el análisis genético-histórico que lo hace científico. Esto permite transformarlo encontrando sus esencias, explicando los procedimientos en la construcción del conocimiento, las causas y consecuencias de los diferentes fenómenos en estudio, la creatividad de los sujetos a partir de la definición de conceptos teóricos, y estableciendo la base científica del pensamiento teórico como reflejo de la dialéctica del objeto. La relación propiedades-magnitudes-unidades se identifica como la célula central y unidad de análisis para la construcción-comprensión del conocimiento físico y la formación del pensamiento teórico.

2. Problematización

Este momento debe aprovecharse para ejemplificar aplicaciones del fenómeno estudiado, para sensibilizar al alumno sobre las misiones y funciones de la ciencia en la sociedad, que deben incluirse en el problema mediante preguntas, descubriendo contradicciones durante la problematización. Así como sensibilizar mediante la argumentación, expresando dudas a raíz de sus observaciones.

Debe realizarse un estudio de las posibles expectativas de resultados y previsiones. Es el proceso donde se encuentran las características esenciales y no esenciales para hacer consciente lo conocido y lo desconocido y establecer sus relaciones. Hacer consciente lo esperado y lo inesperado, a través de la argumentación, de los conflictos cognitivos derivados de los hechos físicos objeto de estudio y sus detalles.

Desde el punto de vista del estudiante en la fase de orientación, debe identificar que el planteamiento del problema representa una aplicación del objeto de estudio que, dadas ciertas condiciones particulares y generales que permiten su existencia, engendra cierta contradicción entre lo conocido y lo desconocido.

3. Planteamiento de Hipótesis

Los problemas son propuestos por los alumnos y se dan posibles respuestas a las preguntas, contradicciones y conflictos cognitivos, sus posibles soluciones, descubriendo las relaciones que puedan existir entre propiedades, que se expresan por sus respectivas magnitudes, se revelan las expectativas y se argumentan presentando los argumentos que los llevan a tales posiciones. También se plantean hipótesis en el diseño de experimentos, a partir de la inducción de necesidades de investigación.

El profesor no es un maestro, sino que les ofrece niveles de ayuda en función de sus zonas de desarrollo próximo en cada momento. Pasa de ser el tutor, el ejecutor principal, el organizador, el estructurador, el ilustrador de contenidos, a ser el guía, el conductor, el observador, el promotor, el facilitador, el motivador, el controlador, el clarificador y el evaluador del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Con esta metodología, en todo tipo de lecciones, las tareas reproductivas que inducen a la pasividad de los alumnos se sustituyen por tareas que fomentan la investigación, la elaboración, el análisis complejo, la problematización, el desarrollo de hipótesis, la integración, la creación, el discernimiento, la resolución, la modelización, la autoevaluación y la coevaluación que favorecen un comportamiento activo.

4. Análisis esencial, simbolización y adjudicación de unidades

Se observa el hecho físico (que sirve de demostración), en el que se expresan sus propiedades y las relaciones entre ellas. Los alumnos deben ser capaces de utilizar la abstracción analítica para identificar estas propiedades y sus relaciones y expresarlas después a través de sus argumentos, que discuten con el profesor y los demás alumnos del equipo.

Una vez identificadas las propiedades, se asigna a cada una de ellas una cantidad que la simboliza, mediante un signo. El significado del signo representa y expresa el grado en que se manifiesta la propiedad, que puede cuantificarse a través de la unidad de medida. Esto permite asignarle un valor cuando se realiza la medición sobre el suceso físico observado durante el experimento.

Entonces hay que determinar la unidad, la cantidad más pequeña del conjunto, la menor cantidad convencionalizada de la propiedad que se puede determinar, sin dejar de existir como tal, y en función de las posibilidades del nivel de precisión de los instrumentos de medida disponibles para la medición, es decir, la comparación con otra propiedad cuantificada y calibrada en un instrumento.

De este modo, se puede determinar cuántas veces se encuentra en el experimento la cantidad más pequeña de una propiedad cuantificada a través del número de veces que aparece la unidad de medida que la representa, y así se puede contar el grado en que se expresa esta propiedad. De este modo, se determina una medida de su valor a través de la cantidad, lo que permite analizar y encontrar relaciones entre propiedades a través de los valores de las cantidades obtenidas en las mediciones del fenómeno.

Deben especificar y distinguir entre propiedades simples y complejas para determinar las cantidades y las unidades simples y complejas que les corresponden.

Las propiedades simples son las características esenciales del objeto de estudio que aparecen directamente y son independientes de otras propiedades.

Las propiedades complejas son las que se configuran a través de una cierta relación entre varias propiedades, de modo que pueden integrarse y convertirse en una propiedad que puede ser nueva, única, irrepetible; sólo para el fenómeno observado, con el fin de identificarlo, caracterizarlo, determinarlo, definirlo, por tanto, es singular para un fenómeno concreto y permite hacer la generalización esencial, elaborar la ley que lo caracteriza.

La relación propiedad-magnitud-unidad de medida como célula está incrustada en el tejido conceptual de la ley y el principio y es, por tanto, la unidad central de análisis para la construcción del conocimiento físico, la comprensión y la formación del pensamiento teórico.

5. Realización del trabajo (Mediciones)

Lo primero que hay que tener en cuenta son los procedimientos correctos para llevar a cabo la práctica. A continuación, se realiza la medición por comparación, utilizando los instrumentos adecuadamente. El siguiente paso es determinar las incertidumbres de los datos recogidos. Evitar errores en las mediciones, adoptar la postura correcta durante la medición y garantizar la fidelidad y precisión de las mediciones.

También es importante saber utilizar el equipo de medición en el proyecto experimental. Los alumnos deben explicar y argumentar para demostrar que están preparados para realizar la práctica. Utilizando los instrumentos y recursos a su alcance, tanto desde el punto de vista matemático como físico, con los datos de los valores, según la representación del problema, deben elaborar una estrategia que les permita encontrar la forma o formas posibles de resolver el problema.

6. Registro y tabulación de los datos

Los datos se recogen elaborando las correspondientes tablas de recogida de datos, que incluyen los valores de las mediciones y las observaciones de los alumnos sobre el experimento.

7. Modelación y Síntesis

La modelización gráfica consiste en: construir gráficos para obtener la función matemática que relaciona la variable dependiente con la variable independiente, y que permite establecer las relaciones entre ellas, utilizando los valores obtenidos en las mediciones realizadas.

La modelización es un proceso mediante el cual se construye la expresión matemática que define el hecho físico observado (el modelo semiótico), en el que aparecen las relaciones entre todas las magnitudes, que no es más que la expresión de las conexiones entre todas las propiedades características del objeto de estudio, para obtener la ley que lo define.

En este proceso, las conexiones entre magnitudes se encuentran como una propiedad esencial, porque es una configuración singular que permite mostrar las conexiones esenciales de las propiedades del fenómeno a través de sus magnitudes para integrarse sintéticamente en una propiedad compleja que caracteriza el hecho físico observado en el experimento.

Esto permite descubrir los conceptos, leyes y principios que rigen y hacen posible explicar, predecir, transformar y aplicar las leyes del objeto de estudio a determinadas situaciones de la ciencia, la tecnología y la sociedad. Todo ello debe ser explicado y expresado por los alumnos del grupo al profesor, que debe escuchar sus argumentos para asegurarse de que los alumnos los dominan y comprenden.

8. Aplicaciones y diseño experimental

A partir del proceso realizado, el alumno propone un diseño experimental para verificar la ley encontrada, que debe ser diferente del experimento realizado. Se discute y verifica la factibilidad de este y se argumentan las razones para sensibilizar al alumno con la propuesta. Se propone la aplicación de los conocimientos aprendidos en una situación científico-técnica, se desarrolla un problema de ingeniería.

Esto revela el papel del pensamiento teórico en el diseño y ejecución del experimento como parte del proceso de búsqueda de una respuesta a un problema en la ciencia, o en su contexto sociocultural históricamente

determinado. En su proceso, los alumnos tienen que dar sentido a los conceptos, encontrar un significado personal a estos conocimientos, es decir, que representen algo para ellos.

La necesidad de que los estudiantes establezcan la relación entre el sentido y significado de los conocimientos que adquieren sobre física, a partir de un uso adecuado del lenguaje simbólico de la disciplina, para comprender los diferentes objetos de estudio de esta ciencia e incidir en la formación de la personalidad del futuro profesional (Douglas, 2007), es trascendental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la física.

Esto significa que se debe dar suma importancia al momento en que el estudiante es capaz de comprender lo que expresa la relación entre las propiedades-magnitudes-unidades del objeto de estudio en cuestión, en la interpretación física de las leyes, ecuaciones y principios al momento de integrar todos los componentes.

Esto ocurre en la transferencia del lenguaje matemático al contexto físico, en la medida en que se asumen implicaciones que no dejan de lado el significado general y abstracto del lenguaje matemático aplicado a situaciones físicas que son un campo más particular y concreto, de manera que se pueda dar significado físico al lenguaje simbólico de las matemáticas en física, y se pueda aplicar lo aprendido.

Así se evitan los estereotipos y el operacionalismo ciego, el simplismo y el pensamiento empírico, sin olvidar que también hay situaciones físicas transferidas al lenguaje matemático en las que se recorre el camino inverso. Se trata de prevenir y evitar el problema planteado por Talízina (1985):

Un problema más grave se plantea en ciencias como la física, especialmente en la física teórica, es que el modelo matemático a veces se aleja tanto de la realidad física, que el alumno al realizar todas las operaciones matemáticas no ve detrás de ello, ningún sentido ni significado físico, y no puede interpretar prácticamente lo que ha obtenido. Esto es un problema (p. 15).

Esta proposta visa ultrapassar este problema, permitindo ao estudante estabelecer a relação entre o sentido e o significado dos conhecimentos que adquire sobre a física e a sua futura profissão.

9. Evaluación y control

Los alumnos redactan un informe, que consta de un resumen teórico, una descripción del proyecto experimental, una lista de preguntas y problemas desarrollados, las hipótesis planteadas, los objetivos de la práctica, la relación entre propiedades-magnitudes-unidades.

En la fase de control, una vez encontrada la solución al problema, se comprueba si el valor numérico es adecuado y lógico, si las unidades en que se da la respuesta son coherentes, se retroalimenta, se revisan las operaciones y pasos realizados para comprobar que no ha habido ningún error de procedimiento y asegurarse de que son los adecuados para resolver el problema, como caso particular o singular.

La evaluación se concibe como la posibilidad de verificar el desarrollo de las competencias alcanzadas por el alumno junto con la apropiación de los conocimientos, sin tener carácter punitivo. Los momentos de evaluación son hitos donde el alumno se plantea nuevas metas y objetivos, asumiendo el error como parte natural del proceso de aprendizaje que genera nuevas formas de esfuerzo. Se promueve que sea realizada por el profesor, por unos alumnos con otros y por el propio alumno consigo mismo.

En todo el proceso, la evaluación es sistémica, predictiva y procedimental. Desde el inicio de la asignatura de Física, se dan a conocer a los alumnos los indicadores de pensamiento teórico que se tendrán en cuenta en la evaluación de la asignatura, de forma que sirvan de guía para la autoevaluación y autoorientación del aprendizaje.

Para evaluar la construcción del conocimiento se utiliza una guía de orientación, que sirve de apoyo para la orientación, ejecución y control de la resolución de problemas, trabajos de laboratorio y exposiciones teóricas. También se realiza una evaluación grupal del proceso y del resultado global del trabajo.

El sistema de control, retroalimentación, diagnóstico y evaluación tiene lugar a lo largo de todo el proceso, aunque a veces predomina una acción u otra, porque el profesor debe diagnosticar constantemente la zona de desarrollo real del alumno y su zona de desarrollo próximo, para orientarlo hacia niveles superiores de desarrollo. Al mismo tiempo, debe retroalimentar su proceso de enseñanza y propiciar la

retroalimentación del alumno sobre su proceso de aprendizaje, explicando las dificultades, obstáculos, barreras y logros que está teniendo.

Es necesario, por tanto, hacer un seguimiento de lo que hace el profesor y de lo que hace el alumno, de las actividades que se realizan, de la calidad que se alcanza, todo ello en relación con un modelo previamente establecido. El esquema de orientación permite detectar puntos fuertes y débiles, carencias y deficiencias en el proceso.

3 Consideraciones finales

El enfoque de este artículo es explicar la propuesta de un esquema para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la física para estudiantes de ingeniería. El esquema fue creado para guiar el trabajo didáctico de ascender de lo abstracto a lo concreto, buscando las esencias del objeto de estudio mostrándolo en su génesis y evolución, para favorecer el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes de ingeniería.

El esquema se basa en una concepción didáctica de la física para el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes de ingeniería y orienta las acciones del profesor hacia la formación y desarrollo de este tipo de pensamiento.

Es necesario tener en cuenta la célula didáctica en la aplicación del método de ascenso del pensamiento abstracto al concreto en la enseñanza y aprendizaje de la física, cumpliendo determinados requisitos mediante el uso del esquema guía en situaciones de enseñanza activa, para promover el desarrollo del pensamiento teórico.

El esquema rector como medio de enseñanza en las clases de laboratorio de física fue diseñado para cumplir una función invariante estructural sistémica, ya que se elaboró teniendo en cuenta las categorías componentes fundamentales que conforman el proceso de construcción-comprensión del conocimiento de la física, y servir de apoyo en la orientación del pensamiento teórico en la ejecución de sus acciones, en la construcción del conocimiento, por lo que este esquema favorece la formación y desarrollo de este tipo de pensamiento.

El esquema incluye en sí mismo la célula generadora del conocimiento físico: la relación propiedad-magnitud-unidad de medida como categorías

primarias interconectadas. Es un instrumento para llevar a cabo acciones de aprendizaje durante la actividad de estudio porque orienta el pensamiento de los alumnos en la búsqueda de las relaciones esenciales del fenómeno, es vital para la comprensión y resolución de problemas.

Las ecuaciones físicas son una integración de diferentes celdas, es decir, la interconexión entre varias interrelaciones propiedad-magnitud-unidad, que forman un "tejido" para construir el significado físico que da lugar a una nueva propiedad, un nuevo concepto, diferente pero derivado del objeto de estudio, que tiene que ver con el significado de estas celdas por separado, ya que, al integrarse, cada una de estas interrelaciones se configura y contribuye a la conceptualización, expresándose en la complejidad del objeto de estudio investigado en sus leyes, ecuaciones, principios, axiomas y postulados. Para que así los alumnos construyan significados científicos apropiados.

Esto permite al alumno y al profesor adoptar un enfoque sistémico para detectar y comprender los procesos. Una vez conocidas las relaciones esenciales, se logra la comprensión necesaria para aplicar este conocimiento a casos particulares a la hora de resolver problemas.

Es necesario seguir estudiando e investigando el actual sistema de orientación. Debe ponerse a prueba en los distintos contextos de las clases de laboratorio de física y mejorarse para que cumpla su función.

The development of theoretical thought in the teaching of physics: a proposal from the historical-cultural approach

ABSTRACT

This article aims to explain a guiding scheme for the teaching and learning process of general physics, which enables the development of theoretical thinking in engineering students. The theoretical foundation is based on the Historical-Cultural Theory and uses, in particular, authors such as Vygotski (1996), Davídov (1981, 1988, 1999) and Galperin (1973) to understand the development of theoretical thinking and the principles for teaching to be developmental. The guiding scheme, proposed on the basis of theoretical and bibliographical studies, translates into an instrument that is effective with the active participation of students and groups in the construction of physics knowledge, appropriating the essential concepts and understanding the different objects of this science, which enables the construction of new meanings and theoretical thinking.

Keywords: Teaching and learning process; Physics teaching; Historical-Cultural Approach.

4 Referencias

- BERNARDES, L. *Aprendizagem de física: contribuições da teoria de Davidov*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores em Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiás, Brasil, 2016.
- CAMPELO, J. R. Um modelo didático para ensino-aprendizagem de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-10, 2003.
- CAÑEDO, R. G. *Proposta de mudança na situação de ensino-aprendizagem da Física na disciplina de Fluidos*. Tese (Licenciatura em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de Havana, Cuba, Havana, 2013.
- CAÑEDO, R. G. *Uma concepção didática da física geral para o desenvolvimento do pensamento teórico em estudantes de engenharia*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Centro de Referência em Educação Avançada (CREA), Universidade Tecnológica de Havana José Antonio Echevarría (Cujae), Cuba, Havana, 2022.
- CAÑEDO, R. G.; ZANELATO, E.; DOUGLAS, C. A didática como facilitadora do desenvolvimento do pensamento teórico. *Educere – A revista venezuelana de educação*, Universidade de Los Andes (ULA), v. 23, n. 75, p. 249-257, 2019.
- CHÁVEZ, J. *Filosofia da Educação: Aperfeiçoamento de Professores*. Havana Cuba: ICCP, Save de children. 2003.
- DAVIDOV, V. V. *Educação escolar e desenvolvimento mental*. Moscou, Rússia: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de Generalização no Ensino*. Havana, Cuba: Povo e Educação, 1981.
- DAVIDOV, V. V. (1999) O que é Atividade de Aprendizado Real? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. *Atividade e Desenvolvimento de Aprendizagem*. Aarhus, Finlândia: Aarhus University Press, 1999.
- DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. O ensino desenvolvido na escola de desenvolvimento. In: MÚDRIK, A. B. *Educação e ensino: um olhar para o futuro* Moscou, Rússia: Progreso, 1991. (p. 118-144).
- DOUGLAS, C. *Uma concepção de ensino para a apropriação da linguagem simbólica da física*. Sua aplicação didática. Tese (Doctorado em Ciências Pedagógicas) - Instituto Técnico Militar “José Martí”, Orden “Antonio Maceo”. Centro de estudos para o aperfeiçoamento da educação superior, Universidad de Havana, Havana, Cuba, 2007.

- LEON, G. F. *Aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva da complexidade*. Teoria na prática. Havana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2019.
- GALPERIN, P. Y. *Palestras sobre a teoria da formação das ações mentais*. Impressões leves. Editorial Universidade de Havana, Havana, Cuba 1973.
- GONZÁLEZ, A. M.; RE CAREY, S.; ADDINE, F. O processo ensino-aprendizagem: um desafio para a mudança educacional. In: GARCÍA, G. *Didática, teoria e prática*. Colectivo de autores. (pp. 74-116). Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 2004.
- LAGO, L.; ORTEGA, J. L.; MATTOS, C. A Lua na Mão: Mediação e Conceitos Complexos no Ensino de Astronomia. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte - MG, n. 20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001020>
- MOREIRA, Marco Antonio. Uma análise crítica do ensino de Física. *Revista Estudos avançados*, USP, n. 32 (94), 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0006>
- RODRÍGUEZ, A. D. *Estratégia didática para a complementação mútua de simulações virtuais e experimentos reais no laboratório de ensino de física para carreiras de engenharia na CUJAE*. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) - Centro de Referência para Educación Avanzada, Departamento de Física, Havana, Cuba, 2014.
- SANTOS, R. S. *O desenvolvimento do pensamento teórico no ensino de termodinâmica em situações que desencadeiam a aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil, 2018.
- TALÍZINA, N. *Os fundamentos do ensino na educação*. Havana, Cuba: Unidad de producción, n. 3, 1985.
- VALDÉS, P. SIFREDO, C. NÚÑEZ, J., VALDÉS, R. *O processo de ensino-aprendizagem de física nas condições contemporâneas*. Temas seleccionados. Havana, Cuba: Academia, 1999.
- VYGOSTKI, L. S. *Obras Escolhidas: Tomo II*. Madrid, ES: Visor, 1996.

Recibido en octubre de 2023.
Aprobado en noviembre de 2023.

O desenvolvimento do pensamento teórico no ensino de física: uma proposta a partir do enfoque histórico-cultural

The development of theoretical thought in the teaching of physics: a proposal from the historical-cultural approach

*Rafael García Cañedo*¹

*Eliete Zanelato*²

*Carolina Douglas de la Peña*³

RESUMO

Este artigo objetiva explicar um esquema orientador para o processo de ensino e aprendizagem de física geral, que possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes de engenharia. A fundamentação teórica está pautada na Teoria Histórico-Cultural e se utiliza, em especial, de autores como Vygotski (1996), Davidov (1981, 1988, 1999) e Galperin (1973) para compreender o desenvolvimento do pensamento teórico e os princípios para que o ensino seja desenvolvimental. O esquema orientador, proposto a partir de estudos teórico-bibliográficos, se traduz em um instrumento que se efetiva com a participação ativa dos estudantes e grupo na construção do conhecimento de física, se apropriando dos conceitos essenciais e compreendendo os distintos objetos dessa ciência, o que possibilita a construção de novos significados e do pensamento teórico.

Palavras-chave: Processo de ensino e aprendizagem; Ensino de Física; Ensino Superior.

ABSTRACT

This article aims to explain a guiding scheme for the teaching and learning process of general physics, which enables the development of theoretical thinking in engineering students. The theoretical foundation is based on the Historical-Cultural Theory and uses, in particular, authors such as Vygotski (1996), Davidov (1981, 1988, 1999) and Galperin (1973) to understand the development of theoretical thinking and the principles for teaching to be developmental. The guiding scheme, proposed on the basis of theoretical and bibliographical studies, translates into an instrument that is effective with the active participation of students and groups in the construction of physics knowledge, appropriating the essential concepts and understanding the different objects of this science, which enables the construction of new meanings and theoretical thinking.

Keywords: Teaching and learning process; Physics teaching; Historical-Cultural Approach.

¹ Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, Cuba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6994-2675>. E-mail: rafaelgarciaacanedo@gmail.com.

² Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2157-2492>. E-mail: eliete@unir.br.

³ Programa de formación doctoral de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría y Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8850-7134>. E-mail: cdouglas@fcom.uh.cu.

1 Introdução

O desenvolvimento do pensamento teórico, processo estudado e desejado pela Abordagem Histórico-Cultural (AHC), está diretamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem realizados na educação escolar. Por ser um processo, pode ser potencializado em maior ou menor grau, dependendo das tarefas propostas e das ações mentais mobilizadas pelos alunos para realizá-las.

O pensamento teórico (Davidov, 1991), se baseia na lógica dialética e pretende compreender as relações e conexões presentes na dinâmica da realidade. O processo de ensino e aprendizagem, sob essa perspectiva, defende a potencialização do desenvolvimento mental do aluno para superar o pensamento empírico.

Como apontam Cañedo (2013, 2022), Rodríguez (2014) e Moreira (2018), nas universidades, especialmente no ensino de Física, ainda persiste a lógica formal sustentada pela escola tradicional, o que leva a uma predominância do pensamento empírico, gerando deficiências no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. No entanto, isso não significa que o trabalho com essências não seja incentivado de alguma forma e, conseqüentemente, em alguma medida, também contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico, porém não de uma maneira cientificamente orientada.

A situação problemática se manifesta pelo fato de que, devido ao desenvolvimento alcançado na sociedade, exige-se dos profissionais altos níveis de desempenho e, para isso, é conveniente desenvolver o pensamento teórico, com o qual a física pode contribuir, entre outras disciplinas. Mas os caminhos utilizados para isso, embora possam estimulá-lo indiretamente durante o trabalho com as essências do conteúdo que é ensinado, não promovem intencionalmente sua formação e desenvolvimento.

Diante disso, surge a seguinte questão norteadora: como promover o desenvolvimento do pensamento teórico em aulas laboratoriais de física geral no curso de engenharia para que possam aplicar as essências dos conceitos em situações práticas e fornecer melhores soluções para os problemas de sua área de ação a partir de um esquema orientador?

Para tanto, este artigo aplica uma concepção didática por meio de uma instrumentalização voltada para a criação de situações que potencializam a zona de desenvolvimento proximal para o desenvolvimento do pensamento teórico. O pensamento teórico (complexo-dialético) também é definido na forma de uma construção, com base na leitura de Davidov (1981) e Leon (2019), e a base orientadora das ações do tipo III (GALPERIN, 1973).

Cabe esclarecer que a base norteadora das ações do tipo III, proposta por Galperin (1973), é um modelo teórico baseado em princípios que orientam o desenvolvimento de ações voltadas para o desenvolvimento de ações mentais que envolvam a resolução de problemas novos e complexos.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é explicar um esquema orientador para o ensino de física geral em aulas laboratoriais, que orienta a busca pelas essências do objeto de estudo, mostrando-o em sua gênese e evolução, de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico em estudantes de engenharia.

Argumenta-se que a física pode ser um meio propício para o desenvolvimento do pensamento teórico, se forem criadas condições para que o aluno construa seu conhecimento com ajuda, formando uma base norteadora para as ações do tipo III (GALPERIN, 1973), se não lhes forem dados os conceitos elaborados, aplicando-se o método de ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1991).

Neste trabalho, a partir de uma posição filosófica materialista dialética, assume-se o EHC como fundamento psicológico, ao abordar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de física, especialmente nas aulas laboratoriais. Entende-se que o homem se desenvolve em meio a uma situação social de desenvolvimento, peculiar a cada sujeito, e a educação deve fornecer ao aluno os requisitos para capacitá-lo, de modo que, quando a lei evolutiva do desenvolvimento se manifestar, é necessário promover o desenvolvimento do ser humano.

A educação é entendida como o espaço onde o social se integra, num sistema de determinações sobre o indivíduo e a formação do indivíduo; através do processo de internalização do social ao indivíduo mediado pela zona de desenvolvimento proximal com a ajuda do outro.

Com base no exposto, foi construído um esquema orientador para o processo de ensino e aprendizagem de física em aulas laboratoriais para estudantes de engenharia, com base em estudos teórico-bibliográficos, como Davidov (1981), Leon (2019), Galperin (1973). No tópico seguinte, será apresentado o esquema orientador e as explicações para sua construção.

2 Diretrizes gerais para o ensino de física geral para estudantes de engenharia

A construção proposta do esquema norteador se baseia-se em categorias que se inter-relacionam para promover a abstração generalizante, a análise essencial e a síntese integrativa de propriedades mediadas pelo significado da palavra, para apoiar seu pensamento na elaboração de conceitos seguindo o método de ascensão do pensamento abstrato ao concreto.

Segundo Davidov (1988, p. 141), "a reprodução teórica do real concreto como unidade do diverso realiza-se através do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto". O pensamento teórico é complexo em essência, porque emana da filosofia dialético-materialista, que vê tudo inter-relacionado e concatenado. Fortalece o pensamento crítico porque oferece a possibilidade de trabalhar com a gênese, essências e conexões essenciais do objeto, o que lhe confere maior solidez e profundidade na emissão de critérios e juízos de valor. Favorece o surgimento da criatividade, uma vez estabelecida a relação entre o geral, o particular e o singular, o que lhe permite aplicar as essências e conexões essenciais do objeto a casos particulares e singulares.

Para Davidov (1999), o pensamento teórico sustenta uma certa atitude em relação ao conhecimento da realidade, que se expressa na capacidade do sujeito de resolver as tarefas cotidianas da vida, com a combinação dialética do abstrato e do concreto (prático).

Davidov (1981) afirma que entre os fundamentos do pensamento teórico está a experimentação mental, que opera por meio de conceitos científicos, que faz com que o sujeito atribua mentalmente aos objetos uma ou outra interação, inter-relação dialética vista como uma totalidade, uma certa forma de movimento.

A construção e aplicação das Bases Orientadoras da Ação (BOA) do tipo III,

da teoria de Galperin (1973), é o que possibilita a formação do pensamento teórico, uma vez que possui as seguintes características: integração entre conhecimento e ciência; síntese essencial; realização da generalização essencial em relação aos conteúdos estudados; orientação analítica; abstração do essencial transcendendo o fenomenal, o concreto, o empírico. Sem perder a relação dialética entre o geral e o particular na análise, para poder reconhecer a complexidade natural do objeto de estudo, que será vista na formação.

Durante a construção do conhecimento, o trabalho em grupo promove a formação de uma aprendizagem ativa que fomenta valores como independência, responsabilidade, solidariedade, esforço e rigor científico; valores que respondem ao modelo de homem que queremos formar. Aqui, pedagogia e didática se integram ao mostrar como o pensamento teórico dos alunos se forma por meio de um recurso didático: o esquema orientador.

Valdés et al. (1999) propõem uma série de passos para a formação do conceito de grandeza física, estabelecendo relações entre propriedades e grandezas, o que contribui para o pensamento teórico e para encontrar sentido e significado para os conteúdos desta ciência.

A sequência de passos proposta por Valdés et al. (1999) inclui, primeiramente: demonstrar na prática a existência da propriedade a ser caracterizada quantitativamente. Em seguida, demonstrar na prática que nem todos os objetos exibem o mesmo grau ou forma do objeto em questão. Em seguida, definir os procedimentos para associar uma quantidade ao objeto em estudo. Por fim, demonstrar a validade do conceito estabelecido. Outros autores também falam sobre a formação de conceitos em física, como Lago, Ortega e Mattos (2018).

Para tanto, é necessário estruturar o conteúdo, apoiado em uma célula de compreensão, dentro de um esquema orientador que integre o diverso do único, essencial e, portanto, geral. Com a construção do conhecimento seguindo o método de ascensão do abstrato para o concreto, a inter-relação-estruturação-sistematização do objeto de estudo será alcançada e a formação do pensamento teórico será potencializada (Cañedo; Zanelato; Douglas, 2019), (Campelo, 2003), (Bernardes, 2016) y (Santos, 2018).

A física fornece aos alunos métodos científicos e os orienta na formação de ações sensoriais-objetivas-cognitivas vinculadas na natureza. Pode formar competências e capacidades para o pensamento teórico dependendo de como o processo se materializa para permitir a percepção do que não é explicitamente dado na natureza: as funções dos componentes estruturais da propriedade do objeto de estudo.

O pensamento teórico reflete os fatos que podem ser possíveis, cristalizando-os e tornando-os reais para descobrir a "fronteira qualitativa entre o conteúdo da realidade sensorial e o do pensamento teórico" (Davidov, 1981, p. 325). Em seguida, candidate-se:

[...] O pensamento muitas vezes desenvolve sua atividade quando o desenvolvimento real do objeto já decorreu [...] ele pode antecipar a "natureza" e perceber na indústria o que na "natureza" é apenas uma possibilidade [...]. As condições de sua transformação em realidade são plenamente encontradas pelo pensamento [...] o pensamento teórico o faz com o que se cristaliza como possível e graças ao qual esse possível se torna realidade. (Davidov, 1981, p. 325).

Para que isso seja possível nas aulas de laboratório de física, é necessário um plano de ensino coerente e teoricamente fundamentado. A proposta de um esquema orientador como meio de ensino e instrumento, uma ferramenta específica para a aprendizagem dessa ciência com o objetivo de formar um modo de pensar essencial para que os engenheiros possam cumprir sua tarefa social.

O esquema que norteia o processo de ensino e aprendizagem de Física será apresentado em tópicos, a saber: 1. Caracterização e descrição analítica; 2. Problematização; 3. Formulação de hipóteses; 4. Análise essencial, simbolização e atribuição de unidades; 5. Execução do trabalho (Medidas); 6. Registro e tabulação dos dados; 7. Modelagem e síntese; 8. Aplicações e planejamento experimental; 9. Avaliação e controle.

1. Caracterização e descrição analítica

A caracterização analítica e a descrição por meio de argumentação e atenção direcionada desde o início é necessária para fazer uma representação correta da situação física que você está enfrentando. Além de encontrar as condições, propriedades e unidades de medida.

É necessário argumentar e determinar as características essenciais e fenomênicas do fato físico observado. Estabelecer a relação entre o objeto de estudo e suas aplicações na ciência, tecnologia e sociedade. No contexto da sua formação científica escolar e da contribuição dos meios para a sua formação científica prévia, ter em conta a informação e a cultura acumuladas pelo aluno na sua história de vida, nos seus conhecimentos prévios, nos seus preconceitos (ou conceitos quotidianos) como nível de partida, para problematizar e introduzir o tema e objeto de estudo através do laboratório.

É importante relacionar o laboratório e o conteúdo do experimento a ser realizado com a futura profissão, para que esta contribua para a construção de seus significados e significantes, que são alcançados quando os objetivos da atividade coincidem com as necessidades.

O aluno primeiramente se depara com o fato físico, que será objeto de estudo, a partir do qual deverá desvendar suas essências a fim de promover a formação de seu pensamento teórico. O importante para a formação e desenvolvimento desse tipo de pensamento é não ficar no estudo do fato em prol do fato, o que ajuda o que é concreto e diretamente perceptível pelos órgãos dos sentidos a fazer parte do conteúdo do pensamento, pois é isso que fomenta o empirismo e o pensamento que dele se deriva.

Fundamenta-se na ação sobre o objeto para compreendê-lo, no estudo da determinação das condições que o originam, na análise histórico-genética que o torna científico. Isso possibilita transformá-lo encontrando suas essências, explicando os procedimentos na construção do conhecimento, as causas e consequências dos diferentes fenômenos em estudo, a criatividade dos sujeitos a partir da definição de conceitos teóricos, e estabelecendo as bases científicas do pensamento teórico como reflexo da dialética do objeto. A relação propriedades-magnitudes-unidades é identificada como célula central e unidade de análise para a construção-compreensão do conhecimento físico e a formação do pensamento teórico.

2. Problematização

Esse momento deve ser utilizado para exemplificar aplicações do fenômeno estudado, para sensibilizar o aluno para as missões e funções da ciência na sociedade, que devem ser incluídas no problema por meio de perguntas,

descobrimo contradições durante a problematização. Assim como conscientizar por meio da argumentação, expressando dúvidas em decorrência de suas observações.

Deve ser realizado um estudo das possíveis expectativas e previsões de resultados. É o processo em que as características essenciais e não essenciais se encontram para tornar conscientes o conhecido e o desconhecido, e estabelecer suas relações. Tomar consciência do esperado e do inesperado, por meio da argumentação, dos conflitos cognitivos derivados dos fatos físicos em estudo e seus detalhes.

Do ponto de vista do aluno na fase de orientação, ele deve identificar que o enunciado do problema representa uma aplicação do objeto de estudo que, dadas certas condições particulares e gerais que permitem sua existência, engendra uma certa contradição entre o conhecido e o desconhecido.

3. Formulação de hipóteses

Os problemas são propostos pelos alunos e possíveis respostas são dadas às perguntas, contradições e conflitos cognitivos, suas possíveis soluções, descobrimo as relações que podem existir entre as propriedades, que são expressas por suas respectivas magnitudes, expectativas são reveladas e argumentos são apresentados, apresentando os argumentos que os levam a tais posições. Hipóteses também são propostas no planejamento de experimentos, com base na indução de necessidades de investigação.

O professor não é um mestre, mas lhes oferece níveis de ajuda dependendo de suas zonas de desenvolvimento proximal em um determinado momento. Deixa de ser o tutor, o executor principal, o organizador, o estruturador, o ilustrador do conteúdo, e passa a ser o guia, o motorista, o observador, o promotor, o facilitador, o motivador, o controlador, o clarificador e o avaliador do processo de aprendizagem dos alunos.

Com essa metodologia, em todos os tipos de aulas, as tarefas reprodutivas que induzem a passividade dos alunos são substituídas por tarefas que estimulam a pesquisa, a elaboração, a análise complexa, a problematização, o desenvolvimento de hipóteses, a integração, a criação, o discernimento, a resolução, a modelagem, a autoavaliação e a coavaliação, que favorecem o comportamento ativo.

4. Análise essencial, simbolização e alocação de unidades

Observa-se o fato físico (que serve de demonstração), no qual se expressam suas propriedades e as relações entre elas. Os alunos devem ser capazes de usar a abstração analítica para identificar essas propriedades e suas relações e, em seguida, expressá-las por meio de seus argumentos, que eles discutem com o professor e os outros alunos da equipe.

Uma vez identificadas as propriedades, a cada uma delas é atribuída uma quantidade que a simboliza, por meio de um sinal. O significado do símbolo representa e expressa o grau em que a propriedade se manifesta, que pode ser quantificada através da unidade de medida. Isso permite que seja atribuído um valor quando a medição é feita sobre o evento físico observado durante o experimento.

Em seguida, é necessário determinar a unidade, a menor quantidade do conjunto, a menor quantidade convencionalizada da propriedade que pode ser determinada, sem deixar de existir como tal, e de acordo com as possibilidades do nível de precisão dos instrumentos de medição disponíveis para medição, ou seja, a comparação com outra propriedade quantificada e calibrada em um instrumento.

Dessa forma, é possível determinar quantas vezes a menor quantidade de uma propriedade quantificada é encontrada no experimento através do número de vezes que a unidade de medida que a representa aparece e, assim, o grau em que essa propriedade é expressa pode ser contado. Dessa forma, uma medida de seu valor é determinada através da quantidade, o que permite analisar e encontrar relações entre propriedades através dos valores das grandezas obtidas nas medidas do fenômeno.

Eles devem especificar e distinguir entre propriedades simples e complexas, a fim de determinar as quantidades e as unidades simples e complexas que lhes correspondem. Propriedades simples são as características essenciais do objeto de estudo que aparecem diretamente e são independentes de outras propriedades.

As propriedades complexas são aquelas que se configuram através de uma determinada relação entre várias propriedades, de modo que elas podem ser integradas e se tornar uma propriedade que pode ser nova, única, irrepitível;

somente para o fenômeno observado, a fim de identificá-lo, caracterizá-lo, determiná-lo, defini-lo, portanto, é singular para um fenômeno concreto e permite que a generalização essencial seja feita, para elaborar a lei que o caracteriza.

A relação propriedade-magnitude-unidade de medida como célula está inserida no tecido conceitual do direito e do princípio e, portanto, é a unidade central de análise para a construção do conhecimento físico, a compreensão e a formação do pensamento teórico.

5. Realização do trabalho (Medições)

A primeira coisa a considerar são os procedimentos corretos para realizar a prática. A medição é então realizada por comparação, utilizando os instrumentos adequadamente. O próximo passo é determinar as incertezas dos dados coletados. Evite erros nas medições, adote a postura correta durante as medições e garanta a fidelidade e precisão das medidas.

Também é importante saber utilizar o equipamento de medição no projeto experimental. Os alunos devem explicar e argumentar para demonstrar que estão preparados para realizar a prática. Utilizando os instrumentos e recursos de que dispõem, tanto matematicamente quanto fisicamente, com os dados dos valores, de acordo com a representação do problema, devem desenvolver uma estratégia que lhes permita encontrar o caminho ou caminhos possíveis para resolvê-lo.

6. Registro e tabulação dos dados

Os dados são coletados por meio da elaboração das tabelas de coleta de dados correspondentes, que incluem os valores das medidas e as observações dos alunos sobre o experimento.

7. Modelagem e Síntese

A modelagem gráfica consiste em: construir gráficos para obter a função matemática que relaciona a variável dependente com a variável independente, e que permite estabelecer as relações entre elas, utilizando os valores obtidos nas medidas realizadas.

A modelagem é um processo pelo qual se constrói a expressão matemática que define o fato físico observado (o modelo semiótico), na qual aparecem as relações entre todas as grandezas, o que nada mais é do que a expressão das conexões entre todas as propriedades características do objeto de estudo, a fim de obter a lei que o define.

Neste processo, as conexões entre grandezas são encontradas como uma propriedade essencial, pois se trata de uma configuração singular que nos permite mostrar as conexões essenciais das propriedades do fenômeno através de suas magnitudes, para serem integradas sinteticamente em uma propriedade complexa que caracteriza o fato físico observado no experimento.

Isto possibilita descobrir os conceitos, leis e princípios que regem e possibilitam explicar, prever, transformar e aplicar as leis do objeto de estudo a determinadas situações da ciência, da tecnologia e da sociedade. Tudo isso deve ser explicado e expresso pelos alunos do grupo ao professor, que deve ouvir seus argumentos para garantir que os alunos os dominem e compreendam.

8. Aplicações e planejamento experimental

Com base no processo realizado, o aluno propõe um desenho experimental para verificar a lei encontrada, que deve ser diferente do experimento realizado. Discute-se e verifica-se a viabilidade e discutem-se as razões para sensibilizar o aluno para a proposta. Propõe-se a aplicação dos conhecimentos aprendidos em uma situação técnico-científica, desenvolvendo-se um problema de engenharia.

Isto revela o papel do pensamento teórico na concepção e execução do experimento como parte do processo de busca de uma resposta para um problema na ciência, ou em seu contexto sociocultural historicamente determinado. Em seu processo, o aluno tem que dar sentido aos conceitos, encontrar um significado pessoal para esse conhecimento, ou seja, que ele represente algo para ele.

A necessidade de os alunos estabelecerem a relação entre o sentido e o significado dos conhecimentos que adquirem sobre física, a partir de um uso adequado da linguagem simbólica da disciplina, a fim de compreender os diferentes objetos de estudo dessa ciência e influenciar na formação da personalidade do

futuro profissional (Douglas, 2007), é transcendental no processo de ensino e aprendizagem de física.

Isso significa que grande importância deve ser dada ao momento em que o aluno é capaz de compreender o que é expresso pela relação entre as propriedades-magnitudes-unidades do objeto de estudo em questão, na interpretação física das leis, equações e princípios no momento de integrar todos os componentes.

Isso ocorre na transferência da linguagem matemática para o contexto físico, na medida em que são assumidas implicações que não deixam de lado o significado geral e abstrato da linguagem matemática aplicada a situações físicas que são um campo mais particular e concreto, de modo que se pode dar significado físico à linguagem simbólica da matemática na física e se pode aplicar o que se aprendeu.

Dessa forma, evitam-se estereótipos e operacionalismo cego, simplismo e pensamento empírico, sem esquecer que também há situações físicas transferidas para a linguagem matemática em que se segue o caminho oposto. O objetivo é prevenir e evitar o problema colocado por Talízina (1985, p. 15):

Um problema mais sério que surge em ciências como a física, especialmente na física teórica, é que o modelo matemático às vezes está tão distante da realidade física que o aluno, ao realizar todas as operações matemáticas, não vê nenhum sentido ou significado físico por trás dele, e não pode praticamente interpretar o que obteve. Isso é um problema.

Esta proposta visa ultrapassar este problema, permitindo ao estudante estabelecer a relação entre o sentido e o significado dos conhecimentos que adquire sobre a física e a sua futura profissão.

9. Avaliação e acompanhamento

Os alunos escrevem um relatório, que consiste em um resumo teórico, uma descrição do projeto experimental, uma lista de questões e problemas desenvolvidos, as hipóteses apresentadas, os objetivos da prática, a relação entre propriedades-magnitudes-unidades.

Na fase de controle, uma vez encontrada a solução para o problema, verifica-se se o valor numérico é adequado e lógico, se as unidades em que a resposta é dada

são consistentes, se o feedback é dado, se as operações e etapas realizadas são revisadas, para verificar se não houve erro de procedimento e garantir que sejam adequadas para resolver o problema, como um caso particular ou singular.

A avaliação é concebida como a possibilidade de verificar o desenvolvimento das competências alcançadas pelo aluno, juntamente com a apropriação do conhecimento, sem ser punitiva. Os momentos de avaliação são marcos onde o aluno estabelece novas metas e objetivos, assumindo o erro como parte natural do processo de aprendizagem que gera novas formas de esforço. É incentivado a ser realizado pelo professor, por alguns alunos com outros, e pelo próprio aluno consigo mesmo.

Durante todo o processo, a avaliação é sistêmica, preditiva e processual. Desde o início do curso de Física, os alunos são conscientizados sobre os indicadores de pensamento teórico que serão levados em conta na avaliação da disciplina, para que sirvam de guia para a autoavaliação e autoorientação da aprendizagem.

Para avaliar a construção do conhecimento, utiliza-se um guia de orientação, que serve de suporte para a orientação, execução e controle da resolução de problemas, trabalhos laboratoriais e apresentações teóricas. Também é realizada uma avaliação em grupo do processo e do resultado geral do trabalho.

O sistema de controle, feedback, diagnóstico e avaliação ocorre durante todo o processo, embora às vezes predomine uma ação ou outra, pois o professor deve diagnosticar constantemente a zona real de desenvolvimento do aluno e sua zona de desenvolvimento proximal, a fim de orientá-lo para níveis mais elevados de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve fornecer feedback sobre seu processo de ensino e incentivar o feedback do aluno sobre seu processo de aprendizagem, explicando as dificuldades, obstáculos, barreiras e realizações que está tendo.

É preciso, portanto, acompanhar o que o professor faz e o que o aluno faz, as atividades que são realizadas, a qualidade que é alcançada, tudo em relação a um modelo previamente estabelecido. O sistema de orientação permite identificar pontos fortes e fracos, insuficiências e insuficiências no processo.

3 Considerações Finais

O foco deste artigo é explicar o esquema proposto para orientar o processo de ensino e aprendizagem de física para estudantes de engenharia. O esquema foi criado para orientar o trabalho didático de ascender do abstrato ao concreto, buscando as essências do objeto de estudo, mostrando-o em sua gênese e evolução, para favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes de engenharia.

O esquema se baseia em uma concepção didática da física para o desenvolvimento do pensamento teórico em estudantes de engenharia e orienta as ações do professor para a formação e desenvolvimento desse tipo de pensamento.

É necessário levar em conta a célula didática na aplicação do método de ascensão do pensamento abstrato ao concreto no ensino e aprendizagem de física, cumprindo certos requisitos através do uso do esquema guia em situações ativas de ensino, para promover o desenvolvimento do pensamento teórico.

O esquema norteador como meio de ensino em aulas de laboratório de física foi concebido para cumprir uma função estrutural sistêmica invariante, uma vez que foi elaborado levando-se em conta as categorias componentes fundamentais que compõem o processo de construção-compreensão do conhecimento físico, e servem de suporte na orientação do pensamento teórico na execução de suas ações, na construção do conhecimento, por isso esse esquema favorece a formação e o desenvolvimento desse tipo de pensamento.

O esquema inclui em si a célula geradora do conhecimento físico: a relação propriedade-magnitude-unidade de medida como categorias primárias interconectadas. É um instrumento para realizar ações de aprendizagem durante a atividade de estudo, pois orienta o pensamento dos alunos na busca das relações essenciais do fenômeno, sendo vital para a compreensão e resolução de problemas.

As equações físicas são uma integração de diferentes células, ou seja, a interconexão entre várias inter-relações propriedade-magnitude-unidade, que formam um "tecido" para construir o significado físico que dá origem a uma nova propriedade, um novo conceito, diferente, mas derivado do objeto de estudo, que tem a ver com o significado dessas células separadamente, uma vez que, ao se

integrarem, cada uma dessas inter-relações se configura e contribui para a conceituação, expressando-se na complexidade do objeto de estudo investigado, em suas leis, equações, princípios, axiomas e postulados. Para que assim os alunos construam significados científicos apropriados.

Isto permite que o aluno e o professor adotem uma abordagem sistêmica para detectar e compreender os processos. Uma vez conhecidas as relações essenciais, consegue-se a compreensão necessária para aplicar esse conhecimento a casos particulares na resolução de problemas.

São necessários mais estudos e investigações sobre o atual sistema de orientação. Ele precisa ser testado nos diferentes contextos das aulas de laboratório de física e permanecer em processo de melhorias para que cumpra sua função.

El desarrollo del pensamiento teórico en la enseñanza de la física: una propuesta desde el enfoque histórico-cultural

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar un esquema orientador para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la física general, que permita el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes de ingeniería. La fundamentación teórica se basa en la Teoría Histórico-Cultural y utiliza, en particular, autores como Vygotski (1996), Davidov (1981, 1988, 1999) y Galperin (1973) para comprender el desarrollo del pensamiento teórico y los principios para que la enseñanza sea desarrolladora. El esquema orientador, propuesto a partir de estudios teóricos-bibliográficos, se traduce en un instrumento eficaz con la participación activa de los alumnos y del grupo en la construcción del conocimiento de la Física, apropiándose de los conceptos esenciales y comprendiendo los diferentes objetos de esta ciencia, lo que posibilita la construcción de nuevos significados y del pensamiento teórico.

Palabras clave: Proceso de enseñanza y aprendizaje; Enseñanza de la Física; Enseñanza superior.

4 Referências

BERNARDES, L. *Aprendizagem de física: contribuições da teoria de Davidov*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores em Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiás, Brasil, 2016.

CAMPELO, J. R. Um modelo didático para ensino-aprendizagem de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-10, 2003.

CANEDO, R. G. *Proposta de mudança na situação de ensino-aprendizagem da Física na disciplina de Fluidos*. Tese (Licenciatura em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de Havana, Cuba, Havana, 2013.

CAÑEDO, R. G. *Uma concepção didática da física geral para o desenvolvimento do pensamento teórico em estudantes de engenharia*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Centro de Referência em Educação Avançada (CREA), Universidade Tecnológica de Havana José Antonio Echevarría (Cujae), Cuba, Havana, 2022.

CAÑEDO, R. G.; ZANELATO, E.; DOUGLAS, C. A didática como facilitadora do desenvolvimento do pensamento teórico. *Educere – A revista venezuelana de educação*, Universidade de Los Andes (ULA), v. 23, n. 75, p. 249-257, 2019.

CHÁVEZ, J. *Filosofia da Educação: Aperfeiçoamento de Professores*. Havana Cuba: ICCP, Save de children. 2003.

DAVIDOV, V. V. *Educação escolar e desenvolvimento mental*. Moscou, Rússia: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de Generalização no Ensino*. Havana, Cuba: Povo e Educação, 1981.

DAVIDOV, V. V. (1999) O que é Atividade de Aprendizado Real? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. *Atividade e Desenvolvimento de Aprendizagem*. Aarhus, Finlândia: Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. O ensino desenvolvido na escola de desenvolvimento. In: MÚDRIK, A. B. *Educação e ensino: um olhar para o futuro* Moscou, Rússia: Progreso, 1991. (p. 118-144).

DOUGLAS, C. *Uma concepção de ensino para a apropriação da linguagem simbólica da física*. Sua aplicação didática. Tese (Doctorado em Ciências Pedagógicas) - Instituto Técnico Militar “José Martí”, Orden “Antonio Maceo”. Centro de estudos para o aperfeiçoamento da educação superior, Universidad de Havana, Havana, Cuba, 2007.

LEON, G. F. *Aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva da complexidade*. Teoria na prática. Havana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2019.

GALPERIN, P. Y. *Palestras sobre a teoria da formação das ações mentais*. Impressões leves. Editorial Universidade de Havana, Havana, Cuba 1973.

GONZÁLEZ, A. M.; RE CAREY, S.; ADDINE, F. O processo ensino-aprendizagem: um desafio para a mudança educacional. In: GARCÍA, G. *Didática, teoria e prática*. Colectivo de autores. (pp. 74-116). Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 2004.

LAGO, L.; ORTEGA, J. L.; MATTOS, C. A Lua na Mão: Mediação e Conceitos Complexos no Ensino de Astronomia. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte - MG, n. 20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-211720182001020>

MOREIRA, Marco Antonio. Uma análise crítica do ensino de Física. *Revista Estudos avançados*, USP, n. 32 (94), 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0006>

RODRÍGUEZ, A. D. *Estratégia didática para a complementação mútua de simulações virtuais e experimentos reais no laboratório de ensino de física para carreiras de engenharia na CUJAE*. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) - Centro de Referência para Educación Avanzada, Departamento de Física, Havana, Cuba, 2014.

SANTOS, R. S. *O desenvolvimento do pensamento teórico no ensino de termodinâmica em situações que desencadeiam a aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil, 2018.

TALÍZINA, N. *Os fundamentos do ensino na educação*. Havana, Cuba: Unidad de producción, n. 3, 1985.

VALDÉS, P. SIFREDO, C. NÚÑEZ, J., VALDÉS, R. *O processo de ensino-aprendizagem de física nas condições contemporâneas*. Temas seleccionados. Havana, Cuba: Academia, 1999.

VYGOSTKI, L. S. *Obras Escolhidas: Tomo II*. Madrid, ES: Visor, 1996.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.

Contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar

The contribution of Zaporozhets to the analysis of child development in preschool age

Juliana Campregher Pasqualini¹

RESUMO

O artigo reporta pesquisa de natureza teórico-conceitual que explora contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, buscando extrair implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento da criança para a ação pedagógica. Sistematizam-se proposições do autor referentes ao desenvolvimento da percepção, dos processos emocionais e do desenvolvimento motor no período pré-escolar. Em consonância com a literatura, o estudo realizado permite identificar que as análises de Zaporozhets sobre os processos parciais do psiquismo pré-escolar articulam-se em torno da *ação* e do desenvolvimento de mecanismos para seu controle voluntário por parte da criança. O manuscrito ressalta, também, o princípio pedagógico da *amplificação*, que aponta para a necessidade de se enriquecer as atividades tipicamente pré-escolares de modo a promover o desenvolvimento de neoformações psíquicas específicas desse período etário, sem forçar a emergência de capacidades próprias de períodos posteriores.

Palavras-chave: Idade pré-escolar; Psicologia histórico-cultural; Zaporozhets; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

The article presents the results of a theoretical investigation that explores Zaporozhets' contributions to the understanding of psychic development in preschool age, seeking to extract implications from the historical-cultural analysis of child development for pedagogical action. The author's main propositions regarding the development of perception, emotional processes and motor development in the preschool period are systematized. In line with the literature, the study carried out allows us to identify that the unit that articulates Zaporozhets' analysis of the partial processes of the preschool psyche is the *action* and the development of mechanisms for its voluntary control by the child. We also highlight the pedagogical principle of *amplification*, which points to the need to enrich typical preschool activities in order to promote the development of psychic neoformations specific to this age period, without forcing the emergence of capabilities typical of later periods.

Keywords: Preschool age; Cultural-historical psychology; Zaporozhets; Child development; Early childhood education.

¹ Docente do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Araraquara. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br.

1 Introdução

Este artigo reporta pesquisa teórico-conceitual que orientou-se pelo objetivo geral de ampliar e aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento psíquico infantil na idade pré-escolar, buscando extrair implicações da análise histórico-cultural das neoformações do período para a ação pedagógica.

O problema das relações entre desenvolvimento psíquico infantil e os processos educativos vem sendo objeto de investigação de pesquisadores vinculados à Escola de Vigotski desde suas primeiras formulações, nas primeiras décadas do século XX, até a atualidade. Se é notável a inserção dessa perspectiva no cenário brasileiro, em movimento crescente desde meados dos anos 1980, quando o pensamento de Vigotski começa a ser difundido no país (PRESTES, 2012), também se constata que a incorporação da produção de alguns autores dessa Escola permanece bastante restrita dada a ausência de traduções para a língua portuguesa dos trabalhos da maioria dos autores da segunda e terceira geração. Em vista dessa lacuna, o autor que será focalizado neste estudo é Zaporozhets, tendo em vista a importância de suas contribuições a respeito do desenvolvimento psíquico infantil no interior da tradição histórico-cultural.

Conforme Puentes (2015), juntamente com Leontiev e Luria, com os quais trabalhou durante longos anos, Zaporozhets foi um dos primeiros e mais importantes discípulos de Vigotski. Seu trabalho de pesquisa vem sendo publicado e divulgado em língua inglesa e espanhola de maneira tímida há pouco mais de sessenta anos, mas o autor "(...) continua a ser praticamente desconhecido até hoje em quase toda a América, sobretudo no Brasil" (p.177)².

O pesquisador Aleksander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981) é de origem ucraniana e antes de adentrar o campo da psicologia foi diretor de teatro, tendo como um de seus mestres S. Eisenstein. Foi aluno e discípulo de Lev Vigotski a partir de meados da década de 1920 e desde então sua trajetória esteve vinculada aos princípios teórico-metodológicos da Escola de Vigotski (ZINCHENKO; VERESOV, 2002), vindo a

² No levantamento realizado por Puentes (2015), foram localizados 76 títulos de autoria de Zaporozhets, sendo 30 deles em russo, 18 em espanhol e 30 em inglês.

se tornar um "cientista notável e um dos maiores especialistas em psicologia infantil da antiga União Soviética" (PUENTES, 2015, p.178).

De acordo com Shuare (1990), Zaporozhets iniciou sua atividade profissional no campo da psicologia trabalhando como auxiliar de laboratório e logo tornou-se assistente da cátedra de Psicologia da Academia de Educação Comunista N. K. Krupskaja, então dirigida por Luria. Nos anos 1930, trabalhou em estreita colaboração com Leontiev, integrando o grupo da Escola de Kharkov, vindo a se tornar diretor da cátedra de Psicologia do Instituto Pedagógico de Kharkov (SHUARE, 1990). Exerceu esse cargo até o início da Segunda Guerra, quando envolveu-se no trabalho de reabilitação dos movimentos de soldados feridos (VERAKSA, 2014).

Após a Guerra, Zaporozhets coordenou o Laboratório de Psicologia de Crianças Pré-escolares do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Em 1960 foi nomeado o primeiro diretor do Instituto de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas em Moscou, função que desempenhou por 20 anos, até sua morte. Segundo Brodova e Leong (2005), o pesquisador desempenhou um papel fundamental na implementação das ideias de Vigotski no âmbito da educação pré-escolar nos países da União Soviética. Suas ideias pedagógicas estão concretizadas no Programa de Ensino e Formação no Jardim-de-Infância³, elaborado sob sua condução.

A obra de Zaporozhets fundamenta-se na tese histórico-cultural de que as qualidades psíquicas especificamente humanas não derivam dos processos de maturação biológica nem da experiência individual da criança, mas da experiência social depositada nos produtos da cultura material e espiritual dos quais a criança se apropria ao longo da infância. Isso implica compreender o ambiente social não como condição externa ou mera influência, mas como portador do conteúdo psíquico humano e, portanto, fonte do desenvolvimento psíquico (ZINCHENKO, VERESOV, 2002).

Segundo Puentes (2015), "os estudos dentro da psicologia do desenvolvimento, em especial das idades, foram o foco fundamental dos

³ *Program for Instruction and Training in Kindergarten.*

interesses científicos de A. V. Zaporozhets e nos quais sua obra conseguiu ser mais extensa, original e criativa". O pesquisador dedicou-se a aspectos pouco explorados nas pesquisas de seu tempo, como "(...) os processos de formação da percepção, sensações, emoções e, sobretudo, dos movimentos ou das ações voluntárias". É justamente a contribuição do autor para a compreensão desses processos que se focaliza neste artigo: o desenvolvimento sensório-perceptual, emocional e motor na idade pré-escolar.

Para realização do presente estudo, foram selecionados trabalhos publicados em língua inglesa no periódico *Journal of Russian and East European Psychology* que abordam a formação dos processos psíquicos no contexto específico da idade pré-escolar, listados no Quadro 1. Os textos representam sínteses complexas de séries de investigação conduzidas por Zaporozhets e seu grupo de colaboradores a respeito do desenvolvimento sensório-perceptual, emocional e motor na idade pré-escolar.

Quadro 1 – Textos selecionados

Título em inglês	<i>Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child</i>	<i>The development of sensations and perceptions in early and preschool childhood</i>	<i>A psychological study of the development of motor activity in the preschool-age child</i>
Tradução do título para o português	Sobre a questão da gênese, função e estrutura dos processos emocionais na criança	O desenvolvimento das sensações e percepções na primeira infância e idade pré-escolar	Estudo psicológico do desenvolvimento da atividade motora na criança pré-escolar
Ano de publicação da versão em língua inglesa	2002	2002	1977
Informações gerais	Artigo traduzido para a língua inglesa por Valentina Zaitseva a partir do original russo de 1986,	Artigo traduzido para a língua inglesa por Valentina Zaitseva a partir do original russo de 1986,	Artigo publicado no volume 15 do periódico – então denominado <i>Soviet Psychology</i>

	publicado em uma coletânea organizada por V. V. Davydova e V. P. Zinchenko intitulada <i>Zaporozhets: izbrannye trudy.</i>	publicado em uma coletânea organizada por V. V. Davydova e V. P. Zinchenko intitulada <i>Zaporozhets: izbrannye trudy.</i>	<i>and Psychiatry</i>
--	--	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora

O caminho metodológico da investigação teve como ponto de partida o **levantamento de informações histórico-biográficas** para subsidiar a seleção do material e contextualização do *corpus* da pesquisa, cujos resultados foram sintetizados nessa introdução. Em seguida procedeu-se à **leitura exploratória** dos textos selecionados, tendo em vista obter uma visão de conjunto preliminar das proposições do autor sobre o objeto do estudo: a compreensão do processo de desenvolvimento psíquico infantil na idade pré-escolar desde uma perspectiva histórico-cultural. A etapa seguinte foi a **leitura sistemática** das produções selecionadas, envolvendo a identificação, ordenamento e registro dos principais conceitos e teses formulados pelo autor, seguida, por fim, do esforço de **síntese integradora dos resultados**⁴, construída a partir da correlação e articulação entre as principais proposições dos textos estudados, e tendo em vista extrair implicações das ideias de Zaporozhets para a ação educativa junto à criança pré-escolar.

2 Apresentação dos resultados: caracterização do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar

A exposição dos resultados será feita, a seguir, em quatro tópicos: a) os processos emocionais na idade pré-escolar; b) o desenvolvimento da percepção na idade pré-escolar; c) o desenvolvimento motor na idade pré-escolar; d) principais achados e implicações pedagógicas.

⁴ O delineamento do caminho metodológico da pesquisa apoiou-se na discussão de Lima e Miotto (2007) sobre a pesquisa bibliográfica.

2.1 Os processos emocionais na idade pré-escolar

Zaporozhets (2002b) dedicou-se ao problema do desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança orientado pela perspectiva de investigar a emergência das emoções em sua relação com as interações sociais práticas da criança com seu ambiente.

A dependência das emoções com relação à natureza da atividade do sujeito, seu papel regulador na atividade e o papel da aquisição da experiência social acumulada por gerações precedentes como determinação ao desenvolvimento dos processos emocionais humanos são premissas bem estabelecidas por pesquisadores da psicologia histórico-cultural como Vigotski, Leontiev e Rubinstein. Zaporozhets busca contribuir para o avanço no estudo das emoções na interface com a psicologia do desenvolvimento, dedicando-se, em parceria com outros pesquisadores, à investigação dos processos emocionais na primeira infância e idade pré-escolar.

Focalizando a relação entre os processos emocionais e a atividade da criança – considerada em seu conteúdo e estrutura, Zaporozhets (2002b) e seus colaboradores estavam também interessados na conexão entre o desenvolvimento dos processos emocionais e o domínio da criança de certos valores e exigências/expectativas sociais, ou seja, a forma pela qual ela adquire normas morais e regras de comportamento.

Zaporozhets (2002c) postula que a função dos processos emocionais muda substancialmente em conexão com mudanças na natureza (geral) da atividade da criança e nas especificidades de sua motivação. Destaca, nesse sentido, que as emoções expressam o conteúdo dos motivos da conduta da criança, e mais que isso: têm papel fundamental na própria realização desses motivos.

O autor assevera que a emoção constitui uma forma especial de reflexo da realidade utilizada pela pessoa para a regulação psíquica de sua atividade por meio de um processo que ele denomina **correção emocional da conduta**. Trata-se de um processo que se caracteriza pelo esforço de fazer convergir a direção geral e a dinâmica do comportamento com o sentido da situação e as ações que o sujeito produz para satisfazer as necessidades e

interesses, de modo a realizar suas orientações de valor. Na idade pré-escolar, coloca-se pela primeira vez a possibilidade da correção emocional **antecipatória**. Vejamos como se dá essa neoformação.

Na transição da primeira infância para a idade pré-escolar, surgem as formas embrionárias de atividade produtiva, na medida em que a criança tenta realizar coisas que são úteis e necessárias não apenas para si mesma mas também para outras crianças e adultos à sua volta. Com isso, observa-se uma mudança correspondente nos processos que regulam a atividade, referentes, em primeiro lugar, ao **conteúdo dos afetos**: emergem formas de co-experiência e empatia por outras pessoas para cujas necessidades as ações da criança se orientam. Em segundo lugar, com a crescente complexidade da atividade, que implica na ampliação da distância entre o ponto inicial e os resultados finais, altera-se o **lugar das emoções na estrutura temporal da atividade**: estas passam a antecipar o curso de uma dada tarefa.

A mudança do lugar do afeto na estrutura temporal da atividade se produz de forma gradual e requer substantiva mudança na composição e estrutura dos processos emocionais.

A princípio, a correção emocional da conduta se dá de forma bastante imperfeita e retardada no tempo: após receber /perceber a resposta negativa dos pares ou do adulto-educador, a criança tende a redirecionar seu comportamento – marcadamente nos casos em que o resultado da ação difere de forma considerável do esperado. As reações emocionais do outro em resposta às ações da criança são, portanto, decisivas nos estágios iniciais: somente se ações inadequadas (ex. atos agressivos) tiverem já produzido consequências negativas e a criança tiver recebido uma sanção social negativa do adulto ou do coletivo de crianças é que experiências emocionais apropriadas poderão emergir na criança.

Nos estágios iniciais o afeto aparece *post-factum*, como avaliação emocional positiva ou negativa de uma situação diretamente percebida que é resultado das ações; posteriormente as emoções podem aparecer anteriormente à realização da ação, como antecipação emocional das possíveis consequências e da situação imaginária que pode ser gerada quando/se a ação se completar. Isso significa que

à medida que os processos emocionais gradualmente avançam, engendra-se a possibilidade de correção emocional antecipatória da conduta.

A antecipação tem um importante papel regulatório nas formas de jogo e atividades produtivas que começam a se formar na idade pré-escolar, dadas a sua complexidade de estrutura e de motivação. Para realizar tais atividades, a criança precisa não apenas imaginar ou antever os resultados da ação, mas também o significado/ impacto que tais ações terão sobre si mesma e sobre as outras pessoas.

A título de ilustração, citamos o experimento conduzido por Zaporozhets (2002c, p.59) em parceria com Neverovich, de especial interesse para compreender a relação entre imaginação emocional e regulação emocional da atividade. Trata-se de uma investigação conduzida junto a um grupo de crianças pré-escolares (entre 4 e 6 anos), a quem era solicitada a tarefa de arrumação e organização da sala de aula. Foram realizadas quatro sessões experimentais. Nas duas primeiras sessões a tarefa foi solicitada e realizada pelas crianças de forma monótona e sem entusiasmo, sendo a tarefa abandonada rapidamente; na terceira sessão, foi solicitado às crianças que arrumassem a sala para as crianças menores, que ainda não sabiam fazer isso. Com a introdução dessa motivação social, o comportamento das crianças apresentou mudança substancial, aumentando de forma significativa a efetividade de suas ações, em especial entre as crianças de 5 e 6 anos. Ainda assim, diversas crianças iniciavam o trabalho ativamente mas se distraíam com facilidade, cometiam erros e não completavam a tarefa. Na quarta sessão experimental, buscou-se simular visualmente o sentido da situação que se buscava produzir com a realização da tarefa por meio de uma descrição verbal e visual expressiva de quão confortável e agradável se tornaria a sala para o uso pelos menores se os maiores a organizassem adequadamente; ao mesmo tempo, um quadro negativo das consequências do não cumprimento adequado da tarefa foi hipotetizado utilizando-se meios verbais e visuais (desordem na sala, crianças pequenas chorando, brigas, dificuldade de localizar os brinquedos etc.) Esse procedimento experimental buscou

combinar a introdução de uma motivação social para a atividade e a criação de uma antecipação emocional de seus resultados, organizando a atividade psíquica interna das crianças, ou seja, orientando a atividade de imaginação emocional. Nessa sessão, observou-se melhora no desempenho geral das crianças, permitindo concluir que a formação dos processos de antecipação emocional contribui para a mobilização de forças físicas e ‘espirituais’ da criança, aumentando seu nível de atividade orientada a um dado objetivo.

Como síntese de seus achados, e apoiando-se em postulados vigotskianos acerca do problema das emoções, Zaporozhets (2002c) formula a seguinte tese referente ao desenvolvimento dos processos emocionais e seu papel regulador da atividade na infância: a antecipação emocional se forma como resultado da atividade interna de investigação-orientadora, que por sua vez se forma na base da interação prática da criança com a realidade circundante.

Por meio da atividade mental interna, a criança interage (mentalmente) com situações problemáticas por meio da transformação mental de uma dada situação, o que permite a ela descobrir valores positivos ou negativos a princípio ocultos tanto nas circunstâncias quanto nas ações que podem ser realizadas sob tais circunstâncias. Ao enfrentar mentalmente problemas significativos, a criança experimenta diversas variações de ação e capta o sentido que suas consequências podem ter para as pessoas a sua volta e para si mesma (como ser social). Com isso, ela tem a oportunidade de definir uma linha mestra a orientar seu comportamento subsequente, evitando ações equivocadas que não correspondem a suas necessidades e valores (e que poderiam ser facilmente realizadas sob a influência de desejos fugazes e circunstâncias casuais se seus resultados não fossem previamente imaginados e experienciados emocionalmente).

De forma similar a qualquer outra forma de atividade interna ideal, essa **imaginação emocional** é inicialmente formada como resultado da atividade material prática, na qual se produzem as interações reais da criança com a realidade e, acima de tudo, com as pessoas. Zaporozhets (2002c) argumenta que a experiência moral adquirida dessa forma é a fonte fundamental dos sentimentos

das crianças, e apenas esta experiência pode acrescentar conteúdo verdadeiro e força motivadora real a suas antecipações emocionais.

Essa conquista pressupõe a integração entre processos afetivos e cognitivos. Nesse movimento, as emoções se tornam intelectualizadas, generalizadas e antecipatórias. Os processos cognitivos, por sua vez, revestem-se de colorido afetivo e passam a desempenhar um papel especial na discriminação e formação de significado. No curso dessa atividade interna, notadamente afetivo-cognitiva, a criança realiza ações imaginárias e experimenta diversas variações de interação com o ambiente em um plano ideal; com isso, tem a oportunidade não apenas de prever mas de experienciar o significado de dada situação e das ações e suas potenciais consequências.

Ao caracterizar o desenvolvimento dos processos emocionais na idade pré-escolar, Zaporozhets desvela importantes elementos para a compreensão da mudança qualitativa que marca essa idade no que se refere à superação da determinação da conduta pela situação percebida: a criança vai se tornando capaz de agir não em função do que é imediatamente captado sensorialmente, mas guiando-se por ideias e significados que vão se constituindo em seu psiquismo.

Vale observar que as profundas mudanças na esfera das necessidades afetivas da personalidade da criança que se produzem na transição da primeira infância para a idade pré-escolar se explicam pela emergência de uma intensa orientação aos sentidos fundamentais da atividade humana, bem descrita por D. B. Elkonin (1987): é característica do novo período do desenvolvimento a assimilação de motivos, objetivos e normas de relação entre as pessoas. Como resultado de uma nova motivação social para a atividade, as crianças gradualmente desenvolvem formas mais complexas de regulação emocional antecipatória da conduta.

2.2 O desenvolvimento da percepção na idade pré-escolar

Zaporozhets (2002a) destaca a importância científica do estudo do desenvolvimento sensório-perceptual na infância considerando que a ontogênese do sistema sensorial cria os pré-requisitos necessários para a emergência do

pensamento, para o aperfeiçoamento da atividade prática e para a formação de habilidades na criança. O autor discute problemas gerais concernentes ao desenvolvimento sensorial na primeira infância e idade pré-escolar fundamentalmente a partir dos resultados de investigações conduzidas no Instituto de Educação Pré-Escolar e no Instituto de Psicologia da APS (Akademiia Pedagogicheskikh Nauk) da União Soviética, em colaboração estreita com outros pesquisadores, especialmente A. P. Unova e N. P. Sakulina.

Um primeiro postulado advogado pelo autor no seio desta discussão refere-se à própria natureza dos processos sensoriais e perceptuais, demarcando a diferença qualitativa existente entre o desenvolvimento dos sistemas sensoriais nos animais e no ser humano: “a ontogênese da percepção humana é profundamente singular, pois não é a adaptação que desempenha papel decisivo, mas a **aquisição da experiência sensorial social** acumulada pelas gerações precedentes” (p.23, grifo nosso).

A essência da experiência sensorial social diz respeito ao domínio e fixação na linguagem dos sistemas de propriedades dos objetos perceptíveis, de forma que possam ser reproduzidos por um indivíduo em várias formas de atividade humana. O sistema de sons musicais, o sistema de sons da fala, o sistema de cores e o sistema de formas dos objetos são citados pelo autor para ilustrar essa proposição. No curso da apropriação desses sistemas perceptuais, a criança adquire não apenas um conteúdo especificamente humano, mas uma **estrutura exclusivamente humana de percepção da realidade**, de natureza histórico-cultural. Tal estrutura institui-se à medida que a criança assimila padrões simbólicos e aprende a utilizá-los para examinar objetos percebidos.

Um segundo postulado sustentado por Zaporozhets (2002a) refere-se à relação entre o desenvolvimento sensorial e a atividade humana. Em sua análise, o desenvolvimento dos processos sensoriais depende das atividades em cujo transcurso a criança se apropria dos produtos da cultura material e espiritual humana, criando condições para a emergência de um sistema sensorial superior.

Estabelecer a importância do papel da aquisição prática e ativa da

experiência social para o desenvolvimento sensorial da criança torna possível uma nova abordagem do problema da periodização desse desenvolvimento – não centrada na mera maturação dos sistemas orgânicos. É fato que "a maturação dos sistemas analíticos cria certas contingências ou potencial para a emergência de um sistema sensorial superior, [mas] a realização desse potencial e a verdadeira transição de um estágio a outro estão necessariamente ligadas com mudanças essenciais na natureza da atividade da criança" (ZAPOROZHETS, 2002a, p.24). Essas mudanças são direta ou indiretamente, produzidas a partir das demandas progressivamente mais complexas que os adultos colocam para as crianças na medida em que suas habilidades físicas e mentais se ampliam. Em suma: o desenvolvimento dos sistemas sensoriais é resultado da transição a formas mais complexas de atividade social.

Durante os primeiros anos de vida, ocorre um intenso desenvolvimento dos sistemas sensoriais, que envolve mudanças qualitativas no conteúdo e na estrutura desses processos psíquicos. Enquanto a primeira infância se caracteriza por formas predominantemente fragmentárias de percepção, que capta e reproduz apenas algumas características orientadoras do objeto, na idade pré-escolar a criança passa a formas mais avançadas de percepção que reproduzem a totalidade das propriedades dos objetos percebidos, abarcando todas as suas conexões e inter-relações.

Estudos experimentais conduzidos por colaboradores de Zaporozhets permitiram estabelecer a relação entre a mudança qualitativa na forma predominante de percepção e a mudança na atividade da criança, de modo que a transição a formas mais complexas de percepção se mostra claramente relacionada à transição entre atividades elementares nas quais a criança utiliza objetos já existentes (típicas da primeira infância) e **atividades produtivas em que a criança busca criar novos objetos** (que emergem na idade pré-escolar).

Diante dessa constatação, Zaporozhets (2002a) destaca que as mudanças no sistema sensorial da criança não devem ser estudadas de modo isolado do desenvolvimento de todos os aspectos de sua personalidade, mas como aspectos

particulares e subordinados de mudanças globais no modo de interação da criança com seu ambiente e no desenvolvimento de sua atividade.

Zaporozhets (2002a) preconiza que os processos sensoriais devem ser concebidos como uma forma de ação investigativa-orientadora no interior das diversas formas de atividade, que envolve a reprodução e modelação das propriedades dos objetos percebidos, permitindo a formação da imagem (sensorial) desse objeto. Isso significa que os processos sensoriais e perceptuais são conceituados pelo autor como **ações perceptuais**. Tal caracterização parece um caminho profícuo para a articulação entre a análise vigotskiana do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a análise da macroestrutura da atividade humana realizada por A. Leontiev.

Zaporozhets (2002a) evidencia que a **formação das ações perceptuais na criança** configura um processo muito complexo, que cobre todo o período pré-escolar. As pesquisas conduzidas pelo autor e seus colaboradores permitem detectar três momentos do processo de formação das ações perceptuais:

a) nas crianças pré-escolares menores, verifica-se a inexistência ou insuficiência de separação entre ações de orientação e execução. Nessa etapa, desempenham papel importante na familiarização com os objetos os movimentos de apreensão e outros atos motores de manipulação prática. A imagem formada como resultado dessa familiarização é fragmentária, em geral refletindo propriedades individuais isoladas de um objeto que são importantes para uma dada atividade prática.

b) no período intermediário da idade pré-escolar, os métodos visuais e táteis de familiarização com objeto vão se diferenciando e ocorre a separação entre a parte orientadora da ação e sua parte executora. Contudo, a familiarização ainda é dirigida aos detalhes mais proeminentes, sem um exame completo do objeto como um todo.

c) ao final da idade pré-escolar, os métodos de exame visuais e táteis adquirem uma natureza mais sistemática, tornando possível captar não apenas detalhes individuais mas também o objeto como um todo, incluindo o sistema específico de relações entre suas partes inter-relacionadas. As imagens sensoriais que se formam com base nesse modo (ou método) de

familiarização com os objetos adquirem um caráter mais adequado e uma natureza mais diferenciada, podendo servir como base orientadora para atividades produtivas complexas.

Vale indicar que tal sistematização fundamenta-se em resultados de experimentos de dois tipos: investigações que observaram e registraram a formação das ações perceptuais em crianças pré-escolares (utilizando câmeras para captar o movimento das mãos e dos olhos e obter uma caracterização mais detalhadas dessas ações) e experimentos formativos delineados a partir de determinadas hipóteses sobre a formação das ações perceptuais.

A título de exemplificação, podemos mencionar uma série de experimentos descrita por Zaporozhets e conduzida por Boguslavskaia que investigou a percepção visual de objetos concretos e formas geométricas de crianças pré-escolares. Na primeira fase do experimento, os objetos foram exibidos e depois descritos para as crianças. Todas as crianças de 3 a 5 anos e algumas das crianças mais velhas limitaram-se a uma inspeção efêmera dos objetos exibidos. Elas foram capazes de reconhecer o objeto por uma ou duas de suas características típicas, mas não puderam reproduzir o objeto por meio de desenho ou *decoupage*. Na fase seguinte, as crianças foram orientadas a simular a forma dos objetos percebidos, representando suas formas com tiras de papel, palitos, etc. Isso significa que a atividade das crianças estava sendo organizada de uma forma determinada: elas receberam explicações especiais sobre como a representação da forma dos objetos poderia auxiliá-las a se familiarizar com eles e então desenhá-los com mais precisão. Sob tais condições, Zaporozhets esclarece que os modelos que as crianças criavam não eram um fim em si mesmo, ou seja, não eram o produto final da atividade, mas um meio para resolver certas tarefas cognitivas e práticas. Após esses exercícios, a efetividade dos processos perceptuais se ampliou significativamente em todas as crianças, o que pôde ser verificado, por exemplo, no notável aumento na precisão da representação gráfica sem que nenhuma instrução relativa ao desenho tenha ocorrido.

O que se destaca dos achados de pesquisa reportados por nosso autor

formulações é que os métodos de exame dos objetos empregados pelas crianças mudam substancialmente ao longo da idade pré-escolar, provocando mudanças na formação das imagens sensoriais dos objetos percebidos. Trata-se de um processo de **transformação de ações materiais em ações perceptuais**, que conduz a criança a um estágio de orientação puramente visual, passando a focalizar os atributos essenciais do objeto: “Esse é o estágio no qual a forma mais elevada de internalização perceptual é alcançada – quando um modelo interno é finalmente formado – um imagem perceptual constante e ortoscópica do objeto percebido” (ZAPOROZHETS, 2002a, p.32).

Zaporozhets destaca como determinação a esse processo a aquisição da experiência sensorial social, que envolve a aquisição pela criança de **padrões sensoriais** comumente aceitos em um dado contexto social, e que atuarão mediadores da formação da imagem perceptual dos objetos.

Como desdobramento dos achados relatados no texto em análise, Zaporozhets (2002a) reafirma a importância, no ensino infantil, da utilização de modelos que operem como ferramentas perceptuais – como condição para o desenvolvimento da capacidade de análise sensorial pela criança. Em sua avaliação, essa prática parece influir não apenas no desenvolvimento sensorial da criança mas também no aspecto intelectual de seu psiquismo, e deve envolver inicialmente a ação prática utilizando mediadores materiais. As conclusões de P. Ia. Galperin acerca do processo de formação em etapas das ações psíquicas, bem como a própria análise vigotskiana sobre o processo de internalização do signo, parecem fundamentar tais proposições de Zaporozhets.

Nos experimentos formativos que se debruçam sobre o desenvolvimento sensório-perceptual da criança reportados pelo autor, também se faz evidente o princípio da ação conjunta entre educador/ pesquisador e criança como condição para formação da capacidade de ação independente da criança.

2.3 O desenvolvimento motor na idade pré-escolar

No período pré-escolar a atividade motora se complexifica de forma decisiva. A criança adquire uma série de habilidades motoras que terão grande importância para sua vida futura e seus movimentos se tornam mais coordenados: ela aprende a executá-los de forma consciente e deliberada. Zaporozhets (1977) advoga que a escola de educação infantil deve criar condições para que a criança aprenda a ter domínio de seus movimentos e guiá-los conscientemente, dirigindo-os de acordo com sua vontade.

Essa proposição implica que os métodos de ensino da Educação Física infantil não podem estar baseados apenas no estudo anátomo-fisiológico do desenvolvimento corporal, mas também no estudo dos **aspectos psicológicos da atividade motora infantil**. Para tanto, mostra-se fundamental compreender: “Como a criança desenvolve movimentos voluntários, deliberados, e quais são as principais mudanças que ocorrem em seu desenvolvimento no período pré-escolar?” (ZAPOROZHETS, 1977, p. 61).

De modo semelhante ao que se verificou em sua abordagem do problema do desenvolvimento sensorio-perceptual, Zaporozhets (1977) demarca, de partida, que existe diferença qualitativa entre o desenvolvimento de movimentos em um animal e em uma criança pequena: “Enquanto a atividade motora de um animal está ligada basicamente ao funcionamento dos mecanismos subcorticais, nas crianças ela se desenvolve em coordenação com a atividade cortical e sob a influência dominante de faculdades como a visão.” (p.60). Transições de um nível a outro no plano do desenvolvimento motor dependem da adaptação a novas tarefas que a criança encontra na medida em que vive e cresce:

Em contraste com o animal, a criança aprende conscientemente novas formas de movimento. Sua atividade motora não se desenvolve isoladamente, mas no interior de um contexto mais geral de desenvolvimento de sua atividade como um todo e de acordo com os problemas com os quais ela tem que lidar e os motivos que a impelem a agir. À medida que a criança se desenvolve, não apenas suas habilidades motoras mudam, mas muda também a forma como ela adquire essas habilidades. (p.61, grifo nosso)

Nota-se, assim, a ênfase dada pelo autor ao papel da consciência no processo de desenvolvimento motor infantil. O caráter consciente da aprendizagem de novas ações e operações corporais, em sua análise, é justamente aquilo que demarca a qualidade especificamente humana da atividade corporal. A discussão sobre o desenvolvimento motor apresentada por Zaporozhets (1977) situa-o como dimensão particular no interior do contexto mais amplo do desenvolvimento e complexificação da atividade da criança considerada de forma global – envolvendo, portanto, o problema dos motivos que impelem a criança à realização da ação corporal.

Passando a um exame detalhado do problema da aquisição de novas ações e operações motoras na idade pré-escolar, Zaporozhets (1977) enfatiza que habilidades motoras elementares podem ser aprendidas pela criança no contexto da brincadeira e das atividades práticas de forma não deliberada, ao passo que a apropriação de formas mais complexas de habilidade motora – necessárias para o estudo, o esporte, o trabalho e a atividade artística – requer um **esforço consciente**.

O pesquisador explica que na primeira infância a aprendizagem de novos movimentos e seu uso prático constituem um único e mesmo processo, isto é, são dimensões inseparavelmente ligadas entre si. No período pré-escolar, por sua vez, começa a se produzir uma separação entre esses aspectos, criando para a criança uma nova possibilidade: a aprendizagem e o refinamento de novos movimentos pode ocorrer independentemente de seu uso prático. Isso expressa uma mudança na própria relação da criança com seus movimentos corporais.

A mudança qualitativa na atividade motora infantil que se produz na transição à idade pré-escolar – que foi objeto de investigação de Zaporozhets e seus colaboradores – se expressa tanto no aspecto da efetividade do movimento quando em termos da estrutura do movimento a ser realizado: uma importante conquista do desenvolvimento é que se incorpora à estrutura do agir uma **fase de preparação do movimento**, ausente na idade anterior. Tal constatação foi obtida mediante experimentos formativos que investigaram a formação da

capacidade de saltar, e nos parece evidenciar a possibilidade de planejar e organizar intencionalmente a ação a ser realizada que vai se consolidando para o psiquismo na idade pré-escolar.

Nesse período do desenvolvimento, a criança conquista, também, uma nova forma de dominar movimentos: a **automatização de movimentos** que anteriormente haviam sido fins em si mesmos na atividade infantil. Zaporozhets (1977) parece indicar que a conversão de ações em operações se consolida como mecanismo fundamental da gênese de novas habilidades motoras a partir da idade pré-escolar.

Vemos, assim, que é na estrutura da atividade conceituada por Leontiev que Zaporozhets encontra o fundamento e o enquadre para a análise do problema do desenvolvimento motor infantil. A tese fundamental defendida por Zaporozhets nesse estudo é que o desempenho das crianças e seu desenvolvimento motor depende da natureza da tarefa com a qual ela deve lidar e dos motivos de sua atividade.

Para dar sustentação a essa tese, o autor apresenta resultados de diversos estudos experimentais que focalizaram a formação de novos movimentos em crianças pré-escolares em diferentes situações – no contexto do jogo e em situações práticas, por exemplo.

As conclusões obtidas corroboram a tese histórico-cultural segundo a qual “(...) a cada estágio do desenvolvimento mental individual, processos e ações não são formados isoladamente, mas como parte do tipo dominante de atividade” (ZAPOROZHETS, 1977, p.67), pois evidenciam que o desenvolvimento da atividade motora da criança pré-escolar se realiza, em extensão considerável, no contexto da brincadeira. Os motivos do jogo são, para a criança, fortes incentivos para executar determinados movimentos e, dessa forma, criam as condições específicas para que esses movimentos se desenvolvam e transformem a atividade motora da criança pré-escolar.

Em situações lúdicas diretamente voltadas ao domínio do movimento, os aspectos expressivos de sua execução são especialmente significativos para a criança, razão pela qual Zaporozhets reafirma a importância de exercícios de

ginástica que tenham como mote a performance de ações típicas de algum personagem (por exemplo, que ela deve andar com a passada precisa de um soldado do Exército Vermelho, pular como um coelho, cortar madeira como um pica-pau etc.). Consideramos que tal proposição se sustenta na compreensão de que o papel lúdico atua como signo que medeia a relação da criança com sua própria ação corporal.

É preciso notar, contudo, que o jogo não estimula todos os tipos e todos os aspectos da atividade motora: alguns são acentuados, ao passo que outros assumem importância secundária. Embora o jogo tenha um papel essencial na aprendizagem da natureza geral do movimento, sua influência não é tão grande no desenvolvimento dos outros aspectos da atividade motora.

Assim, o simples fato de que determinado movimento seja incluído em uma situação lúdica não é sempre suficiente para sustentar a formação e desenvolvimento da ação motora. A conclusão de Zaporozhets e seus colaboradores acerca da influência do jogo na execução dos movimentos indica que é preciso considerar o papel desempenhado pela sequência de movimentos no contexto da situação lúdica como um todo: se a ação corporal em questão é um aspecto central do papel protagonizado, ou um aspecto subordinado ou mero "detalhe técnico". A comparação feita pelo autor para ilustrar essas diferentes condições é entre o ato de saltar quando se brinca de ser atleta, e o movimento de martelar quando se brinca de ser carpinteiro: o salto pode ser alçado ao lugar de componente conceitual central da atividade lúdica que tematiza o atletismo⁵, ao passo que o martelar é apenas uma operação que pode se diluir no representação simbólica dessa atividade de trabalho.

Um achado bastante relevante dos estudos relatados por Zaporozhets (1977) refere-se à formação inicial de novos atos motores: “qual é essa situação psicológica que permite à criança dominar pela primeira vez novas e

⁵ No experimento em questão se propôs às crianças que desempenhassem o papel de um famoso saltador, que saltava mais longe e melhor do que qualquer outra pessoa. O experimentador explicava solenemente ao público (as crianças sentadas em volta do "estádio" em cadeiras) que agora o famoso atleta faria seu salto recorde, colocando duas linhas no chão para marcar a distância. O famoso atleta entrava no estádio, fazia seu salto, e o público aplaudia calorosamente, com gritos de aprovação.

superiores formas de atos motores no período pré-escolar?” (p. 70). Segundo o autor, se a criança pré-escolar pode encontrar no contexto do jogo condições propícias para consolidar o domínio voluntário das ações motoras, a gênese de novos atos motores se mostra mais efetiva em situações que envolvem a instrução direta do adulto. Isso significa que a formação inicial de novos atos motores não se dá preferencialmente nem na situação lúdica nem em situações práticas: sua fonte principal é a aprendizagem mediante instrução direta, ou seja, aquela que se produz a partir da demonstração direta de um novo movimento e da solicitação de realizar determinado movimento no interior de uma situação bem-organizada.

Como explica Zaporozhets, até a idade pré-escolar, o jogo, a atividade prática e a aprendizagem são atividades ainda pouco diferenciadas: à medida que a criança enfrenta um problema prático, ela também aprende, adquirindo, assim, uma série de habilidades motoras. No período pré-escolar, a correlação entre esses aspectos torna-se muito mais complexa: formas novas e mais complexas de habilidades motoras já não podem evoluir pela mera acomodação às condições da tarefa. Os estudos conduzidos pelo pesquisador e seus colaboradores permitiu constatar que "nesse estágio, a criança deve primeiramente ter uma apreensão consciente do ato motor, aprender como realizá-lo, e então utilizá-lo para propósitos práticos." (p. 70-71).

Em suma, Zaporozhets (1977) conclui que novas habilidades motoras formam-se fundamentalmente em situações de aprendizagem que envolvem instrução direta e precisam passar por um período de prática e aperfeiçoamento no jogo antes que possam ser empregadas apropriadamente pela criança na atividade prática. Seus dados mostram que a criança pré-escolar atinge a melhor performance em uma situação em que tenha que realizar uma tarefa objetivamente definida, atribuída por um adulto; mais tarde, esse ato motor pode ser executado em uma situação de jogo com um grau relativamente alto de efetividade, ao passo que a eficiência do uso dessa habilidade motora em uma situação prática se mostra inferior ao longo de todo o período pré-escolar.

3. Principais conclusões e implicações pedagógicas

Consideramos que as investigações de Zaporozhets e seus colaboradores representam uma importante contribuição para a compreensão do psiquismo infantil, pois ao mesmo tempo elucidam o desenvolvimento de aspectos particulares e evidenciam sua inter-relação com a totalidade dos processos psíquicos em (trans)formação no período. As descobertas do autor e seu grupo de colaboradores vão tornando possível, a partir da base teórico-conceitual da psicologia histórico-cultural, caracterizar de modo mais preciso o psiquismo pré-escolar em seu processo de desenvolvimento (estado e devir), permitindo decodificar os determinantes que produzem mudanças nos processos parciais do psiquismo como parte de um processo mais amplo de reestruturação do psiquismo como um todo.

A *ação* parece operar como unidade que articula os achados de pesquisa de Zaporozhets relativos ao desenvolvimento motor e sensório-perceptual. Seus estudos relativos à ação motora apontam a necessidade de superação da concepção da ação e do movimento como mera locomoção do corpo (e de seus órgãos) no espaço, propondo seu exame como **ação motora complexa** que realiza uma atividade determinada e integral do sujeito em relação ao objeto, à realidade, ao outro. Também a percepção é entendida pelo pesquisador como **ação perceptiva**, que se forma como resultado da apropriação e domínio de qualidades sensoriais generalizadas socialmente fixadas nos objetos percebidos, dado que evidencia seu caráter mediado. As emoções, por sua vez, são examinadas em seu papel regulador da atividade infantil, que colabora de modo importante para a formação da voluntariedade da conduta.

Em síntese, o estudo realizado permite concluir que a unidade que articula a análise de Zaporozhets sobre os processos parciais do psiquismo pré-escolar é a *ação* e o desenvolvimento de mecanismos para seu controle voluntário por parte da criança. É no curso da *atividade* que os processos motores, emocionais e perceptuais se complexificam e são requalificados na direção do autodomínio da conduta.

Tal conclusão corrobora a análise de Zichenko e Veresov (2002), segundo a qual o trabalho investigativo de Zaporozhets teve como objeto a *ação* humana,

mais especificamente a *ação voluntária*, no quadro teórico-metodológico da teoria da atividade, em que o conceito de ação se refere a um processo dirigido a *finalidades* determinadas, orientadas pelo *motivo* da atividade, e que se concretizam por meio de *operações* (LEONTIEV, 1982). Nessa perspectiva, os autores destacam que Zaporozhets compreende o processo de apropriação da cultura como **aquisição de novas ações**, o que remete não apenas ao aspecto operacional da formação da pessoa, mas abrange, mais amplamente, sua personalidade e existência humana, levando a um verdadeiro enriquecimento do sujeito (ZINCHENKO; VERESOV, 2002).

Cabe notar, contudo, que ao identificar a atividade como decisiva fonte para a formação dos processos psíquicos superiores, Zaporozhets não se refere à atividade espontânea da criança, mas fundamentalmente à atividade social, mediada pelas demandas da prática social e orientada pelo adulto-educador.

Em sua análise do desenvolvimento motor, fica particularmente evidente a importância da instrução do adulto para a gênese de novas habilidades, ou seja, se estabelece a necessidade da proposição de atividades específicas do âmbito da cultura corporal nas quais o professor possa utilizar-se da instrução direta e de modelos para promover a formação de novas habilidades motoras. Ao mesmo tempo, revela-se a importância da utilização do papel lúdico ou da criação de situações lúdicas como recurso para o aprimoramento dos novos movimentos, reafirmando a importância da brincadeira de papéis como atividade dominante desse período que deve necessariamente se fazer presente na escola de educação infantil.

Também com relação ao desenvolvimento emocional infantil, verifica-se que o autor refuta concepções naturalizantes e demonstra a importância da mediação externa como condições para a internalização, pela criança, de signos mediadores que produzirão mudanças qualitativas nos processos afetivos na direção de sua humanização.

Essa análise dos processos emocionais traz como implicação pedagógica primeiramente a compreensão de que emoções e sentimentos devem ser objeto de intervenção educativa no contexto escolar, refutando visões

dicotômicas que atribuem ao ensino o papel de incidir sobre a dimensão cognitiva do psiquismo infantil. Ao evidenciar a integração entre processos emocionais e cognitivos como conquista própria da idade pré-escolar e a mudança do lugar ocupado pela emoção na estrutura da atividade infantil, Zaporozhets dá pistas sobre o tipo de mediação necessária a ser proporcionada pela escola de educação infantil de modo a promover o desenvolvimento afetivo-emocional da criança.

No tocante ao desenvolvimento dos processos sensoriais e perceptuais, destacamos que sua caracterização como ação perceptual abre a possibilidade de compreender as condições necessárias para o desenvolvimento dessa capacidade psíquica à luz da análise da estrutura da atividade. Como implicação pedagógica, pode-se concluir que, sendo a ação um processo dirigido a uma finalidade, as atividades propostas para a criança na escola de educação infantil deverão requerer do psiquismo infantil a direção voluntária e consciente do processo de percepção como condição mesma para a realização da atividade. Em outras palavras, a ação perceptual deve ocupar um lugar tal na estrutura da atividade da criança que sua realização bem sucedida seja condição mesma para consecução da atividade como um todo.

Buscando formular uma síntese das contribuições de Zaporozhets em termos das implicações da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento para a práxis pedagógica na educação infantil, que constitui o objetivo último deste estudo, compreendemos que a criação intencional de condições para a formação de novas ações na criança que tenham como traço essencial o caráter voluntário pode operar como eixo do processo pedagógico na educação infantil que articula o trabalho com conteúdos de diferentes áreas do conhecimento por meio de tipos diversos de atividade (lúdica, produtiva, corporal etc.) e marca a especificidade do trabalho pedagógico nesse segmento. Para tanto, se faz fundamental a atuação do professor como profissional que organiza a atividade infantil tendo em vista o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas.

4 Considerações finais

Finalizando a exposição das ideias e proposições de Zaporozhets que colaboram para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar neste artigo, queremos indicar que os conteúdos aqui explorados devem ser contextualizados perante a concepção mais geral do autor sobre a importância dos anos pré-escolares para a formação da criança.

Bodrova e Leong (2005) ressaltam que Zaporozhets defendia que os anos pré-escolares não deveriam ser considerados meramente como preparatórios para a escola, mas como um período do desenvolvimento que tem valor em si mesmo, trazendo uma contribuição única para o processo de desenvolvimento humano em geral. Em sua perspectiva, conquistas do desenvolvimento cognitivo, social e emocional específicas dos anos pré-escolares são parte do processo sistêmico de desenvolvimento psíquico e não podem ser "repostos" posteriormente. Partindo dos postulados vigotskianos, o pesquisador avançou no sentido da compreensão dos benefícios para o desenvolvimento psíquico de uma vivência rica e produtiva dos anos pré-escolares, bem como dos riscos do encurtamento desse período da vida.

As implicações pedagógicas das investigações psicológicas de Zaporozhets podem ser sintetizadas no conceito de **amplificação** (BODROVA, LEONG, 2005; SHUARE, 1990; ZINCHENKO, VERESOV, 2002), que se refere à perspectiva de enriquecimento do psiquismo e da personalidade por meio de um sistema de instrução e treinamento especialmente organizado que leve em conta o potencial da criança para dominar diferentes tipos de conhecimento e habilidades em cada período do desenvolvimento.

Esse conceito se apoia na ênfase dada pelo pesquisador à qualidade única/singular de cada período do desenvolvimento, que apresenta peculiaridades qualitativas e um valor não passageiro – e por isso oferece possibilidades únicas e irrepetíveis para a formação dos processos psíquicos (SHUARE, 1990)

O princípio da amplificação representa uma oposição a uma perspectiva de aceleração do desenvolvimento psíquico infantil, potencialmente perigosa para o desenvolvimento, na análise de Zaporozhets. O conceito reflete o princípio de que o trabalho pedagógico deve promover o desenvolvimento de neoformações

psíquicas específicas de um determinado período etário e não forçar a emergência de capacidades próprias de períodos posteriores. Coloca-se, assim, a necessidade de se enriquecer as atividades tipicamente pré-escolares, garantindo que o psiquismo infantil possa ser mobilizado a funcionar nos níveis mais altos da zona de desenvolvimento próximo.

Na análise de Bodrova e Leong (2005), as proposições de Zaporozhets indicam um profícuo caminho para o enfrentamento da dicotomia – ou divergência – que se apresenta na literatura contemporânea da área de educação infantil entre propostas que preconizam o desenvolvimento livre e espontâneo da criança como guia do trabalho pedagógico e propostas que almejam a formação precoce e antecipada de habilidades acadêmicas no contexto pré-escolar. As proposições teórico-práticas de Zaporozhets indicam que é preciso garantir, no contexto da escola de educação infantil, o espaço e o tempo do jogo protagonizado (atividade-guia do período pré-escolar), bem como de atividades produtivas e atividades criativas. Dessa forma, será possível amplificar o desenvolvimento psíquico da idade pré-escolar, ao mesmo tempo em que se estabelecem as bases para futuras capacidades que serão importantes no contexto da Escola de Ensino Fundamental.

Contribuciones de Zaporozhets sobre el desarrollo del niño en la edad preescolar

RESUMEN

El artículo relata una investigación de carácter teórico-conceptual que explora los aportes de Zaporozhets a la comprensión del desarrollo psíquico en la edad preescolar, buscando extraer implicaciones del análisis histórico-cultural del desarrollo infantil para la acción pedagógica. Se sistematizan las propuestas del autor respecto al desarrollo de la percepción, los procesos emocionales y el desarrollo motor en el período preescolar. En línea con la literatura, el estudio realizado permite identificar que la unidad que articula el análisis de Zaporozhets de los procesos parciales de la psique preescolar es la acción y desarrollo de mecanismos para su control voluntario por parte del niño. Destacamos también el principio pedagógico de amplificación, que apunta a la necesidad de enriquecer las actividades típicamente preescolares con el fin de promover el desarrollo de neoformaciones psíquicas propias de este período etario, sin forzar el surgimiento de capacidades propias de períodos posteriores.

Palabras clave: Edad pré-escolar; Psicología histórico-cultural; Zaporozhets; Desarrollo infantil; Educación Infantil.

5 Referências

- BODROVA, E.; LEONG, D. J. High quality preschool programs: what would Vygotsky say? *Early Education & Development*, v. 16, n. 4, October, 2005.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v.10, spe, 2007.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Autores Associados, 2012.
- SHUARE, M. *La Psicología soviética, tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.
- VERAKSA, N. *Tribute to mentors: Zaporozhets Alexander Vladimirovich*. Disponível em: <http://www.veraksa.ru/enveraksa/info/13056.html>. Acesso em 25 fev. 2014.
- ZAPOROZHETS, A. V. A psychological study of the development of motor activity in the preschool-age child. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 4, p. 60-72, 1977.
- ZAPOROZHETS, A. V. The development of sensations and perceptions in early and preschool childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p. 22-34, 2002a.
- ZAPOROZHETS, A. V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p.45-66, 2002b.
- ZINCHENKO, V.; N. VERESOV. Editors' introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p. 3–12, 2002.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.

The contribution of Zaporozhets to the analysis of child development in preschool age¹

Contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar

Juliana Campregher Pasqualini²

ABSTRACT

The article presents the results of a theoretical investigation that explores Zaporozhets' contributions to the understanding of psychic development in preschool age, seeking to extract implications from the historical-cultural analysis of child development for pedagogical action. The author's main propositions regarding the development of perception, emotional processes and motor development in the preschool period are systematized. In line with the literature, the study carried out allows us to identify that the unit that articulates Zaporozhets' analysis of the partial processes of the preschool psyche is the *action* and the development of mechanisms for its voluntary control by the child. We also highlight the pedagogical principle of *amplification*, which points to the need to enrich typical preschool activities in order to promote the development of psychic neoformations specific to this age period, without forcing the emergence of capabilities typical of later periods.

Keywords: Preschool age; Cultural-historical psychology; Zaporozhets; Child development; Early childhood education.

RESUMO

O artigo reporta pesquisa de natureza teórico-conceitual que explora contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, buscando extrair implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento da criança para a ação pedagógica. Sistematizam-se proposições do autor referentes ao desenvolvimento da percepção, dos processos emocionais e do desenvolvimento motor no período pré-escolar. Em consonância com a literatura, o estudo realizado permite identificar que as análises de Zaporozhets sobre os processos parciais do psiquismo pré-escolar articulam-se em torno da *ação* e do desenvolvimento de mecanismos para seu controle voluntário por parte da criança. O manuscrito ressalta, também, o princípio pedagógico da *amplificação*, que aponta para a necessidade de se enriquecer as atividades tipicamente pré-escolares de modo a promover o desenvolvimento de neoformações psíquicas específicas desse período etário, sem forçar a emergência de capacidades próprias de períodos posteriores.

Palavras-chave: Idade pré-escolar; Psicologia histórico-cultural; Zaporozhets; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

¹ English version by Jane Susanne Godwin Coury. E-mail: jgcoury@hotmail.com.

² Faculty member at the Department of Educational Psychology, School of Sciences and Letters, São Paulo State University (UNESP), Araraquara campus. Postgraduate Program in School Education, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br.

1 Introduction

This article reports on theoretical research that was guided by the main objective of developing and deepening the understanding of the process of child psychological development in the preschool age, aiming to derive implications from the cultural-historical analysis of neoformations during this period for pedagogical action.

The issue of the relationship between child psychological development and educational processes has been the subject of investigation by researchers affiliated with Vygotsky's School since its early stages in the first decades of the 20th century, continuing up to the present day. The remarkable integration of this perspective into the Brazilian context has been increasing since the mid-1980s, coinciding with the dissemination of Vygotsky's ideas in Brazil (PRESTES, 2012). However, it is worth noting that the adoption of the works of some authors from this School is still quite limited, mainly due to the lack of translations into Portuguese for the most second and third-generation authors. Considering this gap, the author under focus in this study is Zaporozhets, given the significance of his contributions to the understanding of child psychological development within the cultural-historical tradition.

According to Puentes (2015), together with Leontiev and Luria, with whom he worked for many years, Zaporozhets was one of the first and most important disciples of Vygotsky. His research has been published and disseminated in English and Spanish timidly for over sixty years, but the author "remains practically unknown to this day in almost all of the Americas, especially in Brazil."³

The researcher Aleksander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981) is Ukrainian, and prior to venturing into the field of psychology, he was a theatre director, and S. Eisenstein was one of his mentors. He became a student and disciple of Lev Vygotsky from the mid-1920s, and since then, his trajectory has

³ In the survey conducted by Puentes (2015), 76 titles authored by Zaporozhets were identified, in which 30 of them were in Russian, 18 in Spanish, and 30 in English.

been linked to the theoretical and methodological principles of the Vygotsky School (ZINCHENKO; VERESOV, 2002). He eventually became a "notable scientist and one of the greatest experts in child psychology in the former Soviet Union" (PUENTES, 2015, p.178).

According to Shuare (1990), Zaporozhets began his career in the field of psychology by working as a laboratory assistant and soon became an assistant of the Chair of Psychology at the N. K. Krupskaja Academy of Communist Education, which was then directed by Luria. In the 1930s, he collaborated closely with Leontiev, becoming part of the Kharkov School group and eventually the director of the Chair of Psychology at the Kharkov Pedagogical Institute (SHUARE, 1990). He held this position until the beginning of the Second World War when he became involved in the rehabilitation work for wounded soldiers (VERAKSA, 2014).

After the war, Zaporozhets coordinated the Laboratory of Preschool Children's Psychology at the Institute of Psychology at the Pedagogical Sciences Academy of the USSR. In 1960, he was appointed the first director of the Institute of Preschool Education at the Pedagogical Sciences Academy in Moscow, a position he held for 20 years until his death. According to Brodova and Leong (2005), the researcher played a fundamental role in implementing Vygotsky's ideas in the field of preschool education in the Soviet Union. His pedagogical ideas are embodied in the Program of Teaching and Training in Kindergarten⁴, developed under his guidance.

Zaporozhets' work is based on the cultural-historical thesis that specifically human psychological qualities do not stem from biological maturation processes or an individual child's experiences. Instead, they arise from the social experience embedded in the material and spiritual cultural products that a child appropriates throughout childhood. This implies understanding the social environment not merely as an external condition or a mere influence but as a bearer of human psychological content and, therefore, a source of psychological development (ZINCHENKO, VERESOV, 2002).

⁴ *Program for Instruction and Training in Kindergarten.*

According to Puentes (2015), "studies within developmental psychology, especially those related to ages, were the fundamental focus of A. V. Zaporozhets' scientific interests, in which his work managed to be more extensive, original, and creative." The researcher analysed aspects that were less explored in the research of his time, such as "the processes of perception formation, sensations, emotions, and, above all, voluntary movements or actions." This article specifically focuses on the author's contribution to the understanding of these processes: sensory-perceptual, emotional, and motor development in the preschool age.

To carry out this study, works published in English in the Journal of Russian and East European Psychology were selected. These works specifically address the formation of psychological processes in preschool age, as shown in Table 1. The texts serve as intricate syntheses of a series of investigations conducted by Zaporozhets and his group of collaborators regarding sensory-perceptual, emotional, and motor development in the preschool age.

Table 1 – Selected texts

Title in English	<i>Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child</i>	<i>The development of sensations and perceptions in early and preschool childhood</i>	<i>A psychological study of the development of motor activity in the preschool-age child</i>
Translation of title in Portuguese	Sobre a questão da gênese, função e estrutura dos processos emocionais na criança	O desenvolvimento das sensações e percepções na primeira infância e idade pré-escolar	Estudo psicológico do desenvolvimento da atividade motora na criança pré-escolar
Year of publication of the English version.	2002	2002	1977
General information	Article translated into English by Valentina Zaitseva from the original	Article translated into English by Valentina Zaitseva from the original	Article published in volume 15 of the journal – then called <i>Soviet</i>

	Russian text, published in 1986, in a collection organised by V. V. Davydova and V. P. Zinchenko entitled <i>Zaporozhets: izbrannye trudy.</i>	Russian text, published in 1986, in a collection organised by V. V. Davydova and V. P. Zinchenko entitled <i>Zaporozhets: izbrannye trudy.</i>	<i>Psychology and Psychiatry.</i>
--	--	--	-----------------------------------

Source: Author

The methodological approach of the research started by collecting **historical and biographical information** to support the material selection and contextualisation of the research corpus, the results of which are summarised in this introduction. Subsequently, an **exploratory reading** of the selected texts was carried out to obtain a preliminary overview of the author's propositions regarding the study object: the understanding of the psychological development process in preschool children from a cultural-historical perspective. The next stage involved a **systematic reading** of the selected works, including the identification, ordering, and recording of the main concepts and theses formulated by the author. Finally, there was an effort towards an **integrative synthesis of the results**⁵, built upon the correlation and articulation between the main propositions of the studied texts, with a view to extracting implications of Zaporozhets' ideas for educational action with preschool children.

2 Presentation of Results: Characterisation of Psychological Development in Preschool Age

The presentation of the results will be conducted in the following four topics: a) emotional processes in preschool age; b) perception development in preschool age; c) motor development in preschool age; d) main findings and pedagogical implications.

⁵ The methodological design of the research was based on the discussion of Lima and Mioto (2007) regarding bibliographic research.

2.1 Emotional Processes in Preschool Age

Zaporozhets (2002b) addressed the issue of children developing emotions and feelings focusing on investigating the emergence of emotions in their relationship with the child's practical social interactions with their environment.

The dependence of emotions on the nature of the subject's activity, their regulatory role in activities and the role of acquiring social experience accumulated by previous generations as a determinant of human emotional development processes are well-established premises by researchers in cultural-historical psychology such as Vygotsky, Leontiev, and Rubinstein. Zaporozhets aimed to contribute to the advancement in the study of emotions within the context of developmental psychology. In collaboration with other researchers, he focused on investigating emotional processes in early childhood and preschool age.

Focusing on the relationship between emotional processes and the child's activity – considered in its content and structure, Zaporozhets (2002b) and his collaborators were also interested in the connection between the development of emotional processes and the child's mastery of certain values and social demands/expectations, in other words, how the child acquires moral norms and rules of behaviour.

Zaporozhets (2002c) posited that the function of emotional processes undergoes substantial changes in connection with shifts in the (general) nature of the child's activity and the specifics of their motivation. Considering this, he emphasised that emotions express the content of the child's motives for behaviour, and more importantly, they play a fundamental role in stating these motives.

The author asserts that emotion constitutes a special form of reality reflection used by individuals to regulate the psyche of their activity through a process he coined **emotional correction of behaviour**. This process is characterised by the effort to align the overall direction and dynamics of behaviour with the context of the situation and the actions the subject produces

to satisfy needs and interests to fulfill their value orientations. In preschool age, the possibility of **anticipatory** emotional correction was introduced for the first time. Let's explore how this novel formation occurs.

During the transition from early childhood to preschool age, embryonic forms of productive activity emerge as the child attempts to accomplish things that are useful and necessary not only for themselves but also for other children and adults around them. Consequently, there is a corresponding shift in the processes that regulate activity, primarily concerning the **content of emotions**: forms of co-experience and empathy for others whose needs the child's actions are directed towards begin to emerge. Secondly, as the complexity of activity increases, which implies in a longer distance between the starting point and the final results, the role of emotions in the **temporal structure of activity** changes: they start to anticipate the course of a given task.

Initially, emotional correction of behaviour occurs in a rather imperfect and delayed manner: after receiving/perceiving a negative response from peers or the adult educator, the child tends to redirect their behaviour, particularly in cases where the outcome of the action significantly differs from what was expected. The emotional reactions of others in response to the child's actions are, therefore, crucial in the early stages: only if inappropriate actions (e.g., aggressive acts) have already produced negative consequences and the child has received a negative social sanction from the adult or the group of children, can appropriate emotional experiences emerge in the child.

In the early stages, affect appears post-factum as a positive or negative emotional evaluation of a directly perceived situation resulting from actions. Subsequently, emotions can emerge prior to carrying out an action, as emotional anticipation of the possible consequences and the imaginary situation that may arise when/if the action is completed. This implies that as emotional processes gradually progress, the possibility of anticipatory emotional correction of behaviour is engendered.

Anticipation plays a crucial regulatory role in playing and productive

activities that begin to take shape in preschool age, given their complex structure and motivation. To engage in such activities, the child needs not only to imagine or foresee the results of the action but also the meaning/impact that such actions will have on themselves and on other people.

To illustrate this, we cite the experiment conducted by Zaporozhets (2002c, p.59) in partnership with Neverovich, which is of special interest in understanding the relationship between emotional imagination and emotional regulation of activity. This is an investigation conducted with a group of preschool children (between 4 and 6 years old), who were asked to tidy up and organise the classroom. Four experimental sessions were carried out. In the first two sessions, the task was requested and performed by the children monotonously and unenthusiastically, and the task was quickly abandoned; In the third session, the children were asked to tidy the room for the younger children, who did not yet know how to do this.

By introducing this social motivation, the children's behaviour changed a great deal, significantly increasing the effectiveness of their actions, especially among 5- and 6-year-olds. Nevertheless, several children would actively start the task but easily become distracted, make mistakes, and not complete the assignment. In the fourth experimental session, an attempt was made to visually simulate the sense of the situation that aimed to be produced by completing the task through a verbal and visually expressive description of how comfortable and pleasant the room would become for the younger children to use if the older ones organised it properly. At the same time, a negative scenario of the consequences of not properly fulfilling the task was hypothesised using verbal and visual means (disorder in the room, small children crying, arguments, difficulty finding toys, etc.).

This experimental procedure aimed to combine introducing social motivation for the activity and creating emotional anticipation of the results, organising the internal psychological activity of the children, i.e., guiding the emotional imagination activity. In this session, an improvement in the overall performance of the children was observed, leading to the conclusion that the

formation of emotional anticipation processes contributes to mobilising the child's physical and 'spiritual' forces, increasing their level of activity directed toward a specific goal.

To summarise his findings, and drawing on Vygotskian postulates regarding the issue of emotions, Zaporozhets (2002c) formulates the following thesis concerning the development of emotional processes and their regulatory role in childhood activity: emotional anticipation forms as a result of the internal activity of investigative guidance, which, in turn, is shaped based on the practical interaction of the child with the surrounding reality.

Through internal mental activity, the child interacts (mentally) with problematic situations by mentally transforming a given situation, allowing them to discover positive or negative values initially hidden in both the circumstances and the actions that can be taken under such circumstances. When mentally confronting significant problems, the child experiences various action variations and understands the meaning their consequences can have for the people around them and themselves (as a social being). This provides the child with the opportunity to establish a guiding principle for their subsequent behaviour, avoiding misguided actions that do not correspond to their needs and values. These actions could be easily carried out under the influence of fleeting desires and casual circumstances if their results were not previously imagined and emotionally experienced.

Similar to any other form of internal ideal activity, this **emotional imagination** is initially formed as a result of practical material activity in which the child engages in real interactions with reality, especially with people. Zaporozhets (2002c) argues that the moral experience acquired this way is the fundamental source of children's feelings, and only this experience can add true content and real motivating force to their emotional anticipations.

This achievement presupposes the integration between affective and cognitive processes. In this process, emotions become intellectualised, generalised, and anticipatory. Cognitive processes, in turn, have an affective

colour and begin to play a special role in discrimination and meaning formation. In the course of this internal, notably affective-cognitive activity, the child engages in imaginary actions and experiences various variations of interaction with the environment on an ideal plane. Through this, they have the opportunity not only to predict but also to experience the meaning of a given situation and the actions, as well as their potential consequences.

By characterising the development of emotional processes in preschool age, Zaporozhets revealed important elements for understanding the qualitative change that marks this age in terms of overcoming the determination of conduct by the perceived situation: the child develops the ability to engage in actions without depending on what is immediately sensed, but guided by ideas and meanings that are constituted in their psyche.

It is worth noting that the profound changes in the sphere of the child's affective needs that occur during the transition from early childhood to the preschool age can be explained by the emergence of a strong focus towards the fundamental senses of human activity, well-described by D. B. Elkonin (1987): characteristic of the new developmental period is the assimilation of motives, objectives, and norms of interpersonal relationships. As a result of a new social motivation for activity, children gradually develop more complex forms of anticipatory emotional regulation of behaviour.

2.2 Perception development in preschool age

Zaporozhets (2002a) emphasises the scientific importance of studying sensory-perceptual development in childhood, considering that the ontogenesis of the sensorial system creates the necessary prerequisites for the emergence of thinking, perfection of practical activity, and the formation of a child's ability. The author discusses general issues related to sensory development in early childhood and preschool age, fundamentally based on the results of research conducted at the Institute of Preschool Education and the Institute of Psychology of the APS (Pedagogical Sciences Academy) in the Soviet Union, in close collaboration with other researchers, especially A. P. Unova and N. P. Sakulina.

One initial postulate advocated by the author in this discussion concerns the very nature of sensory and perceptual processes, marking the qualitative difference between the development of sensorial systems in animals and in humans: "the ontogenesis of human perception is profoundly unique, for it is not adaptation that plays a decisive role in it, but rather the **acquisition of social sensory experience** accumulated by previous generations" (p.23, emphasis added).

The essence of social sensory experience relates to the mastery and fix in language of the systems of properties of surrounding objects, allowing them to be reproduced by an individual in various forms of human activity. The author cites the system of musical sounds, the system of speech sounds, the system of colours, and the system of objects to illustrate this proposition. In the process of appropriating these perceptual systems, the child acquires not only specifically human content but an exclusively **human structure of perceiving reality**, of a historical and cultural nature. This structure is established as the child assimilates symbolic patterns and learns to use them to examine perceived objects.

A second postulate supported by Zaporozhets (2002a) concerns the relationship between sensory development and human activity. In his analysis, the development of sensory processes depends on activities through which the child acquires the products of material and human spiritual culture, creating conditions for the emergence of a higher sensory system.

Establishing the importance of the practical and active acquisition of social experience for the child's sensory development enables a new approach to the problem of the periodisation of this development—not centred solely on the maturation of organic systems. It is a fact that "the maturation of analytic systems creates certain contingencies or potential for the emergence of a higher-level sensorial system, [but] the realisation of this potential and actual transition from one stage to another are necessarily connected with essential changes in the nature of the child's activity" (Zaporozhets, 2002a, p.24). These changes are directly or indirectly brought about by the progressively more complex demands

that adults place on children as their physical and mental abilities expand. In summary, the development of sensorial systems is a result of the transition to more complex forms of social activity.

During the first years of life, sensorial systems are significantly developed, involving qualitative changes in the content and structure of these psychological processes. While early childhood is characterised by predominantly fragmented forms of perception, capturing and reproducing only some guiding characteristics of the object, in the preschool age, the child progresses to more advanced forms of perception that reproduce the entirety of the properties of the perceived objects, encompassing all their connections and interrelations.

Experimental studies conducted by Zaporozhets' collaborators have led to establishing a relationship between the qualitative change in the predominant form of perception and changes in the child's activity. The transition to more complex forms of perception is clearly related to the shift between elementary activities where the child uses existing objects (typical of early childhood) and productive activities in which the child seeks to create new objects (emerging in the preschool age).

Reflecting on this observation, Zaporozhets (2002a) emphasised that changes in the child's sensorial system should not be studied in isolation from the development of all aspects of their personality but as particular and subordinate aspects of global changes in the child's mode of interaction with their environment and in the development of their activity.

Zaporozhets (2002a) advocated that sensory processes should be conceived as a form of investigative-guiding action within various forms of activity. This involves the reproduction and modelling of the properties of perceived objects, allowing for the formation of the (sensory) image of that object. This means that sensory and **perceptual processes** are conceptualised by the author as perceptual actions. Such characterisation appears to be a fruitful approach for bridging the Vygotskian analysis of developing higher mental functions and the analysis of the macrostructure of human activity conducted by A. Leontiev.

Zaporozhets (2002a) highlighted that the **formation of perceptual actions** in children constitutes a highly complex process that spans the entire preschool period. The research conducted by the author and his collaborators allows identifies three moments in the process of forming perceptual actions:

a) In younger preschoolers, the absence or insufficiency of separation between guidance and carrying out actions is observed. In this stage, the movements of grasping and other practical manipulation motor movements play an important role in familiarising children with objects. The image formed as a result of this familiarisation is fragmented, generally reflecting isolated individual properties of an object that are important for a specific practical activity.

b) In the intermediate period of preschool age, visual and tactile methods of object familiarization begin to differentiate, and separation occurs between the guiding part of the action and its executing part. However, familiarisation still focuses on the most prominent details without completely examining the object as a whole.

c) At the end of the preschool age, visual and tactile examination methods take on a more systematic nature, making it possible to grasp not only individual details but also the object as a whole, including the specific system of relationships between its interrelated parts. The sensory images formed based on this way (or method) of familiarisation with objects acquire a more appropriate character and a more differentiated nature, serving as a guiding foundation for complex productive activities.

It is worth noting that such systematisation is based on results from two types of experiments: investigations that observed and recorded the formation of perceptual actions in preschoolers (using cameras to capture hand and eye movement and obtain a more detailed characterisation of these actions) and formative experiments designed based on specific hypotheses about the formation of perceptual actions.

As an illustrative example, we can mention a series of experiments described by Zaporozhets and conducted by Boguslavskaia, which

investigated the visual perception of concrete objects and geometric shapes in preschoolers. In the first phase of the experiment, the objects were displayed and then described to the children. All children aged 3 to 5, and some older children, limited their examination to a fleeting inspection of the displayed objects. They were able to recognise the object by one or two of its typical characteristics but were unable to reproduce the object through drawing or *decoupage*. In the following phase, the children were guided to simulate the shapes of the perceived objects by representing their forms with strips of paper, rods, etc. This means that the children's activity was being organised in a specific way: they received special explanations on how representing the shape of objects could help them become familiar with them and then draw them more accurately. Under such conditions, Zaporozhets clarifies that the models the children created were not an end in themselves, i.e., they were not the final product of the activity but a means to solve certain cognitive and practical tasks. After these exercises, the effectiveness of perceptual processes significantly increased in all children, as observed, for example, by a notable improvement in the accuracy of graphic representation without any specific drawing instructions taking place.

What stands out from the research findings reported by the author is that the methods of examining objects used by children undergo substantial changes throughout the preschool age, leading to alterations in the formation of sensory images of perceived objects. This involves a process of **transforming material actions into perceptual actions**, guiding the child to a stage of purely visual orientation, focusing on the essential attributes of the object: "This is the stage at which the highest form of internalisation of the perceptual process is reached – when an internal model is finally formed – a constant and orthoscopic perceptual image of the perceived object" (ZAPOROZHETS, 2002a, p.32).

Zaporozhets emphasises that the determination of this process is the acquisition of social sensory experience, which involves the child acquiring commonly accepted **sensory patterns** in a given social context. These patterns will act as mediators in the formation of the perceptual image of objects.

As a consequence of the findings reported in the analysed text, Zaporozhets (2002a) reaffirms the importance, in early childhood education, of using models that function as perceptual tools—as a condition for the development of the child's sensory analysis ability. In his assessment, this practice seems to impact not only the sensory development of the child but also the intellectual aspect of their psyche. Initially, it should involve practical action using material mediators. The conclusions drawn by P. Ia. Galperin regarding the staged process of the formation of mental actions, as well as Vygotsky's analysis of internalisation theory process, appear to underpin Zaporozhets' propositions.

In the formative experiments that delve into the sensory-perceptual development of children as reported by the author, the principle of joint action between educator/researcher and child becomes evident. This collaboration is seen as a condition for the formation of the child's capacity for independent action.

2.3 Motor Development in the Preschool Age

In the preschool stage, motor activity undergoes a decisive level of complexity. The child acquires a series of motor skills that will be of great importance for their future life, and their movements become more coordinated: they learn to carry them out consciously and deliberately. Zaporozhets (1977) argues that preschool education should create conditions for the child to learn to guide their movements and guide them consciously, directing them according to their will.

This proposition implies that the children's Physical Education teaching methods cannot be solely based on the anatomical and physiological study of bodily development but also on the study of **psychological aspects of children's motor activity**. Therefore, it is crucial to understand: "How does a child develop voluntary, deliberate movements, and what are the principal changes that take place in this development in the preschool period?" (ZAPOROZHETS, 1977, p. 61).

Similar to his approach to the issue of sensory-perceptual development, Zaporozhets (1977) emphasises, from the outset, that there is a qualitative difference between the development of movements in an animal and a young child: "While the motor activity of an animal is linked basically to the functioning of subcortical mechanisms, in children it develops in coordination with cortical activity and under the dominant influence of faculties such as vision" (p. 60). Transitions from one level to another in motor development depend on the adaptation to new tasks that the child encounters as they live and grow.

In contrast to an animal, a child consciously learns new forms of movement. Their motor activity does not develop in isolation but within a broader context of the development of their overall activity and according to the problems they have to deal with and the motives that drive them to act. As the child develops, not only do their motor skills change, but also the way in which they acquire these skills changes (p. 61, emphasis added).

Thus, the author emphasises the role of consciousness in the process of child motor development. The conscious nature of learning new bodily actions and operations, in his analysis, is precisely what marks the specifically human quality of bodily activity. Zaporozhets' (1977) discussion of motor development situates it as a particular dimension within the broader context of the child's overall development and complexification of activity. This involves addressing the issue of the motives that drive the child to engage in bodily action.

Moving to a detailed examination of the problem of acquiring new motor actions and operations in preschool age, Zaporozhets (1977) emphasises that elementary motor skills can be learned by the child in the context of play and practical activities in a non-deliberate manner. However, the acquisition of more complex forms of motor skills—necessary for study, sports, work, and artistic activities—requires **conscious effort**.

The researcher explains that in early childhood, learning new movements and their practical use comprise a single and unified process, meaning these dimensions are inseparably linked. In the preschool period, however, a separation between these aspects begins to occur, creating a new possibility for the child: the learning and refinement of new movements can occur independently of their practical use. This reflects a change in the child's relationship with their bodily movements.

The qualitative change in children's motor activity that occurs in the transition to the preschool age—the subject of investigation by Zaporozhets and his collaborators—is expressed both in terms of the effectiveness of the movement and in terms of the structure of the movement to be performed. An important developmental achievement is incorporating a **movement preparation phase** into the structure of action, which was absent at an earlier age. This observation was obtained through formative experiments that investigated the formation of the ability to jump, and it seems to highlight the possibility of intentionally planning and organising the action to be performed, a capacity that solidifies in the psyche during the preschool age.

During this developmental period, the child also acquires a new way of mastering movements: **automated movements** that were previously ends in themselves in child activity. Zaporozhets (1977) seemed to indicate that the conversion of actions into operations consolidates as a fundamental mechanism in the genesis of new motor skills from the preschool age onwards.

Thus, it is within the structure of the activity conceptualised by Leontiev that Zaporozhets finds the foundation and framework for analysing the issue of child motor development. The fundamental thesis advocated by Zaporozhets in this study is that the performance and motor development of children depend on the nature of the task they have to deal with and the motives behind their activity.

To support this thesis, the author presents the results of various experimental studies that focused on preschool children's formation of new movements in different situations—such as within the context of play and practical situations.

The conclusions obtained support the cultural-historical thesis that states, "(...) at each stage of individual mental development, processes and acts are not formed in isolation but as part of a dominant type of activity" (ZAPOROZHETS, 1977, p.67). They demonstrate that the development of preschool children's motor activity occurs, to a considerable extent, within the context of play. The motives of play serve as strong incentives for the child to perform certain movements, thereby creating specific conditions for the development and transformation of preschool children's motor activity.

In play situations directly aimed at mastering movement, the expressive aspects of carrying them out are especially significant for the child. This is why Zaporozhets reaffirms the importance of gymnastic exercises that involve performing actions typical of a character (for example, walking with the precise stride of a Red Army soldier, jumping like a rabbit, pecking at wood like a woodpecker, etc.). We consider that such a proposition is grounded in the understanding that the playful role serves as a sign mediating the child's relationship with their own bodily action.

However, it is important to note that play does not stimulate all types and aspects of motor activity equally; some are accentuated, while others assume secondary importance. Although play is an essential role in learning the general nature of movement, its influence is not as significant in the development of other aspects of motor activity.

Therefore, the mere fact that a particular movement is included in a play situation is not always sufficient to support the formation and development of motor action. Zaporozhets and his collaborators drew conclusions about the influence of play on the execution of movements, indicating that it is necessary to consider the role played by the sequence of movements in the context of the entire play situation: whether the bodily action in question is a central aspect of the role being played or a subordinate aspect or merely a "technical detail." The author compares different conditions, for example, the act of jumping when playing the role of an athlete and the movement of hammering when playing the role of a

carpenter: jumping may take a central conceptual place in the play activity that focuses on athletics⁶, while hammering is just an operation that can be diluted in the symbolic representation of the work activity.

A highly relevant finding from the studies reported by Zaporozhets (1977) pertains to the initial formation of new motor acts: "What is this psychological situation that enables the child for the first time to master new and higher forms of motor acts in the preschool period?" (p. 70). According to the author, if the preschool child can find favorable conditions for consolidating voluntary mastery of motor actions within the context of play, the genesis of new motor acts is more effective in situations involving direct instruction from adults. This means that the initial formation of new motor acts does not predominantly occur in either play or practical situations; its primary source is learning through direct instruction—learning that occurs through the direct demonstration of a new movement and the request to perform a specific movement within a well-organised situation.

As Zaporozhets explained, up until the preschool age, play, practical activity, and learning are still relatively undifferentiated activities: as the child faces a practical problem, they also learn, thereby acquiring a series of motor skills. In the preschool period, the correlation between these aspects becomes much more complex: new and more complex forms of motor skills can no longer evolve merely through accommodation to task conditions. The studies conducted by the researcher and his collaborators revealed that "at this stage, the child must first have a conscious apprehension of the motor act, learn how to perform it, and then use it for practical purposes" (p. 70-71).

In summary, Zaporozhets (1977) concludes that new motor skills fundamentally form in learning situations involving direct instruction and

⁶ In the experiment in question, the children were asked to play the role of a famous jumper who could jump farther and better than anyone else. The experimenter solemnly explained to the audience (the children sitting around the "stadium" in chairs) that the famous athlete would now attempt a record-breaking jump, placing two lines on the ground to mark the distance. The renowned athlete entered the stadium, performed the jump, and the audience applauded warmly with cheers of approval.

need to undergo a period of practice and refinement in play before they can be appropriately used by the child in practical activity. His data shows that preschool children achieve their best performance in a situation where they have to perform an objectively defined task assigned by an adult; later, this motor act can be carried out in a play situation with a relatively high degree of effectiveness, while the efficiency of using this motor skill in a practical situation is lower throughout the entire preschool period.

3. Main conclusions and pedagogical implications

We consider that the research conducted by Zaporozhets and his collaborators makes a significant contribution to the understanding of child psychology. Simultaneously, it elucidates the development of specific aspects and highlights their interrelation with the entirety of psychological processes undergoing transformation in this period. Based on the theoretical-conceptual foundation of cultural-historical psychology, the findings of the author and his group gradually enable a more precise characterisation of the preschool psyche in its process of development (state and becoming). This allows for decoding the determinants that bring about changes in partial psychological processes as part of a broader process of restructuring the psyche as a whole.

The *action* seems to operate as a unit that articulates Zaporozhets' research findings related to motor and sensorimotor development. His studies on motor action indicate the need to overcome the conception of action and movement as mere bodily locomotion (and of its organs) in space, proposing their examination as a **complex motor action** that performs a specific and integral activity of the subject in relation to the object, reality, and others. Perception is also understood by the researcher as **perceptual action**, formed as a result of the appropriation and mastery of socially generalised sensory qualities fixed in perceived objects, highlighting its mediated nature. Emotions, in turn, are examined in their regulatory role in children's activity, which contributes significantly to the formation of voluntary conduct.

To sum up, the study conducted leads us to conclude that the unit articulating Zaporozhets' analysis of partial processes in preschool psyche is *action* and the development of mechanisms for its voluntary control is carried out by the child. It is in the course of activity that motor, emotional, and perceptual processes become more complex and are requalified towards self-control of conduct.

This conclusion supports the analysis of Zichenko and Veresov (2002), stating that Zaporozhets' investigative work focused on human *action*, more specifically *voluntary action*, within the theoretical-methodological framework of activity theory. In this framework, the concept of action refers to a process directed towards specific *goals*, guided by the *motive* of the activity, and carried out through operations (LEONTIEV, 1982). From this perspective, the authors emphasise that Zaporozhets understands the process of cultural appropriation as the **acquisition of new actions**. This concept not only relates to the operational aspect of individual development but also encompasses the personality and human existence more broadly, leading to a genuine enrichment of the individual (ZINCHENKO; VERESOV, 2002).

It is worth noting, however, that when identifying activity as a decisive source for the formation of higher psychological processes, Zaporozhets does not refer to the spontaneous activity of the child but fundamentally to social activity mediated by the demands of social practice and guided by the adult educator.

In his analysis of motor development, the importance of adult instruction for the genesis of new skills becomes particularly evident. This highlights the need for proposing specific activities within the realm of body culture where the teacher can use direct instruction and models to promote the formation of new motor skills. At the same time, the importance of using playful roles or creating playful situations as a resource for refining new movements is revealed, reaffirming the significance of role-playing as a dominant activity during this period that must necessarily be present in preschool education.

Furthermore, concerning children's emotional development, the author rejects naturalistic conceptions and demonstrates the importance of

external mediation as conditions for the child's internalisation of mediating signs that will bring about qualitative changes in affective processes towards their humanisation.

As a pedagogical implication, this analysis of emotional processes, firstly, shows the understanding that emotions and feelings should be the object of educational intervention in the school context, refuting dichotomous views that attribute to teaching the role of impacting the cognitive dimension of children's psyche. By highlighting the integration between emotional and cognitive processes as a characteristic achievement of the preschool age and the shift in the place occupied by emotion in the structure of children's activity, Zaporozhets provides clues about the type of mediation necessary to be provided by preschool education to foster the child's emotional-affective development.

Regarding the development of sensory and perceptual processes, it is noteworthy that their characterisation as perceptual action opens up the possibility of understanding the necessary conditions for the development of this psychological capacity in light of the analysis of the activity structure. As a pedagogical implication, one can conclude that, as action is a process directed toward a goal, the activities proposed for children in preschool should require the child's psyche to have voluntary and conscious control over the process of perception as a condition for carrying out the activity itself. In other words, perceptual action should occupy such a place in the structure of the child's activity that its successful implementation is a necessary condition for achieving the entire activity.

Aiming to summarise Zaporozhets' contributions in terms of the implications of cultural-historical psychology for pedagogical praxis in early childhood education, which is the ultimate goal of this study, we understand that intentionally creating conditions for the formation of new actions in children with an essential trait of voluntariness can serve as the axis of the pedagogical process in early childhood education. This process articulates work with content from different areas of knowledge through various types of

activities (play, productive, physical, etc.) and marks the specificity of pedagogical work in this segment. Therefore, the role of the teacher as a professional who organises children's activities considering their full development of human capacities is essential.

4 Final considerations

Concluding the presentation of Zaporozhets' ideas and propositions that contribute to the understanding of psychological development in the preschool age in this article, we would like to emphasise that the explored contents should be contextualised within the author's broader conception of the importance of the preschool years for a child's formation.

Bodrova and Leong (2005) recall Zaporozhets' argument that the preschool years should not be considered merely as preparation for school but as a period of development that has a value of its own, making a unique contribution to the overall human development process. In his perspective, specific cognitive, social, and emotional achievements during the preschool years are part of the systemic process of psychological development and cannot be "replaced" later on. Building on Vygotsky's postulates, the researcher advanced in understanding the benefits of rich and productive experiences during the preschool years for psychological development, as well as the risks associated with shortening this period of life.

The pedagogical implications of Zaporozhets' psychological investigations can be summarised in the concept of **amplification** (Bodrova, Leong, 2005; Shuare, 1990; Zinchenko, Veresov, 2002). This concept refers to the perspective of enriching the psyche and personality through a specially organised system of instruction and training that takes into account the child's potential to master different types of knowledge and skills at each stage of development.

This concept relies on the emphasis given by the researcher to the unique quality of each stage of development, which has qualitative

peculiarities and lasting value. Therefore, each stage provides unique and irreplaceable opportunities for the formation of psychological processes (SHUARE, 1990).

The principle of amplification opposes a perspective of accelerating children's psychological development, which Zaporozhets considers potentially harmful. This concept reflects the idea that pedagogical work should promote the development of new psychological formations specific to a particular age period, rather than forcing the emergence of capacities typical of later periods. Therefore, there is a need to enrich activities typically associated with the preschool years, ensuring that children's psyche can be mobilised to function at the higher levels of the zone of proximal development.

In the analysis made by Bodrova and Leong (2005), Zaporozhets' propositions indicate a productive trajectory for addressing the dichotomy—or divergence—that can be found in the contemporary literature on early childhood education. This dichotomy is between approaches that advocate for the child's free and spontaneous development as a guide for pedagogical work and those who believe in the early and anticipatory formation of academic skills in the preschool context. Zaporozhets' theoretical-practical propositions suggest that we need to ensure, within the context of early childhood education, the space and time for protagonised play (the guiding activity of the preschool period), as well as productive and creative activities. Thus, it will be possible to amplify the psychological development of the preschool age while establishing the foundations for future capabilities that will be important in the context of elementary school.

Contribuciones de Zaporozhets sobre el desarrollo del niño en la edad preescolar

RESUMEN

El artículo relata una investigación de carácter teórico-conceptual que explora los aportes de Zaporozhets a la comprensión del desarrollo psíquico en la edad preescolar, buscando extraer implicaciones del análisis histórico-cultural del desarrollo infantil para la acción pedagógica. Se sistematizan las propuestas del autor respecto al desarrollo de la percepción, los procesos emocionales y el desarrollo motor en el período preescolar. En línea con la literatura, el

estudio realizado permite identificar que la unidad que articula el análisis de Zaporozhets de los procesos parciales de la psique preescolar es la acción y desarrollo de mecanismos para su control voluntario por parte del niño. Destacamos también el principio pedagógico de amplificación, que apunta a la necesidad de enriquecer las actividades típicamente preescolares con el fin de promover el desarrollo de neoformaciones psíquicas propias de este período etario, sin forzar el surgimiento de capacidades propias de períodos posteriores.

Palabras clave: Edad pré-escolar; Psicología histórico-cultural; Zaporozhets; Desarrollo infantil; Educación Infantil.

5 References

BODROVA, E.; LEONG, D. J. High quality preschool programs: what would Vygotsky say? *Early Education & Development*, v. 16, n. 4, October, 2005.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Autores Associados, 2012.

SHUARE, M. *La Psicología soviética, tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

VERAKSA, N. *Tribute to mentors: Zaporozhets Alexander Vladimirovich*. Disponível em: <http://www.veraksa.ru/enveraksa/info/13056.html>. Acesso em 25 fev. 2014.

ZAPOROZHETS, A. V. A psychological study of the development of motor activity in the preschool-age child. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 4, p. 60-72, 1977.

ZAPOROZHETS, A. V. The development of sensations and perceptions in early and preschool childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p. 22-34, 2002a.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p.45-66, 2002b.

ZINCHENKO, V.; N. VERESOV. Editors' introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p. 3–12, 2002.

Received in October 2023.
Approved in November 2023.

Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para o Ensino de Ciências

Some pedagogical implications of the Vygotsky School for Science Teaching

*Nelson Luiz Reyes Marques*¹
*Cleci Teresinha Werner da Rosa*²

RESUMO

Neste artigo, partindo de uma pesquisa bibliográfica, apresentamos alguns conceitos centrais da obra de Vigotski para o Ensino de Ciências, com o objetivo de propor uma reflexão sobre como eles vêm sendo utilizados nas pesquisas em Ensino de Ciências, referenciados em publicações traduzidas de originais diretamente do russo, tendo em vista a grande utilização nessa área das traduções editadas e com inúmeros cortes que descaracterizam a obra desse autor. Procuramos sintetizar aspectos centrais da origem dos Processos Psicológicos Superiores, de grande complexidade, aos quais daremos um tratamento introdutório. Aprender um sistema de conceitos científicos é a base do desenvolvimento, e um dos obstáculos frente a isso é que os conceitos são apresentados como palavras vazias, sem um vínculo com os conceitos espontâneos que os estudantes já possuem. Discutimos que as ideias de Vigotski podem ser usadas no Ensino de Ciências para superar esse obstáculo, considerando que a função da escola é proporcionar aos estudantes o conhecimento sistematizado de todas as áreas do saber e que a apropriação desses conhecimentos é a base para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Palavras-chave: Escola de Vigotski; Mediação; Formação dos conceitos.

ABSTRACT

This article, based on a bibliographical research, presents some central concepts from Vigotski's work for Science Teaching, with the aim of proposing a reflection on how they have been used in research in Science Teaching, referred in publications directly translated from Russian originals, given the wide use in this area of edited translations with numerous cuts that mischaracterize this author's work. It seeks to synthesize central aspects of the origin of Superior Psychological Processes, of great complexity, to which it will be given an introductory treatment. Learning a system of scientific concepts is the basis of development, and one of the obstacles to this is that concepts are presented as empty words, without a link to the spontaneous concepts that students already have. It is discussed that Vigotski's ideas can be used in Science Teaching to overcome this obstacle, considering that the school's function is to provide students with systematized knowledge of all areas of knowledge and that the appropriation of this knowledge is the basis for the development of Superior Psychological Functions.

Keywords: Vigotski School; Mediation; Concept formation.

¹ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS - Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3590-1725>. E-mail: nelsonmarques@ifsul.edu.br.

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo/RS - Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>. E-mail: cwerner@upf.br.

1 Introdução

A teoria de Vigotski³ tem servido de aporte teórico para um número crescente de pesquisas no contexto do Ensino de Ciências, entre outras áreas (GASPAR, 2014; PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014; BARBOSA; BATISTA, 2018; BONFIM et al., 2019; MILANI et al., 2020; SCHROEDER; BACELAR, 2022; MESSEDER NETO, 2022). Apesar das críticas levantadas por Duarte (2011), Gaspar (2014), Pereira e Lima Junior (2014), Prestes (2020) e Marques e Castro (2022), verificamos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a proliferação de publicações que apresentam interpretações problemáticas relativas ao pensamento de Vigotski e sua Escola, como é o caso da classificação construtivista (socioconstrutivista e sociointeracionista) e cognitivista, assim como do professor mediador.

Como apontam Pereira e Lima Junior (2014), é muito comum encontrarmos trabalhos que apostam em uma articulação teórica entre Vigotski e autores cognitivistas, ou que classificam o próprio Vigotski como um cognitivista. Essa leitura equivocada tem levado à “banalização de vários conceitos importantes da teoria de Vigotski, tais como desenvolvimento, mediação, interação social, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal” (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 522).

Prestes (2020) fez um exame crítico das traduções dos conceitos-chave presentes nas primeiras obras de Vigotski traduzidas para o português (Pensamento e linguagem e A formação social da mente) e enfatizou que a atividade de traduzir, além da técnica, deve assumir um compromisso ético diante do autor da obra original. A autora ressalta que “[...] não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer” (PRESTES, 2020, p. 231).

De acordo com Prestes e Tunes (2022), muitos textos de Vigotski traduzidos para o inglês e para o espanhol, na década de 1990, contêm inúmeros

³ Ciente das diferentes grafias para o nome deste autor na academia, consideramos importante informar que utilizamos a grafia Vigotski, com dois “i”, ao longo deste capítulo; e mantemos a grafia original das obras citadas.

cortes e edições, e ainda hoje são referências para muitos trabalhos acadêmicos no Brasil – como os livros mencionados no parágrafo anterior. As autoras explicam que nenhuma distorção foi tão grande como na coletânea *A formação social da mente* (2007). Todavia, é preciso destacar que os próprios organizadores dessa coletânea explicam, no prefácio, que:

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vigotski, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vigotski (VIGOTSKI, 2007, p. XIV).

Prestes e Tunes (2022) afirmam que temos hoje à disposição várias obras traduzidas de originais fidedignos, devido a esforços empreendidos por diversos estudiosos da teoria, e questionam se seria necessária uma tradução editada para tornar mais claras as ideias de Vigotski. “Apesar disso, o livro *A formação social da mente*, com todas as suas distorções e adulterações, ainda é o mais indicado a estudantes que dão seus primeiros passos no estudo da teoria histórico-cultural” (PRESTES; TUNES, 2022, p. 3).

Duarte (2011) e Gaspar (2014) fazem uma crítica à interpretação da obra de Vigotski numa perspectiva que se aproxima dos fundamentos pedagógicos do construtivismo (socioconstrutivismo, sociointeracionismo). Gaspar (2014) enfatiza que, segundo sua percepção, o fracasso da proposta construtivista reside na prescrição, em que o professor orienta a ação dos alunos (professor mediador), estimula a interação, apresenta desafios, dá pistas, mas nunca ensina nem define conceitos, apresenta conteúdos prontos ou resolve problemas. Argumenta que é falsa a crença de que os estudantes podem construir o seu próprio conhecimento, pois a mente humana dispõe, por herança genética, de todas as estruturas de pensamento necessárias a essa construção. O autor lembra que “todos os conceitos científicos e suas definições resultam de escolhas consensuais dos próprios cientistas, a depender do contexto científico e histórico em que foram estabelecidos” (GASPAR, 2014, p. 79).

Nesse sentido, consideramos que a teoria vigotskiana resgata o papel explícito do professor, tendo em vista sua presença indispensável nas interações sociais (parceiro mais capaz) que se desenvolvem nos processos de ensino e aprendizagem, descaracterizando a Escola de Vigotski como construtivista, socioconstrutivista ou sociointeracionista. Gaspar (2014) salienta que esse papel implica um notável aumento da responsabilidade pedagógica do professor, uma vez que o parceiro mais capaz de uma interação não é apenas resultado de sua competência técnica, mas também do reconhecimento do grupo social, que assim o considera.

Também discutiremos, no decorrer deste texto, que não faz sentido falar que o professor é o ‘mediador’ do conhecimento. Na perspectiva vigotskiana, “mediação é um termo designado para caracterizar o uso de meios auxiliares na solução de problemas psicológicos” (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 523).

Nossa intenção aqui não consiste em criticar autores cujos trabalhos publicados contenham as concepções que estamos referendando a crítica, pois temos consciência de que foram influenciados pelas referências disponíveis, principalmente entre 1980 e 2010, e nas quais nos incluímos, por termos trabalhos publicados, referenciados em Vigotski e com viés cognitivista. Fomos reformulando nossas convicções a partir das críticas levantadas pelo professor Newton Duarte e pela professora Zoia Prestes, ancorados no acesso crescente às traduções diretamente do russo, sobretudo com as contribuições das professoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e dos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi) da Universidade Federal de Uberlândia.

Diante dos grandes desafios impostos ao Ensino de Ciências no século XXI, acreditamos que uma leitura coerente da Escola de Vigotski, tendo como base textos de traduções confiáveis, pode trazer grandes contribuições para o processo de ensino (obutchénie⁴ – instrução) e aprendizagem, levando em conta, em alguma medida, os

⁴ A palavra obutchénie também foi um dos conceitos que teve traduções distintas: ensino, aprendizagem ou ensino-aprendizagem. Prestes (2020) considera que a tradução mais correta para as palavras obutchénie e obutchatsia é instrução e instruir-se, respectivamente. A autora explica o equívoco da utilização em traduções como aprendizagem, pois verbo aprender, no português, é transitivo e não pode ser reflexivo, portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo obutchatsia, que significa instruir-se.

conceitos espontâneos dos estudantes, situações que lhes façam sentido, situações que dão sentido aos conceitos, o papel da interação social e da imitação e a aprendizagem como fator essencial para o desenvolvimento cognitivo.

2 A origem dos Processos Psicológicos Superiores

Vigotski procurava compreender a mente humana e, para isso, propôs a teoria das Funções Psicológicas Superiores (FPS) a fim de explicar o surgimento de formas de psique especificamente humanas. Ele distinguiu duas linhas de desenvolvimento, naturais e culturais. Segundo ele, as FPS desenvolvem-se a partir de processos naturais, todavia, sua ênfase esteve em analisar o desenvolvimento a partir da internalização de práticas sociais. As FPS são especificamente humanas e constituídas histórica e socialmente.

As FPS têm um suporte biológico e são moldadas ao longo da história da espécie e do indivíduo, e como consequência o sujeito biológico se converte em sujeito humano pelas relações sociais (MARQUES; CASTRO, 2022). Toomela (2016) explica que encontrou onze características para as FPS nas obras de Vigotski: (i) sistemas psicológicos; (ii) desenvolvimento a partir de processos naturais; (iii) formas mediadas por signos; (iv) formas de colaboração psicológica; (v) internalizações no curso do desenvolvimento; (vi) produtos do desenvolvimento histórico; (vii) formas conscientes; (viii) formas voluntárias; (ix) atividades de adaptação ao ambiente; (x) mudanças dinâmicas no desenvolvimento; e (xi) a ontogenia das FPS.

Segundo Vygotsky (2021, p. 153), as FPS ou processos culturais incluem em sua estrutura, como parte central e principal de todo o processo, a utilização de um signo: “Na estrutura superior, o signo e modo do seu uso é o determinante funcional ou o foco de todo o processo”. As FPS são processos mentais mediados por signos, mas, apesar da necessidade da mediação dos signos para haver conexões entre as diferentes FPS, essa mediação precisa ter um significado para o sujeito, isto é, precisa fazer sentido para provocar relações e conexões entre as diferentes funções mentais (MARQUES; CASTRO, 2022). Desse modo, o novo elemento que distingue os processos culturais dos naturais é o signo.

Para Toomela (2016), todo signo cultural é definido por quatro

características: (i) um signo deve ser um objeto, ato ou fenômeno comportamental que pode ser percebido diretamente pelos órgãos sensoriais. Os signos são usados para a comunicação, e a comunicação será impossível se os signos produzidos por um não forem sentidos pelo outro participante no ato da comunicação; (ii) o significado do signo deve ser compartilhado entre os organismos comunicadores; (iii) os signos referem-se a algum objeto, evento ou fenômeno; (iv) deve ser possível usar um signo de maneira ou em contexto diferente do qual foi produzido. Os princípios e o contexto no qual os signos são usados podem ser diferentes dos princípios e do contexto no qual existem e interagem com o mundo.

Essas características ajudam a distinguir sinais naturais dos sinais culturais: os sinais naturais são definidos pelas três primeiras características (disponibilidade para sentido, convencionalidade e sobreposição no sentido). Um signo torna-se cultural quando adquire a quarta característica – diferencia (não separa!) de seu referencial (TOOMELA, 2016). Os signos culturais são usados de acordo com os princípios da comunicação social, ou seja, da cooperação psicológica, e não de acordo com os princípios da existência dos referentes desses signos. Os signos surgem inicialmente como formas de cooperação social, que são passadas para a esfera das formas individuais de agir. É importante notar que os signos têm dois papéis diferentes: externo ou social e interno ou intelectual.

Conforme Marques e Castro (2022, p. 177), “como os signos são usados de acordo com os diferentes modos culturais, as FPS surgem, primeiro, como formas de colaboração psicológica, em sociedade e com os outros”. Os processos naturais e culturais, ou processos psicológicos inferiores e superiores, diferenciam-se fundamentalmente na incorporação de signos na estrutura da mente. Todo ato de interiorização dos significados dos signos está relacionado ao surgimento de algo novo – o que significa trazer o signo para outro conjunto de relações (TOOMELA, 2016).

De acordo com Vygotsky (2021), as FPS surgem inicialmente como formas de cooperação social, que são passadas para a esfera das formas individuais de agir. O seu desenvolvimento emerge na cooperação psicológica (os signos adquirem significado apenas quando são compreendidos), ou seja, são formas de cooperação antes de se tornarem individuais. Sendo assim, como dissemos, é

importante notar que os signos têm dois papéis diferentes: externo ou social e interno ou intelectual. A inclusão de signos culturais na estrutura da mente causa (estruturalmente) o surgimento de um todo com novas qualidades; torna-se possível dar sentido ao mundo, pensar sobre as mesmas experiências sensoriais de maneira diferente.

Segundo Vygotsky (2021), o processo de interiorização de formas culturais de comportamento está relacionado a mudanças radicais na atividade das funções psicológicas mais importantes e à reconstrução da atividade psicológica com base nas operações de signos. Os processos psicológicos naturais são incorporados nesse sistema de comportamento, agora reconstruído numa base psicológico-cultural para formar uma nova entidade. Essa nova entidade deve incluir essas funções elementares anteriores, que, no entanto, continuam a existir em formas subordinadas, agindo de acordo com novas leis características de todo o sistema. No resultado da interiorização da operação cultural, encontramos uma combinação qualitativamente nova de sistemas que distingue nitidamente a psicologia humana das funções elementares do comportamento animal (VYGOTSKY, 2021).

A diferença fundamental entre processos psicológicos naturais e culturais ou processos psicológicos inferiores e superiores reside na incorporação de signos (culturais) na estrutura da mente. De acordo com Toomela (2016), a reconstrução interna e a estrutura externa do ambiente nunca podem ser totalmente sobrepostas, ou seja, as qualidades dos elementos mudam quando eles são sintetizados em um todo de ordem superior. Desse modo, os signos mudam quando incluídos na estrutura da mente individual e por meio da internalização, registrando-se que as qualidades do signo externo também mudam e, portanto, a comunicação com os signos adquire novos aspectos.

Todo ato de interiorização dos significados dos signos está relacionado ao surgimento da novidade; todo ato de externalização, que significa trazer o signo para outro conjunto de relações, implica o surgimento da novidade novamente. Assim, nenhuma mensagem na comunicação humana pode ser totalmente

compreendida pelos outros; os significados sempre mudam quando as mensagens são interpretadas, ou seja, quando são construídas por indivíduos que se comunicam (TOOMELA, 2016).

A característica definidora central das FPS é o fato de serem mediadas por signos, além de o seu desenvolvimento ser histórico e consistir na internalização dos significados dos signos na cooperação psicológica.

3 A formação de conceitos científicos na escola

Entendemos que o trabalho de Vigotski sobre o desenvolvimento de conceitos científicos na infância é um tema de extrema importância, pois traz contribuições para a compreensão do processo de instrução (ensino e aprendizagem) e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano. Esse trabalho integra as relações entre pensamento e fala, o papel mediador da cultura no desenvolvimento das FPS e o processo de internalização do conhecimento elaborado historicamente.

Vigotski (2001) considerava que a compreensão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática e de vital importância para a função que a escola deve desempenhar, pois ela deve orientar a prática educacional para a iniciação da criança no sistema de conceitos científicos. O autor alertava para a necessidade de ampliar essa compreensão, dizendo que: “o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza” (VIGOTSKI, 2001, p. 241).

O teórico russo criticava a maioria das investigações da sua época destinadas ao estudo da formação de conceitos, pois estavam centradas apenas naqueles adquiridos pela criança fora da escola, no seu dia a dia. Isso porque, naquele momento histórico, supunha-se que o desenvolvimento dos conceitos aprendidos na escola em nada se diferenciava do desenvolvimento de todos os demais conceitos que se formam no processo da experiência própria da criança. Vigotski (2001, p. 252) expressou sua crítica da seguinte forma:

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança-alvo do processo de ensino escolar em nada difere essencialmente do desenvolvimento de todos os demais conceitos que se formam no processo da experiência propriamente dita da criança; conseqüentemente a própria delimitação de ambos os processos é inconsistente.

Segundo Vigotski (2001), Piaget foi um dos primeiros pesquisadores que, ao se deparar com o problema, estabeleceu uma nítida separação entre aquelas noções infantis de realidade, que são desenvolvidas pela criança por meio de seu próprio esforço mental, e aquelas que são decisivamente influenciadas pelas pessoas que a rodeiam (adultos). Piaget denomina o primeiro grupo de “conceitos espontâneos” para distingui-lo do segundo, os “não espontâneos”. A esse respeito, ele foi mais longe e mais profundo que qualquer outro estudioso dos conceitos infantis.

Vigotski adota o critério de Piaget, apesar das críticas à sua interpretação, classificando os conceitos adquiridos por crianças e adolescentes em duas grandes categorias: espontâneos e não espontâneos (científicos). Entretanto, do ponto de vista cognitivo, a distinção que estabelece entre os conceitos espontâneos e científicos é diferente: os primeiros são aqueles que a criança adquire na sua vivência cotidiana, o que inclui a influência dos adultos (não considerada por Piaget). Já os conceitos científicos (não espontâneos) “são aqueles que a criança adquire por meio da instrução escolar, no ensino formal, igualmente influenciada pelos adultos, com a diferença de que, neste caso, estes são quase sempre professores” (GASPAR, 2014, p. 127). Piaget considerava que os conceitos espontâneos eram irrelevantes para a aquisição de conhecimento sistemático (conceitos científicos).

Sobre isso, Vigotski (2001, p. 261) mostra que:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar.

Vigotski (2001) pondera que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos é um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas. Não existe antagonismo no processo e desenvolvimento de conceitos, ou seja, “os conceitos científicos (conceitos superiores) não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 262).

Para estudar as complexas relações entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e o dos espontâneos, é necessário ter consciência da própria amplitude com que pretendemos desenvolver a nossa comparação. Para compreender essas relações, Vigotski planejou uma pesquisa realizada por sua aluna e colaboradora Zhosphina Shif, em 1932, tentando combinar o interesse teórico com as demandas sociais da época, para testar experimentalmente as especificidades do desenvolvimento de conceitos científicos em comparação com os conceitos espontâneos (VERR; VALSINER, 2014).

A investigação partia do pressuposto de que os conceitos, ou seja, os significados das palavras, não podem ser assimilados pela criança de forma pronta, mas devem passar por certo desenvolvimento. Também considerava que seria incorreto aplicar a conceitos científicos os resultados obtidos em um estudo sobre conceitos espontâneos. Para testar essa hipótese, desenvolveu um procedimento experimental que incluía tarefas estruturalmente semelhantes que poderiam ser descritas por meio do uso de conceitos espontâneos ou científicos, com o uso das conjunções “porque” ou “embora”, para crianças do segundo e do quarto ano. Como as crianças eram admitidas nas escolas primárias soviéticas com sete anos, a idade dos sujeitos pesquisados variava entre sete e onze anos (VERR; VALSINER, 2014).

No estudo, foram apresentados testes, que, para os conceitos espontâneos, relacionavam situações da vida cotidiana e, para os conceitos científicos, tratavam sobre conteúdos de ciências sociais. Esses testes foram complementados por uma análise do desempenho escolar e do nível de compreensão consciente da criança sobre os conceitos científicos. Na classe do

segundo ano, todas as crianças foram entrevistadas individualmente e, na do quarto ano, todas escreveram suas respostas ao mesmo tempo, sendo entrevistadas posteriormente (VERR; VALSINER, 2014).

Em todos os testes, o percentual de acerto envolvendo os conceitos científicos foi superior ao percentual de acertos com os conceitos espontâneos. Vigotski (2001; 2010) considerou esse resultado inesperado e, a partir deles, inferiu as seguintes conclusões: (i) o domínio cognitivo dos conceitos científicos pela criança está sempre à frente do domínio cognitivo dos conceitos espontâneos; (ii) o avanço da criança no domínio cognitivo de seus conceitos espontâneos se deve à aprendizagem formal dos conceitos científicos; e (iii) o domínio cognitivo dos conceitos científicos por parte de uma criança depende da familiaridade dela com conceitos espontâneos correlatos.

Conforme Vigotski (2010), a criança conscientiza-se de seus conceitos espontâneos por meio da aprendizagem dos conceitos científicos na escola. Nas aulas, ela aprende a estabelecer relações lógicas entre os conceitos, “mas é como se o movimento germinasse para dentro, ou seja, vincula-se à experiência que, nesse sentido, existe na criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 529).

Vigotski (2010) esclarece que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos na criança tem sentido ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos tem sentido descendente, ou seja, os conceitos espontâneos surgem na mente da criança quando ela se defronta com uma situação concreta, ao passo que os conceitos científicos são impostos à mente da criança por meio de sua interação com o professor ou com um parceiro mais capaz. Logo, o desenvolvimento de um conceito espontâneo deve atingir certo nível para que a criança seja capaz de assimilar o conceito científico a ele relacionado. Dessa forma, os conceitos científicos têm sua base nos conceitos cotidianos (espontâneos), e assim que a criança dominar os conceitos científicos, eles começam a transformar os conceitos espontâneos, levando-os a um nível mais alto de compreensão.

Vigotski (2010, p. 540) explica que ambos os conceitos (espontâneos e científicos)

podem existir separadamente na criança, nela pode haver o conceito de água tanto como conceito formado na vida quanto obtido nas aulas de ciências naturais. [...]. Os conhecimentos que a criança tem sobre água, obtidos na vida e elevados da escola, não podem unificar-se de uma só vez.

Segundo Vigotski (2001, 2010), esses conceitos cotidianos e científicos envolvem experiências e atitudes diferentes por parte das crianças. A força dos conceitos científicos reside no seu caráter deliberado, consciente e intencional, enquanto os conceitos espontâneos⁵, ao contrário, são fortes no que diz respeito a uma determinada situação, ao que é empírico e prático.

É importante complementarmos que Vygotsky (2021) analisa a infância como um momento especial para o início da análise do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, pois é quando elas começam a se constituir em um momento de intenso desenvolvimento biológico. Ou seja, essa fase representa apenas o começo de um processo de transformações que duram a vida inteira. Assim, quando falamos no desenvolvimento das crianças, podemos generalizar, no aspecto geral, para outras etapas do ensino escolar. Contudo, como mudam as atividades guia, mudam as neoformações que regem o desenvolvimento em uma determinada fase, muda o grau de autocontrole da conduta, muda o nível de abstração do pensamento etc. Logo certas generalizações não são tão diretas ou mesmo possíveis entre as fases.

4 Relações entre o ensino escolar e desenvolvimento cognitivo

Para determinar as relações entre instrução e desenvolvimento, Vigotski (2001) idealizou quatro grupos de estudos relacionados à aprendizagem de leitura e escrita: gramática, aritmética, ciências naturais e ciências sociais. Esses estudos conduziram-no a uma concepção unificada do problema da instrução e do desenvolvimento. De acordo com o autor, a instrução e o desenvolvimento não são nem dois processos totalmente independentes, nem um único processo, ou seja, são dois processos com inter-relações complexas.

⁵ Em uma análise metacognitiva, isso não significa que os conceitos espontâneos não sejam sempre conscientes; eles podem estar nos níveis mais baixos de consciência, como é o caso dos conhecimentos adquiridos pela empiria.

Vigotski investigou as funções psicológicas e o nível de desenvolvimento cognitivo dessas funções para que as crianças pudessem aprender alguns desses conteúdos na escola. Sua investigação ampliou a compreensão sobre o desenvolvimento da fala oral e escrita na primeira idade escolar, ajudou a identificar etapas no desenvolvimento da compreensão do significado da palavra, forneceu dados sobre a influência que o aprendizado de estruturas gramaticais tem no curso do desenvolvimento cognitivo e esclareceu a relação entre a natureza das ciências sociais e naturais na escola.

As questões mais importantes abordadas por meio desta pesquisa diziam respeito: (i) à maturidade de funções mentais específicas quando a instrução começa; (ii) à influência da instrução em seu desenvolvimento e à relação temporal entre instrução e desenvolvimento; e (iii) à natureza e ao significado da instrução como uma disciplina formal.

Dentre os resultados dessa investigação, destacamos: (i) a escrita de uma criança de oito anos se parece com a fala de uma criança de dois anos; (ii) em nenhum caso as funções psicológicas necessárias à aprendizagem desses conteúdos estavam presentes na mente das crianças quando eles começaram a ser ensinados; (iii) o ensino está sempre à frente do desenvolvimento cognitivo, ou seja, é o ensino que desencadeia a formação de estruturas mentais necessárias à aprendizagem; (iv) todos os conteúdos básicos do ensino escolar atuam como uma disciplina formal, cada um facilitando a aprendizagem dos outros; (v) a aprendizagem é fator essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, o ensino de conteúdos novos deve antecipar-se à existência das funções psicológicas necessárias à aprendizagem desses conteúdos na mente da criança, pois é por meio dessa aprendizagem que essas funções são formadas. Para tentar explicar qual é o limite dessa antecipação, e questionando o teste de Quociente de Inteligência (QI), que falha na medida em que a criança o resolve individualmente, Vigotski (2001) propôs uma nova abordagem, na qual o teste fosse resolvido em colaboração a um parceiro mais capaz. As pesquisas mostraram que em colaboração as crianças resolvem problemas que estariam além do seu desenvolvimento real medido pelos testes de QI. A aprendizagem de

signos ocorre com a participação em situações de interação social com pessoas mais competentes no uso desses sistemas de símbolos e, dessa forma, o desenvolvimento passa por uma fase externa.

No desenvolvimento, toda função (ações e pensamentos inteligentes que só encontramos no homem – atenção voluntária, memória mediada, imaginação, pensamento verbal, fala, consciência, percepção voluntária, emoção, vontade, formação de conceitos etc.) aparece duas vezes, primeiro em nível social (interpessoal) e depois em nível individual (intrapessoal). Nessa perspectiva, surge um dos conceitos mais importantes da teoria de Vigotski, que é o de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁶, a teoria cuja característica essencial é transmitir possibilidade de desenvolvimento (PRESTES, 2013).

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2020, p. 204).

De acordo com Prestes (2013, p. 299), podemos afirmar que, “ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou um adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda”. Dessa forma, aquilo que fazíamos em colaboração estará na iminência de ser feito de forma autônoma: “A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade” (PRESTES, 2020, p. 299).

Dessa forma, Vigotski (2001) esclarece que é preciso estudar as possibilidades da criança, e não o que ela já tem ou sabe (nível de

⁶ A melhor tradução para Zona “Blijaichego Razvitia”, apesar de vários autores utilizarem Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou ainda Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI). As palavras “proximal”, “próximo” ou “imediato” não transmitem a característica essencial do conceito, que é a da possibilidade (iminência) de desenvolvimento (PRESTES, 2013, p. 3). Também não se encontra no trabalho de Vygotsky qualquer menção à Zona de Desenvolvimento Potencial, utilizada por diversos autores ao tratarem desse tema.

desenvolvimento atual), pois, investigando o que faz de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento do ontem, aquilo que a criança ou a pessoa já tem ou sabe. A ZDI define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (PRESTES, 2020). Como a criança aprende mais em colaboração, dentro do alcance de sua Zona de Desenvolvimento Iminente, e com essa colaboração ela vai além do que iria se estivesse estudando sozinha, Vigotski (2001) explica que isso ocorre por imitação intelectual consciente e em colaboração. Segundo ele,

só [se] pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. [...]. Se eu sei aritmética, mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

Para muitos educadores, mesmo vigotskianos, a explicação de que a aprendizagem ocorre via imitação, além de ser surpreendente, é constrangedora, e dificilmente ela é citada, e por isso poucos a conhecem, alguns talvez até a censurem (GASPAR, 2014). De acordo com Vigotski (2001, p. 328), “na velha psicologia e no senso comum consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica”.

Gaspar (2014) enfatiza que, para Vigotski, a imitação não é, como creem os leigos em psicologia, apenas uma atividade mecânica, que quase todas as pessoas são capazes de fazer se tiverem a quem imitar. Se fosse possível imitar qualquer coisa, qualquer criança seria capaz de resolver qualquer problema com a assistência de um parceiro mais capaz, o que não ocorre. Em colaboração com outra pessoa, “a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível do seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração”

(VIGOSTKI, 2001, p. 329). A facilidade com que ela é capaz de se mover da resolução independente de um problema para a resolução assistida é o melhor indicador da dinâmica do seu desenvolvimento.

O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Vigotski (2001) explica que os animais, inclusive os mais inteligentes, são incapazes de se desenvolver intelectualmente por meio da imitação ou da aprendizagem. Ou seja, um animal “pode adquirir habilidades novas e complexas, mas não é capaz de generalizá-las e de, por si só, adquirir outras habilidades a partir delas” (GASPAR, 2014, p. 143). A imitação, no animal, não produz aprendizagem (no sentido específico do humano), mas adestramento. No ser humano, o desenvolvimento das FPS resulta essencialmente da cooperação, do ensino e da imitação: “A aprendizagem é possível onde é possível a imitação” (VIGOSTKI, 2001, p. 332).

De acordo com Vigotski (2001), a principal diferença entre a solução dos testes com conceitos espontâneos e com conceitos científicos é o fato de que, no caso destes últimos, a criança deve resolver a tarefa com ajuda do professor, via imitação intelectual consciente e em colaboração. O autor argumenta que,

[...] quando afirmamos que a criança age por imitação, isto não quer dizer que ela olhe outra pessoa nos olhos e imite. Se eu vi alguma coisa hoje e faço a mesma coisa amanhã, eu o faço por imitação. Quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado. Do ponto de vista psicológico, estamos autorizados a ver a solução do segundo teste – por

analogia com a solução dos deveres de casa - como solução com a ajuda do professor. Essa ajuda, esse momento de colaboração está presente, está contido de forma aparentemente autônoma na resolução da criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 342).

Como a essência da imitação está nas relações sociais, incluído aí o processo de ensino e aprendizagem, a presença da imitação permite considerar que o ser humano é formado nas relações sociais e culturais e possui papel central no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

5 Implicações Pedagógicas

Para Vigotski, as FPS são de origem social e se desenvolvem a partir da apropriação de instrumentos materiais e psicológicos (signos), característicos da atividade escolar, o que torna a tarefa de ensinar um tanto mais complexa do que simplesmente organizar estratégias. De acordo com Vigotski (2001; 2010), a única boa docência é a que precede o desenvolvimento. Trata-se, portanto, de compreender como se desenvolvem as FPS, que permitem a formação dos conceitos que se modificam em função desse desenvolvimento.

Leontiev (1991) e Vigotski (2001) criticam os testes que se limitam a estabelecer se um estudante respondeu solitariamente certo ou errado em uma questão, pois são inadequados para avaliar a capacidade intelectual desse estudante. Segundo os autores, o estudante é capaz de realizar tarefas muito mais complexas quando em colaboração, e para isso é necessário que tanto ele quanto o professor tenham participação ativa no processo. Assim, o professor precisa compreender que a sua atividade é intencional e que essa falta de intencionalidade o restringe a um mero executor de procedimentos técnicos.

Gaspar (2014) explica que a interiorização da linguagem (fala) só ocorre se houver um motivo para o sujeito se dispor a assumir a tarefa, e, dessa forma, para aprender é preciso pensar. Uma maneira de o professor motivar os estudantes é procurando conhecer os conceitos espontâneos que eles possuem em relação ao conteúdo. Lembramos que os conceitos científicos se formam pela explicitação das suas relações com outros conceitos já existentes na estrutura cognitiva do estudante (os conceitos espontâneos). Ou seja, o estudante aprende a partir do que já conhece.

Vigotski (2010) discute que o trabalho do professor não se restringe a fazer o estudante pensar e assimilar um conteúdo; também lhe cabe fazer o estudante sentir. As reações emocionais devem constituir a base do processo educativo. Antes de apresentar um

novo conteúdo, “o professor deve suscitar a emoção do estudante e preocupar-se que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 144). Segue o autor mencionando que: “O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 145).

Desse ponto de vista, a aprendizagem só é possível quando se baseia no interesse do estudante, e não em influências externas, tais como prêmios, castigos, medo e desejo de agradar, entre outros exemplos (VIGOTSKI, 2010). O autor salienta que reconhecer o interesse do estudante não significa segui-lo de modo linear. Na organização das atividades, de forma intencional, o professor interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses, de modo que deve influenciar todo o comportamento do estudante. Entretanto, sua regra será sempre: “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo” (VIGOTSKI, 2010, p. 163).

Portanto, o aprendizado é o aspecto necessário e fundamental para o desenvolvimento das características especificamente humanas e culturalmente organizadas, e, dessa forma, a instrução ocupa um papel de destaque na escola de Vigotski. O professor, como parceiro mais capaz, em um processo de colaboração, deve orientar suas atividades no sentido de: (i) respeitar os limites da ZDI dos estudantes, para que eles possam aprender; (ii) motivar os alunos, para que eles queiram aprender; (iii) garantir o compartilhamento das perguntas e das respostas pretendidas; (iv) garantir o compartilhamento da linguagem utilizada; e (v) deixar-se imitar pelos estudantes, para que consigam começar a aprender (GASPAR, 2014).

Dessa forma, como o processo de desenvolvimento produzido pelo ensino é sempre mediado, seja por ferramentas (de dentro para fora) ou por signos (de fora para dentro), não faz sentido chamar o professor de mediador, ou seja, a mediação é feita pelos instrumentos e signos. Ele é o profissional responsável por potencializar a apropriação e o uso de ferramentas e signos pelos estudantes na escola, contribuindo sobremaneira para seu desenvolvimento intelectual e para sua inserção e participação na sociedade (MARQUES; CASTRO, 2022).

Assim, o processo de instrução precisa ser organizado com procedimentos adequados, de maneira tal que possibilite a participação ativa de todos os envolvidos, a fim de promover o desenvolvimento das FPS dos estudantes, e, dessa forma, a escola de Vigotski constitui-se uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

6 Considerações Finais

A teoria de Vigotski traz a primazia do aspecto social sobre o biológico no desenvolvimento das FPS, valorizando a transmissão⁷ aos estudantes dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente aceitos. É por meio da mediação dos instrumentos (físicos e psicológicos), principalmente pela linguagem (fala), que os indivíduos interiorizam esses elementos culturalmente estruturados. Dessa forma, fica evidente que o estudante, no contexto escolar, apropria-se da atividade intelectual produzida pela humanidade no decorrer dos séculos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é o propulsor do desenvolvimento, e assim podemos entender a importância da instrução e do trabalho docente, que permitem aos estudantes apropriarem-se dos instrumentos culturais (signos) produzidos pela humanidade historicamente, caracterizando o processo de humanização e de desenvolvimento. O desenvolvimento individual consiste, em boa parte, no acesso progressivo a esses signos e sistemas de signos, ou, em outras palavras, na aprendizagem progressiva dos signos e sua utilização. Quanto mais instrumentos culturais se aprende, mais se amplia a gama de atividades que o sujeito pode aprender.

Outro aspecto importante do trabalho de Vigotski diz respeito ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, “que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa” (PRESTES, 2020, p. 190). De acordo com Prestes (2020, p. 190): “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada de forma colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria a possibilidade para o desenvolvimento”. A característica essencial da ZDI é o campo de possibilidades para o desenvolvimento das FPS nas atividades guiadas.

⁷ Temos consciência das críticas feitas à utilização desse termo, que muitas vezes remete à educação bancária de Freire (2005). A palavra, no nosso contexto, é utilizada considerando que, durante esse processo, o professor e o estudante tenham participação ativa, suscitando a atividade de pensar.

A teoria de Vigotski mostra a importância do papel do professor, cuja presença é indispensável nas interações sociais que ocorrem na sala de aula, implicando uma grande responsabilidade pedagógica. Isso porque o professor é o parceiro mais capaz, principalmente em relação ao conteúdo de sua disciplina (GASPAR, 2014). Dessa forma, seu papel é proporcionar aos estudantes o acesso ao acervo cultural produzido historicamente, além de lhes ensinar a fazer uso dele.

Algunas implicaciones pedagógicas de la Escuela Vygotsky para la Enseñanza de las Ciencias

RESUMEN

En este artículo, a partir de una investigación bibliográfica, presentamos algunos conceptos centrales del trabajo de Vygotsky para la Enseñanza de las Ciencias, con el objetivo de proponer una reflexión sobre cómo han sido utilizados en la investigación en la Enseñanza de las Ciencias, referenciados en publicaciones traducidas directamente de los originales. Ruso, dado el amplio uso en este ámbito de traducciones editadas con numerosos recortes que caracterizan erróneamente la obra de este autor. Intentamos sintetizar aspectos centrales del origen de los Procesos Psicológicos Superiores, de gran complejidad, a los que daremos un tratamiento introductorio. El aprendizaje de un sistema de conceptos científicos es la base del desarrollo, y uno de los obstáculos que enfrenta esto es que los conceptos se presentan como palabras vacías, sin vínculo con los conceptos espontáneos que ya tienen los estudiantes. Argumentamos que las ideas de Vygotsky pueden ser utilizadas en la Enseñanza de las Ciencias para superar este obstáculo, considerando que el papel de la escuela es brindar a los estudiantes conocimientos sistematizados de todas las áreas del conocimiento y que la apropiación de estos conocimientos es la base para el desarrollo de la Educación Superior Funciones psicológicas.

Palabras clave: Escuela de Vygotsky; Mediación; Formación de conceptos.

7 Referências

BARBOSA, R. G.; BATISTA, I. Vygotsky: Um Referencial para Analisar a aprendizagem e a Criatividade no Ensino da Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 1, p. 49-67, abril 2018.

BONFIM, V.; SOLINO, A. P. GEHLEN, S. T. Vygotsky na pesquisa em educação em ciências no Brasil: um panorama histórico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 18, n 1, p. 224-250, 2019.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPAR, A. *Atividades experimentais no Ensino de Física*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

- LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica I*. Lisboa: Editora Estampa, 1991.
- MARQUES, N. L. R.; CASTRO, R. F. de. A Teoria Histórico-Cultural e a Escola de Vygotsky: algumas implicações pedagógicas. In: ROSA, C. T. W. da; DARROZ, L. M. *Cognição, linguagem e docência: aportes teóricos*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2022. p. 173-191.
- MESSEDER NETO, H. da S. O ensino da química na pedagogia histórico-crítica: considerações sobre conteúdo e forma para pensarmos o trabalho pedagógico concreto. *Investigações em Ensino de Ciências*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 271–293, 2022. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p271.
- MILANI, I. G.; STOLTZ, T.; HIGA, I. Vygotsky e o ensino de física: um olhar a partir do encontro de pesquisa em ensino de física. *Arquivos do Mudi*, v. 24, n. 3, p. 204-215, 2020.
- PEREIRA, A. P.; LIMA JUNIOR, P. R. M. Implicações da perspectiva de Wertsch para a interpretação da teoria de Vygotsky no ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, p. 518-535, dez. 2014.
- PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*. Campinas: Editores Associados, 2020.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-14, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12692>
- SCHROEDER, E. T.; BACELAR, G. A atividade de estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico em aulas de ciências: contribuições de L. S. Vigotski e V. V. Davidov para a organização do ensino. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 5581, nov. 2022.
- TOOMELA, A. What are higher psychological functions? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 50, n. 1, p. 91-121, 2016.
- VEER, R. V. der; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. Lisboa: Relógio D'água, 2021.

Recebido em julho de 2023.
Aprovado em agosto de 2023.

Some pedagogical implications of the Vygotsky School for Science Teaching¹

Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para o Ensino de Ciências

*Nelson Luiz Reyes Marques²
Cleci Teresinha Werner da Rosa³*

ABSTRACT

This article, based on a bibliographical research, presents some central concepts from Vigotski's work for Science Teaching, with the aim of proposing a reflection on how they have been used in research in Science Teaching, referred in publications directly translated from Russian originals, given the wide use in this area of edited translations with numerous cuts that mischaracterize this author's work. It seeks to synthesize central aspects of the origin of Superior Psychological Processes, of great complexity, to which it will be given an introductory treatment. Learning a system of scientific concepts is the basis of development, and one of the obstacles to this is that concepts are presented as empty words, without a link to the spontaneous concepts that students already have. It is discussed that Vigotski's ideas can be used in Science Teaching to overcome this obstacle, considering that the school's function is to provide students with systematized knowledge of all areas of knowledge and that the appropriation of this knowledge is the basis for the development of Superior Psychological Functions.

Keywords: Vigotski School; Mediation; Concept formation

RESUMO

Neste artigo, partindo de uma pesquisa bibliográfica, apresentamos alguns conceitos centrais da obra de Vigotski para o Ensino de Ciências, com o objetivo de propor uma reflexão sobre como eles vêm sendo utilizados nas pesquisas em Ensino de Ciências, referenciados em publicações traduzidas de originais diretamente do russo, tendo em vista a grande utilização nessa área das traduções editadas e com inúmeros cortes que descaracterizam a obra desse autor. Procuramos sintetizar aspectos centrais da origem dos Processos Psicológicos Superiores, de grande complexidade, aos quais daremos um tratamento introdutório. Aprender um sistema de conceitos científicos é a base do desenvolvimento, e um dos obstáculos frente a isso é que os conceitos são apresentados como palavras vazias, sem um vínculo com os conceitos espontâneos que os estudantes já possuem. Discutimos que as ideias de Vigotski podem ser usadas no Ensino de Ciências para superar esse obstáculo, considerando que a função da escola é proporcionar aos estudantes o conhecimento sistematizado de todas as áreas do saber e que a apropriação desses conhecimentos é a base para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Palavras-chave: Escola de Vigotski; Mediação; Formação dos conceitos.

¹ English version by Álvaro Becker da Rosa. E-mail: alvaro@upf.br.

² Doutor em Ensino de Ciências e Matemática e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS - Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-3590-1725>. E-mail: nelsonmarques@ifsul.edu.br.

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo/RS - Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>. E-mail: cwerner@upf.br.

1 Introduction

Vigotski's theory⁴ has served as a theoretical support for a growing number of research in the context of Science Teaching, among other areas (GASPAR, 2014; PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014; BARBOSA; BATISTA, 2018; BONFIM et al., 2019; MILANI et al., 2020; SCHROEDER; BACELAR, 2022; MESSEDER NETO, 2022). Despite the criticisms raised by Duarte (2011), Gaspar (2014), Pereira and Lima Junior (2014), Prestes (2020) and Marques and Castro (2022), we verified, from a bibliographical research, the proliferation of publications that present problematic interpretations regarding the thought of Vigotski and his School, as is the case with the constructivist (socio-constructivist and socio-interactionist) and cognitivist classification, as well as the mediating teacher.

As Pereira and Lima Junior (2014) point out, it is very common to find works that rely on a theoretical articulation between Vigotski and cognitivist authors, or that classify Vigotski himself as a cognitivist. This misreading has led to "the trivialization of several important concepts in Vigotski's theory, such as development, mediation, social interaction, internalization and Zone of Proximal Development" (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 522).

Prestes (2020) carried out a critical examination of the translations of key concepts present in Vigotski's first works translated into Portuguese (Thought and Language and The Social Formation of the Mind) and emphasized that the activity of translating, in addition to technique, must assume an ethical commitment towards the author of the original work. The author highlights that "[...] they didn't let Vygotsky speak for himself, they wanted to speak for him, they filtered what Vygotsky wanted to say" (PRESTES, 2020, p. 231).

According to Prestes and Tunes (2022), many of Vigotski's texts translated into English and Spanish in the 1990s contain numerous cuts and edits, and are still references for many academic works in Brazil - such as the books mentioned

⁴ Aware of the different spellings for this author's name in academia, we consider it important to inform that we use the spelling Vigotski, with two "i", throughout this chapter; and we maintain the original spelling of the works cited.

in the previous paragraph. The authors explain that no distortion was as great as in the collection *The Social Formation of the Mind* (2007). However, it is important to highlight that the organizers of this collection themselves explain, in the preface, that:

The work of bringing together originally separate works was done quite freely. The reader should not expect to find a literal translation of Vygotsky, but rather an edited translation from which we omitted apparently redundant materials and to which we added materials that seemed important to us in order to make Vygotsky's ideas clearer (VIGOTSKI, 2007, p. XIV).

Prestes and Tunes (2022) state that we currently have several translated works available from reliable originals, due to efforts undertaken by several theory scholars, and question whether an edited translation would be necessary to make Vigotski's ideas clearer. "Despite this, the book *The social formation of the mind*, with all its distortions and adulterations, is still the most suitable for students taking their first steps in the study of historical-cultural theory" (PRESTES; TUNES, 2022, p. 3).

Duarte (2011) and Gaspar (2014) criticize the interpretation of Vigotski's work from a perspective that is close to the pedagogical foundations of constructivism (socio-constructivism, socio-interactionism). Gaspar (2014) emphasizes that, according to his perception, the failure of the constructivist proposal lies in the prescription, in which the teacher guides the students' actions (mediating teacher), encourages interaction, presents challenges, gives clues, but never teaches or defines concepts, presents ready-made content or solves problems. He argues that the belief that students can construct their own knowledge is false, as the human mind has, through genetic inheritance, all the thought structures necessary for this construction. The author recalls that "all scientific concepts and their definitions result from consensual choices made by scientists themselves, depending on the scientific and historical context in which they were established" (GASPAR, 2014, p. 79).

In this sense, we consider that vigotskian theory rescues the explicit role of the teacher, considering his indispensable presence in social interactions (more capable partner) that develop in the teaching and learning processes, mischaracterizing the Vigotski School as constructivist, socio-constructivist or socio-interactionist. Gaspar (2014) highlights that this role implies a notable increase in the teacher's pedagogical responsibility, since the most capable partner in an interaction is not only the result of their technical competence, but also the recognition of the social group, which considers them so.

We will also discuss, throughout this text, that it makes no sense to say that the teacher is the 'mediator' of knowledge. From the vigotskian perspective, "mediation is a term designed to characterize the use of auxiliary means in solving psychological problems" (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 523).

Our intention here is not to criticize authors whose published works contain the conceptions that we are endorsing the criticism, as we are aware that they were influenced by the available references, mainly between 1980 and 2010, and in which we include ourselves, as we have published works, referenced in Vigotski and with a cognitivist bias. We reformulated our convictions based on the criticisms raised by Professor Newton Duarte and Professor Zoia Prestes, anchored in the increasing access to translations directly from Russian, especially with the contributions of Professors Zoia Prestes and Elizabeth Tunes and researchers from the Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi) da Universidade Federal de Uberlândia.

Faced with the great challenges imposed on Science Teaching in the 21st century, we believe that a coherent reading of the Vigotski School, based on reliable translation texts, can bring great contributions to the teaching process (obutchénie⁵ – instruction) and learning, taking into account, to some extent, students' spontaneous concepts, situations that make sense to them,

⁵ The word obutchénie was also one of the concepts that had different translations: teaching, learning or teaching-learning. Prestes (2020) considers that the most correct translation for the words obutchénie and obutchatsia is instruction and instruct yourself, respectively. The author explains the mistake of using it in translations as learning, as the verb to learn, in Portuguese, is transitive and cannot be reflexive, therefore, it does not meet any criteria of the Russian verb obutchatsia, which means to instruct oneself.

situations that give meaning to concepts, the role of social interaction and imitation and learning as an essential factor for development cognitive.

2 The origin of Superior Psychological Processes

Vigotski sought to understand the human mind and, to this end, proposed the theory of Superior Psychological Functions (SPF) in order to explain the emergence of specifically human forms of psyche. He distinguished two lines of development, natural and cultural. According to him, SPF develop from natural processes, however, his emphasis was on analyzing development from the internalization of social practices. SPF are specifically human and historically and socially constituted.

FPS have a biological support and are shaped throughout the history of the species and the individual, and as a consequence the biological subject becomes a human subject through social relations (MARQUES; CASTRO, 2022). Toomela (2016) explains that he found eleven characteristics for SPF in Vigotski's works: (i) psychological systems; (ii) development from natural processes; (iii) forms mediated by signs; (iv) forms of psychological collaboration; (v) internalizations in the course of development; (vi) products of historical development; (vii) conscious forms; (viii) voluntary forms; (ix) environmental adaptation activities; (x) dynamic changes in development; and (xi) the ontogeny of SPF.

According to Vigotski (2021, p. 153), SPF or cultural processes include in their structure, as a central and main part of the entire process, the use of a sign: "In the higher structure, the sign and mode of its use is the functional determinant or focus of the entire process". SPF are mental processes mediated by signs, but, despite the need for the mediation of signs to create connections between the different SPF, this mediation needs to have a meaning for the subject, that is, it needs to make sense to provoke relationships and connections between the different SPF. mental functions (MARQUES; CASTRO, 2022). Thus, the new element that distinguishes cultural processes from natural ones is the sign.

For Toomela (2016), every cultural sign is defined by four characteristics: (i) a sign must be an object, act or behavioral phenomenon that can be perceived directly

by the sensory organs. Signs are used for communication, and communication will be impossible if the signs produced by one are not felt by the other participant in the act of communication; (ii) the meaning of the sign must be shared between communicating organizations; (iii) signs refer to some object, event or phenomenon; (iv) it must be possible to use a sign in a different way or context than in which it was produced. The principles and context in which signs are used may be different from the principles and context in which they exist and interact with the world.

These characteristics help to distinguish natural signals from cultural signals: natural signals are defined by the first three characteristics (availability for meaning, conventionality and overlap in meaning). A sign becomes cultural when it acquires the fourth characteristic – it differentiates (not separates!) from its reference (TOOMELA, 2016). Cultural signs are used in accordance with the principles of social communication, that is, psychological cooperation, and not in accordance with the principles of the existence of the referents of these signs. Signs initially emerge as forms of social cooperation, which are passed on to the sphere of individual ways of acting. It is important to note that signs have two different roles: external or social and internal or intellectual.

According to Marques and Castro (2022, p. 177), “as signs are used according to different cultural modes, SPF emerge, first, as forms of psychological collaboration, in society and with others”. Natural and cultural processes, or lower and higher psychological processes, differ fundamentally in the incorporation of signs into the structure of the mind. Every act of internalizing the meanings of signs is related to the emergence of something new – which means bringing the sign into another set of relationships (TOOMELA, 2016).

According to Vigotski (2021), SPF initially emerge as forms of social cooperation, which are passed on to the sphere of individual ways of acting. Its development emerges in psychological cooperation (signs acquire meaning only when they are understood), that is, they are forms of cooperation before becoming individual. Therefore, as we said, it is important to note that signs have two different roles: external or social and internal or intellectual. The inclusion of

cultural signs in the structure of the mind causes (structurally) the emergence of a whole with new qualities; it becomes possible to make sense of the world, to think about the same sensory experiences differently.

According to Vigotski (2021), the process of internalization of cultural forms of behavior is related to radical changes in the activity of the most important psychological functions and the reconstruction of psychological activity based on sign operations. Natural psychological processes are incorporated into this behavioral system, now reconstructed on a psychological-cultural basis to form a new entity. This new entity must include these previous elementary functions, which, however, continue to exist in subordinate forms, acting in accordance with new laws characteristic of the entire system. In the result of the internalization of the cultural operation, we find a qualitatively new combination of systems that clearly distinguishes human psychology from the elementary functions of animal behavior (VIGOTSKI, 2021).

The fundamental difference between natural and cultural psychological processes or lower and higher psychological processes lies in the incorporation of (cultural) signs into the structure of the mind. According to Toomela (2016), the internal reconstruction and external structure of the environment can never be fully overlapped, that is, the qualities of the elements change when they are synthesized into a higher order whole. In this way, signs change when included in the structure of the individual mind and through internalization, recording that the qualities of the external sign also change and, therefore, communication with signs acquires new aspects.

Every act of internalizing the meanings of signs is related to the emergence of novelty; every act of externalization, which means bringing the sign into another set of relations, implies the emergence of newness again. Thus, no message in human communication can be fully understood by others; meanings always change when messages are interpreted, that is, when they are constructed by individuals who communicate (TOOMELA, 2016).

The central defining characteristic of SPF is the fact that they are

mediated by signs, in addition to the fact that their development is historical and consists of the internalization of the meanings of signs in psychological cooperation.

3 The formation of scientific concepts at school

We understand that Vigotski's work on the development of scientific concepts in childhood is an extremely important topic, as it contributes to the understanding of the instruction process (teaching and learning) and, consequently, human development. This work integrates the relationships between thought and speech, the mediating role of culture in the development of SPF and the process of internalization of historically elaborated knowledge.

Vigotski (2001) considered that understanding the development of scientific concepts at school age is, above all, a practical issue and of vital importance for the role that the school must perform, as it must guide educational practice for the child's initiation in the system of scientific concepts. The author warned of the need to expand this understanding, saying that: "what we know about this issue is impressive due to its poverty" (VIGOTSKI, 2001, p. 241).

The Russian theorist criticized most of the investigations of his time aimed at studying the formation of concepts, as they were focused only on those acquired by children outside of school, in their daily lives. This is because, at that historical moment, it was assumed that the development of concepts learned at school was in no way different from the development of all other concepts that are formed in the process of the child's own experience. Vigotski (2001, p. 252) expressed his criticism as follows:

[...] the development of scientific concepts in the mind of the target child of the school teaching process in no way differs essentially from the development of all other concepts that are formed in the process of the child's experience itself; consequently, the very delimitation of both processes is inconsistent.

According to Vigotski (2001), Piaget was one of the first researchers who, when faced with the problem, established a clear separation between those childhood notions of reality, which are developed by the child through their own mental effort, and those that are decisively influenced by the people around them (adults). Piaget calls the first group “spontaneous concepts” to distinguish it from the second, the “non-spontaneous”. In this regard, he went further and deeper than any other scholar of children's concepts.

Vigotski adopts Piaget’s criteria, despite criticism of his interpretation, classifying the concepts acquired by children and adolescents into two broad categories: spontaneous and non-spontaneous (scientific). However, from a cognitive point of view, the distinction he establishes between spontaneous and scientific concepts is different: the first are those that the child acquires in their daily experience, which includes the influence of adults (not considered by Piaget). Scientific concepts (non-spontaneous) “are those that the child acquires through school instruction, in formal education, equally influenced by adults, with the difference that, in this case, these are almost always teachers” (GASPAR, 2014, p. 127). Piaget considerava que os conceitos espontâneos eram irrelevantes para a aquisição de conhecimento sistemático (conceitos científicos). Piaget considered that spontaneous concepts were irrelevant to the acquisition of systematic knowledge (scientific concepts).

Regarding this, Vigotski (2001, p. 261) shows that:

The development of spontaneous and scientific concepts are closely interconnected processes, which influence each other. On the one hand, the development of scientific concepts must necessarily rely on a certain level of maturation of spontaneous concepts, which cannot be indifferent to the formation of scientific concepts simply because immediate experience teaches us that the development of scientific concepts only becomes possible after the child's spontaneous concepts have reached a level typical of early school age.

Vigotski (2001) considers that the development of spontaneous and scientific concepts is a unique process of concept formation, which takes place

under different internal and external conditions. There is no antagonism in the process and development of concepts, that is, “scientific concepts (higher concepts) cannot arise in the child's head except from pre-existing elementary and inferior types of generalization, and can never be inserted from outside into the consciousness of the child” (VIGOTSKI, 2001, p. 262).

To study the complex relationships between the development of scientific and spontaneous concepts, it is necessary to be aware of the extent to which we intend to develop our comparison. To understand these relationships, Vigotski planned research carried out by his student and collaborator Zhodzephina Shif, in 1932, trying to combine theoretical interest with the social demands of the time, to experimentally test the specificities of the development of scientific concepts in comparison with spontaneous concepts (VERR; VALSINER, 2014).

The investigation was based on the assumption that concepts, that is, the meanings of words, cannot be assimilated by the child immediately, but must undergo a certain development. He also considered that it would be incorrect to apply the results obtained in a study on spontaneous concepts to scientific concepts. To test this hypothesis, he developed an experimental procedure that included structurally similar tasks that could be described through the use of spontaneous or scientific concepts, using the conjunctions “because” or “although”, for second and fourth grade children. As children were admitted to Soviet primary schools at the age of seven, the age of the researched subjects varied between seven and eleven years old (VERR; VALSINER, 2014).

In the study, tests were presented, which, for spontaneous concepts, related everyday life situations and, for scientific concepts, dealt with social science content. These tests were complemented by an analysis of the child's academic performance and level of conscious understanding of scientific concepts. In the second year class, all children were interviewed individually and, in the fourth year class, they all wrote their answers at the same time, being interviewed later (VERR; VALSINER, 2014).

In all tests, the percentage of correct answers involving scientific concepts was higher than the percentage of correct answers with spontaneous concepts. Vigotski (2001; 2010) considered this result unexpected and, from them, inferred the following conclusions: (i) the child's cognitive mastery of scientific concepts is always ahead of the cognitive mastery of spontaneous concepts; (ii) the child's advancement in the cognitive domain of their spontaneous concepts is due to the formal learning of scientific concepts; and (iii) a child's cognitive mastery of scientific concepts depends on his or her familiarity with related spontaneous concepts.

According to Vigotski (2010), children become aware of their spontaneous concepts through learning scientific concepts at school. In classes, she learns to establish logical relationships between concepts, “but it is as if the movement germinates inwards, that is, it is linked to the experience that, in this sense, exists in the child” (VIGOTSKI, 2010, p. 529).

Vigotski (2010) clarifies that the development of spontaneous concepts in children has an ascending direction, while the development of scientific concepts has a descending direction, that is, spontaneous concepts arise in the child's mind when he or she is faced with a concrete situation, whereas scientific concepts are imposed on the child's mind through their interaction with the teacher or a more capable partner. Therefore, the development of a spontaneous concept must reach a certain level so that the child is able to assimilate the scientific concept related to it. In this way, scientific concepts have their basis in everyday (spontaneous) concepts, and as soon as the child master's scientific concepts, they begin to transform the spontaneous concepts, taking them to a higher level of understanding.

Vigotski (2010, p. 540) explains that both concepts (spontaneous and scientific)

can exist separately in the child, there can be the concept of water both as a concept formed in life and obtained in natural science classes. [...]. The knowledge that a child has about water, obtained in life and acquired at school, cannot be unified at once.

According to Vigotski (2001, 2010), every day and scientific concepts involve different experiences and attitudes on the part of children. The strength of scientific concepts lies in their deliberate, conscious and intentional character, while spontaneous concepts⁶, on the contrary, are strong with regard to a given situation, what is empirical and practical.

It is important to add that Vigotski (2021) analyzes childhood as a special moment to begin analyzing the development of Superior Psychological Functions, as this is when they begin to constitute a moment of intense biological development. In other words, this phase represents just the beginning of a process of transformation that lasts a lifetime. Thus, when we talk about children's development, we can generalize, in general terms, to other stages of school education. However, as guiding activities change, the new formations that govern development in a given phase change, the degree of self-control of conduct changes, the level of abstraction of thought changes, etc. Therefore, certain generalizations are not so direct or even possible between phases.

4 Relationships between school teaching and cognitive development

To determine the relationships between instruction and development, Vigotski (2001) created four groups of studies related to learning to read and write: grammar, arithmetic, natural sciences and social sciences. These studies led him to a unified conception of the problem of instruction and development. According to the author, instruction and development are neither two completely independent processes, nor a single process, that is, they are two processes with complex interrelationships.

Vigotski investigated the psychological functions and the level of cognitive development of these functions so that children could learn some of these contents at school. Their research has expanded understanding of the development of oral and written speech in early school age, helped identify stages in the development of word

⁶ In a metacognitive analysis, this does not mean that spontaneous concepts are not always conscious; they can be at the lowest levels of consciousness, as is the case with knowledge acquired through empirics.

meaning understanding, provided data on the influence that learning grammatical structures has on the course of cognitive development, and clarified the relationship between the nature of social and natural sciences at school.

The most important questions addressed through this research concerned: (i) the maturity of specific mental functions when instruction begins; (ii) the influence of instruction on their development and the temporal relationship between instruction and development; and (iii) the nature and meaning of instruction as a formal discipline.

Among the results of this investigation, we highlight: (i) the writing of an eight-year-old child resembles the speech of a two-year-old child; (ii) in no case were the psychological functions necessary for learning these contents present in the children's minds when they began to be taught; (iii) teaching is always ahead of cognitive development, that is, it is teaching that triggers the formation of mental structures necessary for learning; (iv) all the basic contents of school education act as a formal discipline, each facilitating the learning of the others; (v) learning is an essential factor for cognitive development.

Therefore, the teaching of new content must anticipate the existence of the psychological functions necessary for learning these contents in the child's mind, as it is through this learning that these functions are formed. To try to explain what the limit of this anticipation is, and questioning the Intelligence Quotient (IQ) test, which fails as the child solves it individually, Vigotski (2001) proposed a new approach, in which the test was solved in collaboration to a more capable partner. Research has shown that in collaboration, children solve problems that would be beyond their actual development as measured by IQ tests. Sign learning occurs with participation in social interaction situations with people who are more competent in using these symbol systems and, in this way, development goes through an external phase.

In development, every function (intelligent actions and thoughts that we only find in man – voluntary attention, mediated memory, imagination, verbal thought, speech, consciousness, voluntary perception, emotion, will, concept formation, etc.) appears twice, first in social level (interpersonal) and then on an individual level (intrapersonal). From this perspective, one of the most important

concepts in Vigotski's theory emerges, which is the Zone of Imminent Development (ZID)⁷, the theory whose essential characteristic is to convey the possibility of development (PRESTES, 2013).

The blijaichego razvitia zone is the distance between the level of the child's current development, which is defined with the help of questions that the child solves on his own, and the level of the child's possible development, which is defined with the help of problems that the child solves under the guidance of adults and in collaboration with more intelligent companions (VIGOTSKI, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2020, p. 204).

According to Prestes (2013, p. 299), we can state that, “when carrying out a task together, with a child or a teenager, or an adult, there is a possibility that, at some point in the future, he will independently do what he did it with our help.” In this way, what we did in collaboration will be on the verge of being done autonomously: “Collaborative collective activity (with colleagues or other people) creates conditions for this possibility” (PRESTES, 2020, p. 299).

In this way, Vigotski (2001) clarifies that it is necessary to study the child's possibilities, and not what he already has or knows (current level of development), because, investigating what he does autonomously, we are studying yesterday's development, what the child or person already has or knows. The ZID defines the functions that have not yet matured, but are in the process of maturing, the functions that will mature tomorrow, that are today in an embryonic state (PRESTES, 2020). As children learn more in collaboration, within the range of their Zone of Imminent Development, and with this collaboration they go beyond what they would if they were studying alone, Vigotski (2001) explains that this occurs through conscious intellectual imitation and in collaboration. According to him,

⁷ The best translation for Zone “Blijaichego Razvitia”, although several authors use Zone of Proximal Development (ZPD), or even Zone of Immediate Development (ZID). The words “proximal”, “near” or “immediate” do not convey the essential characteristic of the concept, which is the possibility (imminence) of development (PRESTES, 2013, p. 3). Nor is there any mention in Vigotski's work of the Zone of Potential Development, used by several authors when dealing with this topic.

You can only imitate what is within your own intellectual potential. [...]. If I know arithmetic, but have difficulty solving some complex problem, showing the solution can lead me immediately to my own solution, but if I don't know higher mathematics, showing the solution of a differential equation will not make my own thinking take a step forward in this direction. To imitate, it is necessary to have some possibility of going from what I know how to do to what I don't know (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

For many educators, even Vigotskians, the explanation that learning occurs via imitation, in addition to being surprising, is embarrassing, and it is rarely cited, and therefore few know about it, some perhaps even censor it (GASPAR, 2014). According to Vigotski (2001, p. 328), “in old psychology and common sense the opinion was consolidated according to which imitation is a purely mechanical activity”.

Gaspar (2014) emphasizes that, for Vygotski, imitation is not, as laymen in psychology believe, just a mechanical activity, which almost all people are capable of doing if they have someone to imitate. If it were possible to imitate anything, any child would be able to solve any problem with the assistance of a more capable partner, which is not the case. In collaboration with another person, “the child more easily solves tasks closer to his level of development, then the difficulty of the solution grows and finally becomes insurmountable even for the collaborative solution” (VIGOSTKI, 2001, p. 329). The ease with which she is able to move from independent problem solving to assisted problem solving is the best indicator of the dynamics of her development.

The development arising from collaboration via imitation, which is the source of the emergence of all specifically human properties of consciousness, the development arising from learning is the fundamental fact. Thus, the central moment for the entire psychology of learning is the possibility of collaboration rising to a higher level of intellectual possibilities, the possibility of moving from what the child can do to what he cannot do through imitation. The entire

importance of learning for development is based on this, and this is what constitutes the content of the concept of zone of imminent development (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Vigotski (2001) explains that animals, including the most intelligent ones, are incapable of developing intellectually through imitation or learning. In other words, an animal “can acquire new and complex skills, but is not capable of generalizing them and, by itself, acquiring other skills from them” (GASPAR, 2014, p. 143). Imitation, in the animal, does not produce learning (in the specific human sense), but training. In humans, the development of SPF essentially results from cooperation, teaching and imitation: “Learning is possible where imitation is possible” (VIGOSTKI, 2001, p. 332).

According to Vigotski (2001), the main difference between solving tests with spontaneous concepts and scientific concepts is the fact that, in the case of the latter, the child must solve the task with the teacher's help, via conscious and collaborative intellectual imitation. The author argues that,

[...] when we say that the child acts by imitation, this does not mean that he looks another person in the eye and imitates. If I saw something today and do the same thing tomorrow, I do it by imitation. When a child solves problems at home after having seen the sample in class, he continues to act collaboratively, even though at that moment the teacher is not next to him. From a psychological point of view, we are allowed to see the solution to the second test – by analogy with the solution to homework – as a solution with the help of the teacher. This help, this moment of collaboration is present, it is contained in an apparently autonomous way in the child's resolution (VIGOTSKI, 2001, p. 342).

As the essence of imitation is in social relationships, including the teaching and learning process, the presence of imitation allows us to consider that the human being is formed in social and cultural relationships and has a central role in the development of Superior Psychological Functions.

5 Pedagogical Implications

For Vigotski, SPF are of social origin and develop from the appropriation of material and psychological instruments (signs), characteristic of school activity, which makes the task of teaching somewhat more complex than simply organizing strategies. According to Vigotski (2001; 2010), the only good teaching is that which precedes development. It is, therefore, about understanding how SPF develop, which allow the formation of concepts that change depending on this development.

Leontiev (1991) and Vigotski (2001) criticize tests that are limited to establishing whether a student answered a question correctly or incorrectly, as they are inadequate for evaluating that student's intellectual capacity. According to the authors, the student is capable of carrying out much more complex tasks when in collaboration, and for this it is necessary that both he and the teacher have active participation in the process. Thus, the teacher needs to understand that his activity is intentional and that this lack of intentionality restricts him to a mere executor of technical procedures.

Gaspar (2014) explains that the internalization of language (speech) only occurs if there is a reason for the subject to be willing to take on the task, and, therefore, to learn it is necessary to think. One way for the teacher to motivate students is by trying to understand the spontaneous concepts they have in relation to the content. We remember that scientific concepts are formed by explaining their relationships with other concepts that already exist in the student's cognitive structure (spontaneous concepts). In other words, the student learns based on what they already know.

Vigotski (2010) discusses that the teacher's work is not restricted to making the student think and assimilate content; it is also up to you to make the student feel. Emotional reactions must form the basis of the educational process. Before presenting new content, "the teacher must arouse the student's emotion and be concerned that this emotion is linked to the new knowledge" (VIGOTSKI, 2010, p. 144). The author continues by mentioning that: "The moment of emotion and interest must necessarily serve as a starting point for any educational work" (VIGOTSKI, 2010, p. 145).

From this point of view, learning is only possible when it is based on the student's interest, and not on external influences, such as prizes, punishments, fear and desire to please, among other examples (VIGOTSKI, 2010). The author emphasizes that recognizing the student's interest does not mean following it in a linear way. When organizing activities, the teacher intentionally interferes actively in the processes of developing interests, so that he must influence all student behavior. However, your rule will always be: “before explaining, be interested; before forcing to act, prepare for action; before resorting to reactions, prepare your attitude; before communicating something new, raise the expectation of something new” (VIGOTSKI, 2010, p. 163).

Therefore, learning is the necessary and fundamental aspect for the development of specifically human and culturally organized characteristics, and, therefore, instruction occupies a prominent role in Vigotski's School. The teacher, as the most capable partner in a collaboration process, must guide his activities towards: (i) respecting the limits of the students' ZID, so that they can learn; (ii) motivate students so that they want to learn; (iii) ensure the sharing of questions and intended answers; (iv) guarantee the sharing of the language used; and (v) allowing students to imitate themselves, so that they can start learning (GASPAR, 2014).

Thus, as the development process produced by teaching is always mediated, whether by tools (from the inside out) or by signs (from the outside in), it makes no sense to call the teacher a mediator, that is, the mediation is done by instruments and signs. He is the professional responsible for enhancing the appropriation and use of tools and signs by students at school, greatly contributing to their intellectual development and their insertion and participation in society (MARQUES; CASTRO, 2022).

Thus, the instruction process needs to be organized with appropriate procedures, in such a way that allows the active participation of everyone involved, in order to promote the development of students' FPS, and, in this way, Vigotski's school constitutes an approach to cultural transmission as well as development.

6 Final Considerations

Vigotski's theory brings the primacy of the social aspect over the biological in the development of SPF, valuing the transmission⁸ to students of historically produced and socially accepted content. It is through the mediation of instruments (physical and psychological), mainly through language (speech), that individuals internalize these culturally structured elements. In this way, it is evident that the student, in the school context, appropriates the intellectual activity produced by humanity over the centuries.

From this perspective, learning is the driver of development, and thus we can understand the importance of instruction and teaching work, which allow students to appropriate the cultural instruments (signs) produced by humanity historically, characterizing the process of humanization and development. Individual development consists, in large part, in progressive access to these signs and sign systems, or, in other words, in the progressive learning of signs and their use. The more cultural instruments one learns, the more the range of activities that the subject can learn expands.

Another important aspect of Vigotski's work concerns the concept of Zone of Imminent Development, "which is closely linked to the relationship between development and instruction and the collaborative action of another person" (PRESTES, 2020, p. 190). According to Prestes (2020, p. 190): "Vigotski does not say that instruction is a guarantee of development, but that it, when carried out collaboratively, whether by adults or between peers, creates the possibility for development". The essential characteristic of the ZID is the field of possibilities for the development of SPF in guided activities.

Vigotski's theory shows the importance of the role of the teacher, whose presence is essential in the social interactions that occur in the

⁸ We are aware of the criticisms made regarding the use of this term, which often refers to Freire's (2005) banking education. The word, in our context, is used considering that, during this process, the teacher and the student have active participation, encouraging the activity of thinking.

classroom, implying a great pedagogical responsibility. This is because the teacher is the most capable partner, especially in relation to the content of his discipline (GASPAR, 2014). In this way, its role is to provide students with access to the historically produced cultural collection, in addition to teaching them how to use it.

Algumas implicações pedagógicas de la Escuela Vygotsky para la Enseñanza de las Ciencias

RESUMEN

En este artículo, a partir de una investigación bibliográfica, presentamos algunos conceptos centrales del trabajo de Vygotsky para la Enseñanza de las Ciencias, con el objetivo de proponer una reflexión sobre cómo han sido utilizados en la investigación en la Enseñanza de las Ciencias, referenciados en publicaciones traducidas directamente de los originales. Ruso, dado el amplio uso en este ámbito de traducciones editadas con numerosos recortes que caracterizan erróneamente la obra de este autor. Intentamos sintetizar aspectos centrales del origen de los Procesos Psicológicos Superiores, de gran complejidad, a los que daremos un tratamiento introductorio. El aprendizaje de un sistema de conceptos científicos es la base del desarrollo, y uno de los obstáculos que enfrenta esto es que los conceptos se presentan como palabras vacías, sin vínculo con los conceptos espontáneos que ya tienen los estudiantes. Argumentamos que las ideas de Vygotsky pueden ser utilizadas en la Enseñanza de las Ciencias para superar este obstáculo, considerando que el papel de la escuela es brindar a los estudiantes conocimientos sistematizados de todas las áreas del conocimiento y que la apropiación de estos conocimientos es la base para el desarrollo de la Educación Superior Funciones psicológicas.

Palabras clave: Escuela de Vygotsky; Mediación; Formación de conceptos.

7 References

BARBOSA, R. G.; BATISTA, I. Vygotsky: Um Referencial para Analisar a aprendizagem e a Criatividade no Ensino da Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 1, p. 49-67, abril 2018.

BONFIM, V.; SOLINO, A. P. GEHLEN, S. T. Vygotsky na pesquisa em educação em ciências no Brasil: um panorama histórico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 18, n 1, p. 224-250, 2019.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigitskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPAR, A. *Atividades experimentais no Ensino de Física*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica I*. Lisboa: Editora Estampa, 1991.

MARQUES, N. L. R.; CASTRO, R. F. de. A Teoria Histórico-Cultural e a Escola de Vygotsky: algumas implicações pedagógicas. In: ROSA, C. T. W. da; DARROZ, L. M. *Cognição, linguagem e docência: aportes teóricos*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2022. p. 173-191.

MESSEDER NETO, H. da S. O ensino da química na pedagogia histórico-crítica: considerações sobre conteúdo e forma para pensarmos o trabalho pedagógico concreto. *Investigações em Ensino de Ciências*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 271–293, 2022. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p271.

MILANI, I. G.; STOLTZ, T.; HIGA, I. Vygotsky e o ensino de física: um olhar a partir do encontro de pesquisa em ensino de física. *Arquivos do Mudi*, v. 24, n. 3, p. 204-215, 2020.

PEREIRA, A. P.; LIMA JUNIOR, P. R. M. Implicações da perspectiva de Wertsch para a interpretação da teoria de Vygotsky no ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, p. 518-535, dez. 2014.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*. Campinas: Editores Associados, 2020.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-14, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12692>

SCHROEDER, E. T.; BACELAR, G. A atividade de estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico em aulas de ciências: contribuições de L. S. Vigotski e V. V. Davidov para a organização do ensino. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 5581, nov. 2022.

TOOMELA, A. What are higher psychological functions? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 50, n. 1, p. 91-121, 2016.

VEER, R. V. der; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. Lisboa: Relógio D'água, 2021.

Received in July 2023.
Approved in August 2023.

Conflitos na relação professora-chefia e o drama da psiquiatrização docente: um estudo a partir de dados do município de Goiânia

Conflicts in teacher-management relationship and the drama of school psychiatrization: a study based on Goiânia's data

Ana Laura de Moura Septímio¹

Gisele Toassa²

Jullyana Silva Rosa³

RESUMO

Este estudo propõe a investigação dos dramas de psiquiatrização de docentes da rede municipal de Goiânia, atentando para suas vinculações com os conflitos na relação professora-chefia. A presente pesquisa, com abordagem qualitativa, está baseada na análise de 11 fichas-síntese, referentes aos prontuários de licenças psiquiátricas concedidas a servidoras municipais entre os anos de 2015 a 2017, disponibilizadas pela Junta Médica Municipal de Goiânia (JMM). A psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético fizeram-se imprescindíveis para a construção de um olhar investigativo para o trabalho docente, apontando para o teor inextricável dos conflitos com a gestão e o adoecimento docente na amostra analisada. Essa relação é explorada a partir de três principais categorias: 1. Perfil da amostra; 2. Cenas de conflito na relação professora-chefia; e 3. Fins (im)possíveis: tratamentos e encaminhamentos. Por fim, o estudo defende o resgate do sentido emancipatório do trabalho educativo e o fortalecimento do coletivo profissional como recursos para a recuperação e a manutenção da saúde dessas

ABSTRACT

This study proposes the investigation of the psychiatry dramas of teachers in the municipal network of Goiânia, paying attention to their connections with conflicts in the teacher-management relationship. This research with a qualitative approach is based on the analysis of 11 summary files, referring to the medical records of psychiatric licenses granted to municipal employees between the years 2015 to 2017. The records were made available by the Municipal Medical Board of Goiânia (JMM). Historical-cultural psychology and historical-dialectical materialism were essential for the construction of an investigative perspective for teaching work, pointing to the inextricable content of conflicts with management and teacher illnesses in the sample analyzed. This relationship is explored based on three main categories: 1. Sample profile; 2. Conflict scenes in the teacher-supervisor relationship; and 3. (Im)possible purposes: treatments and referrals. Finally, The study defends the recovery of the emancipatory meaning of educational work and the strengthening of

¹ Estudante do curso de Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Ex-bolsista PROLICEN-UFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2393-0484>. E-mail: anaseptimio@discente.ufg.br.

² Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3166-7935>. E-mail: gtoassa@yahoo.com.br.

³ Estudante do curso de Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Ex-bolsista PIBIC-UFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0986-430X>. E-mail: jullyanarosa@discente.ufg.br.

trabalhadoras, além de tecer considerações sobre as relações entre o adoecimento, a gestão democrática e a formação docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Relações de Poder; Psicologia Histórico-Cultural; Saúde docente; Formação de Professores.

the professional collective as resources for the recovery and maintenance of the health of these workers, in addition to making considerations about the relationships between illness, democratic management and teacher training.

Keywords: Teaching Work; Power relations; Historical-cultural psychology; Medicalization; Teacher training.

1 Introdução

Em conformidade com a perspectiva marxista de análise da realidade concreta, o processo de humanização – isto é, de constituição do gênero humano – compreende a centralidade da categoria do trabalho (Crispin; Facci, 2020; Esper et al. 2020; Urt et al., 2020). Esta, por sua vez, tem na sua essência a transformação da natureza por parte do indivíduo social que, em um curso dialético, transforma o meio social ao transformar a si próprio (Padilha; Navarro 2007). Tal processo nos remete à objetivação e à apropriação da cultura, construída no decorrer da história por outros indivíduos; o que implica, portanto, a presença do outro para a construção e a transmissão dos produtos do trabalho humano (Crispin; Facci, 2020). Segundo Nüssle (2021) e Crispin e Facci (2020), o processo educativo remete à transmissão e à assimilação “dos elementos culturais, produzidos histórica e coletivamente” (Nüssle, 2021, p. 90), de modo a desenvolver a humanidade de discentes e de docentes (Crispin; Facci, 2020).

No entanto, no modo de produção capitalista, o trabalho é demarcado pela ausência de identificação, com este, por parte do trabalhador, que passa a ser estranhado no próprio processo de produção (Keller, 2018). Com isso, a atividade laboral é transformada em instrumento de desumanização (Crispin; Facci, 2020, Martin, 2020), propiciando a manutenção de relações de dominação, que são, necessariamente, antagônicas à condição humana (Paro, 1994).

Inserida nessa lógica perversa, a alçada da educação não escapa às engrenagens esmagadoras do capital: o sentido humanizante e emancipador do magistério, relativo à socialização do saber historicamente construído, é deturpado

por uma educação utilitarista e pragmática, alinhada aos interesses mercadológicos do neoliberalismo (Duarte, 2020). Por seu turno, a escola, instituição capaz de contribuir para a transformação social por estar encarregada da universalização do saber (Paro, 1987, 1994), é igualmente deturpada em seus fins, tornando-se palco para a reprodução da ideologia dominante, perpetuando o sistema de autoridade intraescolar e extraescolar (Paro, 1987). Assim, o processo educativo é convertido em uma atividade na qual docentes e estudantes encontram-se estranhados e alienados, impossibilitados de promover reconhecimento mútuo e privados tanto do sentido da educação quanto da sua capacidade transformadora.

Nessa toada, o ergonomista Yves Clot compreende que o fortalecimento do poder de agir do trabalhador se dá justamente na relação dialética entre o sentido atribuído à atividade e à eficiência com a qual o trabalho é conduzido (Clot, 2010). No entanto, em um cenário de deturpação do sentido da atividade docente, bem como de sucateamento das condições de trabalho como um obstáculo à eficiência do magistério, a “psicopatologia denuncia, antes de mais nada, a amputação do poder de agir e o sentimento de impotência que a envolve” (Clot, 2010, p. 10).

Ante esse cenário adoecedor, cabe à psicologia histórico-cultural fazer valer seu projeto e compromisso social, centrados na abordagem crítica da realidade (Delari Jr., 2011). Assim, diante do esfacelamento da condição humana, a concepção vigotskiana de drama torna-se um aparato conceitual valioso para o resgate da humanização; afinal, como preconiza L. S. Vigotski

[o] drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: *a dinâmica da personalidade é o drama (...)*. O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.). Senão, não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas. *A psicologia “humaniza-se”* (grifos do autor) (Vigotski, 2000, p. 35).

Isto posto, é necessário esmiuçar a ideia de drama, conceito fronteiro entre a Arte e a Psicologia (Delari Jr., 2011). No arcabouço teórico de Vigotski, tem-se o “drama em que o próprio ser humano, como ser social, é o ‘ator’”

(Delari Jr., 2011, p. 192). Ele assume determinado papel social “no drama das suas relações com outras pessoas” (idem, p. 192). A primazia desse construto remete à compreensão ampla do homem que não recai na objetificação deste, mas na produção de sentidos e de significados para a experiência socializada (Delari Jr., 2011). Nüssle (2021), por sua vez, pontua que a vida não se reduz ou se encerra no drama, mas se recria e se amplia a partir dele, “transbordando seus contornos habituais” (2021, p. 46).

Delari Jr. constata ainda que o drama está carregado de conflito; este consiste em “algo que somente um ser humano concreto pode viver” (Delari Jr., 2011, p. 185), uma vez que está relacionado aos diversos impasses manifestados na vivência do homem como ser social. Essa ideia permite compreender, portanto, a dimensão conflituosa do drama nas relações estabelecidas entre professoras⁴ e gestoras na concretude do ambiente escolar.

Para realizar as análises dessas relações interpessoais, este estudo está fundamentado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, que encontra expressão na psicologia histórico-cultural, tal como se apresenta, a partir de Vigotski, em Clot (2010), ergonomista que auxiliou nas reflexões desenvolvidas sobre o adoecimento e o drama no contexto laboral.

Clot propõe relevantes contribuições para a compreensão do processo saúde-doença no âmbito do trabalho. Com base em Vigotski, Clot (2010) compreende a psicopatologia como um indicativo de fracasso do movimento psíquico, caracterizada pela desconexão de uma experiência com as demais experiências.⁵ Já a saúde consiste no seu oposto, uma forma ativa de adaptação, acrescentando-se seu caráter de “transformação da doença em um novo meio de existir” (p. 113), ou seja, uma conversão do próprio sofrimento em meio de desenvolvimento mediante os recursos do coletivo no qual se encontra.

⁴ Preferimos utilizar o gênero feminino em nosso artigo porque 92% dos sujeitos em licença psiquiátrica entre 2015 e 2018 são mulheres, segundo o banco de dados quantitativo da Junta Médica Municipal.

⁵ Acredita-se que haja, neste ponto, um equívoco de tradução, pois a ideia estaria melhor contemplada pelo conceito de vivência (*pereživânie*), não experiência (*opit*) (ver Toassa, 2019).

A "fraqueza" em que a experiência penosa precipita o sujeito é fonte de "força" apenas se ele encontra também à sua volta, com os outros - seus pares - recursos de compensação na vida sociocoletiva e na pluralidade social dos círculos onde está inserido. No início, simples meios deslocados para atingir o objetivo, esses recursos exteriores se transformam, potencialmente, em fontes: esse comportamento coletivo ativa e suscita funções psíquicas próprias. (Clot, 2010, p. 115)

Tais concepções, no que escapam à biologização e à individualização do adoecimento, bem como à dicotomização de saúde e de doença, são de extrema valia para a investigação sobre o sofrimento psíquico no contexto do trabalho educacional.

Tendo como aporte teórico uma concepção de pesquisa contrária à perspectiva neoliberal e individualizante, realizou-se uma análise dramática das trajetórias de adoecimento individual a partir da descrição narrativa das relações escolares no processo de adoecimento psiquiátrico vivenciado por professoras. O foco deste artigo está no drama do adoecimento psiquiátrico de professoras da rede municipal de Goiânia, atentando para a relação entre o adoecimento e os conflitos vivenciados na relação professor-chefia.⁶

2 Metodologia

Durante as etapas anteriores do projeto de pesquisa, foram elaboradas 109 fichas-síntese⁷ com base em prontuários de licenças psiquiátricas, codificadas na categoria F do CID-10 (OMS, 1994) e concedidas às docentes da rede municipal de Goiânia durante os anos de 2015 a 2017 (embora a realização da coleta de dados se tenha realizado até o primeiro semestre de 2019, razão pela qual apresentamos dados para além de 2017). A amostra abrangeu professoras da educação infantil, do ensino fundamental (ciclo I e II) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os prontuários foram disponibilizados

⁶ O atual artigo relata parte da pesquisa desenvolvida no Projeto "Medicalização em Goiás: investigações críticas na história e contemporaneidade de práticas e discursos biopsicossociais" (2018-2022), coordenado pela segunda autora deste texto. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFG sob o protocolo 61592116.9.0000.5083.

⁷ Pontuamos que as fichas-síntese elaboradas na vigência de 2020-2021 foram escritas pela equipe de pesquisa, então envolvendo Pabliny Marques de Aquino, Karinny Gonçalves da Silva, Virginia Maria Ferreira Beltrão e Gisele Toassa (Silva et al., 2021).

pela Junta Médica Municipal de Goiânia (JMM), repartição responsável pela concessão e pelo arquivamento das licenças. Os dados obtidos foram inseridos no *software* webQDA e, a partir das análises efetivadas na referida plataforma, constatou-se que os conflitos interpessoais entre professoras e estudantes e/ou gestoras são causa expressiva do adoecimento psiquiátrico dessas docentes, abrangendo 40,34% da amostra de prontuários que continham referências aos motivos para licença (Aquino et al., 2021), embora, na maioria dos casos, isto não fosse detalhado: foi o caso de 49 prontuários dos 109 selecionados para redação das fichas. Nesses, correspondentes a professores com poucas licenças no período investigado, as fichas de perícia psiquiátricas foram nossa principal fonte, pois os relatórios sociais eram solicitados apenas em casos de agravamento do quadro psiquiátrico.

O presente estudo está voltado para a compreensão da relação professora-chefia, com presença indicada em 64 fichas-síntese, conforme a busca realizada no próprio webQDA por meio dos descritores “chef*”, “direç*”, “diret*” e “coorden*” no corpo textual desses materiais. Dessa amostra, foram eliminadas 23 fichas-síntese que não apresentaram a interferência da gestão no enredo dramático de adoecimento das professoras; em casos nos quais os descritores citados se referiam a termos outros que não fossem relativos à direção/coordenação escolar. Com isso, foram consideradas 41 fichas-síntese nas quais a gestão mostra participação efetiva nos dramas de adoecimento psiquiátrico.

Esta pesquisa propõe a análise qualitativa – valendo-se também de breves dados descritivos – de uma dimensão específica da relação interpessoal entre docentes e gestores: o conflito enquanto uma expressão das relações existentes no interior das escolas, presente em 11 fichas-síntese da referida amostra.

3 Resultados

Para expor as análises das 11 fichas-síntese e de seus respectivos prontuários médicos, optou-se por dividir os dados obtidos em três principais categorias: 1. Perfil da amostra; 2. Cenas de conflito na relação professora-chefia; e 3. Fins (im)possíveis: tratamentos e encaminhamentos.

3. 1. Perfil da amostra

A amostra é composta por dez mulheres e um homem. Desse total, sete pessoas são negras e quatro pessoas brancas; seis indivíduos solteiros, dois casados, dois divorciados, e, em um dos casos, o estado civil não foi identificado; uma pessoa que cursou o ensino médio completo, três que cursaram o ensino superior completo, uma pós-graduada em Neuropedagogia, um mestre em Educação. Em outros cinco casos, não foi identificada a escolaridade. Seis indivíduos são concursados, enquanto apenas um é contratado, sendo o vínculo empregatício não identificado entre os outros quatro.

O tempo dos docentes como servidores públicos varia de 12 a 28 anos no intervalo da amostra, havendo seis casos em que essa informação não foi identificada; já o tempo de vínculo com a educação municipal variava de cinco a 25 anos (quatro docentes ingressaram entre 2000 e 2002). A maioria (seis) das docentes nasceram entre 1964 e 1977, tendo, pois, idade que variava entre 38 e 51 anos no intervalo amostral. Cinco dos 11 prontuários envolviam licenças iguais ou superiores a 60 dias.

3.2 Cenas de conflito na relação professora-chefia

Na amostra analisada, a perseguição, a humilhação, o desprestígio/a desvalorização e a discriminação da gestão contra docentes foram as práticas conflituosas preponderantes, conforme os dados apresentados na Tabela 1. Já a autoria dessas práticas esteve concentrada em figuras da direção escolar, como consta na Tabela 2. Diante dessa predominância, é oportuno o resgate das reflexões de Paro (1987, 1994, 2010) sobre a atribuição de pretensão poder às diretoras, compreendidas como autoridades últimas no ambiente educacional. Tal concentração de poder, falseada pela classe dominante em prol dos interesses do capital na educação (Paro, 1987), acarreta dinâmicas de violência, que, em um movimento dialético de retroalimentação, tanto sustentam, quanto são sustentadas por uma atmosfera antagônica à solidariedade entre os atores escolares.

Tabela 1 – Modalidades do conflito

Modalidade	Frequência
Perseguição	6
Humilhação	5
Discriminação/preconceito	3
Excesso de imposições/cobranças	2
Exclusão	2
Excesso de críticas	2
Desmoralização	1
Provocação	1
Constrangimento	1
Assédio moral	1
Desrespeito	1
Total	25

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Tabela 2 – Autoria do conflito

Autoria	Frequência
Diretora	7
Chefia/gestão (genérico)	2
Colegas de trabalho	2
Coordenadora	2
Coordenação pedagógica	1
Departamento pedagógico	1
Total	15

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Com base nas análises dramáticas realizadas, percebeu-se haver uma relação íntima entre a violência sustentada pela disparidade de poder e o sofrimento das trabalhadoras, o que condiz com os estudos realizados sobre essa temática (Lopes; Rezende; 2020, Schlindwein, 2013; Souza, 2020).

O drama de Ofélia ilustra essa questão.⁸ Apesar de atribuir sentido positivo ao magistério, relacionado aos bons afetos em relação à sala de aula e aos estudantes, a docente é alvo de atos hostis por parte da gestão escolar, que apresentam caráter repetitivo e duradouro, envolvendo relações de poder hierárquicas e autoritárias – aspectos próprios do assédio moral (Maciel et al., 2007; Souza, 2020).

Em relação à vida laboral, relata gostar do trabalho, e lidar bem com os alunos e com a sala de aula, o que é confirmado pela diretoria da instituição. Todavia, sente-se desvalorizada e excluída no ambiente de trabalho. Afirma sofrer perseguições e assédio moral por parte da direção e do coletivo de professores. Segundo a servidora, estes profissionais a chamam de “doentinha” e “bichinha” e a menosprezam nas atividades diárias. (...) Relata, ainda, que tais situações vivenciadas nas relações interpessoais na instituição motivou o quadro de adoecimento e internação psiquiátrica. Os conflitos são motivados pelas licenças que a servidora necessita tirar, devido a seu estado de adoecimento físico e emocional. (Extratos da ficha-síntese de Ofélia)

Neste drama, parece notório o círculo vicioso do adoecimento docente: segundo a professora, as perseguições, humilhações e provocações por parte da direção escolar são motivadas pelo direito às licenças médicas em caso de adoecimento psíquico e físico; paralelamente, o sofrimento da professora é agravado por essas mesmas situações, culminando em uma internação psiquiátrica.

Em contrapartida, a servidora Amarílis sente angústia ao ir trabalhar e diz ser insuportável ministrar as aulas. Com insônia e oscilações de humor, a docente aponta que a perseguição da direção escolar foi um fator que se integrou negativamente às suas vivências: “A professora teve diversos problemas nas escolas em que trabalhou, especificamente em uma delas, em que se sentia perseguida, relatando a piora de seus sintomas, chegando a uma tentativa de suicídio” (Extratos da ficha-síntese de Amarílis).

⁸ Os nomes utilizados para se referir às docentes da amostra são fictícios, sendo atribuídos a partir de personagens de Shakespeare, de escritoras brasileiras e nomes de flores.

Para Torênia, professora que lida com novo ambiente de trabalho, é a relação conflituosa com os estudantes que torna a sala de aula um ambiente insuportável. Em adição a isso, a falta de apoio por parte da direção escolar, que faz com que ela se sinta hostilizada e humilhada, impacta no sofrimento vivenciado pela professora, de modo que “a tristeza de ter deixado um trabalho que lhe dava prazer e as dificuldades do novo espaço escolar agravaram seu estado emocional” (Extratos da ficha-síntese de Torênia).

Já para a docente Carolina, a humilhação sofrida no ambiente de trabalho, efetuada pela direção escolar, fez com que ela não conseguisse retornar à instituição de ensino. Esse afastamento ocorre em conjunto com a manifestação de outras seis categorias sintomáticas: “não consegue mais frequentar a escola, taquicardia, falta de ar, insônia, tremores, cólicas, surtos de choro” (Extrato da ficha-síntese de Carolina).

Tal dificuldade no retorno à escola também se faz presente no drama de Hilda, pedagoga que, além de ser vítima de perseguições e de imposições por parte do departamento pedagógico, vivencia o sentimento de desprestígio pela direção escolar, apresentando como sintomas “síndrome de stress por ambiente de trabalho. Não consegue voltar a escola (*sic*), humor rebaixado” (Extrato da ficha-síntese de Hilda).

No que se refere ao desprestígio, em específico, Clot (2010) alerta sobre um problema do trabalho contemporâneo: a busca por reconhecimento do ofício pela hierarquia gerencial, decorrente da demanda de uma reparação imaginária ao trabalhador, consequência relacionada ao fato dele próprio não se reconhecer no seu ofício. Em outras palavras, “um reconhecimento pelo outro que corre o risco de se tornar uma compensação factícia exatamente no lugar em que havia desaparecido a possibilidade de se reconhecer em algo” (Clot, 2010, p. 288). Esse fenômeno testemunha a perda de sentido próprio da educação pública, ora transformada em palco de dramáticas colisões interpessoais.

O caso de Begônia destaca-se ao apresentar essa dimensão conflitiva no contraste entre as relações professora-chefia e professora-aluno, que se entrelaçam no movimento da docente de “voltar-se para cima” nas relações hierárquicas em busca de um reconhecimento perdido: “a servidora diz ‘ter sido

agredida por um aluno há mais ou menos 3 meses, tendo se descontrolado, e daí para cá vem se sentindo mal, desprestigiada pela direção da escola’.” (Extratos da ficha-síntese de Begônia).

Já no caso de Clarice, há uma semelhança com o de Ofélia: no drama dessa professora, que apresenta 570 dias de licença psiquiátrica entre 2015-2017, também se apresenta denúncia sobre o uso das licenças concedidas como método de humilhação e busca de vantagens por parte da chefia, o que contribui para o sofrimento da docente adoecida na forma de medidas violentas tomadas pela direção da escola.

Sobre o início dos problemas na instituição, (...) relatou que (...) sempre percebeu certa “perseguição” por parte da diretora que lhe fazia cobranças indevidas. Segundo a profissional, a Diretora (...) cobrava dela uma taxa de 20 reais para cada dia de atestado médico apresentado. (...) Segundo ela, também era vítima de piadas maldosas sobre seus problemas de saúde (...). Afirmou que atualmente seu quadro clínico está estável, mas considera que as situações de humilhações e perseguição vivenciadas (...) pioram seu estado de saúde (Extratos de ficha-síntese).

Clarice é remanejada para outro centro de educação infantil, onde recebe elogios da chefia imediata, embora os problemas de saúde mental agravem-se a médio prazo (ela chega a fazer uso de quatro diferentes psicofármacos no ano de 2018). Segundo o discurso da professora, tal desvio de conduta da diretora é fato relevante no drama singular de adoecimento que atravessa.

No emaranhado entre o sofrimento e o conflito, tais dramas revelam que o adoecimento psiquiátrico não pode ser concebido como um fenômeno individual e culpabilizante; pelo contrário, ele se dá e se recria como drama social, intimamente ligado às relações de poder que o operam. Como nos demonstra Clot (2010), o coletivo de trabalho, destituído de sentido e de poder efetivo, é capaz de conduzir ao adoecimento psíquico de suas trabalhadoras. Portanto, é necessário retornar ao coletivo não para culpá-lo, mas para repensá-lo e, com isso, organizá-lo em torno de uma nova forma de existir na vida laboral.

Outras cenas da fragilização do coletivo de trabalho na educação encontram-se na disputa por poder, manifestada nos conflitos entre atores escolares à vista da

busca de melhores posições na hierarquia escolar por meio de funções eletivas para cargos de gestão. Na amostra deste estudo, chama-nos a atenção que, assim como a autoria das hostilidades é protagonizada por diretoras, a competitividade pelo cargo de direção resulta em hostilidades entre as trabalhadoras docentes. Tal fenômeno é relatado em duas fichas-síntese, que abarcam, dentre outras modalidades, a hostilidade persecutória entre as professoras que almejam o cargo de autoridade máxima no contexto escolar.

Esse fato reforça a ideia de que a manutenção de hierarquias no meio educativo propicia uma atmosfera pouco solidária entre as trabalhadoras da educação; como ocorre no caso de Cora, professora com um extenso histórico de sofrimento, cujo primeiro registro de licença psiquiátrica está datado no ano de 2008, enquanto o adoecimento experienciado pela docente estende-se até 2017. Essa servidora afirma desenvolver trabalho criativo e produtivo com os estudantes; dotado, portanto, de sentido e de eficiência. Contudo, a possibilidade de manutenção do poder de agir dessa docente – baseada na realização de um trabalho bem-feito, nos termos de Clot (2010) – é pulverizada na hostilidade das relações de poder do ambiente escolar, tal qual descrito na passagem subsequente.

A servidora alega que seu adoecimento tem relação com sua vida laboral. Afirma ser “... uma pessoa dinâmica, que gosta de trabalhar com os alunos de forma criativa e produtiva...” (...), todavia apesar disso, sofre perseguição da direção da escola, principalmente pelo fato de almejar o cargo de diretora. (...) Alega (...) que na escola no município sente-se excluída, desvalorizada, cobrada, criticada, humilhada, perseguida por conta de pretensões de se candidatar a direção da U.E. (Extratos da ficha-síntese de Cora).

Temerosa diante da diretora e da coordenadora, Cora vivencia sintomas como ansiedade, angústia e irritabilidade, além de desmotivação e de descrença no trabalho. Isso evidencia a destituição do reconhecimento efetivo dessa docente diante da atividade laboral realizada, que é obstruída pelos embates com as figuras da gestão escolar por conta da candidatura ao cargo diretivo.

Já a professora Conceição relata “pânico, irritação, desajuste no trabalho” (Extrato da ficha-síntese de Conceição), com conseqüente dificuldade de se manter

nele. Para a docente, o principal motivo do seu adoecimento é a perseguição por parte da gestão escolar, o que é sintetizado na passagem a seguir:

Um relatório pedagógico conta um conflito entre duas figuras de poder: a professora (cargo de coordenadora) e a diretora. A última afirma que a professora adentrou em sua sala, mesmo sendo estritamente proibido. A coordenadora nega o fato e diz que desde 2015 se sente perseguida nesta escola, provavelmente, porque a diretora se sente ameaçada pela mesma por ela se candidatar também ao cargo de diretoria (Extratos da ficha-síntese de Conceição)

3.3 Fins (im)possíveis: tratamentos e encaminhamentos

Nesta análise sobre o fenômeno da psiquiatrização escolar, percebe-se a inserção do drama de docentes adoecidos em uma lógica diagnóstica atrelada a intervenções psiquiatrizantes, conexas a encaminhamentos administrativos da Junta Médica (como redução de carga horária, readaptação etc) para além da concessão de licenças para tratamento de saúde.

Em relação aos tratamentos, a maioria das docentes relatam uso de medicamentos, seguido pelo acompanhamento psicoterápico, como demonstra a Tabela 3. O encaminhamento preponderante para as professoras que se transformam em casos de cronificação do quadro psiquiátrico (ou seja, com alto número de licenças) é a readaptação de função.

Tabela 3 – Encaminhamentos

Encaminhamentos	Frequência
Readaptação	4
Tratamento psicoterapêutico	4
Não relatado	3
Avaliações (psicológica, neurológica, psiquiátrica)	2
Troca de escola/lotação em outra unidade	2
Redução de carga horária	1
Tratamento medicamentoso	1
Tratamento psiquiátrico	1
Diálogo com a gestão	1
Total	19

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Sobre a relação do diagnóstico psiquiátrico com o trabalho, identifica-se a presença da Síndrome de Burnout em duas narrativas dramáticas desta amostra. Tal diagnóstico foi pouco frequente entre os motivos de afastamento codificados no CID-10, testemunhando a falta de reconhecimento do trabalho como causa do adoecimento. Para Silva (2016), a Síndrome de Burnout reflete o esgotamento no trabalho, ocasionando sofrimento pelo esvaziamento de energia do trabalhador diante do impasse entre o que poderia ser feito e as limitações estruturais do que efetivamente ele consegue fazer. É possível estabelecer uma breve relação entre essa ideia e o conceito de real da atividade (isto é, a atividade efetivada, realizada, frente à gama de opções existentes ao longo de sua execução), que remete não apenas à execução bem-sucedida do trabalho, mas também ao “drama dos fracassos” (Clot, 2010, p. 103-104). Isso inclui, dentre outros aspectos, o que o trabalhador deseja fazer e o que pode ser feito por ele, mas que não é efetivado, de forma que “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” (Clot, 2010, p. 104).

Hilda, pedagoga com 20 anos como servidora pública, queixa-se das perseguições e imposições do departamento pedagógico, do desprestígio da direção escolar e dos escândalos administrativos de uma instituição municipal de assistência à saúde, na qual ministrou aulas, como principais motivos do seu adoecimento psíquico. De forma contrastante, em sua unidade de origem, a diretora elogiou a servidora, considerando-a inovadora, capacitada e comprometida com o trabalho. Contudo, em um atestado médico, o grave problema administrativo vivenciado pela servidora ao trabalhar na referida instituição de saúde foi ignorado, reduzindo-se à tríade diagnóstica de Síndrome de Burnout, transtorno depressivo recorrente e ansiedade generalizada. “No tratamento medicamentoso e psicoterápico da professora, encontra-se o registro do uso simultâneo de cinco psicotrópicos” (Extratos da ficha-síntese de Hilda).

É comum a existência de fortes discrepâncias entre os diagnósticos psiquiátricos de diferentes profissionais da área. Begônia tira 9 licenças entre 2015-2017, recebendo, sequencialmente, os diagnósticos de Síndrome de Burnout,

transtorno misto ansioso e depressivo, episódios depressivos, transtorno depressivo recorrente, transtorno afetivo bipolar e reação ao stress grave e transtorno de adaptação. Essa diversidade de diagnósticos conflui com uma quantidade igualmente expressiva de psicofármacos, medicamentos de eficácia controversa e numerosos efeitos colaterais, os quais tendem a contribuir para o agravamento e cronificação dos males de saúde mental (ver Whitaker, 2017).⁹

Essa docente, além de ser vítima de agressão por parte de estudantes, sente-se desprestigiada pela direção escolar. Com “verdadeira aversão ao local de trabalho” (Extratos da ficha-síntese de Begônia), a servidora tem uma solicitação de licença psiquiátrica negada. Tal negação aparece baseada em percepção sobre o processo saúde-doença na qual os problemas interpessoais aparentam ser apartados do adoecimento psíquico no trabalho. Além disso, não são realizados questionamentos críticos dos peritos sobre a falta de tempo da servidora, que possui dois vínculos empregatícios, para o comparecimento ao atendimento psicoterapêutico, como relatado a seguir.

A Servidora denunciou ao MP o indeferimento de solicitação de licença (em 2015 e 2016) e maus tratos por parte de servidores do Estado que a avaliaram. Havia a percepção no órgão responsável de que não havia sinais de adoecimento, mesmo após avaliação psicológica, mas apenas queixas antigas de problemas de relacionamento interpessoais. Segundo tal órgão, seus problemas não se deviam ao trabalho e a professora não comparecia a terapias por falta de tempo (Extratos da ficha-síntese de Begônia).

No âmbito específico dos encaminhamentos, o drama de Polônio sobressai-se pelo conflito relativo a uma readaptação indesejada. Único provedor da família e trabalhando em três turnos como docente, Polônio recebe um pedido de readaptação de cargo à sua revelia, exercida *ex officio* pela gestão. Isso implica em fragilização não somente financeira, devido à redução salarial, como também psíquica, consequência de o professor ser compulsoriamente distanciado de sua atividade laboral.

⁹ Em outro artigo desta pesquisa (ainda em avaliação) problematizamos a presença dos psicofármacos em nossa amostra.

Em 2014 foi orientado pela JMM a ser readaptado, devido ao quadro de adoecimento, todavia, o servidor não aceitou, alegando já ter presenciado cenas de preconceito com outros colegas readaptados, e acrescenta que seu quadro de saúde estava estabilizado neste período. (...) Todavia em 2015, recebeu laudo de readaptação temporário de forma *ex officio*, informando que o servidor deveria permanecer por um ano afastado de atividade com contato direto com os alunos e/ou público em geral. Isso causou bastante indignação ao servidor, pois, segundo ele, não apresentava nenhum problema ou sinais/sintomas de adoecimento que o impedissem de exercer normalmente suas atividades laborais. (...) A readaptação teve implicações financeiras, em função dos cortes salariais, o que, segundo o servidor, trouxe impactos significativos na sua autoestima. Ele relata desejo de voltar a sala de aula, pois já está afastado há muito tempo e sente falta das atividades, o que o deixa ainda mais ansioso (Extratos da ficha-síntese de Polônio).

No que diz respeito ao sofrimento experienciado pelo afastamento compulsório do trabalho, Schlindwein (2012) observa que

[o] rompimento do trabalho do horizonte profissional leva a um estado de impotência, desamparo e à angústia de ser um “eu” sem o “outro”. Sabe-se que o trabalho é um espaço essencial para a construção da identidade e da saúde, pois é onde se desenrola, para o sujeito, a experiência dolorosa e decisiva do real, entendido como aquilo que, na organização do trabalho e na tarefa, resiste à sua capacidade, às suas competências e ao seu controle. O trabalho, outrora vital para os movimentos da singularidade do trabalhador, essencial para a tomada de consciência de si, da possibilidade de articular as diferenças e as igualdades frente ao outro, passa a representar um fator de desequilíbrio, de impedimento para o desenvolvimento psicológico na vida pessoal e social (p. 431).

Essa colocação dialoga diretamente com a narrativa de Polônio, que, prejudicado pela readaptação de função, também denuncia o atravessamento das condições materiais de trabalho no processo de adoecimento psíquico de docentes: “o servidor relata não ter tido apoio dos colegas e afirma que: ‘As pessoas estão despreparadas para lidar com o adoecimento do outro e a Prefeitura não disponibiliza professor substituto, fato que gera conflito no ambiente de trabalho.’” (Extratos da ficha-síntese de Polônio).

Vale pontuar que somente na trajetória de Jasmim consta o encaminhamento de promover um diálogo com a gestão escolar para esclarecimento acerca dos conflitos; enquanto o drama de Ofélia é o único a incluir encaminhamento da Junta para redução de carga horária.

4 Considerações finais

Em razão do adoecimento psíquico das docentes, estreitamente relacionado às dimensões conflituosas do recorte professora-chefia, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre as relações interpessoais escolares, alinhada às possibilidades de reconstrução do contexto educacional em prol da saúde das trabalhadoras (sejam professoras em regência ou na gestão); ou seja, é necessário propiciar novo meio de existir na educação, metamorfoseando a experiência vivida em um meio de viver outras experiências possíveis (Clot, 2010; 2021).

Para tanto, o resgate do sentido humanizante do processo educativo faz-se imprescindível para a reconstituição do trabalho docente enquanto meio de emancipação dos atores escolares. Para isso, segundo Clot (2010), é necessário o fortalecimento do poder de agir dos coletivos profissionais. O sentido do processo formativo emancipatório se dá, necessariamente, pelo coletivo, o qual deve mediar o resgate do reconhecimento do trabalhador frente ao seu ofício pela consciência da utilidade e da qualidade da atividade realizada por ele.

O foco da saúde no trabalho a partir de um prisma psicossocial implica reconhecimento do sujeito em sua atividade, tendo o coletivo como *meio* – mas também como *produto* desse reconhecimento, pois o coletivo de trabalho pode ser, em muitos casos, quase inexistente enquanto grupo de referência para a transmissão do ofício docente. Nesse sentido, o coletivo pautado em uma gestão democrática, mais que uma coleção de sujeitos unidos por um objetivo comum, pode mediar a formação das noções individuais sobre um trabalho bem feito, perpassado por afetos que transbordam a prescrição do gênero profissional (Clot, 2021).

Portanto, os conflitos professor-chefia, relacionados no presente trabalho ao preocupante processo de psiquiatrização docente, podem encontrar na coletividade do gênero profissional uma via para escuta e desenvolvimento de um sentido pessoal para o trabalho. O coletivo docente pode ser entendido não como mero recurso de acolhimento ou de ações paliativas para administrar um adoecimento em curso, mas ele mesmo constituir-se como componente do reconhecimento do trabalhador em seu trabalho e de acordo com seu gênero profissional, sendo, segundo nossa leitura, importante a participação dos psicólogos escolares na promoção de relações potencializadoras e democráticas na escola (Dugnani; Souza, 2016).

Essas observações não anulam uma leitura marxista radical no que toca à relação entre o processo saúde-doença e o trabalho. Quanto a ela, é necessário demarcar o papel desempenhado pela docência na luta de classes, uma vez que o professorado é parte constitutiva do proletariado. Neste sentido, cabe a pergunta: seria uma tarefa do Estado promover formação emancipatória aos trabalhadores? Mézáros (2006) responderia negativamente a esta questão, assinalando que a formação proporcionada pelo Estado burguês seria inteiramente desqualificada para constituir a consciência de classe, sendo esta passível de desenvolvimento apenas pelos movimentos comunistas, os únicos qualificados para um enfrentamento radical dos sofrimentos *no e pelo* trabalho. O reconhecimento da inserção tanto do trabalho docente no sistema capitalista de exploração quanto do processo educativo nos moldes neoliberais requer uma luta organizada em torno da superação do modo de produção vigente. Isso diz respeito, novamente, à reconstituição do coletivo para sua organização; afinal, como preconiza Clot (2010), o “poder de agir é conquistado junto aos outros” (Clot, 2010, p. 23).

Muitos desafios concernentes à formação de professores, seja na regência de classe seja na gestão escolar, evidenciam-se em nossa pesquisa – infelizmente, demonstrando o despreparo dos gestores para lidar com os afetos, com a psiquiatrização e com o sofrimento psíquico no campo educacional. Como afirma Esteve (1992), ao educador, não é necessário somente inteligência para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Nossos resultados corroboram o cenário

multideterminado de desvalorização profissional, precarização das condições de trabalho e declínio do caráter público/das relações laborais da escola, determinando muitos conflitos, e, em algumas histórias de cronificação do adoecimento psíquico que analisamos, para a total perda de sentido do trabalho docente – sem falar da própria vida daquelas que o realizam.

Frente aos desafios de ensino que não têm recursos atuais para dominar, os professores sentem o impacto em seu autoconceito e sua autoestima (Esteve, 1992), ou, em termos vigotskianos, em suas formações afetivas (Toassa, 2011; Vigotski, 1996), pois sua implicação enquanto pessoas no ato de ensinar é condição ineliminável do exercício da profissão. Na realidade da educação pública, a falta de domínio das situações de ensino também se relaciona à escassez de tempo para a formação docente, que, muitas vezes, acarreta sofrimento e/ou adoecimento dos profissionais (Perez 2012 *apud* Ferreira, 2016).

Outrossim, o ensino de psicologia na formação inicial e continuada dos professores acaba atendo-se fundamentalmente à relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Sem debates sobre o complexo conjunto de técnicas e conceitos envolvendo temas prementes, como a medicalização da educação e a diversidade de saberes necessária à prática docente, as licenciaturas repercutem a negligência de estudos mais amplos na interface entre psicologia e educação. O mal-estar docente, a qualidade de vida e o absenteísmo-doença são pouco trabalhados no âmbito das políticas públicas, “visto que não existe uma legislação específica ou disciplina sobre esta temática na formação acadêmica ou nos sistemas de ensino, que não dispõem de centros especializados para a prevenção e recursos terapêuticos” (Barros; Gradela, 2017, p.75).

Agradecimentos

Agradecemos à gestão e aos servidores da Junta Médica Municipal de Goiânia, em especial a Luiz André Souza Alves, pela anuência e assistência à nossa equipe no decorrer da realização da coleta de dados.

Los conflictos en la relación profesor-dirección y el drama de la psiquiatrización docente: un estudio con datos de la ciudad de Goiânia

RESUMEN

Este estudio propone la investigación de los dramas psiquiátricos de los docentes de la red municipal de Goiânia, centrándose sus relaciones con los conflictos en la relación docentes y sus jefes. Esta investigación, de enfoque cualitativo, se basa en el análisis de 11 expedientes resúmenes, referentes a los registros médicos de licencias psiquiátricas otorgadas a empleados municipales entre los años 2015 y 2017, puestos a disposición por la Junta Médica Municipal de Goiânia (JMM). Este estudio propone la investigación de los dramas psiquiátricos de los docentes de la red municipal de Goiânia, prestando atención a sus relaciones con los conflictos en la relación docente-gerencia. Esta investigación, de enfoque cualitativo, se basa en el análisis de 11 expedientes resúmenes, referentes a los registros médicos de licencias psiquiátricas otorgadas a empleados municipales entre los años 2015 y 2017, puestos a disposición por la Junta Médica Municipal de Goiânia (JMM). La psicología histórico-cultural y el materialismo histórico-dialéctico fueron aportes esenciales para la construcción de una perspectiva investigativa sobre el trabajo docente, señalando el contenido inextricable de los conflictos con la gestión y la enfermedad docente en la muestra analizada. Esta relación se explora en base a tres categorías principales: 1. Perfil de muestra; 2. Escenas de conflicto en la relación docente-supervisor; y 3. Fines (im)posibles: tratamientos y consecuencias (tratamientos y medidas administrativas). Finalmente, defendemos la recuperación del sentido emancipador del trabajo educativo y el fortalecimiento del colectivo profesional como recursos para la recuperación y mantenimiento de la salud de estos trabajadores, además de hacer consideraciones sobre las relaciones entre enfermedad, gestión democrática y formación docente.

Palabras clave: Trabajo Docente; Relaciones de poder; Psicología histórico-cultural; Salud docente; Formación de profesores.

4 Referências

AQUINO, Pabliny Marques de, et al. *Saúde mental e trabalho docente: aprofundando a análise de trajetórias/dramas individuais de adoecimento dos professores municipais de Goiânia*. Relatório de Iniciação Científica, Universidade Federal de Goiás, 2021

BARROS, Carlos Antonio Ferreira da Silva; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, [S. l.], v. 7, n. 13, ago. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/9>.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora Ltda, 2010.

CLOT, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso?. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 69–74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26536>. Acesso em: 9 nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.26536>.

CRISPIN, Crisleine de Silva; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Significado social, sentido pessoal e readaptação docente: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 141-174. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

DELARI JR., Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 mar. 2023

DUARTE, Newton. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 23-44. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 33, p. 247–259, 2016.

ESPER, Marina Beatriz Shima Barroco, et al. Produções sobre o sofrimento/adoecimento do professor universitário: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 177-214. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

FERREIRA, Thayrene Vieira. *Saúde do professor: uso de medicamentos por professores da rede estadual de educação de Rio Verde/Goiás*. Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Saúde Coletiva, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6853>. Acesso em: 8 nov. 2023.

KELLER, Rene José. Alienação/estranhamento e ser genérico nos Manuscritos Econômico - filosóficos de Karl Marx. *Direito & Práxis*, v. 9, n. 4, p. 2251-2266, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/32165>. Acesso em: 26 mar. 2023.

LOPES, Zaira de Andrade; REZENDE, Viviana Cristina Parizotto. Sentidos e significados do trabalho para docentes em contextos de violência na escola. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 285-318. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

MACIEL, Regina Heloisa, et al. Auto relato de situações constrangedoras no trabalho e assédio moral nos bancários: uma fotografia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 117-128, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300016>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MARTIN, Sueli Terezinha Ferrero. Trabalho alienado, capitalismo e a saúde do trabalhador enquanto processo histórico e social. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (orgs.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranaíba: EduFatecie, 2020. p. 89-108. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-5409-4194>.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NÜSSLE, Flora Santos. *A vivência do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19*. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41540>. Acesso em: 26 mar. 2023.

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade [online]*, v. 19, n. spe., set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças*. [S. l.]: Edusp, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=PQhs3Rx4b-8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=CID-10&ots=no0uvIkQph&sig=ZOVtT-vPmsLOQXsc-uOn2rmgBVE>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, p. 51-53, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1235>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n. 179-80-81, p. 441-449, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.75i179-80-81.1177>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SCHLINDWEIN, Vanderléia de Lurdes Dal Castel. Histórias de vida marcadas por humilhação, assédio moral e adoecimento no trabalho. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 430-439. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/T8P65R3y679gXhDbYhKxjds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores?. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812006000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVA, Kariny Gonçalves da et al. *Fichas-síntese do Projeto “Medicalização em Goiás: investigações críticas na história e contemporaneidade de práticas e discursos biopsicossociais*. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2021. (mimeo)

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. A emergência do assédio moral na acumulação flexível e seus impactos na organização do trabalho. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (orgs.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranaíba: EduFatecie, 2020. p. 109-128. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-5409-4194>.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. In: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino da Silva (org.). *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/gisele_toassa-EBOOK.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

URT, Sônia da Cunha, et al. Adoecimento docente e as relações de trabalho do professor: uma articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. P. 255-284. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 26 mar. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. La crisis de los siete años. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones (Trabalho original proferido entre 1933-1934), 1996. 4, pp.377-386.

WHITAKER, Robert. *Anatomia de uma epidemia: Pílulas Mágicas, Drogas Psiquiátricas e o Aumento Assombroso da Doença Mental*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.

Conflicts in teacher-school management relationship and the drama of school psychiatrization: a study based on the municipality of Goiânia's data¹

Conflitos na relação professora-chefia e o drama da psiquiatrização docente: um estudo a partir de dados do município de Goiânia

Ana Laura de Moura Septimio²

Gisele Toassa³

Jullyana Silva Rosa⁴

ABSTRACT

This study proposes the investigation of teachers' psychiatry dramas in the municipal school network of Goiânia, (GO) paying attention to their connections with conflicts in the teacher-school management relationship. This investigation with a qualitative approach is based on the analysis of 11 summary sheets, referring to the medical records of psychiatric leave of absence licenses granted to municipal employees between the years 2015 to 2017. The records were made available by the Municipal Medical Board of Goiânia (JMM). Historical-cultural psychology and historical-dialectical materialism were essential for the construction of an investigative perspective for teaching work, pointing to the inextricable content of conflicts with school management and teacher illnesses in the sample reviewed. This relationship is investigated based on three main categories: 1. Sample profile; 2. Conflict situations in the teacher-management relationship; and 3.

RESUMO

Este estudo propõe a investigação dos dramas de psiquiatrização de docentes da rede municipal de Goiânia, atentando para suas vinculações com os conflitos na relação professora-chefia. A presente pesquisa, com abordagem qualitativa, está baseada na análise de 11 fichas-síntese, referentes aos prontuários de licenças psiquiátricas concedidas a servidoras municipais entre os anos de 2015 a 2017, disponibilizadas pela Junta Médica Municipal de Goiânia (JMM). A psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético fizeram-se imprescindíveis para a construção de um olhar investigativo para o trabalho docente, apontando para o teor inextricável dos conflitos com a gestão e o adoecimento docente na amostra analisada. Essa relação é explorada a partir de três principais categorias: 1. Perfil da amostra; 2. Cenários de conflito na relação professora-chefia; e 3. Fins (im)possíveis: tratamentos e encaminhamentos. Por fim, o estudo defende o resgate do sentido emancipatório do trabalho educativo e o fortalecimento do coletivo

¹ English version by Mike Capacchione. E-mail: mike@amcham.com.br.

² Student of the Psychology course at the Federal University of Goiás (UFG). Former scholarship holder PROLICEN-UFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2393-0484>. E-mail: anaseptimio@discente.ufg.br.

³ Professor at the Federal University of Goiás (UFG). Postgraduate Program in Education, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3166-7935>. E-mail: gtoassa@yahoo.com.br.

⁴ Student of the Psychology course at the Federal University of Goiás (UFG). Former scholarship holder PIBIC-UFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0986-430X>. E-mail: jullyanarosa@discente.ufg.br.

(Im)possible goals: treatments and referrals. Finally, our study advocates the recovery of the emancipatory meaning of educational work and the enhancement of the professional group as resources for the recovery and maintenance of the health of these workers. In addition we lay comments about the relationships between illness, democratic school management and teachers' training.

Keywords: Teaching Work. Power relations; Historical-cultural psychology; Teachers' health; Teachers training.

profissional como recursos para a recuperação e a manutenção da saúde dessas trabalhadoras, além de tecer considerações sobre as relações entre o adoecimento, a gestão democrática e a formação docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Relações de Poder; Psicologia Histórico-Cultural; Saúde docente; Formação de Professores.

1 Introduction

In accordance with the Marxist perspective in the review of actual reality, the process of humanization – that is, of constitution of the mankind – comprises the work as a core category (Crispin; Facci, 2020; Esper et al. 2020; Urt et al., 2020). This, in turn, has in its essence the transformation of nature by the social individual who, in a dialectical course, transforms the social environment by transforming himself (Padilha; Navarro 2007). This process takes us to the objectification and appropriation of culture, built throughout history by other individuals; it is therefore implied that the presence of the other for the construction and transmission of the products of human work is necessary (Crispin; Facci, 2020). According to Nüssle (2021) and Crispin and Facci (2020), the educational process refers to the transmission and assimilation “of cultural elements, produced historically and collectively” (Nüssle, 2021, p. 90), in order to develop the humanity of students and teachers (Crispin; Facci, 2020).

However, in the capitalist mode of production, work is characterized by the workers' lack of identification with the work itself, and is thus estranged in the actual production process (Keller, 2018). As a result, work activity is transformed into an instrument of dehumanization (Crispin; Facci, 2020, Martin, 2020), allowing the maintenance of domination relationships, which are, necessarily, antagonistic to the proper human condition (Paro, 1994).

Inserted in this perverse logic, the scope of education does not escape the crushing gears of capital: the humanizing and emancipating sense of teaching, related to the socialization of historically constructed knowledge, is distorted by a utilitarian and pragmatic education, aligned with the market interests of neoliberalism (Duarte, 2020). In turn, the school, an institution capable of contributing to social transformation as it is responsible for the universalization of knowledge (Paro, 1987, 1994), is equally distorted in its purposes, becoming a stage for the reproduction of the dominant ideology, perpetuating the system of intra-school and extra-school authoritarianism (Paro, 1987). Thus, the educational process is converted into an activity in which teachers and students find themselves estranged and alienated, unable to promote mutual recognition and deprived of both the meaning of education and its transformative capacity.

Along this line, ergonomist Yves Clot understands that the enhancement of the worker's power to act occurs precisely in the dialectical relationship between the meaning attributed to the activity and the efficiency with which the work is conducted (Clot, 2010). However, in a scenario of distortion of the meaning of the teaching activity, as well as the scrapping of working conditions as an obstacle to the efficiency of teaching, “psychopathology denounces, first of all, the amputation of the power to act and the feeling of impotence that surrounds it” (Clot, 2010, p. 10).

Faced with this sickening scenario, it is up to historical-cultural psychology to assert its project and social commitment, centered on a critical approach to reality (Delari Jr., 2011). Thus, faced with the crumbling down of the human condition, Vygotsky's conception of drama becomes a valuable conceptual apparatus for rescuing humanization; after all, as he puts it

[o] Drama really is full of impossible internal struggle in organic systems: *the dynamics of personality are the drama* (...). The drama is always the struggle of such links (duty and feeling; passion, etc.). Otherwise, it cannot be drama, that is, a clash of systems. *Psychology “humanizes itself”* (emphasis added by the author) (Vygotski, 2000, p. 35, our transl.).

That said, it is necessary to scrutinize the idea of drama, a borderline concept between Art and Psychology (Delari Jr., 2011). In Vygotsky's theoretical framework, there is a "drama in which the human being himself, as a social being, is the 'actor'" (Delari Jr., 2011, p. 192). He assumes a certain social role "in the drama of his relationships with other people" (idem, p. 192). The primacy of this construct refers to the broad understanding of man that does not fall into his own objectification, but into the production of meanings and meanings for socialized experience (Delari Jr., 2011). Nüssle (2021), in turn, points out that life is not reduced or enclosed in drama, but is recreated and expanded from it, "overflowing its usual contours" (2021, p. 46).

Delari Jr. also notes that the drama is full of conflicts; it consists of "something that only a concrete human being can experience" (Delari Jr., 2011, p. 185), since it is associated with the different impasses that occur in man's experience as a social being. Thus, this idea allows us to understand the conflicting dimension of the drama in the relationships established between teachers and principals in the actual school environment.

To review these interpersonal relationships, this study was based on the theoretical-methodological framework of historical-dialectical materialism, which finds expression in historical-cultural psychology, as reported (based on Vygotsky) by Clot (2010), an ergonomist who helped in the reflections on illness and drama within the labor framework.

Clot has given relevant contributions to the understanding of the health-disease process in connection with work. Based on Vygotski, Clot (2010) understands psychopathology as an indication of failure of psychic movement, characterized by the disconnection of an experience with other experiences. Health, on the other hand, consists of its opposite, an active form of adaptation, adding its character of "transformation of illness into a new way of existing" (p. 113), that is, a conversion of suffering itself into a mean of development through the resources of the group in which it is inserted.

The “weakness” into which the painful experience precipitates the subject is a source of “strength” only if the subject also finds around him, with others - his peers - compensating resources in socio-collective life and in the social plurality of the circles in which they are inserted. At first, simply displaced means to achieve the objective, these external resources potentially transform into sources: this collective behavior activates and raises its own psychic functions. (Clot, 2010, p. 115)

Such conceptions, insofar as they escape the biologization and individualization of illness, as well as the dichotomization of health and illness, are extremely valuable for research into psychological suffering in the framework of the educational labor.

Taking as a theoretical contribution a research conception contrary to the neoliberal and individualizing perspective, a dramatic analysis of individual illness trajectories was carried out based on the narrative description of school relationships in the process of psychiatric illness experienced by teachers. The focus of our article is on the psychiatric illness among teachers in the municipal network of Goiânia, (GO) paying attention to the relationship between illness and conflicts experienced in the teacher-school management relationship.⁵

2 Methodology

During the previous stages of the survey project, 109 summary sheets were created⁶ based on the psychiatric license records, coded in category F of ICD-10 (WHO, 1994) that were granted to teachers in the municipal network of Goiânia, (GO) during the years 2015-2017 (although data collection took place until the first half of 2019, which is why we present data beyond 2017). The sample included teachers from early childhood education, elementary school (cycle I and II) and Youth and Adult Education (EJA). The records were made available by the Municipal Medical Board of Goiânia

⁵ The current article reports part of the research developed in the Project “Medicalization in Goiás: critical investigations in the history and contemporaneity of biopsychosocial practices and discourses” (2018-2022), coordinated by the second author of this article. The project was approved by the UFG Research Ethics Committee under the protocol 61592116.9.0000.5083.

⁶ We note that the summary sheets prepared during 2020-2021 were written by the research team, then involving Pabliny Marques de Aquino, Karinny Gonçalves da Silva, Virginia Maria Ferreira Beltrão and Gisele Toassa (Silva et al., 2021).

(JMM), the department that is in charge of granting and filing sick-leave licenses. The data obtained were entered into the webQDA software and, based on the analyses carried out on that platform, it was found that interpersonal conflicts between teachers and students and/or school managers are a significant cause of psychiatric illness in those teachers, covering 40.34% of the records that contained references to the reasons for the leave of absence (Aquino et al., 2021), although, in most cases, the reason was not informed. This was the case with 49 records out of the 109 records selected for the filling out of the forms. In such records, corresponding to teachers with few licenses in the period of time investigated, the psychiatric expert records were our main information source, as social reports were only requested in cases of worsening of the psychiatric condition.

The present study was focused on understanding the teacher-school management relationship, mentioned in 64 summary sheets, according to the search carried out on the webQDA itself using the descriptors “chef*”, “direç*”, “diret*” and “coorden*” in these materials text. From this sample, 23 summary sheets were eliminated because they did not show management interference in the dramatic story of the teachers' illness; in cases in which the descriptors mentioned referred to terms other than those associated with school management/coordination. As a result, 41 summary sheets were considered in which school management was actually involved in the dramas of psychiatric illness.

Our investigation suggests a qualitative analysis – also using brief descriptive data – of a specific dimension of the interpersonal relationship between teachers and school managers i.e. the conflict as an expression of an existing relationship within schools, reported in 11 summary sheets of the aforementioned sample's participants.

3 Results

In order to review 11 summary sheets including their relevant medical records, it was decided to group the data obtained into three main categories: 1. Sample profile; 2. Situations of conflict in the teacher-school management relationship; and 3. (Im)possible goals: treatments and referrals.

3.1 Sample profile.

The sample included ten women and one man. Of this total, seven people had dark skin complexion and four white; six individuals were single, two married, two divorced, and, in one of the cases, the marital status was not identified; one participant had completed high school, three completed higher education namely one was postgraduate in Neuropedagogy and one held a Master's degree in Education. In another five cases, education was not reported. Six participants were public servants and only one had been hired under a standard labor agreement. No employment relationship was informed regarding the other four participants.

The time teachers had been public servants varied from 12 to 28 years in the sample time interval; in six cases this information was not available. The length of employment time in municipal education varied from five to 25 years (four teachers were hired between 2000 and 2002). The majority (six) of the teachers were born between 1964 and 1977; thus their age ranged between 38 and 51 years in the sample time interval. Five of the 11 records reported 60 days or more leave of absence.

3.2 Situations of conflict in the teacher-school management relationship

In the sample assessed, persecution, humiliation, discredit/devaluation and discrimination by the school management against teachers were the preponderant conflicting practices, according to the data presented in Table 1. The authorship of these practices was basically concentrated in school management as shown in Table 2. Given this predominant situation, it is opportune to review Paro's (1987, 1994, 2010) reflections on the attribution of alleged power to principals, understood as ultimate authorities in the educational environment. Such concentration of power, distorted by the dominant class in favor of the interests of capital in education (Paro, 1987), leads to dynamics of violence, which, in a dialectical movement of feedback, both sustains and is sustained by an atmosphere antagonistic to solidarity between the school players.

Table 1 – Types of conflict

Modality	Frequency
Persecution	6
Humiliation	5
Discrimination/prejudice	3
Excessive demands/charges	2
Exclusion	2
Excessive criticism	2
Demoralization	1
Provocation	1
Embarrassment	1
Moral harassment	1
Disrespect	1
Total	25

Source: Prepared by the authors

Table 2 – Authorship of the conflict

Authorship	Frequency
Director/Principal	7
Leadership/management (generic)	2
Coworkers	2
Coordinator	2
Pedagogical coordination	1
Pedagogical department	1
Total	15

Source: Prepared by the authors

Based on the dreadful analyses carried out, it was clear that there was an intimate relationship between violence sustained by power disparity and the suffering of mostly female workers, which is consistent with studies carried out on this topic (Lopes; Rezende; 2020, Schlindwein, 2013; Souza, 2020).

The drama of the teacher Ophelia's illustrates this point. Despite her attributing a positive meaning to teaching, considering her affection towards the classroom and students, the teacher is the target of hostile acts on the part of school management, which are repetitive and long-lasting, involving hierarchical and authoritarian power relationships which are aspects of moral harassment (Maciel et al., 2007; Souza, 2020).

Regarding her work, she reports enjoying her job and dealing well with the students in the classroom, which is confirmed by the institution's management. However, she feels devalued and excluded in the work environment. She claims to suffer persecution and moral harassment by the school management and by the teachers as a group. According to her, these professionals call her "sickly" and "little dandy" and belittle her in her daily activities. (...) she also reports that such situations experienced in interpersonal relationships in the institution led to her illness and psychiatric hospitalization. The conflicts are motivated by the several leaves of absence that the teacher needed to take, due to her state of physical and emotional illness (Extract from Ofélia's summary sheet).

In this drama, the vicious circle of teacher illness seems notorious: according to the teacher, the persecution, humiliation and provocations by the school management take place on account of her right to sick leave in the case of mental and physical illness; at the same time, the teacher's suffering is aggravated by these same situations, culminating in psychiatric hospitalization.

On the other hand, teacher Amarílis feels anguished when going to work and says it is unbearable to teach classes. With insomnia and mood swings, the teacher points out that persecution from the school management was a factor that was negatively integrated into her experiences: "The teacher had several problems in the schools where she worked, specifically in one of them, where she felt persecuted, reporting the worsening of her symptoms, leading to a suicide attempt" (Extract from Amarílis' summary sheet).

For Torênia, a teacher dealing with a new work environment, it is the conflicting relationship with students that makes the classroom an unbearable environment. In addition, the lack of support by the school management, which makes her feel rejected and humiliated, impacts on her suffering experience,

so that “the sadness of having quit a job that gave her pleasure and the difficulties of the new school worsened her emotional state” (Extract from Torênia’s summary sheet).

As for teacher Carolina, the humiliation she suffered in the workplace, caused by the school management, meant she was unable to return to the educational institution. This withdrawal occurs in conjunction with the manifestation of six other symptomatic categories: “can no longer attend school, tachycardia, shortness of breath, insomnia, tremors, cramps, bursts of crying” (Extract from Carolina's summary sheet).

This difficulty in returning to school is also the case in Hilda’s drama, a pedagogue who, in addition to being a victim of persecution and impositions by the pedagogical department, experiences a feeling of discredit by the school management, presenting as symptoms “stress syndrome caused by the job environment. Can’t go back to school (*sic*), bad mood” (Extract from Hilda’s summary sheet).

With regard to discredit, in particular, Clot (2010) warns about a problem in contemporary work: the search for recognition by the managerial hierarchy, resulting from the demand for imaginary reparation to the worker, as a consequence related to the fact that he himself does not recognize in his/her craft. In other words, “a recognition by the other that runs the risk of becoming a factitious compensation exactly in the place where the possibility of recognizing oneself in something had disappeared” (Clot, 2010, p. 288). This phenomenon is a testimonial of the loss of meaning of public education, which has been transformed into a stage for dramatic interpersonal collisions.

Begônia's case stands out in presenting this conflicting dimension in the contrast between teacher-principal and teacher-student relationships, which are intertwined in the teacher's movement of “turning upwards” in hierarchical relationships in search of lost recognition: “the teacher says 'she was attacked by a student about 3 months ago, having lost control, and since then she has been feeling bad, discredited by the school management'.” (Extract from the Begonia summary sheet).

In the case of Clarice, there is a similarity with Ofélia's case: this teacher, who was granted 570 days of psychiatric leave between 2015-2017, there is also a complaint about the humiliation imposed by the school management claiming that such leave of absences is a search for advantages by the teacher, which contributes to the suffering of the sick teacher on account of violent measures taken by the school management.

Regarding the beginning of the problems at the institution, (...) she reported that (...) she always noticed some kind of "persecution" on the part of the director who made undue demands on her. According to the teacher, the Director (...) charged her 20 reais fee for each day of sick note presented. (...) According to her, she was also the victim of malicious jokes about her health problems (...). She stated that her clinical condition is currently stable, but she considers that the situations of humiliation and persecution experienced (...) worsen her health condition (Extract from Clarice summary sheet).

Clarice was transferred to another early childhood education center, where she received praise from her immediate supervisor, although her mental health problems got worse in the medium term (she used four different psychotropic drugs in 2018). According to the teacher's statements, such misconduct by the director was a relevant fact in her unique illness drama.

In the entanglement between suffering and conflict, such dramas reveal that psychiatric illness cannot be conceived as a single phenomenon that ought to be blamed; on the contrary, it occurs and is recreated as a social drama, closely linked to the power relationships that stand behind it. As Clot (2010) shows us, the work group, devoid of meaning and effective power, is capable of leading to the psychological illness of the group members. Therefore, it is necessary to return to the work group not to blame it, but to rethink it and, with that, organize it around a new way of performing in the individuals' work life.

Other situations of the weakening of the work group in education are found in the dispute for power, manifested in conflicts between the school players seeking better positions in the school hierarchy through elective functions for management positions. In the sample of our study we noticed

that, just as the hostile attitudes stem from directors, competition for the position of director results in hostilities among teachers. This phenomenon is reported in two summary sheets, which cover, among other modalities, the persecutory hostility between teachers who aspire to the position of maximum authority in the school framework.

This fact enhances the idea that the maintenance of hierarchies in the educational environment creates an atmosphere of poor solidarity among education workers; this is the case of Cora, a teacher with an extensive history of suffering, whose first record of psychiatric sick leave was in 2008, while her illness lasted until 2017. This employee claimed to develop creative and productive work with her students; hence a work endowed, with meaning and efficiency. However, the possibility of maintaining this teacher's power to act – based on the simple performance of a job well done, in Clot's terms (2010) is crushed in the hostility of the teachers' power relations in the school environment, as described in the following passage:

The teacher claims that her illness is connected with her job. She claims to be "... a dynamic person, who likes to work with students in a creative and productive way..." (...), however, despite this, she suffers persecution from the school management, mainly due to the fact that she aims for a director position. (...) she alleges (...) that at school in the municipality she feels excluded, devalued, pressured, criticized, humiliated, persecuted due to her intention to running for the Educational Unit leadership (Extract from Cora's summary sheet).

Fearful of the director and coordinator, Cora experiences symptoms such as anxiety, anguish and irritability, as well as lack of motivation and disbelief in her work. This highlights the lack of effective recognition of this teacher in view of the work activity carried out, which is obstructed by clashes with school management due to her plans to run for a school management position.

On the other hand teacher Conceição reports "panic, irritation, maladjustment at work" (Extract from Conceição's summary sheet), with consequent difficulty in keeping the job. For that teacher, the main reason for her

illness is the persecution by school management, which is summarized in the following passage:

A pedagogical report tells of a conflict between two figures of power: the teacher (coordinator position) and the director. The director claims that the teacher entered her classroom, even though it was strictly prohibited. The coordinator denies the fact and says that since 2015 she has felt persecuted at this school, probably because the director feels threatened by her for also applying for the director position (Extract from Conceição's summary sheet)

3.3 (Im)possible goals: treatments and referrals

In our review of school psychiatry, one can see the insertion of the drama of sick teachers into a diagnostic logic associated with psychiatry interventions, in connection with administrative referrals from the Medical Board (such as reduction of working hours, readaptation, etc.) beyond taking sick leave for health treatment.

In relation to treatments, the majority of teachers report the use of medications, followed by psychotherapeutic monitoring, as shown in Table 3. The preponderant referral for teachers who become cases of chronic psychiatric illness (i.e., with a high number of sick leave licenses) is the readaptation of function.

Table 3 – Referrals

Referrals	Frequency
Readaptation	4
Psychotherapeutic treatment	4
Not reported	3
Assessments (psychological, neurological, psychiatric)	2
Changing schools/placement in another unit	2
Reduction of workload	1
Drug treatment	1
Psychiatric treatment	1
Dialogue with management	1
Total	19

Source: Prepared by the authors

Regarding the relationship between psychiatric diagnosis and work, the presence of Burnout Syndrome is identified in two dramatic narratives from our sample participants. The Burnout diagnosis was infrequently listed among the reasons for sick leave (coded in the ICD-10), indicating the lack of recognition of work as a cause of illness. For Silva (2016), the Burnout Syndrome reflects exhaustion at work, causing suffering due to the drain on the workers' energy due to the impasse between what could be done and the structural limitations of what the workers can actually do. It is possible to establish a brief relationship between this idea and the concept of the real activity (that is, the activity carried out, given the range of options that exist throughout its execution), which refers not only to the successful execution of the work, but also to the “drama of failures” (Clot, 2010, p. 103-104). This includes, among other aspects, what the worker wants to do and what he can do, but which is not carried out, so that “the subtracted, hidden or retreated activity is not actually absent, but influences, with all its weight, in the current activity” (Clot, 2010, p. 104).

Hilda, a pedagogue with 20 years as a public servant teacher, complains about the persecution and impositions of her school pedagogical department, the discredit of the school management and the administrative scandals at a municipal health care institution, where she taught classes, as the main reasons for her mental illness. In contrast, in her home unit, the director praised her, considering her innovative, capable and committed to her work. However, in a medical certificate, the serious administrative problem experienced by the employee when working at the aforementioned health institution was ignored, reducing it to the diagnostic triad of Burnout Syndrome, recurrent depressive disorder and generalized anxiety. “In the teacher's drug and psychotherapeutic treatment, there is a record of the simultaneous use of five psychotropic drugs” (Extract from Hilda's summary sheet).

It is common that strong discrepancies occur between the psychiatric diagnoses of different professionals. Begônia took 9 leaves of absence between 2015-2017, receiving sequentially diagnoses of Burnout Syndrome, mixed anxiety

and depressive disorder, depressive episodes, recurrent depressive disorder, bipolar affective disorder and reaction to severe stress and adjustment disorder. This diversity of diagnoses comes together with the indication of an equally significant number of psychotropic medications with controversial efficacy and a number of side effects, which tend to contribute to the worsening and chronification of the mental health problems (see Whitaker, 2017).⁷

This teacher, in addition to being a victim of aggression by students, felt discredited by the school management. With a “true aversion to the workplace” (Extract from Begônia’s summary sheet), the employee’s request for psychiatric sick leave was denied. Such denial appears based on a perception of the health-disease process in which interpersonal problems appear to be separate from psychological illness at work. Furthermore, no critical questions are asked by experts about the employee’s lack of time to attend psychotherapeutic care, because the teacher has two employment arrangements, as reported below.

The employee reported to the Public Prosecutor the rejection of her sick leave license request (in 2015 and 2016) and mistreatment by the government officials who assessed her conditions. There was a perception in the official body in charge of the assessment that there were no signs of illness, even after psychological evaluation, but only old complaints of interpersonal relationship problems. According to this official body, her problems were not due to work and the teacher did not attend therapies due to lack of time (Extract from Begônia's summary sheet).

In the specific framework of referrals, Polônio's drama stands out due to the conflict related to an untoward readaptation. The sole breadwinner for his family and working three shifts as a teacher, Polônio received, in his absence from work, a request for readaptation of his position, filed ex officio by the school management. This implies not only salary reduction, but also psychological impact, as a consequence of the teacher being compulsorily distanced from his work activity.

⁷Em outro artigo desta pesquisa (ainda em avaliação) problematizamos a presença dos psicofármacos em nossa amostra.

In 2014, he was advised by the Municipal Medical Board that he would be readapted, due to his illness; however, the teacher did not accept, claiming to have witnessed situations of prejudice with other readapted colleagues, and adds that his health condition had been stabilized during this period. (...) However, in 2015, he received a temporary readaptation report ex officio, informing that he would remain away from activities for one year with no direct contact with students and/or the general public. This caused the teacher a lot of indignation, as, according to him, he did not have now any problems or signs/symptoms of illness that would prevent him from carrying out his work activities normally. (...) The readaptation bore financial implications, due to salary cuts, which, according to the stakeholder, had significant impacts on his self-esteem. He reported that he wished to return to the classroom, as he had been away for a long time and missed the activities, a request that made him even more anxious (Extract from Polônio's summary sheet).

With regard to the suffering experienced by compulsory absence from work, Schlindwein (2012) observes that

[o] Scraping work from the professional horizon of a worker leads to a status of impotence, helplessness and the anguish of being an “I” without the “other”. It is known that work is an essential space for the construction of identity and health, as it is where, for the subject, the painful and decisive experience of reality unfolds, understood as that which, in the organization of work and the task, encounters the resistance of the ability, the skills and the control. Work, once vital for the movements of the worker's singularity, essential for becoming aware of oneself, of the possibility of articulating differences and equalities in relation to others, now represents a factor of imbalance, of impediment to the psychological development in society and in personal and social life (p. 431).

This statement is in line with Polônio's narrative, who, hampered by the readaptation of his role, also shows the crossing of the material working conditions in the framework of the teachers' psychological features: “the teacher reports as not having had support from colleagues and states that: ‘People are unprepared to deal with someone else's illness and the municipality does not provide substitute teachers, a fact that creates conflict in the workplace.’” (Extract from Polônio's summary sheet).

It is worth noting that only in Jasmim's trajectory there is a move to foster a dialogue with the school management to clarify conflicts; while Ofélia's drama is the only one to include a referral from the Board for a reduction in working hours.

4 Final considerations

Due to the teachers' psychological illness, closely associated with the conflicting dimensions of the teacher-school management perspective, a critical reflection on school interpersonal relationships is necessary, aligned with the possibilities of reconstructing the educational framework in favor of the health of workers (whether substitute teachers or regular teachers); in other words, it is necessary to provide a new way of existence in education, metamorphosing the lived experience into a means of living other potential experiences (Clot, 2010; 2021).

To this end, recovering the humanizing meaning of the educational process is essential for the reconstitution of teaching work as a means of emancipating the school players. To this effect, according to Clot (2010), it is necessary to strengthen the power of professional collective groups to act. The meaning of the emancipatory training process is necessarily given by the group, which must mediate the rescue of the education workers' recognition in relation to their profession by the awareness of the usefulness and quality of the activity carried out by them.

The focus on health at work from a psychosocial perspective implies recognition of the subject in his activity, with the group as a means – but also as a product of this recognition, as the work group can be, in many cases, almost non-existent as a group of reference for the transfer of the teaching profession. In this sense, the collective based on democratic management, more than a collection of subjects united by a common objective, can mediate the formation of individual notions about a job well done, permeated by affections that go beyond what is required by the professional genre (Clot, 2021).

Therefore, in our work, teacher-school management conflicts, associated with the worrying process of teacher psychiatrization, can find in the collective of the professional gender a way to listen and develop a personal meaning for work. The teaching group can be understood not as a mere resource for reception or palliative actions to manage an ongoing illness, but itself as a component of the workers' recognition in their work and according to their professional gender; it is our understanding that the participation of school psychologists in promoting empowering and democratic relationships at school is important (Dugnani; Souza, 2016).

These observations do not nullify a radical Marxist understanding regarding the relationship between the health-disease process and work. For that understanding, it is necessary to demarcate the role played by teaching in the class struggle, since the teaching profession is a constitutive part of the proletariat. In this connection, the question arises: would it be the Government's task to promote emancipatory training for workers? Mészáros (2006) would respond negatively to this question, pointing out that the training provided by the bourgeois State would be entirely unqualified to develop class consciousness; this objective can only be reached by communist movements, the only ones qualified for a radical confrontation of suffering in and by work. The recognition of the insertion of both teaching work in the capitalist system of exploitation and the educational process within neoliberal molds requires an organized struggle around the defeat of the current mode of production. This concerns, again, the reconstitution of the collective for a proper organization; after all, as Clot (2010) advocates, the "power to act is achieved together with others" (Clot, 2010, p. 23).

Many challenges regarding teacher training, whether in class leadership or school management, are evident in our study – demonstrating, unfortunately, the unpreparedness of managers to deal with affections, psychiatrization and psychological suffering in the educational domain. As Esteve (1992) states, the educator does not only need intellection for the success of the teaching-learning process. Our results corroborate the multi-

determined scenario of professional devaluation, precarious working conditions and decline in the public character/labor relations of the school, determining many conflicts, and, in some chronicle stories of psychological illness that we analyzed, to the total loss of meaning in teaching work – not to mention the lives of those who carry it out.

Faced with teaching challenges for which they have no current resources to control them, teachers feel the impact on their self-concept and self-esteem (Esteve, 1992), or, in Vygotskian terms, on their affective formations (Toassa, 2011; Vigotski, 1996), because their involvement as people in the teaching task is an ineliminable condition for exercising their profession. In the reality of public education, the lack of mastery of teaching situations is also related to the lack of time for teachers' training, which often leads to suffering and/or illness among professionals (Perez, 2012 *apud* Ferreira, 2016).

Furthermore, the teaching of psychology in the initial and continuing training of teachers ends up focusing fundamentally on the relationship between learning and cognitive development. Discussions about the complex set of techniques and concepts involving pressing subjects, such as the medicalization of education and the diversity of knowledge necessary for the teaching practice are non-existent. This reflects the neglect of broader studies at the interface between psychology and education. Teacher malaise, quality of life and sickness absenteeism are little addressed within the scope of public policies, “since there is no specific legislation or discipline on this topic in academic training or in the education systems, which do not have specialized centers for prevention and therapeutic resources” (Barros; Gradela, 2017, p.75).

Acknowledgements

We are grateful to the management and employees of the Goiânia (GO) Municipal Medical Board especially Luiz André Souza Alves, for their consent and assistance to our team during data collection.

Los conflictos en la relación profesor-dirección y el drama de la psiquiatrización docente: un estudio con datos de la ciudad de Goiânia

RESUMEN

Este estudio propone la investigación de los dramas psiquiátricos de los docentes de la red municipal de Goiânia, centrándose sus relaciones con los conflictos en la relación docentes y sus jefes. Esta investigación, de enfoque cualitativo, se basa en el análisis de 11 expedientes resúmenes, referentes a los registros médicos de licencias psiquiátricas otorgadas a empleados municipales entre los años 2015 y 2017, puestos a disposición por la Junta Médica Municipal de Goiânia (JMM). Este estudio propone la investigación de los dramas psiquiátricos de los docentes de la red municipal de Goiânia, prestando atención a sus relaciones con los conflictos en la relación docente-gerencia. Esta investigación, de enfoque cualitativo, se basa en el análisis de 11 expedientes resúmenes, referentes a los registros médicos de licencias psiquiátricas otorgadas a empleados municipales entre los años 2015 y 2017, puestos a disposición por la Junta Médica Municipal de Goiânia (JMM). La psicología histórico-cultural y el materialismo histórico-dialéctico fueron aportes esenciales para la construcción de una perspectiva investigativa sobre el trabajo docente, señalando el contenido inextricable de los conflictos con la gestión y la enfermedad docente en la muestra analizada. Esta relación se explora en base a tres categorías principales: 1. Perfil de muestra; 2. Escenas de conflicto en la relación docente-supervisor; y 3. Fines (im)posibles: tratamientos y consecuencias (tratamientos y medidas administrativas). Finalmente, defendemos la recuperación del sentido emancipador del trabajo educativo y el fortalecimiento del colectivo profesional como recursos para la recuperación y mantenimiento de la salud de estos trabajadores, además de hacer consideraciones sobre las relaciones entre enfermedad, gestión democrática y formación docente.

Palabras clave: Trabajo Docente; Relaciones de poder; Psicología histórico-cultural; Salud docente; Formación de profesores.

4 References

AQUINO, Pabliny Marques de, et al. *Saúde mental e trabalho docente: aprofundando a análise de trajetórias/dramas individuais de adoecimento dos professores municipais de Goiânia*. Relatório de Iniciação Científica, Universidade Federal de Goiás, 2021

BARROS, Carlos Antonio Ferreira da Silva; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, [S. l.], v. 7, n. 13, ago. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/9>.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora Ltda, 2010.

CLOT, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso?. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 69–74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26536>. Acesso em: 9 nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.26536>.

CRISPIN, Crisleine de Silva; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Significado social, sentido pessoal e readaptação docente: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 141-174. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

DELARI JR., Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 mar. 2023

DUARTE, Newton. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 23-44. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 33, p. 247–259, 2016.

ESPER, Marina Beatriz Shima Barroco, et al. Produções sobre o sofrimento/adoecimento do professor universitário: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 177-214. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

FERREIRA, Thayrene Vieira. *Saúde do professor: uso de medicamentos por professores da rede estadual de educação de Rio Verde/Goiás*. Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Saúde Coletiva, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6853>. Acesso em: 8 nov. 2023.

KELLER, Rene José. Alienação/estranhamento e ser genérico nos Manuscritos Econômico - filosóficos de Karl Marx. *Direito & Práxis*, v. 9, n. 4, p. 2251-2266, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/32165>. Acesso em: 26 mar. 2023.

LOPES, Zaira de Andrade; REZENDE, Viviana Cristina Parizotto. Sentidos e significados do trabalho para docentes em contextos de violência na escola. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 285-318. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

MACIEL, Regina Heloisa, et al. Auto relato de situações constrangedoras no trabalho e assédio moral nos bancários: uma fotografia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 117-128, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300016>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MARTIN, Sueli Terezinha Ferrero. Trabalho alienado, capitalismo e a saúde do trabalhador enquanto processo histórico e social. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (orgs.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranaíba: EduFatecie, 2020. p. 89-108. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-5409-4194>.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NÜSSLE, Flora Santos. *A vivência do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19*. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41540>. Acesso em: 26 mar. 2023.

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade [online]*, v. 19, n. spe., set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças*. [S. l.]: Edusp, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=PQhs3Rx4b-8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=CID-10&ots=no0uvIkQph&sig=ZOVtT-vPmsLOQXsc-uOn2rmgBVE>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, p. 51-53, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1235>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n. 179-80-81, p. 441-449, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.75i179-80-81.1177>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SCHLINDWEIN, Vanderléia de Lurdes Dal Castel. Histórias de vida marcadas por humilhação, assédio moral e adoecimento no trabalho. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 430-439. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/T8P65R3y679gXhDbYhKxjds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores?. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812006000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVA, Kariny Gonçalves da et al. *Fichas-síntese do Projeto “Medicalização em Goiás: investigações críticas na história e contemporaneidade de práticas e discursos biopsicossociais*. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2021. (mimeo)

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. A emergência do assédio moral na acumulação flexível e seus impactos na organização do trabalho. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (orgs.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranavaí: EduFatecie, 2020. p. 109-128. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-5409-4194>.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. In: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino da Silva (org.). *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/gisele_toassa-EBOOK.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

URT, Sônia da Cunha, et al. Adoecimento docente e as relações de trabalho do professor: uma articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. P. 255-284. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 26 mar. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. La crisis de los siete años. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones (Trabalho original proferido entre 1933-1934), 1996. 4, pp.377-386.

WHITAKER, Robert. *Anatomia de uma epidemia: Pílulas Mágicas, Drogas Psiquiátricas e o Aumento Assombroso da Doença Mental*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

Received in October 2023.
Approved in November 2023.

A Fundamentação psicológica do pensamento de Michael Young e Dermeval Saviani: uma defesa do conhecimento poderoso/clássico

The psychological foundation of the thought of Michael Young and Dermeval Saviani: a defense of powerful/classical knowledge

Patricia Nascimento Marques¹
Emerson Ferreira Gomes²

RESUMO

A função da escola, sua relação com o conhecimento e a construção do currículo são temáticas debatidas por diversos pesquisadores da educação. Michael Young (2007b) apropriou-se de estudos sobre sociologia e construção do conhecimento a partir de Durkheim e Vigotski para elaborar uma defesa do conhecimento poderoso nos currículos. Em países distintos e com embasamento que ora diverge e ora converge, Dermeval Saviani (1999) elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) um currículo baseado no conhecimento clássico, considerado pelo autor condição para libertação. Após levantamento bibliográfico da produção desses autores e demais pesquisadores do currículo na perspectiva da PHC, o presente estudo identificou semelhanças nas elaborações quanto às concepções de escola e de conhecimento escolar. A busca na fundamentação dessa semelhança resultou na identificação do embasamento psicológico adotado em ambas as perspectivas: a psicologia vigotskiana. A partir da análise das produções dos autores estudados, concluímos que a base psicológica que fundamenta o argumento em defesa do

ABSTRACT

Topics such as the function of schools, their relationship with knowledge, and the making of a curriculum have been discussed by several researchers in education. Michael Young (2007b) assimilated studies in sociology and the construction of knowledge based on Durkheim and Vygotsky to elaborate a defense of powerful knowledge in the curriculum. In a different country and based on references that are at times convergent and other times non-convergent, Dermeval Saviani (1999) elaborated the Historical-Critical Pedagogy (HCP), a curriculum based on classical knowledge, which the author deems to be a condition for emancipation. After a bibliographical research of the production of these authors and other researchers dedicated to curriculum within HCP, the present study has identified similarities in the elaborations concerning the conceptions of school and school knowledge. The search for a common ground that justifies this similarity resulted in the identification of the same psychological foundation in both perspectives: the psychology of Vygotsky. Based on an analysis of these two authors, we concluded that the psychological basis that fundamentes the argument in favor of

¹ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1007-1478>. E-mail: patricia.marques@aluno.ifsp.edu.br.

² Professor no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3261-9241>. E-mail: emersonfg@ifsp.edu.br.

conhecimento poderoso/clássico para o desenvolvimento do pensamento do indivíduo é a psicologia proposta por Liev Vigotski. Ressaltamos ainda como as contribuições desses pensadores devem ser consideradas no processo de elaboração do currículo escolar para o enfrentamento ao relativismo e obscurantismo que vivenciamos na atualidade.

Palavras-chave: Michael Young; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia Vigotskiana.

classical/powerful knowledge for the development of the individual is the psychological theory of Lev Vygotsky. We also emphasize that the contribution of these thinkers should be considered in the process of elaboration of a school curriculum that opposes the relativism and obscurantism that we have currently been facing.

Keywords: Michael Young; Historical-critical pedagogy; Psychology of Vygotsky.

1 Introdução

Michael Young e Dermeval Saviani apresentam concepções que se assemelham quanto à defesa de um conhecimento escolar que eleve o pensamento dos estudantes para além de sua rotina, cotidiano e experiências imediatas. A concepção de ambos sobre a função social da escola tem como base o entendimento de que o ensino é necessário para o desenvolvimento do pensamento humano.

Young (2002) publicou um estudo sobre as contribuições de Vigotski e Durkheim em sua abordagem de conhecimento e currículo. Ao estudar o conhecimento, Young (2002) recorreu às distinções feitas por Vigotski entre o conhecimento da vida cotidiana e o conhecimento teórico e comparou essa proposta com as distinções feitas por Durkheim entre o sagrado e o profano. Segundo o autor, para superar uma visão estreita que considera o conhecimento como algo determinado é importante considerar a ênfase dada por Vigotski sobre uma abordagem histórica para o desenvolvimento do conhecimento (YOUNG, 2002).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) visa o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares fundamentando-se no materialismo histórico-dialético. Martins (2013) apresenta a psicologia histórico-cultural como o fundamento psicológico da PHC relacionando o papel da escola, os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico e a importância de uma educação que não privilegie os conhecimentos utilitários e pragmáticos. Tanto para a

psicologia histórico-cultural quanto para a PHC, a seleção e organização dos conhecimentos escolares não são detalhes do processo educativo, mas sim um dos pilares para a promoção do desenvolvimento que incida e transforme as estruturas psíquicas dos estudantes (MARTINS, 2013).

Embora o nosso levantamento tenha encontrado autores (MALANCHEN, 2018; RIBEIRO e ZANARDI, 2018) que apresentam as semelhanças entre Young e Saviani sobre a necessidade de uma educação escolar pautada em conhecimentos poderosos/clássicos, esses mesmos autores não fundamentam essa semelhança e não investigam a aproximação de ambos com a proposta de desenvolvimento do pensamento elaborada por Vigotski (2001). Ribeiro e Zanardi (2018), inclusive mencionam a necessidade de um aprofundamento nos estudos sobre as aproximações entre Saviani, Young e a epistemologia freireana, pois os autores consideram que há percursos semelhantes nas ideias sobre a passagem do saber ingênuo para um saber elaborado.

O presente estudo visa, através do levantamento bibliográfico das publicações dos principais autores e seus intérpretes, elencar as características do pensamento de Michael Young e de Dermeval Saviani a respeito do conhecimento escolar.

A partir da identificação do fundamento psicológico convergente em ambas correntes teóricas, visamos apresentar as contribuições da psicologia vigotskiana apropriadas no debate do conhecimento escolar como o fundamento psicológico na defesa do conhecimento científico no currículo.

2 Michael Young e o conhecimento poderoso

Michael Young, um sociólogo inglês da educação – especificamente do campo do currículo – editou, em 1971, o livro *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Essa obra marcou o surgimento do movimento Nova Sociologia da Educação (NSE) que se opunha à concepção técnica e metodológica do currículo (GALIAN e LOUZANO, 2014).

Já na introdução da obra, Young revela o controle dos conteúdos e das oportunidades educacionais pela relação mecanicista entre universidade,

economia e o sistema educacional. O autor denuncia a sociologia da educação que considera esse controle como a explicação e não como o que deve ser explicado, reforçando o misticismo ao invés de tornar a relação de controle como questão de pesquisa (YOUNG, 1971).

Nessa ocasião, Michael Young passou a investigar o currículo como um conjunto de relações de poder e construiu uma crítica à seleção de conhecimentos que compõe o currículo como uma imposição dos interesses dos grupos poderosos visando a manutenção do poder (YOUNG, 2010).

Young viajou para a África do Sul pós *apartheid*, quando foi instaurado o primeiro governo democrático no país, para trabalhar com professores, sindicatos e outras organizações democráticas visando a reforma do currículo. Com base nos estudos que antecederam essa experiência, o conhecimento escolar era posto como expressão do poder. Portanto, naquela ocasião era necessário que os professores tivessem liberdade para criar o próprio currículo e não sofressem imposição por parte dos pesquisadores (GALIAN e LOUZANO, 2014).

A partir dessa experiência, Young notou que os professores tinham uma formação precária e não sabiam lidar com a autonomia que foi dada pelos pesquisadores (YOUNG, 2010). Essa, portanto, foi uma experiência crucial para que Young retomasse os estudos sobre conhecimento e revisitasse sua trajetória acadêmica.

O autor, que nos anos 1970 defendeu a tese de que o conhecimento dos poderosos ocupava o currículo e o usava como meio para manutenção dos poderosos no poder através do negligenciamento do conhecimento popular, revisitou sua teoria fundamentando-se em Bernstein, Vigotski e Durkheim.

O texto publicado por Young (1971) na obra que lança a NSE não faz nenhuma referência ao psicólogo russo Vigotski. Em contrapartida, nessa produção já é possível notar a influência de Durkheim no trabalho de Young. Na luta contra o mecanicismo na educação, Young pautou-se em estudos sobre conhecimento com base na distinção entre sagrado e profano realizada na obra de Durkheim.

Antes de Michael Young propor o conhecimento poderoso como um princípio curricular, as produções do autor mostram a busca por uma

formulação segura no que tange os estudos sobre conhecimento. Em 2002, Young formalizou a sua aproximação com a produção vigotskiana através da publicação de um artigo que compara as ideias do psicólogo russo Lev Vigotski e do sociólogo francês Émile Durkheim. No texto, Young (2002) reforça as qualidades, semelhanças e diferenças entre as proposições de cada autor a respeito do conhecimento e sugere a necessidade da combinação de uma visão histórica do conhecimento com o conceito realista social de sua objetividade.

Seguindo o caminho trilhado por Young, o presente texto apresentará, inicialmente, uma breve exposição sobre as ideias de Durkheim a cerca do conhecimento para, posteriormente, relacioná-las com a leitura feita pelo autor das obras de Vigotski. Durkheim fez suas elaborações pautando-se em refutar o racionalismo, pragmatismo e empirismo que constituíam, segundo o autor, o ponto fraco da filosofia de sua época. (YOUNG, 2002).

Durkheim via na religião uma potência integradora da sociedade e que servia de modelo para todos os outros tipos de pensamento abstrato, inclusive a ciência. Para aprofundar essa análise, Durkheim realizou um trabalho de diferenciação do conhecimento entre sagrado (abstrato, coletivo, arbitrário) e profano (reação ao mundo cotidiano de forma prática) (YOUNG, 2002).

Young (2002) retrata com ênfase a importância dessa divisão do conhecimento e do modo como Durkheim ressalta o fato do conhecimento e da ciência estarem apoiados em uma base conceitual – e não empírica – com origens sociais. A base sociológica do conhecimento é fundamental para Young e, compreendendo as ideias de Durkheim, é possível inferir o que levou Young a se aproximar desse teórico em suas elaborações iniciais sobre currículo. Assim como Durkheim desenvolveu sua teoria em oposição às perspectivas pragmáticas e racionalistas sobre o conhecimento, Young se apropriou dessa teoria para defender um currículo que se opunha à visão técnica e mecanicista vigente na época.

Em sua investigação sobre conhecimento, Young (2002 e 2007a) buscou acrescentar às ideias sociológicas de Durkheim as contribuições psicológicas de Vigotski. Os estudos comparativos realizados entre Durkheim e Vigotski pelo autor

(Young, 2002 e 2007a) demonstram o interesse em aproveitar o que ambos tem de melhor para nos oferecer num debate sobre currículo na atualidade com base em seus estudos sobre conhecimento e desenvolvimento do pensamento humano.

Young (2007a) apresenta algumas fragilidades na teoria de Durkheim e escreve sobre como as contribuições de Vigotski podem completar as lacunas, apresentar mais elementos e auxiliá-lo a fundar uma abordagem realista social do conhecimento e do currículo. Inicialmente, Young (2002) ressalta a semelhança entre a divisão realizada por Durkheim (sagrado e profano) e Vigotski (conceito científico e conceito cotidiano) porém, nesse mesmo trabalho, o autor faz menção à abordagem de ambos sobre essa divisão. Enquanto, para Durkheim, o desenvolvimento do conhecimento envolve a separação entre o senso comum e o conhecimento teórico e a substituição progressiva de um tipo pelo outro, para Vigotski é a inter-relação entre os conceitos científicos e cotidianos que constituem o processo de aprendizagem através de saltos dialéticos que promovem o desenvolvimento do pensamento (YOUNG, 2002).

O autor destacou como ponto forte de uma interpretação dialética das ideias vigotskianas para a teoria do currículo a abordagem histórica para o desenvolvimento do conhecimento. Segundo Young (2002), Vigotski não separou o conhecimento como uma categoria distinta da prática no curso da história exatamente por sua filiação filosófica ao marxismo. Em contrapartida, Durkheim apresenta uma abordagem que pode conduzir a uma visão de conhecimento como algo determinado, sem a relevante consideração feita por Vigotski sobre a influência da história.

Visando aprofundar as relações entre sua base anterior (Durkheim) e as contribuições do autor mais recente em suas investigações (Vigotski), Young (2007a) buscou o fundamento sobre o modo como Durkheim e Vigotski pensam a base sócio-histórica do conhecimento. De acordo com o autor, enquanto a teoria do conhecimento de Durkheim é baseada em uma ideia de estrutura social, a teoria de Vigotski está baseada em uma ideia de atividade social.

Segundo Young (2007a), a estrutura social não carrega especificidade histórica e não ocorre em nenhuma sociedade em particular, ou seja, parte de um

princípio não específico de sociedades, o que torna a teorização de Durkheim a-histórica. Já para Vigotski, a atividade social decorre de uma atividade coletiva para moldar o mundo de acordo com os propósitos da humanidade no decorrer da história. Essas diferenças fundamentam o modo como ambos fazem a distinção entre sagrado e profano e conceitos científicos e cotidianos, respectivamente (YOUNG, 2007a).

O resultado da investigação realizada por Young sobre as contribuições de Durkheim e Vigotski a cerca do conhecimento é a fundamentação de uma abordagem realista social do conhecimento e do currículo. O autor explica que sua abordagem é social, pois reconhece o papel do agente humano na produção do conhecimento e nega o conhecimento como algo determinado, e realista, pois identifica as características do conhecimento independente do contexto e a necessidade de “poderosas interrupções de continuidade” entre conhecimento e senso comum (Young, 2002).

Após apropriação de estudos sobre conhecimento e o desenvolvimento do pensamento, Young formulou um princípio curricular: o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007b). Esse novo conceito busca revelar não apenas quem está à frente na tomada de decisão sobre o conhecimento específico que compõe o currículo, mas sobre qual conhecimento é selecionado e quais potencialidades esse conhecimento oferece aos estudantes.

Sobre as potencialidades do conhecimento poderoso, Young afirma que o poder está relacionado à capacidade de ver o mundo, interpretá-lo e, possivelmente, transformá-lo (GALIAN e LOUZANO, 2014). Ao traçar as diferenças entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento teórico, Young (2007b) define o conhecimento cotidiano como dependente de contexto e destaca a sua característica prática e procedimental e, em contrapartida, define o conhecimento teórico como o conhecimento independente de contexto e como esse fornece arcabouço para o desenvolvimento de generalizações e universalidades. É a esse conhecimento teórico que Young se refere ao criar o princípio curricular denominado conhecimento poderoso.

A intencionalidade do currículo é destacada pelo autor em uma publicação de 2011 na qual o autor afirma:

o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. [...] o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. (YOUNG, 2011, p.614).

No trecho destacado é possível observar a influência do pensamento vigotskiano nas ideias sobre conhecimento do autor. Young defende a ideia de que há conhecimentos que são capazes de promover o desenvolvimento intelectual e que esses conhecimentos não apresentam base nas motivações imediatas dos estudantes.

O conhecimento poderoso não está relacionado ao conhecimento cotidiano dos estudantes. Segundo o autor, “o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (YOUNG, 2011, p. 614).

Young critica professores que fazem adaptações no currículo para aproximá-lo do interesse dos jovens em busca de engajamento nas atividades escolares. Ao diferenciar currículo de didática, Young (2011) esclarece como o acesso aos conhecimentos e experiências cotidianas dos estudantes faz parte de um recurso pedagógico para uma motivação inicial, mas que esses conceitos cotidianos não devem compor o currículo escolar. O autor ressalta essa crítica em outras produções – Young (2007b) – e associa a perda da função social da escola ao esvaziamento do currículo escolar.

O conceito de conhecimento poderoso de Michael Young está intrinsecamente ligado ao modo como ele concebe a escola:

Portanto, minha resposta à pergunta ‘Para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o

conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2007b, p.1294).

Ao discutir o papel gerador de identidade das disciplinas, apoiado nos estudos de Basil Bernstein, Young afirma a necessidade de alunos, principalmente de lares desfavorecidos, usarem as disciplinas e suas especificidades como base social para a formação de um conjunto de identidades. Apoiando-se no conhecimento especializado, o estudante estabelece sua identidade e potencializa a capacidade de resistir ao senso de alienação (YOUNG, 2011).

3 Dermeval Saviani e o conhecimento clássico

Em seu livro *Escola e Democracia*, Saviani (1999) apresenta a pedagogia histórico-crítica (PHC) como uma proposta pedagógica para além das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas de educação. A partir da leitura sobre a marginalidade, o autor apresenta essas diferentes correntes teóricas e se posiciona em favor de uma pedagogia que reconheça os determinantes sociais, mas que vise o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares.

Em sua proposta pedagógica, Saviani não descuida da necessária articulação entre o papel da escola e o conhecimento. Segundo o autor, essa proposta pedagógica “considera a difusão dos conhecimentos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 1999, p. 75).

Para Saviani (1999 e 2003), o conteúdo cultural legitima a dominação e, portanto, dominar esse conteúdo é condição de libertação. Quanto às possibilidades da apropriação dos conteúdos culturais por parte das camadas populares, Saviani afirma:

se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 1999, p. 66).

A base filosófica que fundamenta a PHC é o materialismo histórico e dialético. Segundo Saviani (2003), inicialmente a PHC foi denominada como “pedagogia dialética”, o que demonstrava a apropriação do materialismo histórico na perspectiva de Karl Marx. Porém, compreendendo a necessidade de conceituar uma pedagogia em oposição à perspectiva crítico-reprodutivista, o autor optou por denominá-la histórico-crítica, sem perder de vista a base marxista de sua base teórica. Segundo o autor, esse posicionamento explícito no terreno do materialismo histórico afirma a sua contraposição às leituras reducionistas e dogmáticas presentes no debate educacional em sua época (SAVIANI, 2003).

Saviani (1999) descreve em sua obra o movimento de negação da história realizado pela burguesia afim de deslegitimar a pedagogia tradicional (pedagogia da essência) e instituir a pedagogia nova (pedagogia da existência). Segundo o autor, a pedagogia da existência parte do princípio de que todos são essencialmente diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas. O discurso que, na aparência, carrega uma ideia de inclusão e acolhimento à diferença no interior dos espaços de educação está, de certo, legitimando “as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios” (SAVIANI, 1999, p.53).

A historicização, portanto, é um elemento central na PHC e, assim como ela, os conhecimentos objetivos também são centrais. O conhecimento objetivo deve ser convertido em conhecimento escolar de modo a demarcar os condicionantes históricos do surgimento desse saber e, desse modo, negar a neutralidade pressuposta pelos positivistas. Ao focar em um currículo organizado não apenas no saber objetivo e nos meios para a aquisição desse saber, mas também no movimento de contradição presente na prática social inicial e final, nota-se a base materialista histórica e dialética que o autor propõe em oposição ao positivismo. (RIBEIRO e ZANARDI, 2018).

Sobre quais são os conteúdos mais ricos para a PHC, Saviani (1999) menciona que são os conhecimentos clássicos, científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade. Esse conhecimento resiste ao tempo e está além do contexto em que foi originalmente formulado. Nessa definição, nota-se semelhanças ao que Young (2007b) denomina como “conhecimento

independente de contexto” ou “conhecimento teórico” ou, por fim, como “conhecimento poderoso”.

Saviani e Duarte (2021) fazem uma importante diferenciação entre o clássico, o tradicional e o moderno. De acordo com os autores, o termo clássico não coincide com o tradicional e não se opõe ao moderno. O tradicional pode ser associado ao arcaico, ultrapassado. Já o moderno é associado ao momento presente, ao atual e até mais avançado. Na definição dos autores, o clássico possui validade para além do momento em que foi formulado e apresenta noções de permanência e referência. Conforme mencionado anteriormente, a PHC se fundamenta em uma sólida base histórica que não é negada na abordagem sobre o conhecimento uma vez que os autores afirmam que, mesmo nascendo em uma determinada conjuntura histórica, o conhecimento clássico “capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente” (SAVIANI e DUARTE, 2021, p. 33).

Saviani (1999) propõe 5 passos para o ensino na perspectiva da PHC. Segundo o autor, o processo de ensino tem início e fim na prática social. A diferença entre a prática social inicial e final é a forma de concebê-las sendo que, inicialmente, o estudante concebe a prática social de forma sincrética e, após o avanço do processo de ensino e os demais passos na proposição da PHC, por fim, a prática é concebida de forma sintética. A instrumentalização, ou seja, a transmissão dos conteúdos clássicos é que promove o salto cognitivo na leitura da prática social.

Na investigação sobre o salto cognitivo, Saviani (2003) ressalta a necessidade de um trabalho escolar com conhecimentos clássicos afirmando que é a apropriação desses conhecimentos por parte da classe trabalhadora que desenvolve formas psíquicas superiores. Tanto na leitura sobre os saltos cognitivos que se identifica no processo de ensino quanto a escolha de determinados conhecimentos para a promoção do desenvolvimento psíquico é possível identificar a fundamentação em princípios da psicologia vigotskiana na proposta pedagógica de Saviani.

É importante destacar as contribuições de Newton Duarte, cujas publicações se voltam para o campo do currículo na perspectiva da PHC. Segundo esse autor, o caráter político do currículo está relacionado com o fato da escolha do conteúdo escolar implicar no modo como os indivíduos poderão intervir na sociedade. Segundo o autor, a apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta que resulta em um entendimento mais elaborado e articulado da realidade (DUARTE, 2016).

Nessa perspectiva pedagógica, o conhecimento cotidiano não deve ser ignorado na realização do trabalho educativo, mas deve ser superado pela apropriação do saber sistematizado (DUARTE, 2016). De acordo com Saviani (2003) a cultura popular é um importante ponto de partida, mas não deve definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico. O autor defende que a cultura popular pode se expressar de forma mais elaborada a partir da apropriação do saber sistematizado e que o desenvolvimento da cultura popular não precisa dos processos de mediação que devem ocorrer nas escolas, uma vez que a cultura popular é assistemática e espontânea – diferentemente do conhecimento científico.

4 A psicologia vigotskiana como fundamento psicológico na defesa do conhecimento poderoso/clássico

As ideias elaboradas e defendidas por Michael Young na década de 1970 foram relevantes para identificar a base social presente na produção do conhecimento e as relações de poder existentes na construção do currículo escolar. Porém, após a experiência sul-africana, Young baseou-se em Durkheim e Vigotski para reformular seus estudos e, assim, reformular sua teoria (GALIAN e LOUZANO, 2014). Portanto, a revisão feita por Michael Young sobre sua própria teoria passou pelos estudos sobre conhecimento e desenvolvimento do pensamento humano a partir das concepções defendidas por Vigotski (2001).

Young (2002) publicou um artigo cuja abordagem principal é o recurso à base epistemológica do conhecimento pautando-se em Durkheim e Vigotski. Nessa publicação, o autor afirmou nutrir-se da teoria de desenvolvimento

humano de Vigotski para reconhecer a importância de uma abordagem histórica para o desenvolvimento do pensamento.

Apesar de Young já sinalizar em 2002 a sua mudança de perspectiva teórica sobre conhecimento e de reafirmá-la em 2007 na publicação “Para quem servem as escolas?” em que apresenta o conceito de *conhecimento poderoso*, alguns teóricos brasileiros mantiveram citações ao autor com base em suas publicações da década de 1970.

Malanchen (2014), em sua tese de doutorado, citou Michael Young como um pesquisador cuja “preocupação fundante era a articulação entre currículo e poder” (MALANCHEN, 2014, p. 75). Do mesmo modo, Loureiro e Tozoni-Reis (2016) também citaram as contribuições de Young da década de 1970, sem considerar as propostas mais recentes feitas pelo autor em suas produções após os anos 2000.

Quatro anos após a publicação de sua tese de doutorado, Malanchen (2018) publicou um artigo relacionando as contribuições de Young e da PHC no debate sobre conhecimento escolar. Na ocasião, a autora considerou o posicionamento mais recente do pesquisador inglês e, inclusive, traçou a semelhança entre as ideias de Young e Saviani:

mesmo sendo teorias distintas e produzidas em contextos históricos, geográficos e culturais distintos, as duas teorias têm preocupações semelhantes enquanto objetivo final: a organização de um currículo que eleve o conhecimento dos indivíduos para além do cotidiano alienado e alienante (MALANCHEN, 2018, p. 132).

No presente trabalho, consideramos a trajetória teórica de Michael Young e Dermeval Saviani nesse contexto de semelhanças no que tange o debate sobre o conhecimento escolar e destacamos que tal semelhança está pautada em um mesmo fundamento psicológico: a psicologia vigotskiana. Foi a partir da apropriação da psicologia histórico-cultural que Young reconsiderou suas contribuições iniciais e desenvolveu o princípio curricular denominado “conhecimento poderoso”. A definição de “conhecimento clássico”

para Saviani e seus comentadores guarda muitas semelhanças com a definição de “conhecimento poderoso”, principalmente na defesa desse conhecimento como o conteúdo que deve ocupar os currículos escolares.

Ao diferenciar o conceito empírico/cotidiano do conceito teórico/científico, Vigotski elucida a importância do pensamento por conceitos no desenvolvimento do pensamento humano. Partindo de uma citação de Karl Marx, Vigotski afirma que “o conceito científico seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico” (VIGOTSKI, 2001, p.294). É a partir do conceito científico que são possíveis as abstrações que elevam o pensamento e modificam o modo como se toma conhecimento da realidade.

No que tange o desenvolvimento do pensamento humano, Vigotski ressalta como o pensamento que apresenta relação com ações cotidianas não supera o pensamento por complexo. Segundo o autor:

os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, frequentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 229).

As constatações de Vigotski a cerca do desenvolvimento do pensamento demonstram mudanças no significado das palavras e nas estruturas de generalização de forma qualitativa. As características específicas à formação dos conceitos são expressas em três fases do desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2001).

Faz-se relevante apresentar, brevemente, as fases do desenvolvimento do pensamento para melhor elucidar a relevância dada na presente produção sobre o pensamento científico na educação escolar.

A primeira fase da formação do conceito é o pensamento sincrético. Esse pensamento é próprio dos anos iniciais de vida e sua principal característica é a indefinição do significado das palavras. O significado das palavras infantis pode

coincidir com o significado atribuído pelos adultos, embora o significado das palavras para as crianças parte de operações psicológicas diversas e originais. Na criança o que está por trás da palavra é “o produto da mistura sincrética de imagens” (VIGOTSKI, 2001, p.176).

A segunda fase é característica do término da primeira infância até o início da adolescência. No pensamento por complexos, assim como a primeira fase, predomina a imagem sincrética da percepção do campo visual. Os objetos são aproximados e reagrupados com significado comum pela semelhança que a criança estabelece entre diferentes impressões concretas (VIGOTSKI, 2001; MARTINS, 2013).

O pensamento por complexos é apresentado por Vigotski em cinco tipos diferentes: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos. Esses tipos de complexos diferem pela qualidade das generalizações, mas ainda não ultrapassam um embasamento empírico e sensível da captação da realidade (VIGOTSKI, 2001).

Cabe especial destaque no presente trabalho ao pensamento por complexos do tipo pseudoconceitos. O próprio Vigotski (2001) destacou esse tipo de pensamento em sua obra afirmando que essa forma de pensamento serve como “ponte transitória” entre o pensamento por complexos e um estágio novo e superior: a formação de conceitos. Embora os pseudoconceitos e os conceitos propriamente ditos sejam semelhantes e tenham equivalência funcional, principalmente na comunicação verbal, o autor revelou que há diferenças na essência, na natureza psicológica e na natureza genética de ambos (VIGOTSKI, 2001).

Os pseudoconceitos se diferenciam dos conceitos propriamente ditos a medida que se ancoram em traços visíveis e concretos do objeto. O desenvolvimento do pensamento na perspectiva vigotskiana caminha para o desenvolvimento do pensamento abstrato através de operações racionais. Sendo assim, embora os pseudoconceitos coincidam com o significado das palavras e permitam a comunicação com os adultos, uma análise mais aprofundada permite

identificar que o pensamento que formula o pseudoconceito ainda é de base concreta e empírica (MARTINS, 2013).

Considerando o exposto acima, a terceira fase do desenvolvimento do pensamento ocorre quando o indivíduo torna possível a interpretação dos fenômenos para além das aparências e é capaz de identificar a síntese de múltiplas relações. Portanto, o pensamento por conceito é caracterizado por Vigotski (2001) como o auge do desenvolvimento do pensamento. Segundo o autor, apenas após a maturidade sexual é possível a conclusão do terceiro estágio da evolução do intelecto humano.

As funções psíquicas associadas e exigidas no pensamento por conceito são mais elaboradas, como a atenção voluntária, a memória lógica e as operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação). Processos desse nível de exigência psíquica requerem uma educação escolar igualmente exigente. A autora Martins (2013) alerta para os riscos da simplificação do ensino e a conseqüente perpetuação do pensamento por complexos nos estudantes. Young (2007b) também demonstra preocupação com o esvaziamento do currículo e a perda da função da escola, uma vez que os estudantes devem apresentar desenvolvimento psíquico a partir da apropriação dos conhecimentos poderosos.

Não há continuidade no processo de desenvolvimento do pensamento sem a intencionalidade do ensino e tampouco esse desenvolvimento se dá por determinação genética. A preocupação de Vigotski em associar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores à educação escolar são apresentadas por Martins (2013) no trecho a seguir:

Vigotski dedicou-se ao estudo das relações entre ensino e desenvolvimento, apontando a ordem de condicionabilidade do primeiro sobre o segundo. Evidenciou que é o ensino que promove o desenvolvimento. Apenas as contradições instaladas entre o legado da natureza e o disponibilizado pela cultura promovem a ascensão das estruturas mentais ‘simples’, elementares, em estruturas ‘complexas’, superiores (MARTINS, 2013, p.131)

Vigotski (2001) aborda a necessidade de um ambiente de educação que supere a vivência cotidiana e que apresente os conceitos científicos através de um processo de mediação. Nesse sentido, embora o conceito espontâneo necessite da influência de um adulto no desenvolvimento do pensamento da criança, esse ainda é um conceito de base empírica, enquanto o conceito científico é adquirido através da intervenção intencional de um adulto por meio da atividade de ensino promovida através da educação escolar (GASPAR, 2014).

O conceito de desenvolvimento psicológico para a psicologia vigotskiana implica a capacidade de conduzir, de forma racional e livre, os processos psicológicos por meio da incorporação da cultura às atividades mentais do indivíduo (DUARTE, 2013). Isso reforça a necessidade de uma educação escolar que promova o acesso dos estudantes aos conceitos além dos espontâneos que eles já vivenciam em suas atividades cotidianas.

Saviani e Duarte (2021) ressaltaram como as necessidades da vida cotidiana não devem ser ignoradas no ambiente escolar e tampouco a escola deve se tornar refém dos imediatismos do cotidiano. Os autores consideram o cotidiano favorável à disseminação da alienação, do consumismo e da manipulação ideológica das consciências e, portanto, os currículos escolares não devem ser ocupados por uma perspectiva que adote como centralidade as vivências e realidades imediatas dos estudantes. Uma defesa semelhante é feita por Young (2011) quando ele diferencia didática de currículo e reforça a necessidade de excluir os conhecimentos cotidianos de uma base curricular alegando o cotidiano é um recurso didático da prática pedagógica para que o estudante inicie um processo de acesso ao conhecimento poderoso.

A educação escolar interessada no desenvolvimento do pensamento, ou seja, focada na superação dos conceitos cotidianos e na aquisição dos conceitos científicos, deve garantir que os estudantes se apropriem da riqueza cultural da humanidade e da internalização dos signos da cultura. Cabe à escola, nas palavras de Martins (2013, p.132) “promover, em cada sujeito particular, a humanidade alcançada pelo gênero humano”.

Como vimos anteriormente, Saviani (1999) e Young (2011) teceram críticas ao currículo escolar baseado nas vivências cotidianas e ressaltaram a importância da valorização dos conhecimentos clássicos/poderosos na educação escolar. Essa valorização tem fundamento na psicologia vigotskiana que aponta o pensamento por conceitos como o auge do desenvolvimento do pensamento e o avanço das potencialidades do psiquismo dos estudantes. A psicologia vigotskiana ainda revela a importância da intencionalidade de um adulto no processo de aquisição do conceito científico demonstrando que o desenvolvimento do pensamento não é linear ou determinado por um fator biológico ou genético.

É relevante considerarmos que a apropriação da psicologia vigotskiana para o debate educacional não deve ser encarada como uma teoria pedagógica. A psicologia tem relevância no debate educacional na qualidade de fundamento psicológico para a pedagogia. Sendo assim, é possível elaborar uma pedagogia com bases psicológicas vigotskianas, wallonianas ou piagetianas – o que é diferente de transpor os princípios psicológicos como substitutos de teorias pedagógicas inteiras. Embora Vigotski faça uma clara defesa da educação escolar e da qualidade dessa mediação para o favorecimento da aquisição do conceito científico, a transposição das ideias vigotskianas para o campo pedagógico não é adequada. A psicologia vigotskiana – como abordada no presente estudo – deve ser aproximada do debate educacional na qualidade de fundamento psicológico de determinada teoria pedagógica. Não há proposição como teoria pedagógica nos estudos de Lev Vigotski, mas sim a fundação de uma nova corrente teórica da psicologia que fundamenta importantes debates sobre ensino e aprendizagem.

5 Conclusões

Michael Young e Dermeval Saviani formulam suas contribuições à educação com base em uma concepção de escola semelhante. Para ambos, a escola deve garantir acesso ao conhecimento científico/clássico/poderoso que se opõem aos conceitos cotidianos pautados na experiência imediata dos estudantes. Essa

defesa está pautada na função social da escola cuja finalidade é humanizar os indivíduos e transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados.

Michael Young notou a insuficiência de sua perspectiva teórica para a compreensão de uma experiência vivida em sua trajetória acadêmica e voltou os estudos para a compreensão, entre outras coisas, do desenvolvimento do pensamento humano. Foi em 2002 que Young formalizou a sua aproximação com a psicologia vigotskiana na publicação “Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro”.

A obra *Escola e Democracia* foi publicada, originalmente, em 1983 e marcou o lançamento da pedagogia histórico-crítica por Dermeval Saviani. Martins (2013) e Duarte (2013) realizaram publicações em que apontam o fundamento vigotskiano que embasa, psicologicamente, a teoria pedagógica proposta por Saviani.

Em contextos distintos e com múltiplas peculiaridades, Young e Saviani formularam elaborações que se assemelham no que tange a função da escola e a composição do currículo escolar. Para ambos, os estudantes devem acessar na escola aquilo que não acessam espontaneamente em suas experiências imediatas apontando para a relevância de uma educação escolar pautada em conceitos científicos. É esperado que os estudantes explorem suas potencialidades e desenvolvam capacidades humanas complexas a partir da instrução, transmissão e mediação de professores de diversas áreas.

A defesa de um currículo escolar pautado no conhecimento científico e cuja experiência dos estudantes é utilizada como recurso didático ganha notoriedade frente ao discurso atual obscurantista e relativista que nega a objetividade do conhecimento. Ao negar a objetividade do conhecimento, o discurso relativista (que afirma que todos os conhecimentos são iguais e devem ocupar o mesmo espaço na seleção dos conteúdos do currículo) nega, conseqüentemente, a possibilidade de compreensão consciente da realidade (DUARTE, 2016).

A ignorância como consciência de aspectos ainda não conhecidos da realidade não impede a produção científica. Saviani e Duarte (2021) afirmam que essa ignorância não imobiliza o avanço do conhecimento, mas sim o esforço

deliberado para que as pessoas não tenham acesso ao conhecimento é que se torna obstáculo para a produção científica. Esse esforço pela manutenção da ignorância é chamado pelos autores de obscurantismo. É a superação do autoritarismo obscurantista que pode pautar o ensino nas escolas através de um currículo capaz de aumentar o campo de liberdade de escolhas dos estudantes (SAVIANI e DUARTE, 2021).

A busca pelo fundamento psicológico como uma das bases das ideias de Young e Saviani nos mostrou que ambos beberam da mesma fonte e nutrem-se da perspectiva vigotskiana sobre o desenvolvimento do pensamento humano para defenderem um currículo escolar composto por conhecimentos poderosos/clássico.

El fundamento psicológico del pensamiento de Michael Young y Demerval Saviani: una defensa del conocimiento poderoso/clásico

RESUMEN

La función de la escuela, su relación con el conocimiento y la construcción del currículo son temas debatidos por diversos investigadores en educación. Michael Young (2007b) se apropió de estudios sobre sociología y construcción del conocimiento basados en Durkheim y Vygotsky para elaborar una defensa del conocimiento poderoso en los currículos. En un país diferente y a partir de referencias a veces convergentes y otras veces no convergentes, Dermeval Saviani (1999) elaboró la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), un currículo basado en el conocimiento clásico, que consideraba una condición para la liberación. Tras un estudio bibliográfico de la obra de estos autores y de otros investigadores del currículo desde la perspectiva de la PHC, este estudio identificó similitudes en sus concepciones de la escuela y del conocimiento escolar. La búsqueda de una base común que justifique esta similitud resultó en la identificación del fundamento psicológico adoptado en ambas perspectivas: la psicología vigotskiana. A partir del análisis de las obras de los autores estudiados, concluimos que la base psicológica que sustenta la argumentación en defensa del conocimiento poderoso/clásico para el desarrollo del pensamiento del individuo es la psicología propuesta por Liev Vygotsky. También destacamos cómo las propuestas de estos pensadores deberían ser tenidas en cuenta en el proceso de elaboración del currículo escolar que se oponga al relativismo y oscurantismo al que nos enfrentamos en la actualidad.

Palabras clave: Michael Young; Pedagogía histórico-crítica; Psicología Vigotskiana.

Referências

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances*, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013.

- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.
- GASPAR, Alberto. *Atividades experimentais no ensino de Física: uma nova visão baseada na teoria de Vigotski*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, p. 68-82, 2016.
- MALANCHEN, Julia. O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. *Nuances*, v. 29, n. 3 p. 116-134, 2018.
- MALANCHEN, Julia. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2014.
- MARTINS, Ligia Maria. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 120-143, 2013.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, e186783, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 8a ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes*. A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 53-80, 2002.

YOUNG, Michael. Durkheim and Vygotsky's theories of knowledge and their implications for a critical educational theory. *Critical Studies in Education*. v. 48, n. 1, p. 43-62, 2007a.

YOUNG, Michael. Para quê servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007b.

YOUNG, Michael. Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, v. 22, n. 1, p. 9-20, 2010.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

Recebido em janeiro de 2023.
Aprovado em junho de 2023.

The psychological foundation of the thought of Michael Young and Dermeval Saviani: a defense of powerful/classical knowledge¹

A Fundamentação psicológica do pensamento de Michael Young e Dermeval Saviani: uma defesa do conhecimento poderoso/clássico

*Patricia Nascimento Marques²
Emerson Ferreira Gomes²*

ABSTRACT

Topics such as the function of schools, their relationship with knowledge, and the making of a curriculum have been discussed by several researchers in education. Michael Young (2007b) assimilated studies in sociology and the construction of knowledge based on Durkheim and Vygotsky to elaborate a defense of powerful knowledge in the curriculum. In a different country and based on references that are at times convergent and other times non-convergent, Dermeval Saviani (1999) elaborated the Historical-Critical Pedagogy (HCP), a curriculum based on classical knowledge, which the author deems to be a condition for emancipation. After bibliographical research of the production of these authors and other researchers dedicated to curriculum within HCP, the present study has identified similarities in the elaborations concerning the conceptions of school and school knowledge. The search for a common ground that justifies this similarity resulted in the identification of the same psychological foundation in both perspectives: the psychology of Vygotsky. Based on an analysis of these two authors, we concluded that the psychological basis that

RESUMO

A função da escola, sua relação com o conhecimento e a construção do currículo são temáticas debatidas por diversos pesquisadores da educação. Michael Young (2007b) apropriou-se de estudos sobre sociologia e construção do conhecimento a partir de Durkheim e Vygotski para elaborar uma defesa do conhecimento poderoso nos currículos. Em países distintos e com embasamento que ora diverge e ora converge, Dermeval Saviani (1999) elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) um currículo baseado no conhecimento clássico, considerado pelo autor condição para libertação. Após levantamento bibliográfico da produção desses autores e demais pesquisadores do currículo na perspectiva da PHC, o presente estudo identificou semelhanças nas elaborações quanto às concepções de escola e de conhecimento escolar. A busca na fundamentação dessa semelhança resultou na identificação do embasamento psicológico adotado em ambas as perspectivas: a psicologia vigotskiana. A partir da análise das produções dos autores estudados, concluímos que a base psicológica que fundamenta o argumento em defesa do conhecimento poderoso/clássico para o desenvolvimento do pensamento do indivíduo é a psicologia proposta

¹ English version by Priscila Nascimento Marques. E-mail: priscilanm@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1007-1478>. E-mail: patricia.marques@aluno.ifsp.edu.br.

² Professor no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3261-9241>. E-mail: emersonfg@ifsp.edu.br.

fundamentals the argument in favor of classical/powerful knowledge for the development of the individual is the psychological theory of Lev Vygotsky. We also emphasize that the contribution of these thinkers should be considered in the process of elaboration of a school curriculum that opposes the relativism and obscurantism that we have currently been facing.

Keywords: Michael Young; Historical-critical pedagogy; Psychology of Vygotsky.

por Liev Vigotski. Ressaltamos ainda como as contribuições desses pensadores devem ser consideradas no processo de elaboração do currículo escolar para o enfrentamento ao relativismo e obscurantismo que vivenciamos na atualidade.

Palavras-chave: Michael Young; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia Vigotskiana.

1 Introdução

Michael Young and Dermeval Saviani's conceptions are similar when it comes to defending school knowledge that elevates students' thinking beyond their routine, everyday life, and immediate experiences. Their conception of the social function of school is based on the understanding that learning is necessary for the development of human thought.

Young (2002) published a study on the contributions of Vygotsky and Durkheim for his approach to knowledge and curriculum. When studying knowledge, Young (2002) used the distinctions made by Vygotsky between knowledge of everyday life and theoretical knowledge and compared this proposal with the distinctions made by Durkheim between the sacred and the profane. According to the author, to overcome a narrow view that considers knowledge as something determined, it is important to consider the emphasis placed by Vygotsky on a historical approach to the development of knowledge (YOUNG, 2002).

Historical-Critical Pedagogy (HCP) aims to improve education for the working classes, based on historical-dialectical materialism. Martins (2013) presents cultural-historical psychology as the psychological foundation of HCP, relating the role of the school, Vygotsky's studies on psychological development and the importance of an education that does not favor utilitarian and pragmatic knowledge. For both cultural-historical psychology and HPC, the

selection and organization of school knowledge are not mere details of the educational process, but rather one of the pillars for promoting a type of development that affects and transforms students' psychological structures (MARTINS, 2013).

Although our survey found authors (MALANCHEN, 2018; RIBEIRO and ZANARDI, 2018) who present similarities between Young and Saviani concerning the need for a school education based on powerful/classical knowledge, these same authors do not substantiate that similarity and do not investigate the approximation of both with the proposal for the development of thought elaborated by Vygotsky (2001). Ribeiro and Zanardi (2018) even mention the need for further studies on the approximation between Saviani, Young and Freire's epistemology, as the authors consider that there are similar paths in the ideas about the passage from naive knowledge to elaborate knowledge.

This study aims, through a bibliographical survey of the publications of the main authors and their interpreters, to list the characteristics of Michael Young's and Dermeval Saviani's thinking on school knowledge.

Based on the identification of the convergent psychological foundation in both theoretical currents, we aim to present the contributions of Vygotskian psychology that have been assimilated by the debate on school knowledge as the psychological foundation in the defense of scientific knowledge in the curriculum.

2 Michael Young and powerful knowledge

Michael Young, an English sociologist of education - specifically in the field of curriculum - published the book *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* in 1971. This work marked the emergence of the New Sociology of Education (NSE) movement, which opposed the technical and methodological conception of the curriculum (GALIAN and LOUZANO, 2014).

Already in the introduction to the book, Young reveals the control of educational content and opportunities by the mechanistic relationship between university, economy, and educational system. The author denounces the sociology of education, which sees this control as an explanation and not as something to be explained, reinforcing mysticism instead of making the control relationship a research question (YOUNG, 1971).

On this occasion, Michael Young began to investigate the curriculum as a set of power relations and built a critique of the selection of knowledge that makes up the curriculum as an imposition of the interests of powerful groups aimed at maintaining power (YOUNG, 2010).

Young travelled to *post-apartheid* South Africa, when the country's first democratic government was established, to work with teachers, unions, and other democratic organizations to reform the curriculum. Based on the studies that preceded this experience, school knowledge was seen as an expression of power. Therefore, at that time it was necessary for teachers to have the freedom to create their own curriculum and not have it imposed on them by researchers (GALIAN and LOUZANO, 2014).

From this experience, Young noticed that the teachers had poor training and were unable to deal with the autonomy given to them by the researchers (YOUNG, 2010). This was therefore a crucial experience for Young to return to his studies on knowledge and revisit his academic career.

The author, who in the 1970s defended the thesis that the knowledge of the powerful occupied the curriculum and used it as a means of maintaining the powerful in power by neglecting popular knowledge, revisited his theory based on Bernstein, Vigotski and Durkheim.

The text published by Young (1971) in the work that inaugurates the NSE makes no reference to the Russian psychologist Vygotsky. On the other hand, it is already possible to see the influence of Durkheim in Young's work. In his fight against mechanism in education, Young

guided his studies on knowledge on Durkheim's distinction between the sacred and the profane.

Before Michael Young proposed powerful knowledge as a curricular principle, his productions displayed a search for a secure formulation in terms of knowledge studies. In 2002, Young formalized his approach to Vygotsky's work by publishing an article comparing the ideas of Russian psychologist Lev Vygotsky and French sociologist Émile Durkheim. In this text, Young (2002) reinforces the qualities, similarities and differences between each author's propositions on knowledge and suggests the need to combine a historical view of knowledge with the social realist concept of its objectivity.

Following the path taken by Young, this paper will initially present a brief exposition of Durkheim's ideas about knowledge and then relate them to the Young's reading of Vygotsky's works. Durkheim developed his elaborations guided by a refusal of rationalism, pragmatism and empiricism, which, according to the author, were the weak points of the philosophy of his time (YOUNG, 2002).

Durkheim saw religion as a power that integrated society and served as a model for all other types of abstract thought, including science. In order to deepen this analysis, Durkheim differentiated between sacred knowledge (abstract, collective, arbitrary) and profane knowledge (a reaction to the everyday world in a practical way) (YOUNG, 2002).

Young (2002) emphatically portrays the importance of this division of knowledge and the way in which Durkheim emphasizes the fact that knowledge and science are based on a conceptual - rather than empirical - foundation with social roots. The sociological basis of knowledge is fundamental for Young and, by understanding Durkheim's ideas, it is possible to infer what led Young to approach this theorist in his initial elaborations on curriculum. Just as Durkheim developed his theory in opposition to pragmatic and rationalist perspectives on knowledge, Young appropriated this theory

to defend a curriculum that opposed the technical and mechanistic vision in force at the time.

In his research on knowledge, Young (2002 and 2007a) sought to add Vygotsky's psychological contributions to Durkheim's sociological ideas. The comparative studies carried out between Durkheim and Vygotsky by the author (Young, 2002 and 2007a) demonstrate his interest in taking advantage of the best that both have to offer for the current debate on the curriculum, based on their studies on knowledge and the development of human thought.

Young (2007a) presents some weaknesses in Durkheim's theory and writes about how Vygotsky's contributions can fill the gaps, and provide with more elements to help him to create a social realist approach of knowledge and curriculum. Initially, Young (2002) points out the similarity between the division made by Durkheim (sacred and profane) and Vygotsky (scientific concept and everyday concept), but in the same work, the author mentions their approach to this division. While, for Durkheim, the development of knowledge involves the separation between common sense and theoretical knowledge and the progressive replacement of the first by the latter, for Vygotsky it is the interrelationship between scientific and everyday concepts that constitute the learning process through dialectical leaps that promote the development of thought (YOUNG, 2002).

The author highlighted the historical approach to the development of knowledge as a strong point of a dialectical interpretation of Vygotsky's ideas for curriculum theory. According to Young (2002), Vygotsky did not separate knowledge as a distinct category from practice in the course of history precisely because of his philosophical affiliation with Marxism. In contrast, Durkheim presents an approach that can lead to a view of knowledge as something determined, without the relevant consideration made by Vygotsky about the influence of history.

Aiming to deepen the relationship between his previous basis (Durkheim) and the contributions of the most recent author in his research (Vygotsky), Young (2007a) sought to find the foundations of Durkheim's and Vygotsky's ideas about the socio-historical basis of knowledge. According to the author, while Durkheim's theory of knowledge is based on an idea of social structure, Vygotsky's theory is based on an idea of social activity.

According to Young (2007a), social structure has no historical specificity and does not occur in any society in particular, in other words, it departs from a principle that is not specific to societies, which makes Durkheim's theorizing ahistorical. For Vygotsky, on the other hand, social activity stems from a collective activity to shape the world according to the purposes of humanity throughout history. These differences underpin the way in which both distinguish between sacred and profane and scientific and everyday concepts, respectively (YOUNG, 2007a).

The result of Young's investigation on Durkheim's and Vygotsky's contributions to knowledge is the foundation of a social realist approach to knowledge and the curriculum. The author explains that his approach is social, as it recognizes the role of the human agency in the production of knowledge and denies knowledge as something determined, and realistic, as it identifies the characteristics of knowledge regardless of context and the need for "powerful breaks in continuity" between knowledge and common sense (Young, 2002).

After appropriating studies on knowledge and the development of thought, Young formulated a curriculum principle: powerful knowledge (YOUNG, 2007b). This new concept seeks to reveal not only who is in charge of making decisions about the specific knowledge that makes up the curriculum, but which knowledge is selected and what potential this knowledge offers students.

Regarding the potential of powerful knowledge, Young states

that power is related to the ability to see the world, interpret it and possibly transform it (GALIAN and LOUZANO, 2014). In outlining the differences between everyday knowledge and theoretical knowledge, Young (2007b) defines everyday knowledge as context-dependent and highlights its practical and procedural characteristics and, in contrast, defines theoretical knowledge as context-independent knowledge and how it provides a framework for the development of generalizations and universalities. It is this theoretical knowledge that Young refers to when creating the curriculum principle called powerful knowledge.

The intentionality of the curriculum is highlighted by the author in a 2011 publication in which he states:

the curriculum needs to be seen as having its own purpose - the intellectual development of students. It should not be treated as a means to motivate students or to solve social problems. [...] intellectual development is a process based on concepts, not content or skills. This means that the curriculum must be concept-based (YOUNG, 2011, p.614).

The excerpt above shows the influence of Vygotsky's thinking on the author's ideas about knowledge. Young defends the idea that there is a type of knowledge that is capable of promoting intellectual development and that this knowledge has no basis in the students' immediate motivations.

Powerful knowledge is not related to students' everyday knowledge. According to the author, "the curriculum should exclude students' everyday knowledge, while it is a resource for teachers' pedagogical work. Students do not go to school to learn what they already know" (YOUNG, 2011, p. 614).

Young criticizes teachers who adapt the curriculum to bring it closer to young people's interests in order to engage them in school activities. By differentiating curriculum from didactics, Young (2011) clarifies how access to students' everyday knowledge and experiences

is part of a pedagogical resource for initial motivation, but that these everyday concepts should not be part of the school curriculum. The author highlights this criticism in other works - Young (2007b) - and associates the loss of the school's social function with the nullification of the school curriculum.

Michael Young's concept of powerful knowledge is intrinsically linked to the way he conceives school:

Therefore, my answer to the question 'What are schools for?' is that they enable or can enable young people to acquire the knowledge that, for most of them, cannot be acquired at home or in their community, and for adults, in their workplaces (YOUNG, 2007b, p.1294).

When discussing the identity-generating role of disciplines, based on the studies of Basil Bernstein, Young affirms the need for students, especially from disadvantaged homes, to use disciplines and their specificities as a social basis for forming a set of identities. By relying on specialized knowledge, students establish their identity and enhance their ability to resist the sense of alienation (YOUNG, 2011).

3 Dermeval Saviani and classical knowledge

In his book *Escola e Democracia* (School and Democracy), Saviani (1999) presents historical-critical pedagogy (HCP) as a pedagogical proposal that goes beyond non-critical and critical-reproductivist theories of education. Based on his reading of marginalization, the author presents these different theoretical currents and takes a position in favor of a pedagogy that recognizes social determinants, but which aims to improve education for the working classes.

In his pedagogical proposal, Saviani does not neglect the necessary link between the role of the school and knowledge. According to the author, this pedagogical proposal "considers the dissemination of living and up-to-date knowledge to be one of the

primary tasks of the educational process in general and of the school in particular" (SAVIANI, 1999, p. 75).

For Saviani (1999 and 2003), cultural content legitimizes domination and, therefore, mastering this content is a condition for liberation. Regarding the possibilities for the popular classes to appropriate cultural content, Saviani states:

if members of the lower classes do not master cultural content, they cannot assert their interests, because they are disarmed against the dominators, who use precisely this cultural content to legitimize and consolidate their domination (SAVIANI, 1999, p. 66).

The philosophical basis on which HCP is based is historical and dialectical materialism. According to Saviani (2003), HCP was initially called "dialectical pedagogy", which demonstrated the appropriation of historical materialism from Karl Marx's perspective. However, considering the need to conceptualize a pedagogy in opposition to the critical-reproductivist perspective, the author chose to call it historical-critical, without losing sight of the Marxist basis of its theoretical foundation. According to the author, this explicit positioning in the field of historical materialism affirms his opposition to the reductionist and dogmatic readings present in the educational debate of his time (SAVIANI, 2003).

Saviani (1999) describes in his work the movement to negate history carried out by the bourgeoisie to delegitimize traditional pedagogy (pedagogy of essence) and establish a new pedagogy (pedagogy of existence). According to the author, the pedagogy of existence starts from the principle that everyone is essentially different and that these differences must be respected. The discourse that, on the surface, seems to convey an idea of inclusion and acceptance of differences within educational spaces is, in fact, legitimizing "inequalities, domination, subjection and privileges" (SAVIANI, 1999, p.53).

Historicization, therefore, is a central element in HCP and, like it, objective knowledge is also central. Objective knowledge must be converted into school knowledge in order to demarcate the historical conditioning factors of the emergence of this knowledge and, in this way, deny the neutrality presupposed by the positivists. By focusing on a curriculum organized not only on objective knowledge and the means for acquiring this knowledge, but also on the movement of contradiction present in the initial and final social practice, we can see the historical materialist and dialectical basis that the author proposes in opposition to positivism (RIBEIRO and ZANARDI, 2018).

Saviani (1999) mentions that the most fruitful content for HCP is the classical, scientific, philosophical and artistic knowledge produced by humanity. This knowledge stands the test of time and goes beyond the context in which it was originally formulated. In this definition, there are similarities to what Young (2007b) calls "context-independent knowledge" or "theoretical knowledge" or, finally, "powerful knowledge".

Saviani and Duarte (2021) make an important distinction between classical, traditional and modern. According to the authors, the term classical does not coincide with traditional and is not opposed to modern. Traditional can be associated with archaic, outdated. Modern, on the other hand, is associated with the present moment, with what is current and even more advanced. In the authors' definition, the validity of the classical goes beyond the moment in which it was formulated and involves notions of permanence and reference. As mentioned above, HCP is based on a solid historical foundation, which is not denied in the approach to knowledge, since the authors state that, even though it was born in a certain historical context, classical knowledge "captures nuclear issues that concern the very identity of man as a being that develops historically" (SAVIANI and DUARTE, 2021, p. 33).

Saviani (1999) proposes five steps for teaching from a HCP perspective. According to the author, the teaching process begins and ends

in social practice. The difference between the initial and final social practice is the way in which they are conceived. At first, the student conceives social practice in a syncretic way and, after the teaching process has progressed and the other steps in the HCP proposal have been taken, the practice is finally conceived in a synthetic way. Instrumentalization, i.e. the transmission of classic content, is what promotes the cognitive leap in the reading of social practice.

In his investigation into the cognitive leap, Saviani (2003) emphasizes the need for schoolwork with classical knowledge, stating that it is the appropriation of this knowledge by the working class that develops higher psychological forms. Saviani's pedagogical proposal is based on the principles of Vygotskian psychology, both in the reading about the cognitive leaps identified in the teaching process and in the choice of certain types of knowledge to promote psychological development.

It is important to highlight the contributions of Newton Duarte, whose publications focus on the field of curriculum from a HCP perspective. According to this author, the political nature of the curriculum is related to the fact that the choice of school content implies the way in which individuals can intervene in society. According to the author, the appropriation of scientific knowledge promotes special forms of behavior that result in a more elaborate and articulated understanding of reality (DUARTE, 2016).

In this pedagogical perspective, everyday knowledge should not be ignored when carrying out educational work, but should be overcome by the appropriation of systematized knowledge (DUARTE, 2016). According to Saviani (2003), popular culture is an important starting point, but it should not define the end point of pedagogical work. The author argues that popular culture can express itself in a more elaborate way through the appropriation of systematized knowledge and that the development of popular

culture does not need the mediation processes that should take place in schools, since popular culture is unsystematic and spontaneous - unlike scientific knowledge.

4 Vygotskian psychology as a psychological foundation in the defense of powerful/classical knowledge

The ideas developed and defended by Michael Young in the 1970s were relevant to identifying the social basis present in the production of knowledge and the power relations that exist in the construction of the school curriculum. However, after the South African experience, Young drew on Durkheim and Vygotsky to reformulate his studies and thus reformulate his theory (GALIAN and LOUZANO, 2014). Therefore, Michael Young's revision of his own theory included studies on knowledge and the development of human thought based on the conceptions defended by Vygotsky (2001).

Young (2002) published an article whose main approach is to resort to the epistemological basis of knowledge, based on Durkheim and Vygotsky. In this publication, the author claimed to draw on Vygotsky's theory of human development to recognize the importance of a historical approach to the development of thought.

Although Young already signaled his change of theoretical perspective on knowledge in 2002 and reaffirmed it in 2007 in the publication "What are schools for?" in which he presents the concept of *powerful knowledge*, some Brazilian theorists have continued to cite the author based on his publications from the 1970s.

Malanchen (2014), in his doctoral thesis, cited Michael Young as a researcher whose "fundamental concern was the articulation between curriculum and power" (MALANCHEN, 2014, p. 75). Similarly, Loureiro and Tozoni-Reis (2016) also cited Young's contributions from the 1970s, without considering the more recent proposals made by the author in his productions after the 2000s.

Four years after the publication of her doctoral thesis, Malanchen (2018) published an article relating the contributions of Young and HCP for the debate on school knowledge. At the time, the author considered the most recent position of the English researcher and even outlined the similarities between the ideas of Young and Saviani:

even though they are different theories and were produced in different historical, geographical, and cultural contexts, the two theories have similar concerns as their ultimate goal: the organization of a curriculum that elevates the knowledge of individuals beyond the alienated and alienating everyday life (MALANCHEN, 2018, p. 132).

In this paper, we consider the theoretical trajectory of Michael Young and Dermeval Saviani in the context of similarities regarding the debate on school knowledge, and we emphasize that this similarity derives from the fact that both have the same psychological foundation: Vygotskian psychology. It was because of the appropriation of cultural-historical psychology that Young reconsidered his initial contributions and developed the curricular principle called "powerful knowledge". The definition of "classical knowledge" for Saviani and his commentators bears many similarities to the definition of "powerful knowledge", especially in the defense of this knowledge as the content that should occupy school curricula.

By differentiating the empirical/everyday concept from the theoretical/scientific concept, Vygotsky elucidates the importance of conceptual thinking in the development of human thought. Using a quote from Karl Marx, Vygotsky states that "the scientific concept would be unnecessary if it reflected the object in its external manifestation as an empirical concept" (VIGOTSKI, 2001, p.294). It is from the scientific concept that abstractions are possible that elevate thought and modify the way in which we learn about reality.

Regarding the development of human thought, Vygotsky

emphasizes how the type of thought that is related to everyday actions does not surpass complex thought. According to the author:

adolescent and adult concepts themselves, since their application is restricted to the field of purely everyday experience, often do not rise above the level of pseudo-concepts (VIGOTSKI, 2001, p.229).

Vygotsky's findings on the development of thought show qualitative changes in the meaning of words and in generalization structures. The specific characteristics of concept formation are expressed in three phases of thought development: syncretic thinking, complex thinking and abstract thinking (VIGOTSKI, 2001).

It is important to briefly present the stages in the development of thought to better elucidate the relevance given to scientific thought in school education.

The first stage of concept formation is syncretic thinking. This thinking is typical of the early years of life and its main characteristic is the vagueness of word meaning. The meaning of children's words can coincide with the meaning attributed to them by adults, although the meaning of words for children stems from different and original psychological operations. For the child, what lies behind the word is "the product of a syncretic mixture of images" (VIGOTSKI, 2001, p.176).

The second phase is characteristic of the end of early childhood until the beginning of adolescence. In complex thinking, like the first stage, the syncretic image of visual field perception predominates. Objects are brought together and regrouped with a common meaning by the similarity that the child establishes between different concrete impressions (VIGOTSKI, 2001; MARTINS, 2013).

Vygotsky presents complex thinking in five different types: associative complex, collection complex, chain complex, diffuse complex and pseudoconcepts. These types of complexes differ in the quality of

the generalizations, but they still do not go beyond an empirical and sensitive basis for capturing reality (VIGOTSKI, 2001).

Special mention should be made in this paper of complex thinking of the pseudoconcept type. Vygotsky (2001) himself highlighted this type of thinking in his work, stating that this form of thinking serves as a "transitional bridge" between thinking in complexes and a new, higher stage: the formation of concepts. Although pseudoconcepts and concepts themselves are similar and have functional equivalence, especially in verbal communication, the author revealed that there are differences in the essence, psychological nature, and genetic nature of both (VIGOTSKI, 2001).

Pseudoconcepts differ from concepts in that they are anchored in visible, concrete features of the object. The development of thought in the Vygotskian perspective moves towards the development of abstract thought through rational operations. Therefore, although pseudoconcepts coincide with the meaning of words and allow communication with adults, a more in-depth analysis allows us to identify that the thought that formulates the pseudoconcept is still concrete and empirical (MARTINS, 2013).

Considering the above, the third stage of thought development occurs when the individual becomes able to interpret phenomena beyond appearances and to identify the synthesis of multiple relationships. Therefore, concept thinking is characterized by Vygotsky (2001) as the peak of thought development. According to the author, only after sexual maturity is it possible to complete the third stage in the evolution of the human intellect.

The psychological functions associated with and required for conceptual thinking are more elaborate, such as voluntary attention, logical memory and the logical operations of reasoning (analysis, synthesis, comparison). Processes of this level of psychological demand require an equally demanding school education. Martins (2013) warns

of the risks of simplifying teaching and the consequent perpetuation of complex thinking in students. Young (2007b) also expresses concern about the nullifying of the curriculum and the loss of the school's function, since students should show psychological development based on the appropriation of powerful knowledge.

There is no continuity in the process of thought development without the intentionality of teaching, nor does this development occur through genetic determination. Vygotsky's concern to associate the development of higher psychological functions with school education is presented by Martins (2013) in the following excerpt:

Vygotsky dedicated himself to studying the relationship between teaching and development, pointing out the order in which the former is conditioned by the latter. He showed that it is teaching that promotes development. Only the contradictions between the legacy of nature and that made available by culture promote the rise of 'simple', elementary mental structures into 'complex', superior structures (MARTINS, 2013, p.131).

Vygotsky (2001) discusses the need for an educational environment that goes beyond everyday life and introduces scientific concepts through a process of mediation. In this sense, although the spontaneous concept requires the influence of an adult in the development of the child's thinking, this is still an empirically based concept, while the scientific concept is acquired through the intentional intervention of an adult through the teaching activity promoted through school education (GASPAR, 2014).

The concept of psychological development for Vygotskian psychology implies the ability to conduct psychological processes rationally and freely through the incorporation of culture into the individual's mental activities (DUARTE, 2013). This reinforces the need for a school education that promotes students' access to concepts beyond the spontaneous ones they already experience in their daily activities.

Saviani and Duarte (2021) emphasized how the needs of everyday life should not be ignored in the school environment, nor should the school become hostage to the immediacy of everyday life. The authors consider everyday life to be favorable to the spread of alienation, consumerism, and ideological manipulation of consciousness.

Therefore, school curricula should not be determined by a perspective that adopts students' immediate experiences and realities as their core. A similar defense is made by Young (2011) when he differentiates didactics from curriculum and reinforces the need to exclude everyday knowledge from a curriculum basis, claiming that everyday life is a didactic resource for pedagogical practice so that students can begin the process of accessing powerful knowledge.

School education interested in the development of thought, that is, focused on overcoming everyday concepts and acquiring scientific concepts, must ensure that students appropriate the cultural wealth of humanity and internalize the signs of culture. It is up to the school, in the words of Martins (2013, p.132) "to promote, in each individual subject, the humanity achieved by the human race".

As it was mentioned, Saviani (1999) and Young (2011) criticized the school curriculum based on everyday experiences and stressed the importance of valuing classical/powerful knowledge in school education. This valorization is based on Vygotskian psychology, which points to conceptual thinking as the pinnacle of thought development and the advancement of students' psychological potential. Vygotskian psychology also reveals the importance of an adult's intentionality in the process of acquiring a scientific concept, demonstrating that the development of thought is not linear or determined by a biological or genetic factor.

It is important to consider that the appropriation of Vygotsky's psychology for the educational debate should not be seen as a pedagogical theory. Psychology is relevant to the educational debate as a psychological foundation for pedagogy. As such, it is possible to

develop a pedagogy with Vygotskian, Wallonian or Piagetian psychological foundation - which is different from transposing psychological principles as substitutes for entire pedagogical theories. Although Vygotsky clearly defends school education and the quality of this mediation to promote the acquisition of scientific concepts, the transposition of Vygotskian ideas into the pedagogical field is not appropriate. Vygotskian psychology - as discussed in this paper - should be approached in the educational debate as the psychological foundation of a particular pedagogical theory. There is no proposition of a pedagogical theory in Lev Vygotsky's studies, but rather the foundation of a new theoretical current in psychology that underpins important debates on teaching and learning.

5 Conclusions

Michael Young and Dermeval Saviani formulate their contributions to education based on a similar conception of school. For both, the school must guarantee access to scientific/classical/powerful knowledge, which is opposed to everyday concepts based on students' immediate experience. This defense is determined by the social function of the school, whose purpose is to humanize individuals and transmit historically systematized knowledge.

Michael Young noticed the insufficiency of his theoretical perspective for understanding a lived experience in his academic career and turned his studies to apprehending, among other things, the development of human thought. It was in 2002 that Young formalized his approach to Vygotskian psychology in the publication "Durkheim, Vygotsky, and the curriculum of the future".

School and Democracy was originally published in 1983 and marked the beginning of historical-critical pedagogy by Dermeval Saviani. Martins (2013) and Duarte (2013) have published works in which they indicate the Vygotskian foundation that psychologically underpins the pedagogical theory proposed by Saviani.

In different contexts and with multiple peculiarities, Young and Saviani formulated elaborations that are similar in terms of the function of the school and the composition of the school curriculum. For both, students must access at school what they do not access spontaneously in their immediate experiences, pointing to the importance of a school education based on scientific concepts. Students are expected to explore their potential and develop complex human abilities through the instruction, transmission, and mediation of teachers from different areas.

The defense of a school curriculum based on scientific knowledge and in which students' experience is used as a didactic resource is particularly relevant in the face of the current obscurantist and relativist discourse that denies the objectivity of knowledge. By denying the objectivity of knowledge, the relativist discourse (which states that all knowledge is equal and should occupy the same space in the selection of curriculum content) consequently denies the possibility of a conscious understanding of reality (DUARTE, 2016).

Ignorance in the sense of being aware that certain aspects of reality are not yet known does not prevent scientific production. Saviani and Duarte (2021) state that this ignorance does not immobilize the advancement of knowledge, but it is the deliberate effort to prevent people from having access to knowledge that becomes an obstacle to scientific production. This effort to maintain ignorance is called obscurantism by the authors. It is the overcoming of obscurantist authoritarianism that can guide teaching in schools through a curriculum capable of increasing students' freedom of choice (SAVIANI and DUARTE, 2021).

The search for the psychological foundation as one of the bases of Young's and Saviani's ideas showed us that they both drew from the same source, i.e., the Vygotskian perspective on the development of human thought to defend a school curriculum made up of powerful/classical knowledge.

El fundamento psicológico del pensamiento de Michael Young y Demerval Saviani: una defensa del conocimiento poderoso/clásico

RESUMEN

La función de la escuela, su relación con el conocimiento y la construcción del currículo son temas debatidos por diversos investigadores en educación. Michael Young (2007b) se apropió de estudios sobre sociología y construcción del conocimiento basados en Durkheim y Vygotsky para elaborar una defensa del conocimiento poderoso en los currículos. En un país diferente y a partir de referencias a veces convergentes y otras veces no convergentes, Demerval Saviani (1999) elaboró la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), un currículo basado en el conocimiento clásico, que consideraba una condición para la liberación. Tras un estudio bibliográfico de la obra de estos autores y de otros investigadores del currículo desde la perspectiva de la PHC, este estudio identificó similitudes en sus concepciones de la escuela y del conocimiento escolar. La búsqueda de una base común que justifique esta similitud resultó en la identificación del fundamento psicológico adoptado en ambas perspectivas: la psicología vygotskiana. A partir del análisis de las obras de los autores estudiados, concluimos que la base psicológica que sustenta la argumentación en defensa del conocimiento poderoso/clásico para el desarrollo del pensamiento del individuo es la psicología propuesta por Liev Vygotsky. También destacamos cómo las propuestas de estos pensadores deberían ser tenidas en cuenta en el proceso de elaboración del currículo escolar que se oponga al relativismo y oscurantismo al que nos enfrentamos en la actualidad.

Palabras clave: Michael Young; Pedagogía histórico-crítica; Psicología Vygotskiana.

References

- DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances*, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013.
- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.
- GASPAR, Alberto. *Atividades experimentais no ensino de Física: uma nova visão baseada na teoria de Vigotski*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, p. 68-82, 2016.
- MALANCHEN, Julia. O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. *Nuances*, v. 29, n. 3 p. 116-134, 2018.

MALANCHEN, Julia. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2014.

MARTINS, Ligia Maria. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 120-143, 2013.

RIBEIRO, Márden de Pádua. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, e186783, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 8a ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes. A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 53-80, 2002.

YOUNG, Michael. Durkheim and Vygotsky's theories of knowledge and their implications for a critical educational theory. *Critical Studies in Education*. v. 48, n. 1, p. 43-62, 2007a.

YOUNG, Michael. Para quê servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007b.

YOUNG, Michael. Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, v. 22, n. 1, p. 9-20, 2010.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

Received in January 2023.

Approved in June 2023.

Concepções pedagógicas da modernidade: um espelhamento da práxis educativa na contemporaneidade

Pedagogical conceptions of modernity: a mirroring of educational
praxis in contemporary times

Mary Aurora da Costa Marcon¹
Cláudia Helena dos Santos Araújo²
Olira Saraiva Rodrigues³

RESUMO

O presente texto tem por objetivo realizar uma análise abrangente das concepções pedagógicas desde a era moderna até os dias contemporâneos no âmbito do trabalho educacional, buscando, assim, refletir sobre os significados subjacentes e concepções implícitas de educação, além de propor uma análise crítica do pensamento educacional. Além disso, aborda o desenvolvimento da Pedagogia enquanto disciplina científica no século XX. Do ponto de vista metodológico, este escrito adota uma abordagem qualitativa, ancorada em uma pesquisa bibliográfica. A fim de compreender as proposições inerentes a uma Pedagogia moderna, laica e fundamentada na

ABSTRACT

This text aims to carry out a comprehensive analysis of pedagogical conceptions from the modern era to the present day in the field of educational work, thus seeking to reflect on the underlying meanings and implicit conceptions of education, in addition to proposing a critical analysis of the thinking education. Furthermore, it addresses the development of Pedagogy as a scientific discipline in the 20th century. From the methodological point of view, this writing adopts a qualitative approach, anchored in a bibliographical research. In order to understand the propositions inherent to a modern, secular and rationally-based pedagogy, an investigation emerges that

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Goiás. Graduação em Pedagogia (UEG). Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4922-602X>. E-mail: marymarcon60@gmail.com.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Programa de Pós-graduação em Educação (IFG). Pós-doutorado em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutorado e Mestrado em Educação (PUC-Goiás). Graduação em Pedagogia (UEG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2453-4456>. E-mail: helena.claudia@ifg.edu.br.

³ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT/UEG). Pós-doutorado pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal (FLUP). Pós-doutorado em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutorado em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestrado em Educação (PUC-Goiás). Graduação em Letras (UEG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>. E-mail: olira.rodrigues@ueg.br.

racionalidade, emerge uma investigação que se inicia por meio da análise de obras de autores tanto clássicos quanto contemporâneos, a fim de proporcionar ao educador uma percepção da práxis pedagógica em um cenário que permeia o século XXI.

Palavras-chave: Pedagogia Moderna; Práxis Pedagógica; Virada psicopedagógica.

begins through the analysis of works by both classic and contemporary authors, in order to provide the educator with a perception of pedagogical praxis in a scenario that permeates the 21st century.

Keywords: Modern Pedagogy; Teaching praxis; Psychopedagogical turn.

1 Introdução

A proposta desse trabalho é revisitar as principais pedagogias da modernidade, até as teorias contemporâneas da educação, pois acredita-se que ao realizar esse percurso pode-se, tal como em frente a um espelho, reconhecer a identidade didática, isto é, a práxis do trabalho do professor na contemporaneidade. Esse percurso histórico não pretende ser uma coleção de fatos temporais e abstratos, apresentados como uma sucessão empirista, mas constitui-se como uma análise bibliográfica para a reflexão sobre a abordagem didática, prática e teórica do professor no século XXI.

Para tanto, essa escrita tem como objetivo abordar as diversas concepções pedagógicas que têm evoluído desde a modernidade até a contemporaneidade no âmbito do trabalho educativo, refletindo sobre os significados subjacentes e as diferentes abordagens da educação, bem como analisando o pensamento educacional. Além disso, busca-se compreender o desenvolvimento da Pedagogia como uma disciplina científica, especialmente no século XX. A abordagem metodológica adotada neste escrito é de natureza qualitativa, baseando-se em pesquisa bibliográfica.

É imperativo reconhecer que a evolução das concepções pedagógicas não ocorre de forma linear, mas sim como resultado de um diálogo constante entre os avanços da sociedade e das ciências humanas. A transição para o contexto moderno na atualidade, trouxe à tona uma série de desafios e complicações no campo da educação. A abordagem pedagógica contemporânea é influenciada pela diversidade cultural que demanda uma reavaliação das práticas educacionais tradicionais.

Nessa esteira, faz-se necessário ressaltar que não se partirá de Comenius e de sua Didática Magna, mas de concepções que representam rupturas no pensamento pedagógico da modernidade, a fim de tecer aproximações sobre o pensamento, conceitos e proposições para a Pedagogia. Para a compreensão das proposições pedagógicas, deve-se reconhecer originalmente a intencionalidade do trabalho. Para esse fim, pretende-se partir da definição ontológica em Marx, explicitada por Lukács (2012, p. 286), segundo a qual o homem atua sobre a natureza exterior e a modifica e, ao mesmo tempo, transforma sua natureza humana, ou seja, o trabalho, mediado por instrumentos e signos, é o modo pelo qual os seres humanos produzem a sua humanidade.

Nesse sentido, a educação apresenta-se também como uma atividade intencionalmente mediadora da atividade humana, pois visa à transformação da realidade natural e social. Como que imbricados nesse processo de mediação, o trabalho e a educação convergem para a construção da especificidade da existência do homem, de sua humanidade e da constituição do mundo da cultura, por meio da experiência humana, historicamente acumulada e culturalmente organizada a ser comunicada às novas gerações (LIBÂNEO, 2010, p.141).

Na construção histórica da humanidade, o trabalho e a educação vão se delineando e adquirindo particularidades, mas se inter cruzam e não podem ser perdidos e distanciados devido às suas gêneses ontológicas. Libâneo (2010, p.141) explicita que, para que essa experiência humana possa ser comunicada às novas gerações, os grupos sociais organizam “ações educativas com o propósito de inserir os indivíduos no meio culturalmente organizado. Eis a tarefa que chamamos educação, tarefa essa a ser realizada pela Pedagogia”.

A Idade Moderna, em sua ênfase no indivíduo e no discurso pela liberdade, paradoxalmente em seu desenvolvimento histórico representa um período marcado pela alienação dos sujeitos, pelo totalitarismo, pela exploração no trabalho, do controle e do contrato social. Em nome do racionalismo e do liberalismo, proliferam-se teorias e descortinam-se as diferentes áreas do conhecimento, buscando suas essências, seus objetos de

estudos, visando ainda à compreensão dos fenômenos sociais, do trabalho, da cultura e da história. Assim, estruturam-se as diversas áreas do conhecimento, e especificamente a Pedagogia, parte em busca de seu espaço, debruçando-se na objetivação do trabalho educativo.

Para Cambi (1999, pp. 38-39), a Idade Moderna em sua complexidade, é o interlocutor mais direto da nossa contemporaneidade, sobre a qual devemos “fixar o nosso olhar”. É o período de ruptura radical com a Idade Média em todos os campos: político, econômico, social e cultural. Fase ideologicamente marcada pela Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

Há de se ressaltar que nesse cenário revolucionário, a Pedagogia empenha-se no desenvolvimento de uma educação para a modernidade, configurando, assim, seu caráter laico, racional, científico, orientado para valores sociais e civis, crítico em relação às tradições, instituições, crenças e práxis educativas e, sobretudo, no empenho da reforma da sociedade que se constitui. A Pedagogia do iluminismo toma corpo na Europa e propõe uma revisão à educação familiar, social, intelectual, religiosa e para isso, autores como Rousseau e Pestalozzi propõem uma nova Pedagogia,

teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz, construída segundo modelos ideais novos (burgueses: dar vida a um sujeito-indivíduo e recolocá-lo, construtiva e ao mesmo tempo criticamente, na sociedade) e orientada sobretudo para fins sociais e civis (CAMBI, 1999, p. 330)

Mas, sobretudo Marx desvela o aspecto organizativo do mundo moderno, centrado no trabalho e no controle social, demonstrando que em determinadas situações, o trabalho realizado, ao invés de garantir a realização do sujeito, se põe como sua negação e em certas condições histórico-sociais, transformam-se em sua alienação. Marx distingue alienação de objetivação, pois alienação é tudo o que mutila, impede o desenvolvimento da essência humana, o que não é uma construção histórica. O homem total, rico de objetivações é a garantia de reprodução, dessa forma o sistema de objetivações é a garantia da existência

humana (PAULO NETTO, 2002).

E, é na perspectiva de desocultar a constituição do trabalho pedagógico no contexto histórico moderno, que este texto ora se apresenta, buscando dialogar e refletir sobre suas proposições e intencionalidades e, principalmente, seu espelhamento no século XXI.

2 Os significados e as concepções de educação

Libâneo (2010) elucida que, tendo em vista o sentido etimológico do termo educação, alguns autores apontam a origem latina de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referindo-se às plantas, animais e crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado). O termo *educatio* (educação) sintetiza os dois termos latinos: “criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social” (idem, p.72). Assim, em sentido amplo, a educação é uma prática humana e social materializada na atuação efetiva para a formação e desenvolvimento dos indivíduos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados que visam mudanças qualitativas na aprendizagem dos educandos.

Segundo Libâneo (2010), na concepção estrutural-funcionalista, a educação visa à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências sociais (família, escola, Igreja, fábrica, entre outros). Nesse sentido, cabe à ação educadora a transmissão dos princípios, valores e costumes às crianças, jovens e adultos, visando à adaptação e ajustamento na sociedade. Nesse entendimento conservador, a educação é reprodutora da vida social, pois tem sempre a mesma função para uma mesma sociedade.

Ainda segundo o autor, a visão crítica rompe com o conceito da individualidade, pois tanto as esferas do individual quanto a do ambiente vinculam-se às condições concretas da vida material e social. Nesse contexto, a educação é uma atividade intencionalmente mediadora da atividade humana

prática, operando a ligação teoria-prática, visando a transformação da realidade natural e social. Desse modo, o processo educativo é um fenômeno social de contradições nas lutas entre grupos e classes sociais, de modo que é nos embates da práxis social que se configura o ideal da formação humana.

As visões crítica e histórico-social, desenvolvidas dentro da concepção socialista-marxista, têm como ideia-chave a superação da contradição entre fins individuais e sociais da educação. É no vínculo entre prática educativa com a prática social global que emerge o fato de ela representar os interesses dominantes, como também ser transmissora da ideologia que responde a esses interesses. Nessas concepções, a práxis humana pode mediar a ruptura das práticas educativas reprodutivas, (re)criando novas práticas, a fim de que os indivíduos se apropriem de saberes por meio dos quais possam compreender as relações de poder e, por conseguinte, atuar na formação política das classes dominadas (LIBÂNEO, 2010). Nesse olhar, os conteúdos da educação (conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores) são constituídos no espaço, tempo, cultura e relações sociais.

Complementando com Saviani (2011, p. 20), para a concepção Histórico-Crítica, “educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens” é, portanto, segundo o autor, uma exigência “do, e para o trabalho humano”.

Assim sendo, a toda prática educativa intencional corresponde uma Pedagogia, ou pedagogias (familiar, profissional etc.). Especificamente, a Pedagogia escolar destina-se a investigar estruturas, fatos, processos, contextos referentes à educação escolar, à instrução e ao ensino. Ela assume atributos que a aproximam de outras instituições fora de seu marco próprio, e assim, exige que seus objetivos, conteúdos e métodos abram para relações mais amplas entre o individual e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural e econômico, do mundo exterior (LIBÂNEO, 2010).

3 Pedagogia moderna, laica e racional

A educação laica e o racionalismo pedagógico se constituem especialmente no século XVIII, e seu expoente máximo é Jean-Jaques Rousseau (1712-1778). Nascido em Genebra, Rousseau articula o seu pensamento pedagógico segundo dois modelos complementares entre si, o *Emílio* e *O Contrato Social* (publicados simultaneamente em 1762). O primeiro destinado ao homem e o segundo ao cidadão. Esse último modelo, versa sobre a necessidade de uma educação socializada e regulada sob intervenção do Estado.

No romance pedagógico *Emílio*, o tema central é a educação natural do homem, caracterizada pelas necessidades essenciais da criança, de seu ritmo de crescimento e na valorização das diferentes etapas do desenvolvimento humano até a idade adulta. Como explana Cambi (1999, p. 346), apresenta-se em *Emílio* uma “revolução copernicana” a qual coloca no centro da ação educativa pedagógica o próprio indivíduo. Cambi (1999, p.346-347) apresenta os três aspectos rousseauianos à Pedagogia: o puericentrismo, a aprendizagem motivada, a dialética autoridade-liberdade.

1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de característica e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta [...] 2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de *Emílio* e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta [...] 3. a atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora orientada decididamente para a antinomia, ora necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética [...] (CAMBI, 1999, p. 346-347).

Observa-se que grande parte da Pedagogia contemporânea contém os três aspectos rousseauianos explicitados por Cambi (1999). Ressalta-se que, em *Emílio*, Rousseau polemiza aberta e conscientemente contra as pedagogias do seu tempo, principalmente aquelas desenvolvidas nos colégios jesuíticos, bem como as aplicadas na educação aristocrática. Reprova a Pedagogia jesuítica, por sua

educação artificial, intelectualista, livresca e autoritária; quanto à educação aristocrática, critica a preparação inatural dos filhos pelos pais, visando exclusivamente às boas maneiras e à arte da oratória.

Depois de Rousseau foi mudada a visão da infância, o papel do educador, a consciência sobre as estruturas da função social e da política. E assim, muitos teóricos dedicados à compreensão do ato pedagógico para esse novo sujeito-indivíduo moderno, debruçaram-se sobre a Pedagogia rousseaniana e delinearam novos contornos, concepções e aplicações teóricas para a prática educativa. Dentre eles, destaca-se Pestalozzi e Dewey.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) filósofo, teólogo e educador, nascido em Zurique (Suíça), foi influenciado, ainda em sua juventude, pelo pensamento de Rousseau. Viveu no contexto da Revolução Francesa (1789/1799), da Revolução da Suíça (1798) e participou intensamente de momentos da história do pensamento alemão, como a reforma política e social em 1815, defendida pelo movimento da Confederação Germânica. Foi fundador, mestre e diretor de escolas e suas ideias “demarcaram uma vertente da Pedagogia tradicional denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e observação dos alunos” (FREITAS & ZANATTA, 2006 p. 2). Desenvolveu a maior parte de suas obras no campo da educação intelectual e, em 1801, concentrou suas ideias sobre educação num livro intitulado "Como Gertrudes ensina suas crianças", onde expõe seu método pedagógico. Por volta de 1825 escreveu “O conto do Cisne” (testemunho pedagógico) e cartas a respeito da educação inicial da criança.

A Pedagogia romântica de Pestalozzi era fundamentada na psicologia sensualista e defendia que a vida mental se estrutura nos dados do sentido (FREITAS, ZANATTA, 2006). Para ele, o aprendizado deve ser natural, espontâneo sem coerção, já que a criança se desenvolve de dentro para fora, e é um ser puro. Pestalozzi apresentou como princípios fundamentais para a reforma da educação o desenvolvimento orgânico, o qual tem que seguir as leis naturais: 1º) o intelectual, resultante da relação do homem com o ambiente; 2º) moral e

religioso (ética), assentados na relação do homem com os outros seres humanos e com Deus; 3º) o físico, expresso nas atividades motoras.

Destacou que, esses três aspectos funcionam concomitantemente e precisam estar em harmonia como o organismo, daí considerá-los mente/coração/mão, segundo o princípio da educação integral. Para esse pensador, o aprendizado deve ser conduzido em grande parte pelo aluno, com base na experimentação prática, na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento – ideia de “aprender fazendo” (AZEVEDO, 2013, p. 34-35).

Pestalozzi contrapôs à educação antiga por esta não possibilitar o aumento de poder do aluno, por ensinar somente palavras e acreditar que as crianças adquiriam com isso os conceitos/ideias, cultura e conhecimento sem conexão com a realidade. O ato educativo, na perspectiva pestalozziana, deve ocorrer de forma espontânea, de modo que a educação propicie o autodesenvolvimento das energias íntimas dos indivíduos, por atender as leis próprias da personalidade. Tal como em o Emílio de Rousseau, o professor em nada contribui com o crescimento, ele planta e rega, mas o conhecimento se dá conforme a natureza. O conhecimento da natureza é o centro do currículo e deve ser desenvolvido “em e através das atividades comuns da vida” (EBY, 1962, p. 397), partindo do conhecido para o desconhecido/novo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral.

A escola pestalozziana deveria ser uma instituição geral, aberta a todos os cidadãos e protagonista na democracia dos povos (AZEVEDO, 2013). Conforme elucida Cambi (1999, p. 420):

Podemos dizer que Pestalozzi, melhor que Rousseau, colhe a pedagogia e a educação em toda a sua problematidade, e também na sua centralidade e densidade históricas. E por isso continua a ser um dos grandes mestres da pedagogia contemporânea (CAMBI, 1999, p. 420).

Contudo, a Pedagogia Intuitiva formulada por Pestalozzi não conseguiu superar a “posição passiva do aluno na assimilação dos conhecimentos transmitidos por meio da utilização dos sentidos” (FREITAS, ZANATTA 2006 p. 3). Por fim, Gadotti (2003, p. 93) observa que essa teoria educacional nova e

revolucionária do pensamento pedagógico iluminista, o qual afirmava o direito dos indivíduos e versava sobre as categorias de humanidade, cultura e razão, “ao apagar das luzes”, não garantiu com seu projeto a igualdade dos homens, pois uns acabaram recebendo mais educação do que outros, o que produziu uma educação distinta para a classe dominante e para os trabalhadores.

John Dewey (1859, 1952) nasceu em Burlington, no estado norte-americano de Vermont. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por Pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais. Fiel à causa democrática participou de vários movimentos sociais. No Departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago, criou uma escola elementar experimental e começou a organizar um trabalho que lhe forneceu a base para seus estudos posteriores nos livros "Educação e Sociedade", publicado em 1899 e "Educação e Democracia", em 1916.

Dewey contrapôs o sistema tradicional de educação, desenvolvendo a teoria da Escola Nova, onde propôs o modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito desse processo. A teoria previa ainda, que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno. O pensamento deweyano está intrinsecamente relacionado com sua concepção de conhecimento. Assim, o pensamento de John Dewey nasce de sua epistemologia (CUNHA, 2008) e integra o pragmatismo norte-americano.

Para Dewey, a escola, sendo uma instituição social, deve estar voltada para os interesses dos alunos, apoiando-se em sua curiosidade natural, sendo que os conteúdos de ensino devem ser organizados de forma integrada, a partir de uma organização lógica que se articule à vida, interesses e necessidades dos alunos, a fim de desenvolver suas potencialidades e responsabilidades em relação à sociedade. O currículo, assim pensado, parte de situações ou problemas da vida comunitária. O conceito de educação pelo

trabalho está presente em sua obra, não como educação profissionalizante e sim, na visão de que é preciso conhecer o mundo do trabalho como sendo o ponto de partida para entender o homem na história. Sobretudo, valoriza a educação científica, pois para ele a concepção da Ciência serve de modelo de metodologia educacional em todas as etapas do ensino.

Segundo Brubacher (1961, pp.26-27), Dewey distingue cinco etapas neste processo: 1) Atividade – o professor começa seu trabalho com algo que a criança já está empenhada em fazer. 2) Problema – devido a alguma circunstância imprevista que interrompa a continuidade da atividade, surge o problema. Tornando consciente a existência do problema, e tendo-o definido, o professor e o aluno lançam-se ao passo seguinte. 3) Levantamento de dados – nessa etapa, o professor e o aluno procuram dados ou informações que possam habilitá-los a vencer o que estiver frustrando a atividade original. 4) Hipóteses – utilizando os dados ou informações levantadas, o professor e o aluno formulam a hipótese para a solução específica do problema. 5) Experimentação – essa fase consiste em pôr em prática a hipótese, a fim de comprová-la ou verificar se as consequências corroboram com os resultados previstos. Desse modo, Dewey transcreve para a sala de aula, a utilização do método científico usado em laboratório. Os trabalhos de Dewey influenciaram vários países, inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil, com Anísio Teixeira.

Paradoxalmente, Saviani (2008) observa que, em lugar de resolver o problema da marginalidade relativa à escolarização, a Escola Nova o agravou, pois ao enfatizar a qualidade do ensino deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: conter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

4 A virada psicopedagógica na segunda metade do século XX

A Pedagogia no século XX foi substancialmente influenciada pelo crescimento ideológico, político e científico inspirado nas matrizes do conhecimento, sobretudo de Durkheim, Weber e Marx (respectivamente pragmatismo, idealismo e Teoria

Histórico-Dialético) e tem assim, redefinido o seu papel, tanto como pesquisa experimental, quanto à reflexão epistemológica (CAMBI, 1999).

Os grandes intérpretes da virada psicopedagógica, “sobre a aprendizagem e a construção da linguagem e dos conceitos; em pesquisas de teoria da instrução que se coloca como mediadora entre aprendizagem e ensino” foram, segundo Cambi (1999, pp.608-609), Piaget e Vygotsky. Com esses pesquisadores, a Pedagogia volta seu olhar aos problemas da aprendizagem e da instrução.

Para a compreensão da visão crítica da educação, na qual os âmbitos individuais e do ambiente unem-se às condições concretas da vida material e social, parte-se para o estudo da centralidade do pensamento de Vygotsky.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) nasceu em Orsha, na Bielorrússia, formou-se em direito pela Universidade de Moscou e tornou-se, pelos seus estudos, filólogo e semiólogo. Partindo das proposições teóricas e metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvidas por Marx e Engels, buscou compreender os fenômenos da mente humana, produzindo assim, as bases para uma psicologia marxiana. Em parceria com pedagogos, psicólogos, neuropsicólogos e, especialmente com Leontiev e Luria (de 1924 a 1934) formulou as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, a qual visa investigar a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano como “processos social, histórica e culturalmente mediados, abrangendo os processos cognitivos, as emoções, a consciência, a atividade, a linguagem, o desenvolvimento humano, a aprendizagem” (LIBÂNEO & FREITAS, 2007, p. 40).

Apesar de sua morte prematura aos 37 anos, devido a uma tuberculose, Vygotsky deixou inúmeras contribuições teóricas. Destacam-se “O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento da Criança” (1930), “A História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores” (1931), “Pensamento e Linguagem” (1934), entre outras obras. Devido à censura no regime stalinista, Vygotsky foi ignorado pelo Ocidente, mas foi redescoberto em 1956 (data da reedição Soviética de “Pensamento e Linguagem”), e em 1962 este mesmo livro foi editado nos estados Unidos (anos 30). No Brasil só em 1984, com a publicação do livro “Formação Social da Mente”.

A centralidade da teoria de Vygotsky refere-se a como se constituem os processos psicológicos superiores no homem e, segundo seus estudos, esses processos se dão a partir da relação histórica e cultural compartilhada entre os sujeitos, mediada por meio dos instrumentos e signos (em especial a linguagem), que são internalizados e objetivados. Vygotsky (2003, p. 71) distingue que os instrumentos são utilizados externamente para o trabalho no domínio da natureza, enquanto que a linguagem é orientada internamente no homem. A combinação entre esses dois fenômenos opera na formação psicológica da criança. Vygotsky investigou ainda a ligação dessas atividades de mediação no desenvolvimento da filogênese e da ontogênese.

Segundo Vygotsky (2003, p. 75), essas operações com signos, a que ele denomina de internalização, consistem numa série de transformações que se iniciam por meio de uma atividade externa que se reconstrói internamente, desse modo, é um processo que se inicia de forma interpessoal, em nível social ou interpsicológico, e se transforma em processo intrapessoal, isto é, para o nível interior da criança – intrapsicológico. Essa transformação é resultado contínuo e culturalmente reconstruído e, sobretudo, de acordo com Vygotsky (2003, p. 76) “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]”.

Nesse sentido, a relação entre a constituição da inteligência e aprendizagem na criança, estudada por Vygotsky e seus colaboradores, gera um novo contorno para a reflexão pedagógica, pois para ensinar há de se distinguir, a Zona de Desenvolvimento Real, isto é, o nível psíquico já alcançado pela criança, de outro indicador que é a Zona de Desenvolvimento Proximal, “que se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente” (MELLO, 2004, p. 137). Desse modo, a aprendizagem da criança acontece quando o ensino incide na Zona de Desenvolvimento Proximal, na forma colaborativa entre o educador e a criança, superando seu nível de desenvolvimento. Para esse fim, a escola deve dirigir o trabalho educativo

para os estágios de desenvolvimento que as crianças precisam alcançar, motivando-os e impulsionando-os para novos conhecimentos. Ao educador cabe planejar seu trabalho de forma competente propondo atividades com grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento e, principalmente, de forma ativa do ponto de vista do sujeito cognoscente.

A partir da perspectiva da escola vygotskyana, surgiram outros modelos teóricos também significativos para a Psicologia e o ensino, dentre eles destacam-se, nos idos de 1930, os estudos de A. R. Luria com a expansão de teorias acerca da Neuropsicologia e da Neurolinguística; A. N. Leontiev com a Teoria da Atividade. Uma terceira geração da Teoria Histórico-Cultural se configura nos anos de 1960-70 com V. V. Davíдов e a teoria desenvolvimental, baseada também em Leontiev e Elkonin. Novos debates sobre as proposições de Vygotsky continuam, e especificamente no Brasil, os estudos da Teoria Histórico-Cultural; Sócio-Histórico-Cultural, ou ainda Sócio-Histórico-Cultural da Atividade proliferam-se apresentando novas contribuições para a escola contemporânea (LIBÂNEO & FREITAS, 2007).

Castorina (1995, p. 12), em sua análise comparativa, ressalta que Piaget desenvolve uma teoria universalista/individualista e, portanto, produtora de um sujeito ativo, abstrato e epistêmico, “e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento” (idem, p. 12). Em contraposição, a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento de Vygotsky, ao postular a formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura, propõe um sujeito não apenas ativo, mas principalmente interativo.

5 Considerações possíveis

Ao se recortar as principais pedagogias modernas pode-se inferir que seus projetos propõem a autonomia e objetividade do sujeito, por meio da atividade racional. Seus teóricos apontam ainda para a compreensão do desenvolvimento mental, a apreensão e recriação do conhecimento científico, tecnológico e dos direitos básicos da humanidade a serem comunicados às novas gerações. Desde Rousseau, até Vygotsky e seus contemporâneos, projeta-se uma educação

universal, laica e racional. No entanto, essas teorias diferem-se quanto à postura epistemológica frente ao sujeito e ao objeto do conhecimento, como também em relação à abordagem do ato educativo, sua relação com a cultura, o trabalho, a política, a sociedade, os objetivos e os conteúdos.

A contemporaneidade no trabalho educativo está envolta em proposições que apresentam novas posturas e enfrentamentos para o denominado contexto da pós-modernidade. Outras denominações para esse cenário são também apresentadas, tais como sociedade pós-industrial, pós-mercantil, sociedade do conhecimento. Em âmbito geral, o que está implícito nesse discurso é um conjunto de transformações econômicas, políticas, científicas, tecnológicas, da informação e comunicação, sustentado em uma nova ideia de razão humana considerada junto às dimensões afetivas, morais, culturais, estéticas e, em especial, as comunicacionais, tendo em vista a centralidade e pluralidade linguística para a compreensão dos diferentes grupos sociais, de gênero e etnias (LIBÂNEO, 2005, pp. 42-44).

Nesse novo pensar, as práticas educativas reduzem-se à interpretação linguística do universo da escola. Ao professor, cabe a análise do discurso do aluno, de sua realidade, dialogando com sua cotidianidade e com os diversos saberes do currículo. Observa-se a desestruturação da universalidade da cultura e do homem apresentadas nas pedagogias modernas em favor da diversidade, estruturando-se assim, escolas culturalmente diferentes e, sobretudo diferentes pedagogias que privilegiam a subjetividade humana.

A despeito do discurso moderno na atualidade, o trabalho e a educação concorrem para a constituição histórica, social e material do homem. A Pedagogia propõe também a materialização prática para a formação e desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista suas condições socioculturais e institucionais concretas, o que implica procedimentos próprios e resultados que buscam mudanças qualitativas na aprendizagem dos educandos.

Duarte (2008) chama a atenção para o fato de que as teorias pedagógicas centradas no aprender a aprender, incluindo nessa acepção os estudos de Piaget, Vygotsky e seus estudiosos, representam as pedagogias liberais burguesas. No

entanto, a crítica à essa concepção segundo o referido autor, depreende a análise crítica da sociedade burguesa na contemporaneidade do campo educacional e, do ponto de vista da Didática, o pensamento educacional burguês nunca superou os modelos da escola tradicional e escola nova.

Eis aí o desafio do educador, (re)encontrar no percurso histórico da Pedagogia o reflexo da sua práxis educativa e pedagógica, pois só é possível superar teoricamente as pedagogias liberais burguesas, com a superação real da contraditória realidade social da qual nasceram essas pedagogias.

Reconhecer o trabalho pedagógico e sua importância na formação da cultura humana e no desvelamento dessa prática na contemporaneidade, significa compreender que o projeto moderno se perpetua, indiferente às diversas roupagens cognitivas, como explicitadas por Saviani (2013, p.440), neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo e, principalmente sob a condição social de exploração e contradição de classes. Por fim, ao professor cabe reconhecer que o seu trabalho tem como função, como ressalta Ventura (2010), reaver sua condição de sujeito social, de fazer a leitura da verdade oculta pelo atual modo de produção e condição de classe.

Concepciones pedagógicas de la modernidad: un reflejo de la praxis educativa en la época contemporánea

RESUMEN

El presente texto pretende realizar un análisis exhaustivo de las concepciones pedagógicas desde la Edad Moderna hasta nuestros días en el contexto de la labor educativa, tratando así de reflexionar sobre los significados subyacentes y las concepciones implícitas de la educación, además de proponer un análisis crítico del pensamiento educativo. Además, aborda el desarrollo de la pedagogía como disciplina científica en el siglo XX. Desde el punto de vista metodológico, este escrito adopta un enfoque cualitativo, anclado en una investigación bibliográfica. Para comprender las proposiciones inherentes a una pedagogía moderna, laica y basada en la racionalidad, surge una investigación que parte del análisis de obras de autores clásicos y contemporáneos, a fin de proporcionar al educador una percepción de la praxis pedagógica en un escenario que permea el siglo XXI.

Palabras clave: Pedagogía Moderna; Praxis Pedagógica; Giro Psicopedagógico.

6 Referências

AZEVEDO, Ávila de. *As ideias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827)*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022. p. 29-42.

BRUBACHER, J. S. *A importância da Teoria em Educação*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE/MEC, 1961, p. 23-119.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia* (tradução de Álvaro Lorencini). São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTORINA, José Antônio e outros. *Piaget-Vygotsky – Novas contribuições para o debate*. S. Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Marcus. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes 5ª Ed., 2008.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, Claudinei. SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2008.

EBY, Frederick. Pestalozzi e o movimento da escola elementar. In. EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Rio de Janeiro: Globo, 1962, p. 374-407.

FREITAS, Raquel A. M. M.; ZANATTA, Beatriz A. O Legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. In: *Congresso Brasileiro de História e Educação*. 2006, Goiânia. UCG/VIEIRA, 2006. p. 1-10

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 8ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PAULO NETTO, José Paulo. *Introdução ao método da teoria social*. Rio de Janeiro: UFRJ- Serviço Social. 2002.

LEITE, Lucy B. As dimensões interacionistas e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: *Caderno do Cedes*. n. 25 – Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papyrus, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Alínea, 2005. p.19-62.

LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V.R. (Orgs.) *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*; tradução Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA. Kester, et all. *Introdução à psicologia da educação: seis Abordagens*. São Paulo: Avercamp. 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses para a educação política*. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. p. 208. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 69-76.

Recebido em agosto de 2023.
Aprovado em outubro de 2023.

Pedagogical conceptions of modernity: a mirroring of educational praxis in contemporary times¹

Concepções pedagógicas da modernidade: um espelhamento da práxis educativa na contemporaneidade

Mary Aurora da Costa Marcon²
Cláudia Helena dos Santos Araújo³
Olira Saraiva Rodrigues⁴

ABSTRACT

This text aims to carry out a comprehensive analysis of pedagogical conceptions from the modern era to the present day in the field of educational work, thus seeking to reflect on the underlying meanings and implicit conceptions of education, in addition to proposing a critical analysis of the thinking education. Furthermore, it addresses the development of Pedagogy as a scientific discipline in the 20th century. From the methodological point of view, this writing adopts a qualitative approach, anchored in a bibliographical research. In order to understand the propositions inherent to a modern, secular and rationally-based pedagogy, an investigation emerges that begins through the analysis of works by both classic and contemporary authors, in order to

RESUMO

O presente texto tem por objetivo realizar uma análise abrangente das concepções pedagógicas desde a era moderna até os dias contemporâneos no âmbito do trabalho educacional, buscando, assim, refletir sobre os significados subjacentes e concepções implícitas de educação, além de propor uma análise crítica do pensamento educacional. Além disso, aborda o desenvolvimento da Pedagogia enquanto disciplina científica no século XX. Do ponto de vista metodológico, este escrito adota uma abordagem qualitativa, ancorada em uma pesquisa bibliográfica. A fim de compreender as proposições inerentes a uma Pedagogia moderna, laica e fundamentada na racionalidade, emerge uma investigação que se inicia por meio da análise de obras de autores tanto clássicos quanto

¹ English version by Mariana Furio. E-mail: dudafurio@gmail.com.

² Master's in Education from the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC - Goiás). Specialist in Educational Management from the State University of Goiás. Bachelor's in Pedagogy (UEG). Municipal Education Secretary of Anápolis/GO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4922-602X>. E-mail: marymarcon60@gmail.com.

³ Professor and researcher for the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) and the Postgraduate Program in Education (IFG). Post-doctorate in Cultural Studies from the Faculty of Letters (UFRJ). Doctorate and Master's in Education (PUC-Goiás). Bachelor's in Pedagogy (UEG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2453-4456>. E-mail: helena.claudia@ifg.edu.br.

⁴ Professor and researcher for the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language, and Technologies (PPGIELT/UEG). Post-doctorate from the Department of Communication and Information Sciences of the Faculty of Letters at the University of Porto in Portugal (FLUP). Post-doctorate in Cultural Studies from the Faculty of Letters (UFRJ). Doctorate in Art and Visual Culture (UFG). Master's in Education (PUC-Goiás). Bachelor's in Literature (UEG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>. E-mail: olira.rodrigues@ueg.br.

provide the educator with a perception of pedagogical praxis in a scenario that permeates the 21st century.

Keywords: Modern Pedagogy; Teaching praxis; Psychopedagogical turn.

contemporâneos, a fim de proporcionar ao educador uma percepção da práxis pedagógica em um cenário que permeia o século XXI.

Palavras-chave: Pedagogia Moderna; Práxis Pedagógica; Virada psicopedagógica.

1 Introduction

The purpose of this work is to revisit the primary pedagogies of modernity, up to the contemporary theories of education, because it is believed that by taking this route, one can, as in front of a mirror, recognize the didactic identity, i.e., the praxis of the teacher's work in contemporary times. This historical journey is not intended to be a collection of chronological and abstract facts presented as an empiricist succession. It is a bibliographical analysis reflecting the teacher's didactic, practical, and theoretical approach in the 21st century.

To this end, this writing addresses the various pedagogical conceptions that have evolved from modernity to contemporaneity in educational work, reflecting on the underlying meanings and different approaches to education and analyzing educational thinking. It also seeks to understand the development of pedagogy as a scientific discipline, especially in the 20th century. The methodological approach adopted in this writing is qualitative, based on bibliographical research.

It is imperative to recognize that the evolution of pedagogical concepts does not occur linearly but instead as the result of a constant dialogue between advances in society and the human sciences. The transition to the modern context today has brought to light a series of challenges and complications in the field of education. The contemporary pedagogical approach is influenced by cultural diversity, which demands a re-evaluation of traditional educational practices.

In this vein, it is necessary to emphasize that we will not be starting from Comenius and his "Didática Magna" but from conceptions that represent ruptures in the pedagogical thinking of modernity to draw closer to the thinking, concepts, and propositions for Pedagogy. In order to understand the pedagogical

propositions, one must initially recognize the work's intentionality. To this end, we intend to start from Marx's ontological definition, explained by Lukács (2012, p. 286), according to which man acts on external nature and modifies it and, at the same time, transforms his human nature, i.e., work, mediated by instruments and signs, is how human beings produce their humanity.

In this sense, education is also an activity that intentionally mediates human activity, aiming to transform natural and social reality. As if imbricated in this process of mediation, work and education converge to build the specificity of man's existence, his humanity, and the constitution of the world of culture through human experience, historically accumulated and culturally organized to be communicated to new generations (LIBÂNEO, 2010, p. 141).

In the historical construction of humanity, work and education gradually delineate themselves and acquire particularities, but they intersect and cannot be lost or distanced due to their ontological genesis. Libâneo (2010, p. 141) explains that for human experience to be communicated to new generations, social groups organize "educational actions with the purpose of inserting individuals into the culturally organized environment. This is the task we call education, a task to be carried out by Pedagogy"⁵.

In its emphasis on the individual and the discourse for freedom, the Modern Age paradoxically, in its historical development, represents a period marked by the alienation of subjects, totalitarianism, exploitation at work, control, and the social contract. In the name of rationalism and liberalism, theories proliferated, and different areas of knowledge were unveiled in search of their essences, their objects of study, seeking to understand social phenomena, work, culture, and history. Thus, the various areas of knowledge have been structured, and Pedagogy, in particular, sets out in search of its space, focusing on the objectification of educational work.

For Cambi (1999, pp. 38-39), the Modern Age, in its complexity, is the most direct interlocutor of our contemporaneity, on which we must "fixate our gaze." It

⁵ In the original: "ações educativas com o propósito de inserir os indivíduos no meio culturalmente organizado. Eis a tarefa que chamamos educação, tarefa essa a ser realizada pela Pedagogia" (LIBÂNEO, 2010, p.141).

is the period of radical rupture with the Middle Ages in all fields: political, economic, social, and cultural. A phase ideologically marked by the French Revolution and the Industrial Revolution.

It should be emphasized that in this revolutionary scenario, Pedagogy strives to develop an education for modernity, thus configuring its secular, rational, scientific character, oriented towards social and civil values, critical of traditions, institutions, beliefs, and educational praxis, and, above all, in the commitment to reform the society that is constituted. The pedagogy of the Enlightenment developed in Europe. It proposed a revision of family, social, intellectual, and religious education, with authors such as Rousseau and Pestalozzi proposing a new Pedagogy,

theoretically freer, socially more active, practically more articulate and effective, built according to new ideal models (bourgeois: giving life to a subject-individual and placing him, constructively and at the same time critically, in society) and oriented above all towards social and civil ends (CAMBI, 1999, p. 330)⁶

Nevertheless, above all, Marx unveils the organizational aspect of the modern world, centered on work and social control, showing that in certain situations, the work done, instead of guaranteeing the realization of the subject, becomes its negation and, in certain social-historical conditions, is transformed into its alienation. Marx distinguishes alienation from objectification since alienation is everything that mutilates and prevents the development of the human essence, which is not a historical construction. The total man, rich in objectification, guarantees reproduction, so the system of objectification guarantees human existence (PAULO NETTO, 2002).

Thus, from the perspective of unveiling the constitution of pedagogical work in the modern historical context, this text seeks to dialog and reflect on its propositions and intentions and, above all, its mirroring in the 21st century.

⁶ In the original: “teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz, construída segundo modelos ideais novos (burgueses: dar vida a um sujeito-indivíduo e recolocá-lo, construtiva e ao mesmo tempo criticamente, na sociedade) e orientada sobretudo para fins sociais e civis” (CAMBI, 1999, p. 330).

2 The meanings and conceptions of education

Libâneo (2010) elucidates that, given the etymological meaning of the term education, some authors point to the Latin origin of two terms: *Educare* (to feed, care for, create, referring to plants, animals, and children); *Educere* (to take out of, lead into, change a state). The term *Educatio* (education) synthesizes the two Latin terms: “creation, treatment, care that is applied to learners in order to adapt their behavior to the expectations and demands of a given social environment” (idem, p.72⁷). Thus, in a broad sense, education is a human and social practice materialized in effective action for the formation and development of individuals in concrete socio-cultural and institutional conditions, implying peculiar procedures and results aimed at qualitative changes in students’ learning.

According to Libâneo (2010), in the structural-functionalist conception, education aims to adapt the behavior of individuals and groups to specific social requirements (family, school, church, factory, among others). In this sense, it is the educator responsibility to transmit principles, values, and customs to children, young people, and adults to adapt and adjust to society. In this conservative understanding, education is a reproducer of social life, as it always has the same function for the same society.

According to the author, the critical view ruptures the concept of individuality since the individual and environmental spheres are linked to the concrete conditions of material and social life. In this context, education is an activity that intentionally mediates practical human activity, operating the theory-practice link aiming to transform natural and social reality. In this way, the educational process is a social phenomenon of contradictions in the struggles between groups and social classes, so the idea of human formation is configured in the clashes of social praxis.

The critical and historical-social perspectives developed within the socialist-Marxist conception have as their crucial idea the overcoming of the contradiction between the individual and social ends of education. In the link

⁷ In the original: “criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social” (LIBÂNEO, 2010, p.72).

between the educational and the global social practices, the fact that it represents the dominant interests and transmits the ideology that responds to them emerges. In these conceptions, human praxis can mediate the rupture of reproductive educational practices, (re)creating new practices so that individuals have the appropriate knowledge to understand power relations and, consequently, act in the political formation of the dominated classes (LIBÂNEO, 2010). In this view, education contents (knowledge, skills, procedures, values) are constituted in space, time, culture, and social relations.

Complementing Saviani (2011, p. 20), for the Historical-Critical conception, “education is the act of producing, directly and intentionally, in each individual, the humanity that is produced historically and collectively, by all men” is therefore, according to the author, a requirement “of, and for, human work.”⁸

Therefore, every intentional educational practice corresponds to one pedagogy or pedagogies (family, professional, etc.). Specifically, school pedagogy investigates structures, facts, processes, and contexts relating to school education, instruction, and teaching. It assumes attributes that bring it closer to other institutions outside its framework. It thus requires that its objectives, contents, and methods open themselves to broader relationships between the individual and the human, social, physical, ecological, cultural, and economic exterior world (LIBÂNEO, 2010).

3 Modern, secular, and rational pedagogy

Secular education and pedagogical rationalism were constituted, especially in the 18th century, and its greatest exponent was Jean-Jaques Rousseau (1712-1778). Born in Geneva, Rousseau articulated his pedagogical thinking according to two complementary models, *Emilio* and *The Social Contract* (published simultaneously in 1762). The first is aimed at men and the second at citizens. The latter model approaches the need for socialized and regulated education under the state’s intervention.

⁸ In the original: “educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens” é, portanto, segundo o autor, uma exigência “do, e para o trabalho humano” (SAVIANI, 2011, p. 20).

In the pedagogical novel *Emilio*, the central theme is the natural education of man, characterized by the essential needs of the child, his pace of growth, and the appreciation of the different stages of human development until adulthood. As Cambi (1999, p. 346) explains, *Emilio* presents a “Copernican Revolution,” which places the individual at the center of educational action. Cambi (1999, p.346-347) presents the three Rousseauian aspects of pedagogy: puericentrism, motivated learning, and the dialectic of authority and freedom.

1. the discovery of childhood as an autonomous age gifted with specific characteristics and purposes, quite different from those of adulthood [...] 2. the link between motivation and learning placed at the center of *Emilio*'s intellectual and moral formation and which requires that, when teaching any notion, it always starts from its usefulness to the child and from a precise reference to their concrete experience [...] 3. the attention paid to the antinomy and contradiction of the educational relationship, seen by Rousseau as sometimes decidedly oriented towards antinomy, sometimes necessarily conditioned by heteronomy; between freedom and authority, in the educational act, there is no exclusion, but only a subtle and also paradoxical dialectic [...] (CAMBI, 1999, p. 346-347)⁹.

A large part of contemporary pedagogy contains the three Rousseauian aspects explained by Cambi (1999). In *Emilio*, Rousseau openly and consciously polemicizes against the pedagogies of his time, especially those developed in Jesuit colleges and those applied to aristocratic education. He criticizes Jesuit pedagogy for its artificial, intellectualist, bookish, and authoritarian education; as for aristocratic education, he criticizes the unnatural preparation of children by their parents, aimed exclusively at good manners and the art of oratory.

After Rousseau, the view of childhood, the role of the educator, and awareness of the structures of social function and politics changed. Thus, many

⁹ In the original: “1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de característica e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta [...] 2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de *Emílio* e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta [...] 3. a atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora orientada decididamente para a antinomia, ora necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética [...]” (CAMBI, 1999, p. 346-347).

theorists dedicated to understanding the pedagogical act for this new modern subject-individual looked at Rousseau's pedagogy and outlined new contours, conceptions, and theoretical applications for educational practice. Among them, Pestalozzi and Dewey stand out.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), philosopher, theologian, and educator born in Zurich (Switzerland), was influenced by Rousseau's thinking in his youth. He lived in the context of the French Revolution (1789/1799) and the Swiss Revolution (1798) and participated intensely in particular moments of German thinking, such as the political and social reform in 1815 advocated by the German Confederation movement. He was a founder, teacher, and principal of schools, and his ideas "demarcated a branch of traditional pedagogy called Intuitive Pedagogy, whose basic characteristic is to offer sensitive data to the perception and observation of students" (FREITAS & ZANATTA, 2006 p. 2)¹⁰. He developed most of his works in intellectual education and, in 1801, concentrated his ideas on education in a book entitled "How Gertrude Teaches Her Children," in which he explained his pedagogical method. Around 1825, she wrote "The Tale of the Swan" (a pedagogical testimony) and letters about children's early education.

Pestalozzi's romantic pedagogy was based on sensualist psychology and argued that mental life is structured on sensorial data (FREITAS, ZANATTA, 2006). For him, learning should be natural, spontaneous, and without coercion since the child develops from the inside out and is a pure being. Pestalozzi presented organic development as a fundamental principle for reforming education, which had to follow natural laws: first, the intellectual, resulting from man's relationship with the environment; second, the moral and religious (ethics), based on man's relationship with other human beings and with God; and third, the physical, expressed in motor activities.

He emphasized that these three aspects work concurrently and must be in harmony with the organism, which is why they are considered mind/heart/hand, according to the principle of integral education. For this thinker, learning should

¹⁰ In the original: "demarcaram uma vertente da Pedagogia tradicional denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e observação dos alunos" (FREITAS; ZANATTA, 2006 p. 2).

be mainly conducted by the student, based on practical experimentation, intellectual, sensory, and emotional experience of knowledge - the idea of “learning by doing” (AZEVEDO, 2013, p. 34-35).

Pestalozzi opposed old-fashioned education because it did not enable students to increase their power. It only taught words, and he believed children acquired concepts/ideas, culture, and knowledge without any connection to reality. From his perspective, the educational act must take place spontaneously so that education fosters the self-development of individuals’ inner energies by complying with the personality’s laws. As in Rousseau’s *Emilio*, the teacher contributes nothing to growth; he plants and waters, but knowledge occurs according to nature. Knowledge of nature is the center of the curriculum. Also, it should develop “in and through the ordinary activities of life” (EBY, 1962, p. 397)¹¹, starting from the known to the unknown/new, the concrete to the abstract, and the particular to the general.

The Pestalozzian school should be a general institution, open to all citizens, and a protagonist in the democracy of the people (AZEVEDO, 2013). As Cambi (1999, p. 420) explains:

We can say that Pestalozzi, better than Rousseau, grasped pedagogy and education in their problematic historical centrality and density. This is why he remains one of the great masters of contemporary pedagogy (CAMBI, 1999, p. 420)¹².

However, the Intuitive Pedagogy formulated by Pestalozzi failed to overcome the “passive position of the student in assimilating the knowledge transmitted through the use of the senses” (FREITAS, ZANATTA 2006, p. 3)¹³. Finally, Gadotti (2003, p. 93) observes that this new and revolutionary educational theory of Enlightenment pedagogical thought, which affirmed the

¹¹ In the original: “em e através das atividades comuns da vida” (EBY, 1962, p. 397).

¹² In the original: “Podemos dizer que Pestalozzi, melhor que Rousseau, colhe a pedagogia e a educação em toda a sua problematidade, e também na sua centralidade e densidade históricas. E por isso continua a ser um dos grandes mestres da pedagogia contemporânea” (CAMBI, 1999, p. 420).

¹³ In the original: “posição passiva do aluno na assimilação dos conhecimentos transmitidos por meio da utilização dos sentidos” (FREITAS, ZANATTA 2006, p. 3).

rights of individuals and dealt with the categories of humanity, culture, and reason, “at the dimming of the lights,” did not guarantee the equality of men with its project, as some ended up receiving more education than others, which produced a different education for the dominant class and the workers.

John Dewey (1859, 1952) was born in Burlington, in the US state of Vermont. He studied arts and philosophy and became a professor at the University of Minnesota. He wrote about philosophy, education, art, religion, morality, the theory of knowledge, psychology, and politics. His interest in pedagogy originated from the observation that the schools of his time were still primarily guided by traditional values, had yet to incorporate the discoveries of psychology, and had not kept pace with political and social advances. Loyal to the democratic cause, he took part in various social movements. He created an experimental elementary school in the Department of Pedagogy at the University of Chicago. He began to organize work that provided the basis for his later studies in the books “Education and Society,” published in 1899, and “Education and Democracy,” in 1916.

Dewey opposed the traditional education system, developing the theory of the New School, where he proposed a teaching-learning model focused on the student as the subject of this process. The theory also predicted that learning should start by problematizing the student’s previous knowledge. Dewey’s thinking is intrinsically related to his conception of knowledge. Thus, John Dewey’s thinking stems from his epistemology (CUNHA, 2008) and is part of North American pragmatism.

For Dewey, as a social institution, the school must be geared towards the students’ interests based on their natural curiosity. The teaching content must be integrated, based on a logical organization linked to students’ lives, interests, and needs, to develop their potential and responsibilities concerning society. The curriculum, thought of in this way, is based on situations or problems in community life. The concept of education through work is present in his work, not as vocational education, but in the view that it is necessary to know the world of work as the starting point for understanding man in history. Above all, he

values scientific education because the concept of science serves as a model for educational methodology at all stages of education.

According to Brubacher (1961, pp.26-27), Dewey distinguishes five stages in this process: 1) Activity - the teacher begins his work with something that the child is already engaged in doing. 2) Problem - due to some unforeseen circumstance that interrupts the continuity of the activity, the problem arises. Once they realize the problem's existence and have defined it, the teacher and student set about the next step. 3) Data collection - at this stage, the teacher and student look for data or information that can enable them to overcome whatever frustrates the original activity. 4) Hypotheses - using the data or information gathered, the teacher and student formulate a hypothesis for a specific solution to the problem. 5) Experimentation - this phase consists of putting the hypothesis into practice to prove it or check whether the consequences corroborate the predicted results. In this way, Dewey brings the scientific method used in the laboratory into the classroom. Dewey's work influenced several countries, including the Escola Nova movement in Brazil with Anísio Teixeira.

Paradoxically, Saviani (2008) observes that, instead of solving the problem of marginalization concerning schooling, the Nova Escola aggravated it since, by emphasizing the quality of teaching, it shifted the axis of concern from the political to the technical-pedagogical sphere, fulfilling at the same time a dual function: to contain the expansion of schooling within limits that the dominant interests could support and to develop a type of teaching that suited those interests.

4 The psycho-pedagogical turn in the second half of the 20th century

Pedagogy in the 20th century was substantially influenced by the ideological, political, and scientific growth inspired by the matrices of knowledge, especially Durkheim, Weber, and Marx (respectively pragmatism, idealism, and Historical-Dialectical Theory) and has thus redefined its role, both as experimental research and epistemological reflection (CAMBI, 1999).

According to Cambi (1999, pp.608-609), the great interpreters of the psycho-pedagogical turn “on learning and the construction of language and

concepts in research into the theory of instruction that mediates between learning and teaching”¹⁴ were Piaget and Vygotsky. With these researchers, pedagogy turned its attention to the problems of learning and instruction.

In order to understand the critical vision of education, in which the individual and environmental spheres are united with the concrete conditions of material and social life, we begin by studying the centrality of Vygotsky’s thinking.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) was born in Orsha, Belarus, graduated in law from Moscow University, and became, through his studies, a philologist and semiologist. Based on the theoretical and methodological propositions of Historical-Dialectical Materialism, developed by Marx and Engels, he sought to understand the phenomena of the human mind, thus laying the foundations for a Marxian psychology. In partnership with pedagogues, psychologists, neuropsychologists, and especially with Leontiev and Luria (from 1924 to 1934), he formulated the theoretical foundations of Historical-Cultural Psychology, which aims to investigate the genesis and development of the human psyche as “socially, historically and culturally mediated processes, encompassing cognitive processes, emotions, consciousness, activity, language, human development and learning” (LIBÂNEO & FREITAS, 2007, p. 40)¹⁵.

Despite his premature death at the age of 37 from tuberculosis, Vygotsky left numerous theoretical contributions. Highlights include “The Instrument and the Symbol in Child Development” (1930), “The History of the Development of Higher Psychological Functions” (1931), and “Thought and Language” (1934), among other works. Due to censorship under the Stalinist regime, Vygotsky was ignored by the West but was rediscovered in 1956 (the date of the Soviet reissue of “Thought and Language”), and in 1962, the same book was published in the United States (1930s). In Brazil, it was only in 1984 with the publication of the book “Social Formation of the Mind.”

¹⁴ In the original: “sobre a aprendizagem e a construção da linguagem e dos conceitos; em pesquisas de teoria da instrução que se coloca como mediadora entre aprendizagem e ensino” (CAMBI, 1999, pp.608-609).

¹⁵ In the original: “processos social, histórica e culturalmente mediados, abrangendo os processos cognitivos, as emoções, a consciência, a atividade, a linguagem, o desenvolvimento humano, a aprendizagem” (LIBÂNEO & FREITAS, 2007, p. 40).

The centrality of Vygotsky's theory refers to how higher psychological processes are constituted and, according to his studies, these processes occur from the historical and cultural relationship shared between subjects, mediated through instruments and signs (especially language), which are internalized and objectified. Vygotsky (2003, p. 71) distinguishes that instruments are used externally for work in nature, while language is oriented internally. The combination of these two phenomena operates in the child's psychological formation. Vygotsky also investigated the link between these mediation activities in the development of phylogenesis and ontogenesis.

According to Vygotsky (2003, p. 75), these operations with signs, which he calls internalization, consist of a series of transformations that begin through an external activity that is reconstructed internally; thus, it is a process that begins interpersonally, on a social or inter-psychological level and is transformed into an intrapersonal process, i.e., to the child's inner level - intra-psychological. This transformation is a continuous and culturally reconstructed result and, above all, according to Vygotsky (2003, p. 76), "The internalization of socially rooted and historically developed activities constitutes the characteristic aspect of human psychology [...]"¹⁶.

In this sense, the relationship between the constitution of intelligence and learning in the child, studied by Vygotsky and his collaborators, generates a new outline for pedagogical reflection because in order to teach, one must distinguish the Zone of Actual Development, i.e., the psychic level already reached by the child, from another indicator which is the Zone of Proximal Development, "which is manifested by what the child is not yet capable of doing alone but is already capable of doing in collaboration with a more experienced partner" (MELLO, 2004, p. 137)¹⁷. In this way, the child's learning occurs when teaching focuses on the Zone of Proximal Development collaboratively between the educator and the

¹⁶ In the original: "A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]" (VYGOTSKY, 2003, p. 76).

¹⁷ In the original: "que se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente" (MELLO, 2004, p. 137).

child, surpassing their level of development. To this end, the school must direct its educational work toward the stages of development that children need to reach, motivating them and pushing them toward new knowledge. It depends on the educator to plan their work competently, proposing activities with groups of children of different ages and levels of development and, above all, in an active way from the educator's point of view.

From the perspective of the Vygotskian school, other theoretical models emerged that were also significant for psychology and teaching, among them the studies of A. R. Luria in the 1930s, with the expansion of theories on Neuropsychology and Neurolinguistics and A. N. Leontiev with Activity Theory. A third generation of Historical-Cultural Theory took shape in the 1960s-70s with V. V. Davidov and developmental theory, also based on Leontiev and Elkonin. New debates on Vygotsky's propositions continue, and specifically in Brazil, studies of Historical-Cultural Theory, Socio-Historical-Cultural, or even Socio-Historical-Cultural Activity have proliferated, presenting new contributions to contemporary schools (LIBÂNEO & FREITAS, 2007).

Castorina (1995, p. 12), in his comparative analysis, points out that Piaget develops a universalist/individualist theory and, therefore, produces an active, abstract, and epistemic subject, "which makes learning a derivative of development itself" (idem, p. 12)¹⁸. In contrast, Vygotsky's Historical-Cultural Theory of Development proposes an active and mainly interactive subject by postulating the formation of higher psychic functions as internalization mediated by culture.

5 Possible considerations

By framing the primary modern pedagogies, it can be inferred that their projects propose the autonomy and objectivity of the subject through rational activity. Their theorists also point to an understanding of mental development, the apprehension and re-creation of scientific and technological knowledge, and the fundamental rights of humanity to be communicated to new generations. A

¹⁸ In the original: "e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento" (CASTORINA, 1995, p. 12).

universal, secular, and rational education is projected from Rousseau to Vygotsky and his contemporaries. However, these theories differ in their epistemological stance toward the subject and object of knowledge and their approach to the educational act and its relationship with culture, work, politics, society, objectives, and contents.

Contemporary educational work is surrounded by propositions that present new attitudes and confrontations in the so-called post-modern context. Other names for this scenario, such as post-industrial, post-market, and knowledge societies, are also given. In general, what is implicit in this discourse is a set of economic, political, scientific, technological, information, and communication transformations based on a new idea of human reason considered alongside the affective, moral, cultural, aesthetic, and, in particular, communicational dimensions, bearing in mind the centrality and linguistic plurality for understanding different social, gender and ethnic groups (LIBÂNEO, 2005, pp. 42-44).

In this new way of thinking, educational practices are reduced to linguistic interpretation of the school universe. It is the teacher's responsibility to analyze the student's discourse and reality, dialoguing with their daily lives and the different types of knowledge in the curriculum. The universality of culture and man presented in modern pedagogies has been deconstructed to favor diversity, thus structuring culturally different schools and, above all, different pedagogies that privilege human subjectivity.

Despite today's modern discourse, work and education contribute to man's historical, social, and material constitution. Pedagogy also proposes practical materialization for the formation and development of individuals, considering their concrete socio-cultural and institutional conditions, which implies specific procedures and results that seek qualitative changes in students' learning.

Duarte (2008) draws attention to the fact that pedagogical theories centered on learning to learn, including, in this sense, the studies of Piaget, Vygotsky, and their scholars, represent bourgeois liberal pedagogies. However, criticism of this conception, according to the author as mentioned above, comes

from a critical analysis of bourgeois society in the contemporary educational field and, from the point of view of Didactics, bourgeois educational thinking has never overcome the models of the traditional school and the Nova Escola.

This is the educator's challenge: to (re)encounter in the historical path of pedagogy the reflection of their educational and pedagogical praxis because it is only possible to theoretically overcome bourgeois liberal pedagogies with the actual overcoming of the contradictory social reality from which these pedagogies were born.

Recognizing pedagogical work and its importance in shaping human culture and unveiling this practice in contemporary times means understanding that the modern project is perpetuated, regardless of the various cognitive guises, as explained by Saviani (2013, p.440), neoescolanovismo, neoconstructivism, neotechnicism and, above all, under the social condition of exploitation and class contradiction. Finally, it depends on the teacher to recognize that their work has the function, as Ventura (2010) indicates, of recovering their condition as a social subject, of reading the truth hidden by the current mode of production and class condition.

Concepciones pedagógicas de la modernidad: un reflejo de la praxis educativa en la época contemporánea

RESUMEN

El presente texto pretende realizar un análisis exhaustivo de las concepciones pedagógicas desde la Edad Moderna hasta nuestros días en el contexto de la labor educativa, tratando así de reflexionar sobre los significados subyacentes y las concepciones implícitas de la educación, además de proponer un análisis crítico del pensamiento educativo. Además, aborda el desarrollo de la pedagogía como disciplina científica en el siglo XX. Desde el punto de vista metodológico, este escrito adopta un enfoque cualitativo, anclado en una investigación bibliográfica. Para comprender las proposiciones inherentes a una pedagogía moderna, laica y basada en la racionalidad, surge una investigación que parte del análisis de obras de autores clásicos y contemporáneos, a fin de proporcionar al educador una percepción de la praxis pedagógica en un escenario que permea el siglo XXI.

Palabras clave: Pedagogía Moderna; Praxis Pedagógica; Giro Psicopedagógico.

6 References

AZEVEDO, Ávila de. *As ideias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827)*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022. p. 29-42.

BRUBACHER, J. S. *A importância da Teoria em Educação*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE/MEC, 1961, p. 23-119.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia* (tradução de Álvaro Lorencini). São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTORINA, José Antônio e outros. *Piaget-Vygotsky – Novas contribuições para o debate*. S. Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Marcus. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes 5ª Ed., 2008.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, Claudinei. SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2008.

EBY, Frederick. Pestalozzi e o movimento da escola elementar. In. EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Rio de Janeiro: Globo, 1962, p. 374-407.

FREITAS, Raquel A. M. M.; ZANATTA, Beatriz A. O Legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. In: *Congresso Brasileiro de História e Educação*. 2006, Goiânia. UCG/VIEIRA, 2006. p. 1-10

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 8ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PAULO NETTO, José Paulo. *Introdução ao método da teoria social*. Rio de Janeiro: UFRJ- Serviço Social. 2002.

LEITE, Lucy B. As dimensões interacionistas e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: *Caderno do Cedes*. n. 25 – Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papyrus, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNIO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Alínea, 2005. p.19-62.

LIBÂNIO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V.R. (Orgs.) *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*; tradução Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA. Kester, et all. *Introdução à psicologia da educação: seis Abordagens*. São Paulo: Avercamp. 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses para a educação política*. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. p. 208. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 69-76.

Received in August 2023.
Approved in October 2023.

As contribuições de Vadim Andreevich Krutetskii para o campo das altas habilidades/superdotação em matemática¹

Vadim Andreevich Krutetskii's contributions to the field of high abilities/giftedness in mathematics

Weberson Campos Ferreira²
Geraldo Eustáquio Moreira³

RESUMO

Com a afirmação da Educação Matemática como área de investigação e, mais recentemente, com a emergência da Educação Matemática Inclusiva, as pesquisas sobre a superdotação matemática suscitam discussões sobre a sua definição. Ainda que diferentes autores se refiram à teoria de Krutetskii como a mais completa tentativa de explicação do fenômeno, sua obra é frequentemente citada pelo fato de ser considerada pioneira, mas, raramente, destacam as potencialidades de análise que sua concepção de superdotação matemática apresenta. Este artigo é um estudo teórico, bibliográfico e tem como objetivo discutir a relevância da teoria krutetskiiana para os estudos sobre a superdotação matemática na atualidade. Foi possível identificar convergência com teorias de superdotação contemporâneas e que, do ponto de vista da pesquisa científica, a teoria krutetskiiana

ABSTRACT

With the affirmation of Mathematics Education as a research field and, more recently, with the emergence of Inclusive Mathematics Education, research on mathematical giftedness raises discussions about its definition. Although different authors refer to Krutetskii's theory as the most complete attempt to explain the phenomenon, his work is often cited for being considered a pioneer, but rarely highlight the potential for analysis that his conception of mathematical giftedness presents. This article is a theoretical and bibliographical study and aims to discuss the relevance of Krutetskii's theory for studies on mathematical giftedness nowadays. It was possible to identify convergence with the contemporary theories and that, from the point of view of scientific research, Krutetskiian theory presents us with rich elements that can

¹ Este artigo é uma versão revista e ampliada da comunicação científica intitulada “A atualidade da teoria de Krutetskii e as perspectivas de investigação das altas habilidades/superdotação em matemática” apresentada no IX Congresso Iberoamericano de Educação Matemática (CIBEM), realizado em dezembro de 2022, ver (FERREIRA; MOREIRA, 2023).

² Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) (linha de pesquisa: Educação Matemática), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3077-1004>. E-mail: webersoncamposprof@gmail.com.

³ Pós-Doutor em Educação (ProPEd/UERJ), Doutor em Educação Matemática (PUC/SP). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE/UnB, Acadêmico e Profissional), Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6646>. E-mail: geust2007@gmail.com.

nos apresenta ricos elementos que podem nos ajudar a refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos de nossas investigações.

help us reflect on the theoretical-methodological aspects of our investigations.

Palavras-chave: Krutetskii; Superdotação; Habilidades matemáticas; Pesquisa; Teoria.

Keywords: Krutetskii; Giftedness; Mathematical abilities; Research; Theory.

1 Introdução

Ao menos desde o início da década de 1990, vimos se intensificar no Brasil uma série de iniciativas governamentais, em consonância com um movimento mundial pela inclusão educacional, em que estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas (NEE) passaram a ser amparados por dispositivos legais, reafirmando o direito de todos à educação e o papel da escola enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes e, em particular, daqueles que são o público-alvo da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiência (intelectual, física, auditiva ou visual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, diferentes áreas do conhecimento, tais como a Psicologia e a Educação, têm avançado na produção de pesquisas relacionadas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com NEE, baseadas em diferentes referenciais teóricos. Por outro lado, quando nos concentramos especificamente nos estudantes com altas habilidades/superdotação, observamos avanços mais modestos tanto no que se refere à efetivação das iniciativas governamentais (PÉREZ, 2018) quanto em relação ao desenvolvimento de pesquisas (MORI, 2021).

Nessa esteira, a Educação Matemática, enquanto área de investigação e produção de conhecimento autônoma com seus problemas e teorias próprios e que, ao mesmo tempo, transita entre diferentes campos científicos, dentre eles, a Psicologia e a Educação (MOREIRA *et al.*, 2016), tem se dedicado a investigar os processos de ensino e aprendizagem da Matemática frente aos estudantes com NEE, mas não limitada a estes, dando início a um novo ramo de pesquisa referenciado na literatura como Educação Matemática Inclusiva.

No que diz respeito aos estudantes com altas habilidades/superdotação, as investigações acadêmicas no campo da Educação Matemática são recentes e escassas (FERREIRA, 2020; FERREIRA; MOREIRA, 2021), o que nos leva a refletir sobre as teorias que têm embasado tais investigações no intuito de compreender perspectivas, tendências e possibilidades de análise dos temas pesquisados, sobretudo por tratar-se de um construto para o qual são apresentadas diferentes definições.

Numa perspectiva do domínio geral, Renzulli (2018) concebe a superdotação como um resultado da interação entre três conjuntos de características: habilidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa. Em contrapartida, Gagné (2005) distingue os termos superdotação e talento, reservando a superdotação para aptidões naturalmente elevadas além do padrão esperado para a idade da criança, enquanto o talento é entendido como a maestria excepcional de habilidades e conhecimentos sistematicamente desenvolvidos numa área específica do saber. Por sua vez, Mönks e Katzko (2005) definem superdotação como um potencial individual para realizações notáveis ou extraordinárias em um ou mais domínios.

As diferentes correntes teóricas e as várias definições de altas habilidades/superdotação implicam em múltiplos critérios a serem considerados na identificação do superdotado, de modo que o processo requer uma avaliação multirreferencial, diversificando as propostas interventivas, os agentes, os recursos, os procedimentos e os instrumentos avaliativos (POCINHO, 2009).

Alencar (2007) ressalta alguns elementos que têm impulsionado a crescente atenção voltada aos estudantes talentosos. Entre esses fatores, destaca-se o desenvolvimento das variadas habilidades desses estudantes, que têm o potencial de contribuir significativamente para o avanço científico e tecnológico, promovendo o futuro bem-estar da população e consolidando a liderança em diversas áreas do conhecimento. Outro aspecto relevante está associado à transição para um novo paradigma na concepção de riqueza na sociedade da informação. Esse novo enfoque concentra-se em produtos de alta tecnologia, os quais, por sua vez, demandam a formação de um capital intelectual de elevado nível.

Numa perspectiva do domínio específico, como é o caso da superdotação matemática, a multiplicidade de definições também se aplica. Ademais, constata-se que os estudos nos campos da Educação Matemática e educação de superdotados se desenvolveram de forma independente, sem conexões (LEIKIN, 2011).

Consentaneamente, pesquisadores de diferentes países apontam como pioneira a teoria de superdotação matemática proposta por Vadim Andreevich Krutetskii⁴ apresentada em meados do século XX (LEIKIN, 2011; PARISH, 2014; SCHINDLER; ROTT, 2017) e que esta permanece sendo, até os dias atuais, a mais completa tentativa de explicar esse construto dada a riqueza e amplitude do estudo realizado (LEIKIN, 2021).

Considerando que a obra na qual V. A. Krutetskii apresenta sua teoria foi lançada há mais de cinco décadas, as mudanças ocorridas nos campos da educação de superdotados e da Educação Matemática nesse período, além do fato de que as pesquisas sobre a superdotação matemática são ainda recentes no cenário acadêmico nacional, elaboramos os seguintes questionamentos: Quais as influências do contexto sócio-histórico na formulação da teoria de V. A. Krutetskii? Quais os principais pontos da teoria de V. A. Krutetskii? Qual é a convergência da concepção krutetskiiana de superdotação matemática com as concepções contemporâneas de superdotação? Que possibilidades de análise essa teoria ainda nos oferece?

Assim, este artigo é um estudo teórico e bibliográfico. Seu objetivo principal é discutir a relevância da teoria krutetskiiana para os estudos sobre a superdotação matemática na atualidade. O texto está dividido em cinco seções das quais esta introdução é a primeira. Na sequência, discorreremos sobre a vida e a obra de V. A. Krutetskii e destacamos alguns aspectos da investigação que resultou na formulação de sua teoria e convergências com teorias contemporâneas da superdotação. Por fim, tecemos considerações finais onde apontamos algumas potencialidades dessa obra no movimento atual de investigação da superdotação matemática.

⁴ Ao longo do texto utilizaremos ao longo do texto a forma abreviada V. A. Krutetskii.

2 Considerações histórico-biográficas: contexto, vida e obra de V. A. Krutetskii

Vadim Andreevich Krutetskii (em russo: Вадим Андреевич Крутецкий), por vezes grafado Krutetsky, nasceu em Moscou em 1917, ano do início da Revolução Russa, e faleceu nessa mesma cidade, coincidentemente, em 1991, ano que marcou o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Entre os meses de novembro e dezembro de 2017, em celebração ao centenário de nascimento de V. A. Krutetskii, foi realizada na cidade de Armavir (Rússia), a Conferência Internacional "Práticas psicológicas na educação russa: uma perspectiva inovadora". Essa iniciativa teve como propósito explorar a herança científica deste e de outros pesquisadores russos que contribuíram para o desenvolvimento dos fundamentos científicos da Psicologia e traçaram caminhos para sua implementação na prática pedagógica. Vale ressaltar que em 2007, por ocasião do 90º aniversário de seu nascimento, a comunidade de psicólogos russos já havia dedicado uma série de eventos a esse ilustre pesquisador, evidenciando a ressonância duradoura de suas ideias até os dias atuais (NEDBAEV; NEDBAEVA, 2017).

Para Dubrovina (2017), V. A. Krutetskii foi um dos mais brilhantes psicólogos da segunda metade do século XX. Graduou-se em 1941 no Departamento de Geografia Econômica da Universidade Estatal de Moscou e, após atuar como professor e diretor de escola técnica em Astrakhan, deu início aos seus estudos de pós-graduação em 1947 no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas (IPACP) da então República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR) (atualmente Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação).

Em 1950, após defender sua tese de doutorado no IPACP, V. A. Krutetskii permaneceu naquela instituição, onde trabalhou por mais de 30 anos, 20 dos quais como diretor do Laboratório de Habilidades e, por 16 anos, como vice-diretor do Instituto de Pesquisa Básica da Academia Russa de Ciências Médicas (SLASTENIN, 2017).

V. A. Krutetskii possuía uma ampla gama de interesses, representados em mais de 130 publicações. Conduziu pesquisas no campo da psicologia educacional e do desenvolvimento (a psicologia da instrução e educação de crianças em idade escolar) e psicologia da personalidade. Estudou também características psicológicas individuais e qualidades psicológicas da personalidade de crianças e adolescentes entre outros. Suas pesquisas visavam não apenas à solução de problemas científicos, mas também se concentravam no uso de seus resultados na prática pedagógica (DUBROVINA, 2017).

A despeito de tantos temas de interesse, V. A. Krutetskii dedicou-se de forma mais ampla ao problema das habilidades (literárias, artísticas e pedagógicas) (CHUPRIKOVA, 2017) atribuindo-as um lugar central entre as características psicológicas individuais e afirmava que o desenvolvimento de uma criança sem o desenvolvimento de suas habilidades é impossível, visto que as habilidades são características de uma pessoa como sujeito de vida e atividade e que seu desenvolvimento determina a formação da personalidade da criança (DUBROVINA, 2017).

Todavia, dentre as muitas habilidades investigadas, o trabalho científico sobre as habilidades matemáticas foi aquele que fez com que as ideias de V. A. Krutetskii cruzassem as fronteiras da antiga URSS e fossem reconhecidas e incorporadas por pesquisadores de diferentes países.

Em trabalho com sua equipe, que contava com cerca de 50 pessoas, V. A. Krutetskii conduziu uma extensa investigação sobre as habilidades matemáticas suscitadas em diferentes situações de resolução de problemas entre os anos de 1955 e 1966 relatada em sua obra mais conhecida *Психология математических способностей школьников* (Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkolnikov) publicada em 1968.

A obra teve ressonância internacional ultrapassando as barreiras impostas pela Guerra Fria e, nos Estados Unidos da América (EUA), o livro foi traduzido para o inglês por Joan Teller e editado, em 1976, pelos professores Jeremy Kilpatrick (1935-2022) (Universidade da Geórgia) e Izaak Wirszup (1915-2008) (Universidade de Chicago) sob o título *The psychology of mathematical abilities in*

schoolchildren (Psicologia das habilidades matemáticas de crianças em idade escolar) e não há registros de traduções oficiais desta obra para o português ou mesmo para o espanhol.

É digno de nota que o professor Izaak Wirszup, polonês sobrevivente do Holocausto que emigrou para os EUA após a Segunda Guerra Mundial, desempenhou um papel fundamental em trazer à tona as discussões sobre a grande lacuna existente entre as expectativas americanas e soviéticas em relação ao desempenho matemático de crianças em idade escolar e sobre a urgência de se melhorar o ensino de matemática nas escolas americanas.

À vista disso, Wielewski (2005) destaca a relevância de compreendermos o contexto sociopolítico durante a produção da principal obra de V. A. Krutetskii, o que fundamenta os argumentos dos editores da versão em inglês. As abordagens de pesquisa em Psicologia divergiam entre os regimes capitalista e socialista. Enquanto os pesquisadores norte-americanos e ingleses adotavam uma abordagem behaviorista, enfatizando testes de inteligência, os pesquisadores soviéticos, incluindo V. A. Krutetskii, seguindo uma perspectiva marxista, priorizavam a observação e descrição do desenvolvimento cognitivo em diversas atividades, como a resolução de problemas, rejeitando o uso de testes.

Dessa forma, o contexto de desenvolvimento da pesquisa científica na antiga URSS seguiu caminhos distintos quando comparados com EUA e Europa de modo que o trabalho de V. A. Krutetskii possui nuances que merecem nossa atenção e podem nos ajudar a refletir sobre o futuro da pesquisa e educação de superdotados matematicamente habilidosos.

No campo de pesquisa da educação de superdotados observa-se a distinção entre as chamadas teorias de domínio geral, que conceituam a superdotação entre domínios e as teorias de domínio específico, que conceituam a superdotação em um domínio particular. Dessa maneira, a teoria de V. A. Krutetskii é considerada de domínio específico (SCHINDLER; ROTT, 2017).

Reconhecendo o crescente interesse de diferentes países, incluindo a URSS, sobre problemas enfrentados na Educação Matemática e a matemática como área essencial para o desenvolvimento de outras ciências, Krutetskii (1976) parte dos

princípios de que o problema das habilidades é um problema de diferenças individuais e de que as habilidades não são inatas, mas, sim, desenvolvidas por meio das vivências e do trabalho, ou seja, depende de fatores sociais. Além disso, considerava equivocada a noção de que a atenção especial ao desenvolvimento de crianças superdotadas entra em conflito com o objetivo do desenvolvimento integral das habilidades das crianças em geral.

Segundo Chuprikova (2017), o interesse de V. A. Krutetskii por estudantes com talento matemático teve forte influência dos trabalhos de Boris Mikhailovich Teplov sobre habilidade musical e de Natán Semionovich Léytes sobre superdotação, além de seu interesse próprio e inclinação pela Matemática.

Em seus últimos anos de trabalho, V. A. Krutetskii foi professor do Departamento de Psicologia da Universidade Pedagógica Estadual de Moscou. Sob sua liderança, os métodos de estudo das habilidades dos professores foram desenvolvidos com sucesso. A essência e a estrutura das aptidões pedagógicas e as condições para sua formação e desenvolvimento entre os alunos de faculdades e universidades pedagógicas foram estudadas e métodos para diagnosticar as aptidões pedagógicas foram desenvolvidos (SLASTENIN, 2017).

Assim, podemos ter uma dimensão da importância de V. A. Krutetskii para o desenvolvimento e avanço da Psicologia soviética, sobretudo em um período de grandes transformações sociais e culturais que contribuiu para que algumas de suas ideias rompessem as fronteiras da antiga URSS. Na sequência, discorreremos sobre sua obra de maior repercussão no meio acadêmico internacional.

3 Das habilidades matemáticas às altas habilidades/superdotação em matemática

Em *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*, V. A. Krutetskii dedicou-se ao estudo das habilidades matemáticas de crianças em idade escolar e sua pesquisa não pretendia revelar a natureza de tais habilidades, mas, sim, um estudo da capacidade de dominar a matemática, como ele mesmo observou (DUBROVINA, 2017).

Seu objetivo era, portanto, identificar quais características psicológicas individuais influenciam o domínio bem-sucedido da matemática, ou seja, que tornam uma pessoa matematicamente capaz. Esse estudo deu atenção especial às diferenças no desempenho matemático exibido por alunos classificados como capazes, medianos e incapazes⁵.

Após realizar uma ampla revisão da Teoria Geral das Habilidades, resultante de uma combinação de esforços de vários psicólogos soviéticos como Boris Mikhailovich Teplov, Lev Semionovich Vigotskii e Alexei Nikolaevich Leontiev, bem como de estudos realizados por outros psicólogos e matemáticos russos e estrangeiros, por habilidade para aprender matemática Krutetskii (1976, p. 74-75, tradução nossa) se refere às,

[...] características psicológicas individuais (primeiramente características de atividade mental) que respondem aos requisitos da atividade matemática escolar e que influenciam, todas as outras condições sendo iguais, o sucesso no domínio criativo da matemática como disciplina escolar, em particular, um domínio relativamente rápido, fácil e completo de conhecimentos, habilidades e hábitos em matemática.

Em sua concepção “a habilidade matemática é um fenômeno interno, complexo, resultante da interação de vários componentes que, para serem estudados, é preciso observar o sujeito durante a execução da atividade” (WIELEWSKI, 2005, p. 32). O sucesso no domínio de uma atividade deriva de uma combinação bem definida de características, sendo condicionado pela presença de uma relação ativa/positiva com a atividade (interesses e inclinações), características do caráter (persistência, autodisciplina e diligência) e certas características dos processos mentais (sensação, percepção, pensamento, memória e imaginação) que, por sua vez, constituem a fonte de onde provêm as habilidades matemáticas dos estudantes (KRUTETSKII, 1966).

⁵ Embora reconheçamos que este termo seja inadequado para os dias de hoje, devemos considerar que se trata de estudo desenvolvido em meados do século passado, portanto, considerado adequado naquele contexto.

V. A. Krutetskii tinha o hábito de escrever em diários suas observações sobre o desenvolvimento de sua filha e depois de seus netos. As palavras, ações, brincadeiras, pequenas e grandes conquistas, tudo era registrado detalhadamente. Acreditava piamente que, mais cedo ou mais tarde, a Psicologia atingiria seu lugar de destaque na URSS (LEVCHENKO-KRUTETSKAYA, 2017).

Krutetskii (2017) afirmava que o método da observação é um dos mais eficazes métodos de pesquisa psicológica da personalidade de uma criança e que o período pré-escolar é o período mais intenso e mais importante do desenvolvimento psicológico, visto que as características desse estágio se manifestam em mudanças progressivas em todas as esferas, desde o aprimoramento das funções psicofísicas até o surgimento de transformações complexas da personalidade.

Devido à proibição dos testes de capacidade mental na educação soviética, os psicólogos educacionais adotaram métodos alternativos de pesquisa. Entre eles, destaca-se a prática de ter crianças recitando em voz alta como resolveram um problema, proporcionando uma compreensão mais clara dos processos mentais envolvidos. Esse método incluía a apresentação de dicas pelos pesquisadores ou a introdução de novos problemas. As entrevistas com os estudantes podiam ser repetidas conforme necessário para garantir conforto. Em algumas instâncias, os professores assumiam o papel de entrevistadores, colaborando na elaboração de sequências de lições que combinavam testes de desempenho individuais e entrevistas para mapear o processo de aprendizagem (KILPATRICK; WIRSZUP, 1976).

Contando com cerca de 200 estudantes russos com idades entre seis e 17 anos, em um período de aproximadamente uma década (1955-1966), V. A. Krutetskii e sua equipe realizaram uma ampla e longa investigação em relação às habilidades matemáticas utilizando tanto técnicas estatísticas quanto observações dos estudantes durante a resolução de diferentes problemas.

Em uma das partes da investigação, V. A. Krutetskii e sua equipe trabalharam no período 1958-1966 com um grupo de 34 estudantes considerados matematicamente capazes cujas habilidades matemáticas, via de regra, se manifestaram em tenra idade (Krutetskii, 1976). Foram identificadas, durante as situações de resolução de problemas, diferenças tipológicas relativas à estrutura

do talento matemático cuja existência se deve aos componentes lógico-verbal e pictórico-visual e ao papel relativo desses componentes na atividade mental dos estudantes. Os três estilos cognitivos identificados foram nomeados como: estilo analítico, estilo geométrico e estilo harmônico (abstrato-harmônico e pictórico-harmônico) e considerados não mutuamente exclusivos.

O estudante com estilo analítico destaca-se pelo desenvolvimento superior do componente lógico-verbal em comparação com o pictórico-visual, preferindo utilizar esquemas abstratos na resolução de problemas, mesmo quando a situação demanda o uso de conceitos visuais. Em contraste, o estudante com estilo geométrico apresenta uma predominância do componente pictórico-visual, optando sempre por recursos visuais na resolução de problemas e enfrentando desafios ao lidar com esquemas abstratos. Já o estudante com estilo harmônico exibe um equilíbrio relativo entre os componentes lógico-verbal e pictórico-visual, com variações que incluem a preferência por operações mentais abstratas (abstrato-harmônico) ou pelo uso de recursos visuais (pictórico-harmônico).

Embora essa classificação em três estilos cognitivos anteceda o trabalho de V. A. Krutetskii, sua contribuição se deve à sua distinção entre o nível das habilidades matemáticas (determinado em grande medida pelo componente lógico-verbal) e o tipo de habilidades matemáticas (determinado em grande medida pelo componente pictórico-visual) (PRESMEG, 1991).

A investigação de V. A. Krutetskii e sua equipe incluiu ainda uma pesquisa sobre as diferenças de idade dos estudantes no desenvolvimento dos componentes das habilidades matemáticas. A análise abrangeu seis parâmetros: 1) percepção formalizada de material matemático; 2) generalização de material matemático; 3) qualidade do pensamento matemático abreviado; 4) flexibilidade do processo mental; 5) busca por uma economia de esforço mental (de forma racional na resolução de um problema) e 6) memória matemática. Os resultados mostraram mudanças qualitativas e quantitativas regulares na manifestação dos componentes de acordo com a idade, sendo a habilidade de generalização a primeira a ser formada. Nos últimos estágios são formados o pensamento abreviado e a economia de esforço mental (KRUTETSKII, 1966; 1976).

Krutetskii (1976) ressaltou que, em algumas das crianças investigadas, as habilidades matemáticas foram desenvolvidas em um contexto de superdotação geral. Já em outros casos, crianças matematicamente superdotadas não eram marcadas por superdotação geral, ou seja, em todos os outros aspectos eram crianças que não diferiam de seus pares. Sobre este aspecto, Wielewski (2005) pontua que a correlação entre os domínios geral e específico não foi explorada por ele por considerá-la um tema complexo e ainda não totalmente resolvido pela psicologia soviética.

Então, a partir da reunião de material experimental e não experimental, apresentou um esboço geral da estrutura das habilidades matemáticas (Quadro 1), significativas para o talento matemático durante a idade escolar que incluem: obtenção de informação matemática, processamento de informação matemática, retenção de informação matemática e componente sintético geral (mente matemática).

Quadro 1 – Esboço geral da estrutura das habilidades matemáticas

1. Obtenção de Informações Matemáticas
(a) A habilidade de percepção formalizada do material matemático, de compreender a estrutura formal de um problema
2. Processamento de Informações Matemáticas
(a) A habilidade para o pensamento lógico na esfera das relações quantitativas e espaciais, símbolos numéricos e de letras, a habilidade de pensar por meio de símbolos matemáticos;
(b) A habilidade de generalização rápida e ampla de objetos matemáticos, relações e operações;
(c) A habilidade de reduzir o processo de raciocínio matemático e o sistema de operações correspondentes; a capacidade de pensar estruturas reduzidas;
(d) Flexibilidade dos processos mentais na atividade matemática;
(e) Busca por clareza, simplicidade, economia e racionalidade de soluções e
(f) A habilidade de reconstrução rápida e livre da direção do processo mental, alternando de uma linha de pensamento direta para uma reversa (reversibilidade do processo mental no raciocínio matemático)
3. Retenção de informação matemática
(a) Memória matemática (memória generalizada para relações matemáticas, tipos característicos, esquemas de argumentos e provas, métodos de resolução de problemas e princípios de abordagem)
4. Componente sintético geral
(a) Mentalidade/mente matemática.

Fonte: Adaptado de Krutetskii (1976).

Para Krutetskii (1976) o componente sintético geral é expresso no esforço de tornar matemáticos os fenômenos do ambiente, uma necessidade constante de prestar atenção no aspecto matemáticos dos fenômenos, ou seja, ver o mundo através de uma lente matemática. Leikin (2021) compreende que o componente sintético geral está ligado à curiosidade matemática e ao fascínio por novas ideias.

Destarte, “a superdotação matemática é caracterizada pelo pensamento generalizado, reduzido e flexível no domínio das relações matemáticas e símbolos de números e letras, e por uma mentalidade matemática”. Essas habilidades são expressas em graus variados em alunos capazes, medianos e incapazes (Krutetskii, 1976, p. 352, tradução nossa).

No entanto, o autor enfatiza que o esboço apresentado se refere à estrutura das habilidades matemáticas de crianças em idade escolar não sendo possível afirmar, portanto, a menos que sejam desenvolvidos estudos com esse intuito, até que ponto pode ser considerado um esboço das habilidades matemáticas em geral.

A pesquisa de Krutetskii foi importante porque forneceu uma imagem diferenciada sobre a variedade de talentos e de estilos cognitivos, bem como explorou vários aspectos do pensamento matemático presentes no processo de resolução de problemas. Foi uma pesquisa exploratória ampla e profunda, por isso o resultado do estudo referente à sua obra não pode se resumir na enumeração de alguns conceitos e termos (WIELEWSKI, 2005, p. 2).

Por seu turno, Leikin (2018) ressalta que estudos sistemáticos sobre a superdotação matemática foram negligenciados por décadas e que o trabalho de V. A. Krutetskii permanece único dado seu foco nas características de raciocínio matemático de estudantes superdotados e o envolvimento de diferentes atores (professores, crianças e seus pais), além da combinação de ferramentas qualitativas e quantitativas de pesquisa. Outro ponto de destaque foi a série de problemas que integraram diferentes componentes que caracterizam o raciocínio matemático.

4 A teoria krutetskiiana: diálogo com outras teorias de superdotação e possibilidades para a pesquisa contemporânea

Atentando para o fato de que a superdotação matemática é um tema ainda pouco investigado, refletir sobre as teorias de superdotação que sustentam nossas pesquisas torna-se um exercício necessário, sobretudo visando a ampliação do diálogo entre a educação de superdotados e a Educação Matemática.

Leikin (2018) valida essa perspectiva ao observar um aumento significativo na atenção dedicada à pesquisa sobre superdotação matemática na última década. Essa área está se tornando cada vez mais interdisciplinar, com pesquisadores estabelecendo conexões entre a pesquisa em Educação Matemática e a pesquisa em superdotação de modo mais amplo. Por outro lado, o número crescente de publicações sobre o tema também revela uma falta de consenso entre os pesquisadores em relação à definição de superdotação matemática.

Como tema de crescente interesse e para o qual não existe definição unânime, teorizar sobre a superdotação matemática e desenvolver investigações empíricas são ações que devem ocorrer de forma paralela e acreditamos que (re)visitar o trabalho de V. A. Krutetskii representa uma possibilidade de expandirmos nossa base de conhecimento sobre o fenômeno, visto que sua teoria de domínio específico da superdotação permanece relevante para os dias de hoje.

Teorias de superdotação que foram revisadas, implementadas na prática escolar e reafirmadas por meio de investigações empíricas são aquelas que têm demonstrado maior potencial de difusão e adoção tanto pelos pesquisadores quanto pelos elaboradores de políticas educacionais. Nesse sentido, o exemplo mais profícuo é, sem dúvidas, a teoria de superdotação de Joseph Renzulli.

Trata-se de uma teoria do domínio geral da superdotação, composta de quatro subteorias, a saber, Conceção de Superdotação dos Três Anéis, Modelo Triádico de Enriquecimento, Operação *Houndstooth* e Funções Executivas, que tem sido examinada e reexaminada por mais de quatro décadas. Na Conceção de Superdotação dos Três Anéis a superdotação é caracterizada pela interação de três conjuntos de traços: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (motivação) (RENZULLI, 2018).

Schindler e Rott (2017) pontuam que a Concepção de Superdotação dos Três Anéis é frequentemente aplicada em pesquisas no campo da Educação Matemática. Nesse contexto, Leikin (2018) esclarece que, dentro do âmbito da educação de superdotados, a superdotação matemática é comumente reconhecida como uma forma específica de superdotação. Ela se distingue da superdotação geral, contudo, a maioria dos modelos concebidos para abordar a superdotação geral pode ser aplicada à superdotação matemática, considerando suas associações intrínsecas com habilidades e competências matemáticas.

No Brasil, podemos considerar natural que a teoria renzulliana embase a maioria das pesquisas sobre superdotação matemática (FERREIRA, 2020), visto que ela embasa a legislação vigente (CALLEGARI; RONDINI, 2021) e a maioria dos programas de Atendimento Educacional Especializado voltados aos estudantes com altas habilidades/superdotação (CARNEIRO, 2015). Desse modo, destacamos a seguir alguns pontos convergentes entre a teoria de V. A. Krutetskii e teorias de superdotação geral, mais especificamente, a teoria de Joseph Renzulli.

Modelos contemporâneos de superdotação consideram o papel de traços não-cognitivos da personalidade na manifestação da superdotação geral (GAGNÉ, 2005; RENZULLI, 2018). Esses traços, embora não estejam explícitos na estrutura das habilidades matemáticas (Quadro 1), são considerados por Krutetskii (1976) ao mencionar as condições psicológicas gerais necessárias para uma performance de sucesso em uma atividade, o que inclui traços característicos como diligência, autodisciplina, independência e clareza de propósito.

O anel da habilidade acima da média inclui tanto áreas do desempenho geral quanto do específico e o desempenho de qualquer estudante neste anel é mais estável, visto que está mais relacionado a traços cognitivos/intelectuais mais tradicionais (RENZULLI, 2018). Schindler e Rott (2017) identificaram em seu estudo que as habilidades matemáticas investigadas por V. A. Krutetskii encontram maior expressão nesse anel, demonstrando que esse é traço de maior importância em sua teoria.

Nas duas concepções, a definição de um grupo de referência com base na comparação entre os pares é mais importante que um determinado percentual obtido em testes de inteligência, criticados por ambos.

A motivação (ou compromisso com a tarefa) é outro componente da superdotação presente em diferentes teorias (GAGNÉ, 2005; RENZULLI, 2018). Segundo Renzulli (2018, p. 27), esse conjunto de traços inclui perseverança, determinação e força de vontade e que “o sentido desse conjunto de traços em qualquer definição de superdotação é derivado de uma miríada de pesquisas e estudos, assim como de análises autobiográficas de indivíduos criativos e produtivos”. Com isso, o autor se refere à capacidade de imersão e dedicação e enfrentamento de obstáculos demonstrada por indivíduos que apresentaram contribuições importantes para suas respectivas áreas de conhecimento.

Em geral, pesquisadores consideram a divisão da motivação em intrínseca e extrínseca, sendo a primeira relacionada a um engajamento individual ou satisfação pessoal na realização de uma atividade e a última relacionada à realização de uma atividade por demandas externas.

Nessa direção, Subotnik, Pillmeier e Jarvin (2009) destacam a importância da motivação (intrínseca e extrínseca) como condição para o desenvolvimento da habilidade matemática. Leikin (2010) explica que, para o caso da matemática, a motivação intrínseca refere-se ao entusiasmo e prazer no processo de resolução de problemas ou de descobertas matemáticas (no sentido de serem novas para o estudante). Já a motivação extrínseca está relacionada a algum desfecho como obter nota alta em uma prova/exame ou mesmo agradecer pais e professores.

Krutetskii (1976) explorou a dimensão intrínseca da motivação e considera essencial, dentre uma combinação de qualidades que levam o/a estudante ao sucesso na implementação da atividade matemática, uma atitude ativa e positiva em relação à matemática e um interesse e inclinação para estudá-la. Além disso, afirma que perseverança, capacidade para o trabalho e diligência foram características manifestadas na atividade matemática de estudantes superdotados observados em seu estudo.

Outro componente da superdotação presente em diferentes teorias é a criatividade (GAGNÉ, 2005; RENZULLI, 2018) que inclui inventividade, imaginação e originalidade. No campo da Educação Matemática esse tem sido um tópico de crescente interesse, em particular, por sua conexão com a superdotação matemática. Ainda que não haja definição precisa sobre o que é a criatividade matemática nem consenso sobre em que medida superdotação matemática e criatividade matemática estão relacionadas, muito tem se avançado nas últimas décadas sobre este tópico (SRIRAMAN, 2005; LEIKIN, SRIRAMAN, 2017).

Embora a criatividade matemática seja mencionada por Krutetskii (1976), ela não é definida em sua teoria nem explicitada na estrutura das habilidades matemáticas (Quadro 1). Ao descrever os métodos utilizados em sua investigação experimental, destaca o uso de problemas com elementos da criatividade matemática e os define como problemas não padronizados. Seria, portanto, a habilidade de apresentar respostas para problemas não padronizados um dos elementos da criatividade matemática?

No prefácio à edição russa, o autor define propostas para uma futura continuidade do seu trabalho, dentre as quais, investigar, em cooperação com matemáticos, a estrutura mais desenvolvida da criatividade matemática. Ao apresentar o problema e os objetivos do seu estudo, ressalta que deveríamos tratar o conceito de habilidade matemática em dois níveis: 1) como habilidade criativa (científica), dos profissionais matemáticos e 2) como habilidade escolar, da criança em idade escolar ao cursar a disciplina de matemática.

Para Krutetskii (1976) a diferença entre os dois níveis não é absoluta e eles estão conectados no sentido de que o estudo minucioso, independente e criativo da matemática é um pré-requisito para o desenvolvimento de uma habilidade para a atividade matemática criativa e estaria presente nesses dois níveis. Portanto, as “descobertas” matemáticas realizadas por um/a estudante em aulas de matemática, como por exemplo um método de resolução de problema já conhecido, mas que foi “descoberto” pelo/a estudante, teriam natureza similar àquelas descobertas realizadas por profissionais matemáticos.

Diante do exposto, podemos observar convergências entre a teoria krutetskiiana e outras teorias contemporâneas de superdotação, em particular com a teoria renzulliana. Contudo, nossa percepção dessa convergência é limitada e estamos convictos de que investigações minuciosas podem melhorar nossa compreensão sobre a convergência entre teorias de domínio geral e teorias de domínio específico, visto que essa relação ainda não foi completamente esclarecida.

V. A. Krutetskii revela que o trabalho realizado com sua equipe tinha caráter estritamente psicológico e não havia pretensão de analisar métodos de ensino de matemática ou criar algum novo método, pois estavam cientes de que isso deveria ser feito por pesquisadores, matemáticos e educadores [matemáticos].

Assim, sua teoria e, de forma restrita, sua estrutura das habilidades matemáticas, apresentam imenso potencial de investigação, não só em relação aos estudantes matematicamente superdotados, mas de estudantes em todos os níveis de desempenho, bem como da habilidade de resolução de problemas, tendo em vista a riqueza dos 79 problemas utilizados em seu estudo.

5 À guisa de conclusão: a atualidade da teoria de V. A. Krutetskii

Persistem no cenário educacional brasileiro diversas concepções equivocadas acerca das altas habilidades/superdotação, frequentemente percebida como fenômeno raro. Essa visão incorreta contribui para a dificuldade na implementação de estratégias eficazes que propiciem um desenvolvimento adequado para os estudantes com essa característica. Adicionalmente, essa desinformação impacta a expansão de pesquisas sobre o tema, especialmente em áreas além da Psicologia, como é o caso da Educação Matemática.

Assim, conhecer a gênese dos estudos sobre as habilidades matemáticas nos parece essencial para conferir maior robustez às discussões e investigações sobre a superdotação matemática, daí a importância de se (re)visitar o trabalho mais proeminente até os dias de hoje nessa área, apresentado na principal obra de V. A. Krutetskii, cujas contribuições impulsionaram o desenvolvimento da Psicologia soviética.

Visto que se trata de uma obra extensa e uma análise mais aprofundada fuja aos nossos propósitos e às limitações deste texto, os pontos aqui destacados nos dão uma dimensão da riqueza da investigação conduzida que resultou na teoria krutetskiiiana das habilidades matemáticas.

É crucial salientar que o trabalho de V. A. Krutetskii não apenas refletiu a influência do contexto sócio-histórico em que foi concebido, mas, em grande parte, foi moldado por ele. O conflito político-ideológico característico da Guerra Fria, marcado pela disputa entre EUA e URSS pela hegemonia mundial, teve ramificações significativas, ampliando a atenção para os processos de ensino e aprendizagem da matemática. Reconhecida por ambos os países como uma área fundamental para o progresso científico-tecnológico, a matemática emergiu como objeto de pesquisa, incorporando a identificação e o desenvolvimento de indivíduos talentosos nesse domínio.

Além de identificar a estrutura das habilidades matemáticas composta pelas habilidades de obtenção, processamento e retenção da informação matemática, além da presença de uma “mentalidade matemática” e avançar em relação aos estilos cognitivos, V. A. Krutetskii identificou, ainda, componentes não obrigatórios na estrutura da superdotação matemática cuja presença ou ausência e nível de desenvolvimento determinam o tipo de mentalidade matemática. Para tanto, utilizou um método e estilo de pesquisa que destoa das pesquisas desenvolvidas no mesmo período.

Embora a teoria de V. A. Krutetskii tenha sido reconhecida por pesquisadores americanos e europeus, não escapou de críticas, especialmente em relação à forma como utilizou a técnica estatística da Análise Fatorial em seus estudos. Por outro lado, a teoria krutetskiiiana revela pontos de convergência com teorias contemporâneas de superdotação. Em particular, destaca-se sua afinidade com a Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Joseph Renzulli. No entanto, a demonstração dessas conexões carece de investigações empíricas para fundamentar mais solidamente essas relações teóricas.

Com dados coletados entre os anos 1950 e 1960, é pertinente o questionamento sobre a atualidade da estrutura apresentada por V. A. Krutetskii

na pesquisa sobre superdotação matemática na atualidade e o que podemos afirmar é que ela tem influenciado consistentemente as pesquisas na área ao longo das últimas décadas como pode ser observado nos trabalhos de Greenes (1981), Presmeg (1991), Sriraman (2005), Szabo e Andrews (2017), Leikin e Sriraman (2017) e Leikin (2021).

Do ponto de vista prático, educadores matemáticos podem se apropriar dos problemas matemáticos elaborados e utilizados na pesquisa que abrangem tópicos de aritmética, álgebra e geometria e, com as devidas adaptações, caso sejam necessárias, explorar diferentes objetivos de aprendizagem da matemática, que não se restringem a estudantes superdotados. Além disso, podem ser utilizados em outros contextos de pesquisa como no caso da pesquisa em resolução de problemas, considerada uma das tendências em Educação Matemática.

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital 12/2022, Programa FAPDF *Learning* e Edital 03/2021, Demanda Induzida) e DPG/UnB Edital nº 11/2023.

Aportaciones de Vadim Andreevich Krutetskii al campo de las altas capacidades/superdotación en matemáticas

RESUMEN

Con la afirmación de la Educación Matemática como área de investigación y, más recientemente, con la aparición de la Educación Matemática Inclusiva, la investigación sobre la superdotación matemática ha dado lugar a discusiones sobre su definición. Aunque diferentes autores se refieren a la teoría de Krutetskii como el intento más completo de explicar el fenómeno, su trabajo es citado a menudo por ser considerado pionero, pero pocas veces se destaca el potencial de análisis que presenta su concepción de la superdotación matemática. Este artículo es un estudio teórico y bibliográfico y pretende discutir la relevancia de la teoría de Krutetskii para los estudios actuales sobre la superdotación matemática. Fue posible identificar convergencias con las teorías contemporáneas de la superdotación y que, desde el punto de vista de la investigación científica, la teoría de Krutetskii nos presenta elementos ricos que pueden ayudarnos a reflexionar sobre los aspectos teórico-metodológicos de nuestras investigaciones.

Palabras clave: Krutetskii; Superdotación; Habilidades matemáticas; Investigación; Teoría.

5 Referências

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*, v. 1., Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 14-23.

CALLEGARI, B.; RONDINI, C. A. Evidências de validade de conteúdo das subescalas acadêmicas da SRBCSS-III: escalas Renzulli. *Revista Cocar*, v.15, n. .33, p.1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4373/2075>. Acesso em: 19 out. 2023.

CARNEIRO, L. B. *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado*. Brasília, 2015. 178 f. Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, 2015.

CHUPRIKOVA, N. I. Исследование способностей школьников: значимая веха в научном творчестве В.А. Крутецкого [A pesquisa das habilidades de escolares: um marco significativo no trabalho científico de V. A. Krutetskii]. *In: NEDBAEVA, S. V; DUBROVINA, I. V. (ed.). Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне... [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]*. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 38-40.

DUBROVINA, I. V. К столетию со дня рождения В. А. Крутецкого [Ao centenário de nascimento de V. A. Krutetskii]. *In: NEDBAEVA, S. V; DUBROVINA, I. V. (ed.). Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне... [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]*. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 10-15.

FERREIRA, W. C. *Altas habilidades/superdotação em matemática e inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. Astronomia e matemática: oficinas como atividades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação. *Educação Por Escrito*, v. 12, n. 1, p. 1-14, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/41888/27281>. Acesso em: 10 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41888>.

FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. A atualidade da teoria de Krutetskii e as perspectivas de investigação das altas habilidades/superdotação em matemática. *In: MANRIQUE, A. L.; GROENWALD, C. L. (Orgs.). Anais do IX Congresso Iberoamericano de Educação Matemática*. São Paulo: Editora Academy, 2023, p. 4188-4197.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (orgs.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 98-119.

GREENES, C. Identifying the gifted student in mathematics. *Arithmetic Teacher*, v. 28, n. 6, p. 14-17, 1981.

KILPATRICK, J.; WIRSZUP, I. Editor's preface. In: KRUTETSKII, V. A. *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

KRUTETSKII, V. A. Age peculiarities in the development of mathematical abilities in students. *Soviet Education*, v. 8, n. 5, p. 15-27, 1966. DOI: <http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393080515>.

KRUTETSKII, V. A. *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

KRUTETSKII, V. A. Аленка, Костя и Олег как они есть (дневник наблюдений за развитием дочери и внуков) [Alenka, Kostya e Oleg como eles são (diário de observação da filha e dos netos)]. In: NEDBAEVA, S. V; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 23-28.

LEIKIN, R. Teaching the mathematically gifted. *Gifted Education International*, v. 27, n. 2, p 161-175, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026142941002700206?journalCode=geia>. Acesso em: 25 out. 2023.

LEIKIN, R. The education of mathematically gifted students: some complexities and questions. *The Mathematics Enthusiast*, v. 8, n. 1, p. 167-188, 2011. Disponível em: <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1211&context=tme>. Acesso em: 25 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1211>.

LEIKIN, R. SRIRAMAN, B. *Creativity and giftedness: interdisciplinary perspectives and beyond*. Cham: Springer, 2017.

LEIKIN, R. Giftedness and high ability in mathematics. In: LERMAN, S. (ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education*. London: Springer, 2018. p. 1-11. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_65-4.

LEIKIN, R. When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *ZDM – Mathematics Education*, v. 53, p. 1579–1589, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-021-01276-9>. Acesso em: 21 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01276-9>.

- LEVCHENKO-KRUTETSKAYA, E. B. V. A. Крутецкий в кругу семьи [V. A. Krutetskii no círculo familiar]. In: NEDBAEVA, S. V.; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 21-22.
- MOREIRA, G. E. *et al.* Validação da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. (org.). *Desafios da Educação Matemática Inclusiva: formação de professores*, volume I. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 83-108
- MORI, N. N. R. *et al.* Altas habilidades/superdotação na pesquisa brasileira: um estudo sobre as produções nos programas de pós-graduação no Brasil no período de 2002-2020. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12715/11440>. Acesso em: 25 maio. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12715>.
- NEDBAEV, D. N.; NEDBAEVA, S. V. Сохранность значимости научно-практического наследия В.А. Крутецкого [Preservação da importância do patrimônio científico e prático de V.A. Krutetskii]. In: NEDBAEVA, S. V.; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 16-18.
- PARISH, L. Defining mathematical giftedness. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH GROUP OF AUSTRALASIA, 37, 2014, Sydney. *Proceedings* [...]. Sydney: MERGA, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572635.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá Editora, 2018, p. 307-332.
- POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100002>.
- PRESMEG, N. C. Krutetskii: a viable theoretical framework for research on imagery in mathematics education. In: ANNUAL MEETING OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS, 13, 1991, Blacksburg (Virginia). *Proceedings* [...]. Blacksburg: Division of Curriculum and Instruction, 1991, p. 64-70.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

SCHINDLER, M.; ROTT, B. Networking theories on giftedness: what we can learn from synthesizing Renzulli's domain general and Krutetskii's mathematics-specific theory. *Education Sciences*, v.7, n. 6, p. 2-17, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1dbd/d6c640b857e761157c90a6166647b0675cbb.pdf?ga=2.174274722.1417392746.1645555545-1797020501.1645555545>. Acesso em: 10 maio. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci7010006>.

SLASTENIN, V. A. В. А. Крутецкий: человек из породы искателей и первооткрывателей [V. A. Krutetskii: um homem da classe dos pesquisadores e descobridores] In: NEDBAEVA, S. V; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 16-18.

SRIRAMAN, B. Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *The Journal of Secondary Gifted Education*, v. 17, n. 1, p. 20-36, 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746043.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SUBOTNIK, R. F.; PILLMEIER, E.; JARVIN, L. The psychosocial dimensions of creativity in mathematics. In: LEIKIN, R; BERMAN, A; KOICHU, B. (Eds.). *Creativity in mathematics and the education of gifted students*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p. 165-179.

SZABO, A.; ANDREWS, P. Examining the interaction of mathematical abilities and mathematical memory: a study of problem-solving activity of high-achieving Swedish upper secondary students. *The Mathematics Enthusiast*, v. 14, n. 1, p.141-159, 2017. Disponível em: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol14/iss1/10>. Acesso em: 30 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1392>.

WIELEWSKI, G. D. *Aspectos do pensamento matemático na resolução de problemas: uma apresentação contextualizada da obra de Krutetskii*. 2005. 407 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Recebido em junho de 2023.
Aprovado em outubro de 2023.

Vadim Andreevich Krutetskii's contributions to the field of high abilities/giftedness in mathematics^{1 2}

As contribuições de Vadim Andreevich Krutetskii para o campo das altas habilidades/superdotação em matemática

*Weberson Campos Ferreira³
Geraldo Eustáquio Moreira⁴*

ABSTRACT

With the affirmation of Mathematics Education as a research field and, more recently, with the emergence of Inclusive Mathematics Education, research on mathematical giftedness raises discussions about its definition. Although different authors refer to Krutetskii's theory as the most complete attempt to explain the phenomenon, his work is often cited for being considered a pioneer, but rarely highlight the potential for analysis that his conception of mathematical giftedness presents. This article is a theoretical and bibliographical study and aims to discuss the relevance of Krutetskii's theory for studies on mathematical giftedness nowadays. It was possible to identify convergence with the contemporary theories and that, from the point of view of scientific research, Krutetskiian theory

RESUMO

Com a afirmação da Educação Matemática como área de investigação e, mais recentemente, com a emergência da Educação Matemática Inclusiva, as pesquisas sobre a superdotação matemática suscitam discussões sobre a sua definição. Ainda que diferentes autores se refiram à teoria de Krutetskii como a mais completa tentativa de explicação do fenômeno, sua obra é frequentemente citada pelo fato de ser considerada pioneira, mas, raramente, destacam as potencialidades de análise que sua concepção de superdotação matemática apresenta. Este artigo é um estudo teórico, bibliográfico e tem como objetivo discutir a relevância da teoria krutetskiiana para os estudos sobre a superdotação matemática na atualidade. Foi possível identificar convergência com teorias de superdotação contemporâneas e que, do ponto de vista da pesquisa científica, a teoria krutetskiiana

¹ English version by Weberson Campos Ferreira. E-mail: webersoncamposprof@gmail.com.

² This article is a revised and expanded version of the scientific paper entitled "The current state of Krutetskii's theory and the prospects for research into high abilities/giftedness in mathematics" presented at the IX Ibero-American Congress of Mathematics Education (CIBEM), held in December 2022, see (FERREIRA; MOREIRA, 2023).

³ PhD student in the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the University of Brasília (research line: Mathematics Education), Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3077-1004>. E-mail: webersoncamposprof@gmail.com.

⁴ Post-Doctorate in Education (ProPed/UERJ), PhD in Mathematics Education (PUC/SP). Adjunct Professor at the Faculty of Education of the University of Brasilia (UnB) and the Postgraduate Programs in Education (PPGE/UnB, Academic and Professional), Brazil. Leader of the Research Group Dzeta Investigations in Mathematics Education (DIEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6646>. E-mail: geust2007@gmail.com.

presents us with rich elements that can help us reflect on the theoretical-methodological aspects of our investigations.

nos apresenta ricos elementos que podem nos ajudar a refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos de nossas investigações.

Keywords: Krutetskii; Giftedness; Mathematical abilities; Research; Theory.

Palavras-chave: Krutetskii; Superdotação; Habilidades matemáticas; Pesquisa; Teoria.

1 Introduction

At least since the early 1990s, we have seen a series of government initiatives intensify in Brazil, in line with a worldwide movement for educational inclusion, in which students with different specific educational needs (SEN) have been protected by legal provisions, reaffirming everyone's right to education and the role of the school as a privileged space for developing the potential of all students and, in particular, of those who are the target audience for Special Education, i.e. students with disabilities (intellectual, physical, hearing or visual), global development disorders and high abilities/giftedness (BRASIL, 2008).

In this sense, different areas of knowledge, such as Psychology and Education, have advanced in the production of research related to the development and learning processes of students with SEN, based on different theoretical frameworks. On the other hand, when we focus specifically on students with high abilities/giftedness, we see more modest progress, both in terms of the implementation of government initiatives (PÉREZ, 2018) and in terms of the development of research (MORI, 2021).

In this vein, Mathematics Education, as an autonomous area of research and knowledge production with its own problems and theories and which, at the same time, moves between different scientific fields, including Psychology and Education (MOREIRA *et al.*, 2016), has dedicated itself to investigating the processes of teaching and learning Mathematics in relation to students with SEN, but not limited to them, giving rise to a new branch of research referred to in the literature as Inclusive Mathematics Education.

With regard to students with high abilities/giftedness, academic

research in the field of Mathematics Education is recent and scarce (FERREIRA, 2020; FERREIRA; MOREIRA, 2021), which leads us to reflect on the theories that have underpinned such research in order to understand perspectives, trends and possibilities for analyzing the topics researched, especially since it is a construct for which different definitions are presented.

From a general domain perspective, Renzulli (2018) sees giftedness as a result of the interaction between three sets of characteristics: above-average ability, creativity and commitment to the task. In contrast, Gagné (2005) distinguishes between the terms giftedness and talent, reserving giftedness for naturally high aptitudes beyond the standard expected for the child's age, while talent is understood as the exceptional mastery of systematically developed skills and knowledge in a specific area of knowledge. In turn, Mönks and Katzko (2005) define giftedness as an individual's potential for remarkable or extraordinary achievements in one or more domains.

The different theoretical currents and the various definitions of high abilities/giftedness imply multiple criteria to be considered when identifying the gifted, so that the process requires a multi-referential assessment, diversifying the intervention proposals, agents, resources, procedures and assessment instruments (POCINHO, 2009).

Alencar (2007) highlights some of the factors that have driven the growing attention to gifted students. These include the development of the varied skills of these students, who have the potential to contribute significantly to scientific and technological progress, promoting the future well-being of the population and consolidating leadership in various areas of knowledge. Another relevant aspect is associated with the transition to a new paradigm in the conception of wealth in the information society. This new approach focuses on high-tech products, which in turn require the formation of high-level intellectual capital.

From a domain-specific perspective, as is the case with mathematical giftedness, the multiplicity of definitions also applies. Furthermore, studies in

the fields of mathematics education and gifted education have developed independently, without connections (LEIKIN, 2011).

Consistently, researchers from different countries point to the theory of mathematical giftedness proposed by Vadim Andreevich Krutetskii ⁵in the mid-twentieth century as a pioneer (LEIKIN, 2011; PARISH, 2014; SCHINDLER; ROTT, 2017) and that this remains, to this day, the most complete attempt to explain this construct given the richness and breadth of the study carried out (LEIKIN, 2021).

Considering that the work in which V. A. Krutetskii presents his theory was launched more than five decades ago, the changes that have taken place in the fields of gifted education and mathematics education in this period, and the fact that research into mathematical giftedness is still recent on the national academic scene, we raised the following questions: What are the influences of the socio-historical context on the formulation of V. A. Krutetskii's theory? What are the main points of V. A. Krutetskii's theory? How does Krutetskii's conception of mathematical giftedness converge with contemporary conceptions of giftedness? What possibilities for analysis does this theory still offer us?

Thus, this article is a theoretical and bibliographical study. Its main objective is to discuss the relevance of Krutetskii's theory for studies on mathematical giftedness today. The text is divided into five sections, of which this introduction is the first. Next, we discuss the life and work of V. A. Krutetskii and highlight some aspects of the research that resulted in the formulation of his theory and convergences with contemporary theories of giftedness. Finally, we make some concluding remarks in which we point out some of the potential of this work in the current research movement into mathematical giftedness.

⁵ Throughout the text we will use the abbreviated form V. A. Krutetskii

2 Historical-biographical considerations: context, life and work of V. A. Krutetskii

Vadim Andreevich Krutetskii (Russian: Вадим Андреевич Крутецкий), sometimes spelled Krutetsky, was born in Moscow in 1917, the year the Russian Revolution began, and died in the same city, coincidentally in 1991, the year that marked the end of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR).

Between November and December 2017, in celebration of the centenary of V. A. Krutetskii's birth, the International Conference "Psychological practices in Russian education: an innovative perspective" was held in the city of Armavir (Russia). The purpose of this initiative was to explore the scientific heritage of this and other Russian researchers who contributed to the development of the scientific foundations of psychology and outlined ways of implementing them in pedagogical practice. It is worth noting that in 2007, on the occasion of his 90th birth anniversary, the community of Russian psychologists had already dedicated a series of events to this illustrious researcher, highlighting the lasting resonance of his ideas to this day (NEDBAEV; NEDBAEVA, 2017).

According to Dubrovina (2017), V.A. Krutetskii was one of the most brilliant psychologists of the second half of the 20th century. He graduated in 1941 from the Department of Economic Geography at Moscow State University and, after working as a teacher and director of a technical school in Astrakhan, began his postgraduate studies in 1947 at the Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences (IPACP) of the then Russian Soviet Federative Socialist Republic (RSFSR) (now the Institute of Psychology of the Russian Academy of Education).

In 1950, after defending his doctoral thesis at the IPACP, V. A. Krutetskii remained at that institution, where he worked for more than 30 years, 20 of which as director of the Abilities Laboratory and, for 16 years, as deputy director of the Institute of Basic Research of the Russian Academy of Medical Sciences (SLASTENIN, 2017).

V. A. Krutetskii had a wide range of interests, represented in more than 130 publications. He conducted research in the field of educational and

developmental psychology (the psychology of instruction and education of schoolchildren) and personality psychology. He also studied individual psychological characteristics and psychological qualities of the personality of children and adolescents, among others. His research was aimed not only at solving scientific problems, but also focused on using his results in pedagogical practice (DUBROVINA, 2017).

Despite so many topics of interest, V. A. Krutetskii devoted himself more extensively to the problem of abilities (literary, artistic and pedagogical) (CHUPRIKOVA, 2017), assigning them a central place among individual psychological characteristics and stating that the development of a child without the development of their abilities is impossible, since abilities are characteristics of a person as a subject of life and activity and that their development determines the formation of the child's personality (DUBROVINA, 2017).

However, among the many abilities investigated, the scientific work on mathematical abilities was the one that made V. A. Krutetskii's ideas cross the borders of the former USSR and be recognized and incorporated by researchers from different countries.

Working with his team of around 50 people, V. A. Krutetskii conducted an extensive investigation into the mathematical abilities elicited in different problem-solving situations between 1955 and 1966, reported in his best-known work *Психология математических способностей школьников* (Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkolnikov) published in 1968.

The work had an international resonance beyond the barriers imposed by the Cold War and, in the United States of America (USA), the book was translated into English by Joan Teller and edited in 1976 by professors Jeremy Kilpatrick (1935-2022) (University of Georgia) and Izaak Wirszup (1915-2008) (University of Chicago) under the title “The psychology of mathematical abilities in schoolchildren” and there is no record of official translations of this work into Portuguese or even Spanish.

It is noteworthy that Professor Izaak Wirszup, a Polish Holocaust survivor who emigrated to the USA after World War II, played a key role in

bringing to the fore discussions about the large gap between American and Soviet expectations regarding the mathematical performance of schoolchildren and the urgency of improving mathematics teaching in American schools.

In view of this, Wielewski (2005) highlights the importance of understanding the socio-political context during the production of V. A. Krutetskii's main work, which substantiates the arguments of the editors of the English version. Research approaches in psychology differed between the capitalist and socialist regimes. While North American and British researchers adopted a behaviorist approach, emphasizing intelligence tests, Soviet researchers, including V. A. Krutetskii, following a Marxist perspective, prioritized the observation and description of cognitive development in various activities, such as problem solving, rejecting the use of tests.

In this way, the context of the development of scientific research in the former USSR followed different paths when compared to the USA and Europe, so the work of V. A. Krutetskii has nuances that deserve our attention and can help us reflect on the future of research and education of mathematically gifted people.

In the field of gifted education research, there is a distinction between so-called general domain theories, which conceptualize giftedness across domains, and specific domain theories, which conceptualize giftedness in a particular domain. In this way, V. A. Krutetskii's theory is considered domain-specific (SCHINDLER; ROTT, 2017).

Recognizing the growing interest in different countries, including the Soviet Union, in the problems faced in Mathematics Education and mathematics as an essential area for the development of other sciences, Krutetskii (1976) started from the principles that the problem of abilities is a problem of individual differences and that abilities are not innate, but are developed through experience and work, i.e. they depend on social factors. In addition, he considered the notion that special attention to the development of gifted children conflicts with the objective of the comprehensive development of children's abilities in general to be mistaken.

According to Chuprikova (2017), V. A. Krutetskii's interest in mathematically gifted students was strongly influenced by the works of Boris Mikhailovich Teplov on musical ability and Nathan Semionovich Léytes on giftedness, as well as his own interest and inclination for mathematics.

In his last years of work, V. A. Krutetskii was a professor at the Psychology Department of Moscow State Pedagogical University. Under his leadership, methods of studying teachers' abilities were successfully developed. The essence and structure of pedagogical skills and the conditions for their formation and development among students of pedagogical colleges and universities were studied, and methods for diagnosing pedagogical abilities were developed (SLASTENIN, 2017).

This gives us an idea of how important V.A. Krutetskii was to the development and advancement of Soviet psychology, especially during a period of great social and cultural change, which helped some of his ideas to transcend the borders of the former USSR. Next, we'll discuss his work, which has had the greatest repercussions in international academic circles.

3 From mathematical abilities to high abilities in mathematics

In *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*, V. A. Krutetskii devoted himself to studying the mathematical abilities of schoolchildren and his research was not intended to reveal the nature of such abilities, but rather a study of the ability to master mathematics, as he himself observed (DUBROVINA, 2017).

Its aim was therefore to identify which individual psychological characteristics influence the successful mastery of mathematics, i.e. what makes a person mathematically capable. This study paid special attention to the differences in mathematical performance exhibited by students classified as capable, average and incapable⁶.

⁶ Although we recognize that this term is inappropriate for today, we must consider that it is a study developed in the middle of the last century, and therefore considered appropriate in that context.

After carrying out an extensive review of the General Theory of Abilities, resulting from a combination of efforts by several Soviet psychologists such as Boris Mikhailovich Teplov, Lev Semionovich Vigotskii and Alexei Nikolaevich Leontiev, as well as studies carried out by other Russian and foreign psychologists and mathematicians, by ability to learn mathematics Krutetskii (1976, p. 74-75,) refers to the,

[...] individual psychological characteristics (primarily characteristics of mental activity) that answer the requirements of school mathematical activity and that influence, all other conditions being equal, success in the creative mastery of mathematics as a school subject – in particular, a relatively rapid, easy, and thorough mastery of knowledge, skills, and habits in mathematics.

In his view, "mathematical ability is an internal, complex phenomenon, resulting from the interaction of various components which, in order to be studied, need to be observed during the execution of the activity" (WIELEWSKI, 2005, p. 32). Success in mastering an activity derives from a well-defined combination of characteristics, and is conditioned by the presence of an active/positive relationship with the activity (interests and inclinations), character traits (persistence, self-discipline and diligence) and certain characteristics of mental processes (sensation, perception, thinking, memory and imagination) which, in turn, constitute the source from which students' mathematical abilities originate (KRUTETSKII, 1966).

V. A. Krutetskii was in the habit of writing in diaries her observations on the development of her daughter and then her grandchildren. Their words, actions, games, small and big achievements were all recorded in detail. He firmly believed that, sooner or later, psychology would achieve its place of prominence in the USSR (LEVCHENKO-KRUTETSKAYA, 2017).

Krutetskii (2017) stated that the method of observation is one of the most effective methods of psychological research into a child's personality and that the preschool period is the most intense and most important period of psychological

development, since the characteristics of this stage are manifested in progressive changes in all spheres, from the improvement of psychophysical functions to the emergence of complex personality transformations.

Due to the ban on mental ability tests in Soviet education, educational psychologists adopted alternative research methods. Prominent among these was the practice of having children recite aloud how they solved a problem, providing a clearer understanding of the mental processes involved. This method included researchers presenting hints or introducing new problems. Interviews with students could be repeated as necessary to ensure comfort. In some instances, teachers took on the role of interviewers, collaborating in the design of lesson sequences that combined individual performance tests and interviews to map the learning process (KILPATRICK; WIRSZUP, 1976).

With around 200 Russian students aged between six and 17 over a period of about a decade (1955-1966), V. A. Krutetskii and his team carried out a wide-ranging and lengthy investigation into mathematical abilities using both statistical techniques and observations of the students while solving different problems.

In one part of the research, V. A. Krutetskii and his team worked from 1958 to 1966 with a group of 34 students considered mathematically capable whose mathematical abilities, as a rule, manifested themselves at an early age. During problem-solving situations, typological differences were identified regarding the structure of mathematical talent, the existence of which is due to the logical-verbal and pictorial-visual components and the relative role of these components in the students' mental activity. The three cognitive styles identified were named: analytical style, geometric style and harmonic style (abstract-harmonic and pictorial-harmonic) and were considered not to be mutually exclusive (KRUTETSKII, 1976).

Students with an analytical style stand out for their superior development of the logical-verbal component compared to the pictorial-visual component, preferring to use abstract schemes when solving problems, even when the situation requires the use of visual concepts. In contrast, students

with a geometric style show a predominance of the pictorial-visual component, always opting for visual resources when solving problems and facing challenges when dealing with abstract schemes. Students with a harmonic style, on the other hand, display a relative balance between the logical-verbal and pictorial-visual components, with variations that include a preference for abstract mental operations (abstract-harmonic) or the use of visual resources (pictorial-harmonic).

Although this classification into three cognitive styles predates the work of V. A. Krutetskii, his contribution is due to his distinction between the level of mathematical skills (largely determined by the logical-verbal component) and the type of mathematical skills (largely determined by the pictorial-visual component) (PRESMEG, 1991).

The research by V.A. Krutetskii and his team also included a study of the differences in the age of students in the development of the components of mathematical abilities. The analysis covered six parameters: 1) formalized perception of mathematical material; 2) generalization of mathematical material; 3) quality of abbreviated mathematical thinking; 4) flexibility of the mental process; 5) search for an economy of mental effort (rationally solving a problem) and 6) mathematical memory. The results showed regular qualitative and quantitative changes in the manifestation of the components according to age, with the ability to generalize being the first to be formed. In the last stages, abbreviated thinking and economy of mental effort are formed (KRUTETSKII, 1966; 1976).

Krutetskii (1976) pointed out that in some of the children investigated, mathematical abilities were developed in a context of general giftedness. In other cases, mathematically gifted children were not marked by general giftedness, i.e. in all other respects they were children who did not differ from their peers. In this respect, Wielewski (2005) points out that the correlation between the general and specific domains was not explored by him because he considered it to be a complex issue that had not yet been fully resolved by Soviet psychology.

Then, from the gathering of experimental and non-experimental material, he presented a general outline of the structure of mathematical abilities (Table 1), significant for mathematical talent during school age, which include: obtaining mathematical information, processing mathematical information, retaining mathematical information and the general synthetic component (mathematical mind).

Table 1 – General outline of the structure of mathematical abilities

1. Obtaining mathematical information
(a) The ability to perceive formalized mathematical material, to understand the formal structure of a problem
2. Processing mathematical information
(a) The ability for logical thinking in the sphere of quantitative and spatial relationships, numerical and letter symbols, the ability to think by means of mathematical symbols;
(b) The ability to generalize quickly and widely about mathematical objects, relationships and operations;
(c) The ability to reduce the mathematical reasoning process and the corresponding system of operations; the ability to think in reduced structures;
(d) Flexibility of mental processes in mathematical activity;
(e) The search for clarity, simplicity, economy and rationality of solutions; and
(f) The ability to quickly and freely reconstruct the direction of the mental process, switching from a direct line of thought to a reverse one (reversibility of the mental process in mathematical reasoning).
3. Retaining mathematical information
(a) Mathematical memory (generalized memory for mathematical relations, characteristic types, schemes of arguments and proofs, problem-solving methods and principles of approach)
4. General synthetic component
(a) Mathematical cast of mind.

Source: Adapted from Krutetskii (1976).

For Krutetskii (1976), the general synthetic component is expressed in the effort to make environmental phenomena mathematical, a constant need to pay attention to the mathematical aspect of phenomena, in other words, to see the world through a mathematical lens. Leikin (2021) understands that the general synthetic component is linked to mathematical curiosity and fascination with new ideas.

Thus, "mathematical giftedness is characterized by generalized, curtailed and flexible thinking in the realm of mathematical relationships and number and letter symbols and by a mathematical cast of mind". These abilities are expressed to varying degrees in able, average and unable students (Krutetskii, 1976, p. 352).

However, the author emphasizes that the outline presented refers to the structure of the mathematical abilities of school-age children and it is therefore not possible to say, unless studies are carried out to this end, to what extent it can be considered an outline of mathematical abilities in general.

Krutetskii's research was important because it provided a differentiated picture of the variety of talents and cognitive styles, as well as exploring various aspects of mathematical thinking present in the problem-solving process. It was a wide-ranging and in-depth exploratory study, which is why the results of the study of his work cannot be summed up by listing a few concepts and terms (WIELEWSKI, 2005, p. 2).

For his part, Leikin (2018) points out that systematic studies on mathematical giftedness have been neglected for decades and that V. A. Krutetskii's work remains unique given its focus on the mathematical reasoning characteristics of gifted students and the involvement of different actors (teachers, children and their parents), as well as the combination of qualitative and quantitative research tools. Another highlight was the series of problems that integrated different components that characterize mathematical reasoning.

4 Krutetski's theory: dialog with other theories of giftedness and possibilities for contemporary research

Bearing in mind that mathematical giftedness is still an under-researched topic, reflecting on the theories of giftedness that underpin our research becomes a necessary exercise, especially with a view to broadening the dialog between gifted education and Mathematics Education.

Leikin (2018) validates this perspective by noting a significant increase in the attention paid to research into mathematical giftedness over the last decade. This area is becoming increasingly interdisciplinary, with researchers establishing connections between mathematics education research and giftedness research more broadly. On the other hand, the growing number of publications on the subject also reveals a lack of consensus among researchers regarding the definition of mathematical giftedness.

As a subject of growing interest and for which there is no unanimous definition, theorizing about mathematical giftedness and developing empirical investigations are actions that should occur in parallel and we believe that (re)visiting the work of V. A. Krutetskii represents a possibility to expand our knowledge base about the phenomenon, since his domain-specific theory of giftedness remains relevant today.

Theories of giftedness that have been revised, implemented in school practice and reaffirmed through empirical research are those that have shown the greatest potential for dissemination and adoption by both researchers and educational policymakers. In this sense, the most fruitful example is undoubtedly Joseph Renzulli's theory of giftedness.

It is a general domain theory of giftedness, made up of four sub-theories, namely the Three-Ring Concept of Giftedness, the Triadic Enrichment Model, Operation Houndstooth and Executive Functions, which has been examined and re-examined for more than four decades. In the Three-Ring Concept of Giftedness, giftedness is characterized by the interaction of three sets of traits: above-average ability, creativity and commitment to the task (motivation) (RENZULLI, 2018).

Schindler and Rott (2017) point out that the Three Ring Concept of Giftedness is often applied in research in the field of Mathematics Education. In this context, Leikin (2018) clarifies that, within the field of gifted education, mathematical giftedness is commonly recognized as a specific form of giftedness. It is distinct from general giftedness, yet most of the models designed to address

general giftedness can be applied to mathematical giftedness, considering its intrinsic associations with mathematical abilities and competencies.

In Brazil, we can consider it natural that Renzulli's theory underpins most research on mathematical giftedness (FERREIRA, 2020), since it underpins current legislation (CALLEGARI; RONDINI, 2021) and most Specialized Educational Assistance programs aimed at students with high abilities/giftedness (CARNEIRO, 2015). In this way, we highlight below some points of convergence between V. A. Krutetskii's theory and theories of general giftedness, more specifically Joseph Renzulli's theory.

Contemporary models of giftedness consider the role of non-cognitive personality traits in the manifestation of general giftedness (GAGNÉ, 2005; RENZULLI, 2018). These traits, although not explicit in the structure of mathematical abilities (Table 1), are considered by Krutetskii (1976) when he mentions the general psychological conditions necessary for successful performance in an activity, which includes characteristic traits such as diligence, self-discipline, independence and clarity of purpose.

The above-average ability ring includes both general and specific performance areas and any student's performance in this ring is more stable, as it is more related to more traditional cognitive/intellectual traits (RENZULLI, 2018). Schindler and Rott (2017) identified in their study that the mathematical skills investigated by V. A. Krutetskii find greater expression in this ring, demonstrating that this is a trait of greater importance in his theory.

In both conceptions, the definition of a reference group based on peer comparison is more important than a certain percentage obtained in intelligence tests, which are criticized by both.

Motivation (or commitment to the task) is another component of giftedness present in different theories (GAGNÉ, 2005; RENZULLI, 2018). According to Renzulli (2018, p. 27), this set of traits includes perseverance, determination and willpower and that "the meaning of this set of traits in any definition of giftedness is derived from a myriad of research and studies, as well as

autobiographical analyses of creative and productive individuals". By this, the author is referring to the capacity for immersion and dedication and for facing obstacles demonstrated by individuals who have made important contributions to their respective areas of knowledge.

In general, researchers consider the division of motivation into intrinsic and extrinsic, the former being related to individual engagement or personal satisfaction in carrying out an activity and the latter being related to carrying out an activity due to external demands.

In this direction, Subotnik, Pillmeier and Jarvin (2009) highlight the importance of motivation (intrinsic and extrinsic) as a condition for the development of mathematical ability. Leikin (2010) explains that, in the case of mathematics, intrinsic motivation refers to enthusiasm and pleasure in the process of solving problems or making mathematical discoveries (in the sense that they are new to the student). Extrinsic motivation, on the other hand, is related to some outcome such as getting a high mark in a test/exam or even pleasing parents and teachers.

Krutetskii (1976) explored the intrinsic dimension of motivation and considers essential, among a combination of qualities that lead the student to success in the implementation of mathematical activity, an active and positive attitude towards mathematics and an interest and inclination to study it. In addition, he states that perseverance, capacity for work and diligence were characteristics manifested in the mathematical activity of the gifted students observed in his study.

Another component of giftedness present in different theories is creativity (GAGNÉ, 2005; RENZULLI, 2018), which includes inventiveness, imagination and originality. In the field of Mathematics Education, this has been a topic of growing interest, particularly because of its connection with mathematical giftedness. Although there is no precise definition of what mathematical creativity is and no consensus on the extent to which mathematical giftedness and mathematical creativity are related, much progress has been made in recent decades on this topic (SRIRAMAN, 2005; LEIKIN, SRIRAMAN, 2017).

Although mathematical creativity is mentioned by Krutetskii (1976), it is neither defined in his theory nor made explicit in the structure of mathematical abilities (Table 1). When describing the methods used in his experimental research, he highlights the use of problems with elements of mathematical creativity and defines them as non-standard problems. Is the ability to come up with answers to non-standard problems therefore one of the elements of mathematical creativity?

In the preface to the Russian edition, the author sets out proposals for the future continuation of his work, including investigating, in cooperation with mathematicians, the more developed structure of mathematical creativity. When presenting the problem and objectives of his study, he emphasizes that we should treat the concept of mathematical ability on two levels: 1) as a creative (scientific) ability, of mathematical professionals, and 2) as a school ability, of schoolchildren studying mathematics.

For Krutetskii (1976), the difference between the two levels is not absolute and they are connected in the sense that the thorough, independent and creative study of mathematics is a prerequisite for the development of a skill for creative mathematical activity and would be present at both levels. Therefore, the mathematical "discoveries" made by a student in math classes, such as a method of solving an already known problem, but which has been "discovered" by the student, would be similar in nature to those made by professional mathematicians.

In view of the above, we can observe convergences between Krutetskii's theory and other contemporary theories of giftedness, in particular with the Renzullian theory. However, our perception of this convergence is limited and we are convinced that detailed research can improve our understanding of the convergence between domain-general and domain-specific theories, since this relationship has not yet been fully clarified.

V. A. Krutetskii reveals that the work carried out with his team was strictly psychological in nature and there was no intention of analyzing math

teaching methods or creating any new method, as they were aware that this should be done by researchers, mathematicians and educators [mathematicians].

Thus, his theory and, in a restricted way, his structure of mathematical abilities, have immense potential for investigation, not only in relation to mathematically gifted students, but students at all levels of performance, as well as problem-solving skills, given the wealth of the 79 problems used in his study.

5 By way of conclusion: the relevance of V. A. Krutetskii's theory

A number of misconceptions persist in the Brazilian educational scene about high abilities/giftedness, which is often perceived as a rare phenomenon. This misconception contributes to the difficulty in implementing effective strategies that provide adequate development for students with this characteristic. In addition, this misinformation impacts the expansion of research on the subject, especially in areas other than Psychology, such as Mathematics Education.

Thus, knowing the genesis of studies on mathematical abilities seems essential to give greater robustness to discussions and research on mathematical giftedness, hence the importance of (re)visiting the most prominent work to date in this area, presented in the main work of V. A. Krutetskii, whose contributions boosted the development of Soviet psychology.

Since this is an extensive work and a more in-depth analysis would be beyond our scope and the limitations of this text, the points highlighted here give us an idea of the richness of the research that resulted in Krutetski's theory of mathematical abilities.

It is crucial to note that V.A. Krutetskii's work not only reflected the influence of the socio-historical context in which it was conceived, but was largely shaped by it. The political-ideological conflict characteristic of the Cold War, marked by the dispute between the USA and the USSR over world hegemony, had significant ramifications, expanding attention to the processes of teaching and learning mathematics. Recognized by both countries as a fundamental area

for scientific and technological progress, mathematics emerged as an object of research, incorporating the identification and development of talented individuals in this field.

In addition to identifying the structure of mathematical abilities made up of the abilities to obtain, process and retain mathematical information, as well as the presence of a "mathematical mindset" and making progress in relation to cognitive styles, V. A. Krutetskii also identified non-obligatory components in the structure of mathematical giftedness whose presence or absence and level of development determine the type of mathematical mindset. To this end, he used a research method and style that differed from the research carried out in the same period.

Although V. A. Krutetskii's theory has been recognized by American and European researchers, it has not escaped criticism, especially in relation to the way he used the statistical technique of Factor Analysis in his studies. On the other hand, Krutetskii's theory reveals points of convergence with contemporary theories of giftedness. In particular, its affinity with Joseph Renzulli's Three Ring Concept of Giftedness stands out. However, the demonstration of these connections lacks empirical investigations to more solidly substantiate these theoretical relationships.

With data collected between the 1950s and 1960s, it is pertinent to question the relevance of the framework presented by V. A. Krutetskii in research on mathematical giftedness today and what we can say is that it has consistently influenced research in the area over the last few decades as can be seen in the works of Greenes (1981), Presmeg (1991), Sriraman (2005), Szabo; Andrews (2017), Leikin; Sriraman (2017) and Leikin (2021).

From a practical point of view, mathematics educators can use the mathematical problems developed and used in the research, which cover arithmetic, algebra and geometry, and, with the necessary adaptations, explore different mathematics learning objectives, which are not restricted to gifted students. They can also be used in other research contexts, such as problem-solving research, which is considered one of the trends in mathematics education.

We would like to thank the Dzeta Research Group Investigations in Mathematics Education (DIEM); the Federal District State Department of Education (SEEDF), the Federal District Research Support Foundation (FAPDF, Notice 12/2022, FAPDF Learning Program) and DPG/UnB Notice 11/2023.

Aportaciones de Vadim Andreevich Krutetskii al campo de las altas capacidades/superdotación en matemáticas

RESUMEN

Con la afirmación de la Educación Matemática como área de investigación y, más recientemente, con la aparición de la Educación Matemática Inclusiva, la investigación sobre la superdotación matemática ha dado lugar a discusiones sobre su definición. Aunque diferentes autores se refieren a la teoría de Krutetskii como el intento más completo de explicar el fenómeno, su trabajo es citado a menudo por ser considerado pionero, pero pocas veces se destaca el potencial de análisis que presenta su concepción de la superdotación matemática. Este artículo es un estudio teórico y bibliográfico y pretende discutir la relevancia de la teoría de Krutetskii para los estudios actuales sobre la superdotación matemática. Fue posible identificar convergencias con las teorías contemporáneas de la superdotación y que, desde el punto de vista de la investigación científica, la teoría de Krutetskii nos presenta elementos ricos que pueden ayudarnos a reflexionar sobre los aspectos teórico-metodológicos de nuestras investigaciones.

Palabras clave: Krutetskii; Superdotación; Habilidades matemáticas; Investigación; Teoría.

5 References

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*, v. 1., Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 14-23.

CALLEGARI, B.; RONDINI, C. A. Evidências de validade de conteúdo das subescalas acadêmicas da SRBCSS-III: escalas Renzulli. *Revista Cocar*, v.15, n. .33, p.1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4373/2075>. Acesso em: 19 out. 2023.

CARNEIRO, L. B. *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado*. Brasília, 2015. 178 f. Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, 2015.

CHUPRIKOVA, N. I. Исследование способностей школьников: значимая веха в научном творчестве В.А. Крутецкого [A pesquisa das habilidades de escolares: um marco significativo no trabalho científico de V. A. Krutetskii]. In: NEDBAEVA, S. V.; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 38-40.

DUBROVINA, I. V. К столетию со дня рождения В. А. Крутецкого [Ao centenário de nascimento de V. A. Krutetskii]. In: NEDBAEVA, S. V.; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 10-15.

FERREIRA, W. C. *Altas habilidades/superdotação em matemática e inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. Astronomia e matemática: oficinas como atividades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação. *Educação Por Escrito*, v. 12, n. 1, p. 1-14, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/41888/27281>. Acesso em: 10 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41888>.

FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. A atualidade da teoria de Krutetskii e as perspectivas de investigação das altas habilidades/superdotação em matemática. In: MANRIQUE, A. L.; GROENWALD, C. L. (Orgs.). *Anais do IX Congresso Iberoamericano de Educação Matemática*. São Paulo: Editora Academy, 2023, p. 4188-4197.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (orgs.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 98-119.

GREENES, C. Identifying the gifted student in mathematics. *Arithmetic Teacher*, v. 28, n. 6, p. 14-17, 1981.

KILPATRICK, J.; WIRSZUP, I. Editor's preface. In: KRUTETSKII, V. A. *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

KRUTETSKII, V. A. Age peculiarities in the development of mathematical abilities in students. *Soviet Education*, v. 8, n. 5, p. 15-27, 1966. DOI: <http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393080515>.

KRUTETSKII, V. A. *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

KRUTETSKII, V. A. Аленка, Костя и Олег как они есть (дневник наблюдений за развитием дочери и внуков) [Alenka, Kostya e Oleg como eles são (diário de observação da filha e dos netos)]. In: NEDBAEVA, S. V; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 23-28.

LEIKIN, R. Teaching the mathematically gifted. *Gifted Education International*, v. 27, n. 2, p 161-175, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026142941002700206?journalCode=geia>. Acesso em: 25 out. 2023.

LEIKIN, R. The education of mathematically gifted students: some complexities and questions. *The Mathematics Enthusiast*, v. 8, n. 1, p. 167-188, 2011. Disponível em: <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1211&context=tme>. Acesso em: 25 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1211>.

LEIKIN, R. SRIRAMAN, B. *Creativity and giftedness: interdisciplinary perspectives and beyond*. Cham: Springer, 2017.

LEIKIN, R. Giftedness and high ability in mathematics. In: LERMAN, S. (ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education*. London: Springer, 2018. p. 1-11. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_65-4.

LEIKIN, R. When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *ZDM – Mathematics Education*, v. 53, p. 1579–1589, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-021-01276-9>. Acesso em: 21 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01276-9>.

LEVCHENKO-KRUTETSKAYA, E. B. В. А. Крутецкий в кругу семьи [V. A. Krutetskii no círculo familiar]. In: NEDBAEVA, S. V; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 21-22.

MOREIRA, G. E. *et al.* Validação da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. (org.). *Desafios da Educação Matemática Inclusiva: formação de professores*, volume I. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 83-108

MORI, N. N. R. *et al.* Altas habilidades/superdotação na pesquisa brasileira: um estudo sobre as produções nos programas de pós-graduação no Brasil no período de 2002-2020. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12715/11440>. Acesso em: 25 maio. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12715>.

NEDBAEV, D. N.; NEDBAEVA, S. V. Сохранность значимости научно-практического наследия В.А. Крутецкого [Preservação da importância do patrimônio científico e prático de V.A. Krutetskii]. *In*: NEDBAEVA, S. V.; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 16-18.

PARISH, L. Defining mathematical giftedness. *In*: ANNUAL CONFERENCE OF THE MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH GROUP OF AUSTRALASIA, 37, 2014, Sydney. *Proceedings* [...]. Sydney: MERGA, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572635.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. *In*: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá Editora, 2018, p. 307-332.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100002>.

PRESMEG, N. C. Krutetskii: a viable theoretical framework for research on imagery in mathematics education. *In*: ANNUAL MEETING OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS, 13, 1991, Blacksburg (Virginia). *Proceedings* [...]. Blacksburg: Division of Curriculum and Instruction, 1991, p. 64-70.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In*: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

SCHINDLER, M.; ROTT, B. Networking theories on giftedness: what we can learn from synthesizing Renzulli's domain general and Krutetskii's mathematics-specific theory. *Education Sciences*, v.7, n. 6, p. 2-17, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1dbd/d6c640b857e761157c90a6166647b0675cbb.pdf?ga=2.174274722.1417392746.1645555545-1797020501.1645555545>. Acesso em: 10 maio. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci7010006>.

SLASTENIN, V. A. B. A. Крутецкий: человек из породы искателей и первооткрывателей [V. A. Krutetskii: um homem da classe dos pesquisadores e descobridores] In: NEDBAEVA, S. V.; DUBROVINA, I. V. (ed.). *Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...* [Você não foi para a outra vida, e você brilha para sempre...]. Moscou/Armarvir: ASPI, 2017. p. 16-18.

SRIRAMAN, B. Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *The Journal of Secondary Gifted Education*, v. 17, n. 1, p. 20-36, 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746043.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SUBOTNIK, R. F.; PILLMEIER, E.; JARVIN, L. The psychosocial dimensions of creativity in mathematics. In: LEIKIN, R.; BERMAN, A.; KOICHU, B. (Eds.). *Creativity in mathematics and the education of gifted students*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p. 165-179.

SZABO, A.; ANDREWS, P. Examining the interaction of mathematical abilities and mathematical memory: a study of problem-solving activity of high-achieving Swedish upper secondary students. *The Mathematics Enthusiast*, v. 14, n. 1, p.141-159, 2017. Disponível em: <https://scholarworks.umd.edu/tme/vol14/iss1/10>. Acesso em: 30 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1392>.

WIELEWSKI, G. D. *Aspectos do pensamento matemático na resolução de problemas*: uma apresentação contextualizada da obra de Krutetskii. 2005. 407 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Received in June 2023.
Approved in October 2023.

Família e deficiência: as relações estéticas como mediações

Family and disability: aesthetic relations as mediations

Bianca Scheuer¹
Fabiano Furlan²

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar os sentidos atribuídos por pais de pessoas com deficiência intelectual em relação às suas experiências estéticas em um programa de inclusão social. O campo de estudos é o “Programa Artes para Todos”, que tem como objetivo promover a inclusão social de pessoas com deficiência a partir de diferentes modalidades artísticas. Nesse processo, o programa conta com o envolvimento de seis pais de pessoas com deficiência intelectual. O processo de construção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de modo virtualizado e ocorrendo por meio da rede social WhatsApp. A sistematização dos dados foi desenvolvida a partir da análise de conteúdo, com base em MORAES, 1999; BARDIN, 2016. O referencial teórico teve sustentação na Psicologia Histórico-Cultural, tendo Vygotsky (1997; 1999) e Sawaia (2001) como principais autores. Os resultados desta pesquisa mostram que os pais de pessoas com deficiência intelectual notam a importância de espaços que promovam o desenvolvimento de seus filhos, a exemplo do programa em estudo. Os sujeitos da pesquisa enfatizam que a possibilidade de participar das oficinas estéticas propostas pelo programa junto aos seus filhos permitiu a construção de novos olhares para com eles próprios e com seus filhos. Constata-se nas falas dos pais que a participação nas oficinas produziu efeitos importantes no olhar para com seus filhos e

ABSTRACT

This study aimed to analyze the meanings attributed by parents of people with intellectual disabilities in relation to their aesthetic experiences in a social inclusion program. The field of study is the “Arts for All Program”, which aims to promote the social inclusion of people with disabilities from different artistic modalities. The program counts on the involvement of six parents of people with intellectual disabilities in this process. The data construction process took place through semi-structured interviews, carried out in a virtualized way and taking place through the social network WhatsApp. Data systematization was developed from content analysis, based on (MORAES, 1999; BARDIN, 2016). The theoretical framework was supported by cultural-historical psychology, with Vygotsky (1997; 2001) and Sawaia (2001) as the main authors. The results of this research show that parents of people with intellectual disabilities notice the importance of spaces that promote the development of their children, for example the program under study. The research subjects emphasize that the possibility of participating in art classes with their children allowed the construction of new perspectives towards themselves and their children. It can be seen in the parents' statements that participation in classes produced important effects in looking at their children and the bonds between them. This study also discusses how the impasses experienced by families of people

¹ Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e da Educação, PUC-RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7186-9799>. E-mail: biancascheuer2@gmail.com.

² Mestre em Educação. Faculdade Guilherme Guimbalá, Joinville, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0287-3222>. E-mail: furlan.psicanalise@gmail.com.

os vínculos entre eles. Este estudo problematiza ainda o quanto os impasses vividos por famílias de pessoas com deficiência são permeados por fatores políticos e sociais, os quais indicam a necessidade da psicologia em produzir leituras mais críticas acerca da relação família e deficiência.

Palavras-chave: Relações estéticas; Família; Deficiência intelectual.

with disabilities are permeated by political and social factors, which indicate the need for Psychology to produce more critical readings about the relationship between family and disability.

Keywords: Aesthetic Relations; Family; Intellectual Disability.

1 Introdução

Sujeitos com deficiência intelectual são, muitas vezes, excluídos de espaços e ambientes por apresentar particularidades que se tornam mais evidentes do que em casos de indivíduos considerados dentro dos padrões determinados pela sociedade. E mesmo respaldados por um conjunto de avanços legais em prol da garantia de direitos – que vêm ganhando espaço nas últimas décadas – as concepções dominantes que circulam na sociedade acabam ainda por reproduzir uma perspectiva que inferioriza esses sujeitos, e, por meio disso, não se observa as potencialidades presentes e as que podem ser desenvolvidas nela (RAGAZZON, 2018; KLAZURA & FOGAÇA, 2021).

Segundo Ragazzon (2018) e Klazura & Fogaça (2021), desde seu nascimento, a pessoa com deficiência e os familiares acabam tendo que lidar com laudos e diagnósticos médicos que embora em certas circunstâncias viabilizem a garantia de direitos, em outras acabam dificultando a participação social dos sujeitos, pois gera-se um estigma de “incapacidade” ou de limitações permanentes produzidas pelas próprias condições da deficiência em sua dimensão biológica. Frente às mudanças das concepções em torno do que é ser uma pessoa com deficiência intelectual, percebe-se que ocorrem divergências ao longo dos anos sobre a condição desses sujeitos.

Cada período histórico, dentro de seu contexto, apresentou visões diversas sobre a temática da deficiência, mas, em sua maior parte, observa-se com frequência o predomínio de concepções negativas acerca dessa condição. Na antiguidade, na Idade Média, durante os processos de industrialização, durante as Guerras Mundiais, evidencia-se a repetição de práticas de segregação,

delineadas de acordo com cada período histórico, mas que apresenta como elemento de continuidade, perpassando cada um destes momentos, a lógica da marginalização e da incapacidade se sobrepondo a dimensão humana das pessoas com deficiência (RAGAZZON, 2018; KLAZURA & FOGAÇA, 2021).

Foi a partir do século XX que começaram a ser realizados estudos e pesquisas sobre a deficiência intelectual no campo da ciência psicológica. Entre os teóricos da época, um dos principais nomes, no que se refere às pesquisas frente ao que seria a deficiência e às formas de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, foi Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). Esse cientista da psicologia realizou estudos junto a essas pessoas em relação às suas experiências educacionais e sociais, e tais estudos vieram a subsidiar um ponto de vista crítico acerca de como a psicologia observava o processo de desenvolvimento humano desses sujeitos. Vygotsky surge como um pesquisador munido de um ponto de vista crítico em relação aos processos de mensuração do quociente de inteligência, que enquadravam os indivíduos como “anormais” ou “incapazes”. Para o psicólogo soviético, a psicologia deveria pensar em como intervir junto a esses sujeitos, não na direção da mensuração de suas dificuldades, mas na construção de mediações favorecedoras do desenvolvimento de suas potencialidades.

Por meio de estudos como os de Vygotsky (1997), sabe-se que o sujeito com deficiência intelectual se situa em uma condição não de menor intelecto, mas, sim, de um processo de desenvolvimento qualitativamente diferenciado, em que se destaca um ritmo singular do aprender e se desenvolver. A herança científica do pensamento vigotskiano vem a demarcar o fato de que, quando as práticas sociais, tais como a educação e a psicologia, quando pautadas em uma perspectiva quantitativa, pragmática e imediatista, acabam tolhendo as possibilidades desses sujeitos conquistarem condições mais autônomas e uma efetiva participação social

Para Klazura & Fogaça (2021) e Ragazzon (2018), o decorrer dos anos proporcionou mudanças significativas, mas foi na década de 1990, por meio da “Declaração de Salamanca”, que se discutiu de modo mais ampliado a inclusão e a inauguração do termo “pessoa com deficiência”, passando-se a pensar a

deficiência não somente a partir de um ponto de vista biomédico, clínico, mas pelo viés da cidadania, das possibilidades de participação social.

No Brasil, a Lei Brasileira da Inclusão n° 13.146 (BRASIL, 2015) determina que é direito de toda pessoa com deficiência a liberdade de expressão e a igualdade de oportunidades, ou seja, o direito de frequentar espaços públicos, e esses estarem preparados para atenderem as diversidades. Porém, ao se analisar a realidade concreta dos muitos serviços e espaços públicos, percebe-se a necessidade de avanços, não só estruturais, mas, também, em termos de atitudes dentro da sociedade, que favoreçam a inclusão, seja por meio de mudanças culturais e participações mais efetivas do Estado.

As contribuições de Vygotsky no estudo da deficiência possibilitaram uma articulação entre o processo de desenvolvimento dessas pessoas e as condições objetivas de existência, ou seja, as oportunidades sociais. Nesse sentido, Mata (2018); Dias & Oliveira (2013), problematizam o quanto as condições e oportunidades estão circunscritas pela forma como a sociedade concebe a deficiência. As autoras apontam, nesse caso, para a hegemonia de olhares que recortam as limitações e impossibilidades desses sujeitos ainda nos dias atuais, evidenciando, assim, que as concepções negativas sobre as possibilidades das pessoas com deficiência continuam a se fazer presente com significados que circulam, de certo modo, de forma dominante no tecido social.

Vygotsky (1997) situou o processo de desenvolvimento não apenas em termos quantitativos e de modo isolado, mas considerou a complexidade qualitativa do desenvolvimento humano e seu caráter social cooperativo e mediado. Isso lhe permitiu compreender a deficiência não só em termos individuais, mas também sociais. Suas discussões acerca da relação entre deficiência e sociedade delimitam a existência de um “defeito primário” e um “defeito secundário”. Relacionando-se o primeiro com a dimensão biológica, e o segundo com a social, constituído pela qualidade das mediações, experiências e vivências. Vygotsky (1997) percebeu que o defeito primário só terá destaque quando o defeito secundário não for o principal. Ou seja, a dimensão biológica terá prevalência sobre aquela pessoa quando as mediações, as relações com

outros sujeitos e as vivências das experiências não propiciaram o desenvolvimento de suas potencialidades.

A pesquisa aqui apresentada teve como campo de estudos o “Programa Arte para Todos”, que se desenvolve no âmbito do Instituto de Pesquisa da Arte pelo Movimento (IMPAR), tendo como objetivo contribuir com o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, além de ter como uma das premissas de trabalho o envolvimento dos pais frente às oficinas proporcionadas. Os processos artísticos, que são parte das atividades produzidas no instituto, são concebidos como instrumentos de promoção da inclusão social. Em relação aos objetivos trabalhados pelo programa, percebe-se mediações proporcionadas, as quais se configuram dentro dos processos artísticos produzidos no programa e fazem com que os sujeitos desenvolvam em si percepções sensíveis e novas formas de observar e experimentar o mundo. Para Camargo & Bulgacov (2008), o sujeito desenvolve por meio das experiências estéticas novas percepções, construindo outros olhares e perspectivas sobre aquilo que rodeia o cotidiano, permitindo que amplie a forma de relação consigo próprio, com o outro, e com a vida.

O trabalho envolvendo as famílias de pessoas com deficiência intelectual, sobre a ótica das reflexões trazidas por professores que atuam no programa, sinaliza para a possibilidade da construção de novos olhares para a condição da pessoa com deficiência, nesse caso, os filhos dos participantes. Assim, práticas que envolvam as famílias, por meio de mediações pautadas em uma perspectiva da educação estética, podem romper com a hegemonia da visão biomédica da deficiência, a qual tende a reduzir estes sujeitos ao lugar de incapacidade e de menos valia (FURLAN, 2020).

Mostra-se relevante compreender, portanto, a família como um espaço simbólico entrelaçado à sociedade e à cultura. Nesse sentido, a família é atravessada pelos significados de uma determinada época e tece modos de relação plurais entre seus membros, mas ligados organicamente àquilo que circula discursivamente no tecido social (GUARIDO, 2015). Em se tratando de famílias de pessoas com deficiência, mostra-se importante considerar a presença da perspectiva biomédica como significado social hegemônico de

nossa época, mesmo com marcos legais, políticas públicas e produções científicas alinhadas ao papel central da dimensão social.

Analisar o papel da família no processo de constituição da subjetividade de pessoas com deficiência implica admitir esta como uma instituição social sensível ao modo como se produz a vida, que se organiza mediante fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Afirma-se a família como uma instituição que entrelaça o sujeito à sociedade, não se colocando, portanto, como um grupo autônomo e independente daquilo que é produzido historicamente (SAWAIA, 2018).

Analisar a família a partir de uma leitura histórica implica em concebê-la como uma instituição plural e diversificada. Barroco (2012, p. 160) aponta que: “Cada homem não tem uma, mas diversas famílias. Ele tem a família de sua infância, a família por casamento, a paternidade, e a família poente [...] Pode-se acrescentar as famílias paralelas, que os indivíduos podem formar [...]”. Sendo o espaço de compartilhamento de vínculos, afetos, cuidados, e onde se expressa aquilo que é observado em sociedade. Por meio disso, deve-se observar em qual lugar social está colocada esta família. Segundo Sawaia (2018), em um cenário de neoliberalismo, no qual o Estado está cada vez menos participativo, as instituições acabam por não promover medidas favorecedoras à construção de vínculos, ficando cada vez mais em espaços individualistas. E, assim, acaba-se culpabilizando a família e esperando que ela consiga promover todas as medidas de proteções sociais e psicológicas em prol do indivíduo.

Em face ao exposto, pensar o processo de desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência nos leva a admitir a função social da família enquanto instituição que promove as primeiras, e mais significativas, porém, não deterministas, mediações, as quais viabilizam certos caminhos de desenvolvimento. No entanto, ao se admitir tal fato, considera-se também que as possibilidades dessas relações que se desdobram enquanto mediadores do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência são atravessadas por questões de ordem mais ampla, tais como os processos sociais, culturais, políticos e econômicos, os quais vão se colocando como determinantes das diversas configurações possíveis inventadas pelas famílias.

Objetivou-se por meio deste trabalho analisar os sentidos atribuídos por pais de pessoas com deficiência intelectual em relação às suas experiências estéticas em um programa de inclusão social.

Vista-se a importância de práticas sociais que envolvam as famílias em prol de garantir espaços de pertencimento e garantias de direitos, buscando, por outras maneiras, observar em seus filhos algo que vá além da dimensão biológica, mas que adentre no campo social, de afetos e vínculos.

2 Método

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o parecer número 4.687.694, emitido via Plataforma Brasil. O campo de estudos foi o “Programa Arte para Todos”, que faz parte do Instituto de Pesquisa da Arte pelo Movimento (IMPAR), uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivo ampliar o olhar das pessoas sobre as outras e mostrar que a arte é uma forma de ampliar a empatia e as relações.

Os sujeitos pesquisados foram seis pais de alunos participantes do programa, que concederam entrevistas do tipo semiestruturada. Segundo Manzini (2003), estas se baseiam em roteiros flexíveis, através dos quais se desenvolvem perguntas, mas, ao mesmo tempo, abre-se espaço para o diálogo e investigação a partir dos questionamentos e falas realizadas.

Em vista da pesquisa ter sido realizada durante o período de pandemia, em meados de 2021, as entrevistas ocorreram via WhatsApp, a partir de um agendamento prévio e de modo individualizado. Cada entrevista foi feita por meio de ligações, exclusivamente via áudio, gravadas pelo celular, com duração entre 30 minutos e uma hora. Além disso, antes da realização de cada uma, foi primeiramente apresentado o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido”, e, apenas após a assinatura deste, ocorreu a entrevista.

Após as entrevistas e as transcrições, realizaram-se agrupamentos dos dados obtidos para análise de conteúdo. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo refere-se a técnicas que buscam descrever e sistematizar o material bruto oriundo da coleta de dados. Esse processo ocorre por meio de procedimentos

que visam classificar as informações obtidas junto aos participantes, a fim de que sejam interpretadas (MORAES, 1999). Em consideração às discussões acima, o processo de análise ocorreu mediante o agrupamento de elementos do material, considerando suas semelhanças e traços compartilhados, os quais deram origem às categorias de análise.

Posteriormente ao tratamento desse material, realizou-se a discussão teórica dos dados com base na Psicologia Histórico-Cultural. Esta perspectiva teórico-metodológica tem por fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, método de produção do conhecimento científico que parte da leitura do homem, considerando que a materialidade da vida antecede a construção da consciência humana (TRIVIÑOS, 2007). Destarte, ao se ancorar nessa visão, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a importância da história e da realidade objetiva para explicar o desenvolvimento e os processos psíquicos dos seres humanos, assumindo a posição de que o psiquismo se constitui por meio da matéria-prima objetivada na prática social (BARROCO, 2012). Considerando esse aporte teórico-metodológico, buscou-se analisar as falas dos participantes mediante sua relação de pertencimento à totalidade social, que organiza os fenômenos humanos, nesse caso, o modo capitalista de produção da vida.

A seguir, apresenta-se o processo de análise dos dados, por meio dos resultados e discussões. Para garantir o sigilo dos participantes, todos os nomes foram resguardados e modificados. Os familiares receberam uma nomeação de algum artista famoso, e os demais nomes, sejam de filhos ou coordenadores do programa, receberam outras nomenclaturas.

2.1 Resultados

A partir da necessidade de se contextualizar o leitor acerca dos participantes da pesquisa, buscou-se organizar um quadro apresentando alguns dados que contribuem para um melhor processo de compreensão acerca do que será discutido nas categorias de análise.

Quadro 1
Participantes

Participante	Nome	Gênero	Escolaridade	Estado Civil	Como conheceu o programa	Quanto tempo participa
1	Lauren Potter	Feminino	Ensino Médio completo	Casada	NAIPE	3 anos
2	Madeline Stuart	Feminino	Ensino Médio completo	Solteira	TV	6 anos
3	Katelyn Reed	Feminino	Formada em Administração com ênfase em marketing	Solteira	NAIPE	2 anos
4	Breno Viola	Masculino	Até o 6º ano do Ensino Fundamental	Divorciado	NAIPE	2 anos
5	Jamie Brewer	Feminino	Doutorado em Saúde Pública	Divorciada	NAIPE	2 anos
6	Chris Burke	Masculino	Administração de empresas	Casado	NAIPE	2 anos

Fonte: SCHEUER e FURLAN, 2022

Buscou-se na entrevista conhecer um pouco do participante, sua idade, escolaridade e estado civil. Além disso, e visando o objetivo deste artigo, questionou-se sobre o “Programa Arte para Todos”, como vieram a conhecer e há quanto tempo participavam juntamente com os filhos.

O Quadro acima foi separado por gênero, tendo em sua maior parte pessoas do gênero feminino, quatro mulheres e dois homens. Dentre os participantes, um dos familiares era a irmã, os demais eram dois pais e três mães de participantes do programa. Referente à idade e à escolaridade, obteve-se uma média de idade de 54,8 anos, sendo que dos seis participantes, dois cursaram até o ensino superior, dois até o final do ensino médio, um até o sexto ano do ensino fundamental, e uma das participantes havia realizado o doutorado.

Nota-se que cinco dos entrevistados conheceram o “Programa Arte para Todos” por meio de um encaminhamento do Núcleo de Atenção Integral à Pessoa com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo (NAIPE³).

As informações que constam no Quadro 1 revelam a presença maior do gênero feminino frente ao masculino. Segundo dados retirados do Centro de Informações do Registro Civil, notou-se que, apenas no primeiro semestre de 2020, mais de 80 mil crianças foram registradas apenas com o nome materno. Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou um índice de que mais de 26% das famílias contêm apenas uma das figuras parentais, e, em sua maior parte, a figura materna (GUIMARÃES, 2021).

Frente a esses dados, relaciona-se que o abandono parental aparece em diversos casos na sociedade brasileira; entre eles, em famílias com filhos com deficiência. As consequências disso podem gerar problemáticas como a falta de recursos financeiros para prover o cuidado dos filhos, alienação das responsabilidades paternas, além de que as figuras maternas acabam por ficar sobrecarregadas, sendo obrigadas a trabalhar para suprir as necessidades básicas e estar presentes e participando ativamente no trabalho, nas tarefas domésticas e na maternidade. Pode-se observar, a partir de alguns estudos, a problematização da ausência masculina em relação aos cuidados com a criança, ocorrendo, portanto, uma falta da presença masculina em relação à implicação dos cuidados (GUIMARÃES, 2021).

A ausência masculina nos processos de cuidado com os filhos, analisada à luz de um viés crítico, parte da consideração de Federici (2021), de que a construção da cultura patriarcal, alinhada ao modo de produção capitalista, estabeleceu a divisão social do trabalho não somente em termos de trabalho intelectual e manual, mas, também, a partir de uma perspectiva de gênero, o que reduz a posição da mulher às funções de cuidado com a prole, o que evidentemente produz prejuízos para outros aspectos de sua vida social.

³ Uma unidade especializada da Secretaria Municipal de Saúde de Joinville (SC), responsável pela promoção da saúde e inclusão social por meio do diagnóstico, tratamento e reabilitação de crianças e adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro do autismo.

A composição da amostra evidencia essa tendência da responsabilização da mulher sob os cuidados com a prole, em especial quando se trata de crianças com deficiência, haja vista que somente dois dos participantes são homens. Embora se coloque em questão esse aspecto em termos quantitativos, interessa saber como pais e mães produzem sentidos acerca da vivência junto aos seus filhos, sujeitos situados em uma condição que muitas vezes exige cuidados diferenciados, e que demandam uma rede de suporte social frente a uma complexidade que pode, em certas circunstâncias, extrapolar as funções materna e paterna.

2.2 Mediações compartilhadas: o que dizem os pais sobre o “Programa Arte para Todos”

Observa-se por meio das entrevistas, relatos de mães que notam a dependência de seus filhos, sendo que, em alguns momentos, eles acabam por perder seus espaços pessoais ou deixam de realizar atividades consideradas por elas como importantes. As mulheres podem ficar presas na sociedade patriarcalista, como dito por Federeci (2021), na qual atividades como o trabalho doméstico e a maternidade não possuem valor social, haja vista que no âmbito do capitalismo é o trabalho produtivo o esteio que sustenta a existência de um indivíduo. Conforme Paugam (2003), o reconhecimento se produz mediante a valorização que os outros indivíduos dão ao sujeito a partir de uma presença que se caracteriza pela qualidade de participação e pertencimento social. E isso se evidencia por meio das falas de Lauren Potter e Katelyn Reed, quando a primeira acaba por deixar o seu emprego para se tornar a cuidadora do filho, e, a segunda, diz que gostaria de estar no mercado de trabalho, ter lugar na sociedade, porém, ocupa apenas o lugar de mãe, não recebendo o devido reconhecimento ante os outros: “[...] eu trabalhava como cozinheira, e quando o Bruce começou a apresentar dependência de que a gente cuidasse dele, eu peguei quatro anos para ficar em casa” (Lauren Potter); “eu estou aposentada, não até por minha vontade, estou fora do mercado de trabalho até por problemas, e dedico meu tempo ao Miles” (Katelyn Reed).

Ao decorrer das entrevistas, os familiares ressaltaram como as oficinas do “Programa Arte para Todos” desencadearam momentos de escuta e apoio. Um lugar que oferece acolhimento, fazendo com que viessem a se sentir pertencentes a algo. Para Sawaia (2001), os espaços que propiciam encontros e diálogos sobre os sentimentos causados pelos sofrimentos da exclusão, potencializam os vínculos por meio das identificações coletivas organizadas pelos afetos em comum. Ou seja, os familiares, em muito dos casos, acabam por perder seu próprio lugar com a chegada do filho, e em especial as mulheres, que já vivenciavam de modo mais intenso os efeitos da cultura patriarcal, e, com os cuidados dos filhos, são aprisionadas ainda mais nesses rótulos, perdendo espaços e apoios, desfazendo-se vínculos que até então davam suporte às suas existências. Frente a isso, nota-se como é importante buscar por lugares que desenvolvam encontros com os familiares e que possibilitem que se sintam pertencentes a uma rede de relações acolhedoras, dando suporte, favorecendo, assim, que a maternidade não seja uma experiência solitária, mas uma experiência que pode ser compartilhada e construída coletivamente.

As discussões levantadas sobre os papéis de homens e mulheres nos cuidados, bem como o sentimento de isolamento e solidão vivenciado por muitos familiares de pessoas com deficiência, precisam ser analisados a partir de uma perspectiva que considere a conjuntura política que atravessa suas vidas. Assim, há que se observar que no Brasil, mas também mundialmente, há um crescente avanço da lógica neoliberal, que enxuga investimentos em políticas sociais e apela de forma unilateral ao indivíduo, eximindo-se da construção de ações sociais, de maneira que se possa dirimir o que Sawaia (2001) denomina como sofrimento político ético-político. A categoria conceitual de sofrimento político ético-político aponta para a experiência do sofrer não como algo originado internamente, mesmo que vivida de modo singular, mas tecida nas tramas das contradições de uma sociedade desigual, fundada na exploração e em mecanismos opressivos, cujos vínculos e relações de pertencimento entre os indivíduos vão sendo apagados.

Pelo fato de o estudo em questão ter como campo uma instituição ligada à arte, faz-se necessário mencionar o quanto o Estado tem se eximido na criação de políticas consistentes em prol da garantia do direito ao acesso à arte e à cultura. Assim, percebe-se o avanço das Organizações Não Governamentais (ONGs), que, segundo Macalini (2012), são instituições que desempenham papel importante na oferta de arte e cultura no Brasil. Essas instituições atuam por meio de projetos sociais, e, algumas, propõem-se a acolher pessoas com deficiência, focando no desenvolvimento por meio da arte. No caso do campo de estudo em questão, a arte, a partir das oficinas estéticas, constitui-se como um mediador que potencializa o trabalho junto às pessoas com deficiência e seus familiares, proporcionando um lugar de fala, escuta e expressão dos afetos.

Dentro disso, nota-se que o IMPAR é uma ONG por onde ocorrem práticas mediadoras da construção da cidadania a partir do fortalecimento de vínculos entre pais, filhos e sociedade. A existência do “Programa Arte Para Todos”, que se propõe a promover a inclusão social de pessoas com deficiência por meio da arte, de modo a trazer os pais para participarem desse processo, sinaliza para a criação de um espaço de relação em que o encontro da família com a pessoa com deficiência se organize a partir de uma lógica diferenciada. As falas dos familiares a respeito da importância do “Programa Arte Para Todos” apontam para a instauração de um tempo de encontro, acolhida e colaboração: “[...] Então, era bom por conta disso, eu tinha essa disponibilidade de ficarmos nós duas [...]” (Jamie Brewer).

[...] Todas as crianças que estão ali interagem muito bem. Eles estão tendo um bom trabalho com as crianças e conosco, com as mães, com os irmãos. A minha filha, quando participa em casa... Para a gente, mães, pais, é muito bem desenvolvido (Lauren Potter).

[...] eu tento fazer com ele, gravar áudio, fazer dublagens, tento movimentar ele, e aí eu mando o vídeo para o pessoal ver, e fica uma troca de experiências; e é bem interessante isso. E o responsável pelo IMPAR é uma pessoa maravilhosa, ele consegue resgatar na gente o que a gente tem [...] é difícil de não ser cativado por ele (Katelyn Reed).

Ao analisar as falas, recorreremos a Vygotsky (1997), que considera a dimensão social, as relações colaborativas, como fator decisivo no plano de construção das capacidades individuais. Nesse sentido, a partir de uma proposta pautada na perspectiva da educação estética, que se utiliza da arte como mediador e favorece relações que rompem com o nexu utilitário, e se delineiam em função dos afetos, os quais trazem à cena palavras, olhares, atitudes e percepções, constroem-se espaços em que os familiares, juntamente com os filhos, possam descobrir novas formas de relações e vínculos, entre si e com outros: “Ela não falava fora de casa, não ia no shopping, agora vai, ela fala e brinca” (Madeline Stuart).

Ele era uma criança extremamente tímida quando entrou e hoje em dia ele entra nas lives do teatro, sorrindo [...] a mudança é bem significativa nessa questão, eu sinto que isso melhorou muito, socializou mais com essa convivência, com os amigos do teatro como ele diz (Katelyn Reed)

Com a participação no “Programa Arte para Todos”, os familiares indicam em suas falas um processo de aprendizagem, de descoberta e de bons encontros. Estar junto aos seus filhos, trocar olhares com eles, escutá-los, se escutar, conhecer vivências de outras pessoas com deficiência e seus familiares, eis uma arena em que a diversidade, a colaboração, e as descobertas convertem o tempo em lugar que é vivido a partir de vínculos afetivos que favorecem a emergência de mediações que passam a ser compartilhadas.

2.3 Relações estéticas: mediações por meio da arte

O reconhecimento dos participantes acerca da importância dos efeitos provocados nos filhos e neles próprios pela participação no “Programa Arte Para Todos” possibilitou a estes tecerem algumas considerações a respeito daquilo que se constitui como o recurso mediador que viabiliza a realização da proposta de trabalho: a arte.

A arte é muito importante porque ela está em tudo que a gente faz, tudo que a gente pensa em fazer. Desde uma casa, é artes, abriu bem a mente da gente. Como é importante a arte na vida da gente, de todos. Ela abre a mente da gente para bastante coisas (Lauren Potter).

Vygotsky (1999) entende a arte como a técnica social do sentimento. As considerações desse autor acerca dessa importante objetivação humana parte da compreensão de que a criação de obras de arte e a relação que as pessoas estabelecem com a obra provoca uma mobilização afetiva. Esse teórico acrescenta, ainda, que a dimensão emocional humana associada à arte evoca e ativa elementos de movimento associados à realidade em que o sujeito vive, uma realidade reconstruída e transformada: “ele começou a mostrar nas coisas, por gesto por número nos dedos dele, e daí o IMPAR ajudou bastante” (Lauren Potter); “Ela tinha uma afetividade e ela voltou a ter esse diálogo com amigas, risadinhas de que ninguém entende, é só delas. Então ali eu percebo que era um espaço de preenchimento e pertencimento” (Jamie Brewer).

A arte para o autor, relaciona-se com a imaginação, favorecendo trazer para a consciência experiências e vivências (VYGOTSKY, 1999). As palavras dos participantes entoam as discussões levantadas por Vygotsky, na medida em que evidenciam aquilo que da vida pode ser envolto por afetos:

A dança, a arte, tu sabe que caminha junto. Só para tu ter ideia, esse festival de dança aí, eu não consegui levar minha filha, mas eu ia toda noite, todo dia eu estava lá no festival de dança e é a maior alegria dela ver (Breno Viola).

[...] E a dança que para ela é uma coisa, é o balé clássico. Encanta, enche a alma dela. Ela ama ir para o festival de dança quando tem. Assim a gente faz uma maratona de ficar lá todos os dias, todos os dias, porque ela volta repleta, né. (Jamie Brewer).

Para Barroco (2014), Camargo & Bulgacov (2008) e Vygotsky (1999), a capacidade de criação e a expressividade tratam-se de características do gênero humano, que podem ser ampliadas de acordo com as mediações. Durante as entrevistas, os familiares trouxeram questões de como cada vivência tem sua singularidade e que os momentos com os filhos despertam emoções que apenas a arte fora capaz de propiciar.

Ou seja, a arte é parte do ser humano e de seu desenvolvimento enquanto sujeito em sociedade. Constitui a cultura, é forma de mediação, constituída por signos, significados, vínculos, sentimentos e emoções, mas, também, capaz de produzir sentidos pessoais. É fonte de criatividade e imaginação, de conhecimento de si próprio e do outro, com quem vivencia a arte e compartilha suas experiências. Sendo possível reconhecer essas questões nas falas produzidas pelos pais quando estes trazem que a arte é “alegria”, uma parte importante da vida do sujeito, que “enche a alma dela”, e que “você não pode ficar sem uma música, me faz bem”, além de a arte proporcionar para os pais vivenciarem e observarem os “sentimentos dele”, referindo-se ao filho.

Observa-se, assim, que a arte enquanto mediador utilizado nas oficinas estéticas do “Programa Arte para Todos” acaba por favorecer a construção de vínculos diferenciados entre pais e filhos, bem como para cada um consigo próprio. Em virtude das experiências estéticas, a maneira com que os pais se relacionam com a arte e com os filhos, nota-se que as expressões artísticas são mediações na relação entre eles. Por meio dos momentos compartilhados, os pais percebem questões comuns e se aproximam dos filhos, como o caso de Chris Burke, que viu no filho uma paixão por automobilismo, além de Jamie Brewer, que percebe que as músicas e os filmes estão perpassados na relação, e que as atividades que realizam juntas, sejam caminhadas ou noite de filmes, são entrelaçadas com a arte.

Segundo Barroco (2014), a arte propicia o afeto e outras potencialidades humanas. E por meio das entrevistas, notou-se como a arte é mediação para a relação dos pais com os filhos e como os enlaça e potencializa momentos juntos, nos quais acabam conhecendo mais uns aos outros, vivenciando e experimentando as relações artísticas. E, além das atividades que se tornam singulares nas relações entre pais e filhos, a arte desencadeia novas memórias, sentimentos e emoções entre eles: “Ela tem umas coisas muito interessantes: as músicas que ela escuta comigo e as músicas que ela só escuta com a irmã, e tem as que ela gosta e que ninguém gosta. [...] Às vezes, a gente canta uma música uma para outra” (Jamie Brewer).

[...] a gente grava clipes, dublagem de músicas, ponho peruca e dou o violão para ele, e fizemos as dublagens da música [...] fazemos o clipe, pergunto se está legal, aí ele diz: fazer de novo, e aí fazemos várias vezes. [...] (Katelyn Reed).

Outra coisa que eu adoro e que ele também gosta muito de ver, é corrida automobilística de Fórmula 1. [...] então são coisas que eu sempre gostei, sempre fui apaixonado por corrida de automóveis, e o Andrew também. [...] (Chris Burke).

Nós fizemos uma apresentação ali no Sesi, aquilo lá me marcou muito, porque o pai participando junto, meu a coisa mais linda do mundo, eu fiquei tão feliz. Era eu e ela no palco, juntos (Breno Viola)

Ante as falas dos pais, percebe-se que a arte propicia uma forma diferenciada de estar junto do filho, através da qual podem encontrar semelhanças entre si, perceber e acolher as diferenças, e, também, criarem juntos. Por meio disso, suspendem o pragmatismo da vida cotidiana, indo ao encontro de emoções e sentimentos que por vezes não encontram possibilidade de expressão em uma sociedade que privilegia práticas produtivas e de reprodução da ordem vigente.

Com a ascensão da ideologia neoliberal, a disseminação intensificada da lógica do capital – que atualmente determina os rumos do Estado brasileiro –, a arte carece não apenas de investimento, mas, também, de reconhecimento. Espaços como o “Programa Arte Para Todos”, embora não se constituam como uma política social, mas, sim, como ação da sociedade civil, têm o efeito de sensibilizar os sujeitos envolvidos para as necessidades sociais, que são parcialmente sanadas, mas que, por sua importância, precisam ser garantidos pelo Estado como um direito acessível a todos. Visto isso, a terceira categoria aborda as temáticas das famílias e as percepções acerca da deficiência, sociedade e Estado.

2.4 O que dizem as famílias de pessoas com deficiência sobre as relações entre deficiência, sociedade e Estado?

Os dados discutidos nas categorias anteriores, e algumas falas dos participantes que serão apresentadas nesta terceira categoria de análise, indicam a necessidade de se pensar as relações entre família e deficiência a partir da problematização de questões de ordem social, cultural, e, acima de tudo, política. Isso porque compreender a dinâmica complexa das relações humanas passa pela

necessária leitura de como o Estado, enquanto ente regulador da sociedade, tem sido gerido e comparecido no que se refere a questões ligadas à família e à deficiência.

Problematizar o papel do Estado no direcionamento dos rumos da sociedade, implica em considerarmos que estamos falando do Estado capitalista, gerido pela perspectiva neoliberal. Assim, embora a garantia de direitos e a condição de cidadania sejam previstos em mecanismos legais, podemos discutir de modo crítico um termo que há muito tem sido utilizado para se afirmar os direitos das pessoas com deficiência: "inclusão". Embora essa expressão esteja em voga de forma mais intensa no caso das políticas voltadas para as pessoas com deficiência, é importante considerarmos que é próprio das democracias liberais formular políticas afirmativas que reduzam os impactos da desigualdade. Em face ao exposto, mostra-se relevante uma análise não só dos mecanismos formais, mas como se objetivam as contradições entre o Estado capitalista, a garantia de direitos e a vida dos indivíduos. Para isso, recorremos a Sawaia (2001, p. 8):

A sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

A problematização do caráter excludente da sociedade capitalista remete às falas dos participantes: “[...] E quanto ao fato de sair com ele, infelizmente existe uma certa restrição, quando eu saio com ele no shopping, sempre tem alguém que olha e parece que nunca viu alguém especial. [...]” (Chris Burke).

[...] eu já fiz uma peregrinação nessa cidade para ver se eu conseguia colocar a Hope numa escola que de fato estivesse preparada para ela, que estivesse preparada para todos, que estivesse preparada para acolher as diferenças, mas não há [...] (Jamie Brewer).

As falas trazidas por essas participantes apontam para o quanto o lugar social da pessoa com deficiência, e seu gozo de direitos fundamentais, como a

educação, bem como a permanência em espaços públicos, torna-se um processo custoso, inclusive para os pais, que acabam sinalizando uma sensação de desamparo diante da busca por um mínimo de direitos para seus filhos.

Essas situações narradas pelos pais atestam a existência de processos sociais que legitimam a desigualdade e não favorecem uma participação social cidadã às pessoas com deficiência. Além disso, no Brasil, a estrutura de assistência às pessoas com deficiência intelectual está quase inteiramente confinada a instituições de caridade e organizações não governamentais há décadas. Percebe-se que a cidade de Joinville - SC apresenta condições diferenciadas de outros estados, em vista das disposições de serviços públicos para pessoas com deficiência intelectual, por meio do NAIPE, e de espaços do terceiro setor, como o IMPAR, que tem como foco um processo de reabilitação e de espaço para as pessoas com deficiência juntamente com os familiares (TOMAZ *et al.*, 2016).

Observa-se dentro do IMPAR, por meio do “Programa Arte para Todos”, um local com ofertas de possibilidades, espaços de acolhimento e criação de vínculos entre os semelhantes e para os familiares que os acompanham durante essa trajetória. Ressalta-se que, no entanto, não ocorreram avanços significativos referente às formulações de políticas públicas no âmbito nacional, e não se criaram novos órgãos de setores públicos ou do terceiro setor que visem espaços para os familiares e pessoas com deficiência intelectual (TOMAZ *et al.*, 2016).

É preciso considerar que, embora ocorra uma discussão sobre a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência e as famílias, por meio de espaços como os citados acima, ainda se nota a fragilidades de tais programas pela não existência de garantias de continuação destes. Por meio das falas dos familiares, percebeu-se a importância que tem o programa, os receios do espaço fechar e do desamparo que é não existirem mais lugares que se proponham a acolher famílias de pessoas com deficiência: “O que eu tenho a falar é que isso não se acabe, né? Ajuda muito as crianças, os pais, e isso foi uma boa evolução no Brasil” (Lauren Potter); “Queria que tivesse uma sede [...] Antes tinham mais alunos, outras aulas, era muito interessante. Mas é difícil conseguir dinheiro e investimento, a (coordenadora) tem bastante dificuldade” (Madeline Stuart).

As falas dos participantes sobre a possibilidade de término do “Programa Arte para Todos” gera sofrimento, medo e desesperança, relacionando-se com o sofrimento ético e político. Para Sawaia (2001, p. 103), o sofrimento vivido pelos indivíduos não se configura como um processo puramente interno, mas constituído por questões de ordem social e política. Em consideração ao exposto, as falas dos participantes evidenciam o quanto práticas de cuidado de pessoas com deficiências, em especial de mães trabalhadoras, podem ser custosas quando vivenciadas de maneira isolada, sem redes de suporte. Assim, suas “peregrinações” em prol de melhores condições de vida para seus filhos, tornam-se uma tarefa individual e solitária, vivida em uma sociedade que, ao normatizar a existência, produz situações de segregação dos diferentes. O sentimento de solidão e desamparo dos participantes torna-se, assim, uma questão política, pois aqui estamos falando da negação de direitos básicos aos seus filhos, os quais não estão garantidos de modo concreto pelo Estado. (SAWAIA, 2001; VYGOTSKY, 1997).

Nota-se, por meio das falas de Jamie e Chris, que as famílias narram experiências de busca pelos direitos à cidadania de seus filhos, marcadas pelo fracasso, não de suas ações como pais, mas do próprio Estado como ente que não viabiliza ações capazes de tal provisão. Assim, os pais se encontram desesperançados, e se questionam sobre o lugar que seus filhos terão no futuro (MATA, 2019):

Olha, eu acho que se nós formos analisar e esperar dos nossos governantes alguma coisa que possa providenciar uma melhora nas crianças especiais, eu acho meio difícil, porque se alguém quisesse fazer já, teria feito há muito tempo, mas eles fazem muito pouco, a gente praticamente não sente isso (Chris Burke).

Essa nossa jornada é muito solitária. Eu penso que se as políticas públicas juntamente com o setor de educação dessem conta de algumas coisas, de somar com a gente, sabe, de que alguns espaços que pudessem capacitá-los melhor para essa autonomia, que somasse conosco, e não é querer entregar, não é isso, esse espaço que a gente como mãe se perde (Jamie Brewer).

As famílias, quando realizam o entrelaçamento da sociedade com os filhos, percebem a falta de participação de políticas públicas; e existe o receio do que pode vir a acontecer, em vista do que, caso algo falte aos filhos, a

responsabilização recai sobre os familiares. As situações conhecidas como negligência são variadas e controversas, porque se baseiam em julgamentos subjetivos e, muitas vezes, condenatórios sobre determinados perfis familiares: pois, ora as famílias sofrem as negligências do Estado, ora podem ser condenadas como negligentes. Os meios legais reforçam as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família, porém, são sobre os familiares que recaem as expectativas de cuidado e os olhares que julgam as maneiras de cuidar (MATA, 2019).

As questões colocadas pelos participantes evidenciam uma descrença quanto às ações políticas que poderiam prover condições sociais favorecedoras, potencializadoras dos cuidados familiares. Assim, de um lado vemos o Estado omissivo em termos de concretização do que se estatui em lei, do outro, uma voz social que caiu naquilo que se nomeia como fatalismo. Essa noção, oriunda da Psicologia Social, refere-se à ideia de um destino inevitável. Oliveira & Schlosser (2020) argumentam que indivíduos pertencentes a classes marginalizadas, que vivenciam situações de dominação e sofrem com as injustiças sociais, tendem a sentir-se paralisados diante de um sofrimento que parece se perpetuar e não haver nada a ser feito para a transformação de tal situação.

Por meio das entrevistas, notou-se a necessidade de se tratar mais sobre as temáticas que englobam a deficiência e os familiares, em prol de desenvolver um alicerce para os pais, frente aos cuidados dos filhos, da potencialização dos vínculos e das relações, além de buscar compreender a relação família/deficiência como um processo que se constrói social, histórica e politicamente.

Observou-se que as possibilidades das oficinas de trabalho com a arte desencadearam possibilidades de diálogos, criando-se formas de relação com a vida, que extrapolam o pragmatismo. No entanto, embora as famílias percebam o quanto as condições sociais impactam em suas vidas, e no próprio processo de desenvolvimento de seus filhos, há ainda de uma perspectiva desesperançosa em relação à modificação dessas condições sociais. As condições alienantes aparecem na vida cotidiana da mesma maneira que as medidas para superá-las, assim, há que se construir processos que possibilitem a esses familiares a romperem com as

barreiras da alienação, desenvolvendo a imaginação, e a capacidade de sonhar e criar (MATA, 2019; OLIVEIRA & SCHLOSSER, 2020).

3 Considerações finais

Este estudo abordou a experiência de pais de pessoas com deficiência intelectual que participaram de um programa de inclusão social com enfoque em atividades estéticas. Os resultados das entrevistas revelaram que a participação no programa teve um impacto significativo tanto nos filhos quanto nos pais, destacando a importância da arte na criação de laços familiares e na transformação das percepções dos pais sobre a deficiência de seus filhos.

A educação estética, caracterizada por sua natureza participativa e pela expressão de afetos, desempenhou um papel crucial na melhoria da relação entre pais e filhos, transcendendo as preocupações práticas do dia a dia. O programa "Arte para Todos" ofereceu um espaço coletivo que permitiu aos pais reconhecer o sofrimento e explorar novas perspectivas na parentalidade de crianças com deficiência.

No entanto, os pais expressaram desânimo em relação às políticas públicas e à falta de investimento no programa. Eles também demonstraram preocupações com a possível interrupção do programa devido à falta de apoio financeiro. O estudo enfatizou que as relações e conexões interpessoais ocorrem em um contexto de desigualdade social, afetando tanto pessoas com deficiência quanto trabalhadores. O estudo ressaltou a importância de programas como "Arte para Todos", mesmo que não sejam oficialmente reconhecidos como políticas sociais, uma vez que proporcionam experiências coletivas e públicas. Os participantes da pesquisa destacaram a relevância de espaços coletivos, colaboração e relações afetivas na reflexão sobre questões sociais mais amplas, incluindo a negligência do Estado em relação às pessoas com deficiência.

Estas considerações são da maior importância para as práticas da psicologia, pois pensar uma atuação profissional, que se fundamente no compromisso social da profissão, realiza-se mediante as considerações da sociedade que vivemos. O compromisso social da psicologia refere-se, aqui, à produção de conhecimento e criação de práticas que potencializem a conquista da

cidadania, estimulando essas pessoas a compreenderem que suas experiências ocorrem em uma condição de pertencimento a uma estrutura social, econômica e política mais ampla que a dimensão cotidiana de suas existências particulares.

Familia y discapacidad: las relaciones estéticas como mediaciones

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los significados atribuidos por padres de personas con discapacidad intelectual en relación a sus experiencias estéticas en un programa de inclusión social. El campo de estudio es el “Programa Artes para Todos”, que tiene como objetivo promover la inclusión social de personas con discapacidad a través de diferentes modalidades artísticas. En este proceso, el programa cuenta con la implicación de seis padres de personas con discapacidad intelectual. El proceso de construcción de datos se dio a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas de forma virtualizada y a través de la red social WhatsApp. La sistematización de datos se desarrolló a partir del análisis de contenido, con base en MORAES, 1999; BARDIN, 2016. El marco teórico se sustentó en la Psicología Histórico-Cultural, teniendo a Vygotsky (1997; 1999) y Sawaia (2001) como autores principales. Los resultados de esta investigación muestran que los padres de personas con discapacidad intelectual notan la importancia de espacios que promuevan el desarrollo de sus hijos, como el programa en estudio. Los sujetos de la investigación destacan que la posibilidad de participar de los talleres estéticos propuestos por el programa con sus hijos les permitió construir nuevas perspectivas sobre ellos mismos y sus hijos. De las declaraciones de los padres se desprende que la participación en los talleres produjo efectos importantes en la forma en que miran a sus hijos y los vínculos entre ellos. Este estudio también problematiza en qué medida los impasses vividos por las familias de personas con discapacidad están permeados por factores políticos y sociales, que indican la necesidad de que la psicología produzca lecturas más críticas sobre la relación entre familia y discapacidad.

Palabras clave: Relaciones estéticas; Familia; Discapacidad intelectual.

Referências

BARROCO, S. M. S. The fetishized family in the educational ideology of a capitalist society in crisis: an issue for educational psychology. In: DUARTE, N. (org.). *Critique of the Fetishism of Individuality*. São Paulo: Autores associados, 2012. Chapter 7, pp. 151-173.

BARROCO, S. M. S. Vygotsky and the study of the psychology of art: contributions to human development. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2014, v. 26, n. 1, pp. 22-31. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>.

BARROCO, S. M. S. Context and Texts of Vygotsky on Defectology. In: BARROCO, S. M. S. et al. *Special Education and Historical-Cultural Theory: In Defense of the Humanization of Man*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012.

BARDIN, L. Practices. In: BARDIN, L. *Content Analysis*, 2016. pp. 53-107. Available at: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Access 20 July 2022.

BRAZIL, LAW No. 13,146. July 6, 2015. Establishes the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities (Disability Statute). *Planalto*. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Access 20 July 2022.

CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. The aesthetic and expressive perspective in schools: articulating concepts from socio-historical psychology. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, pp. 467-475, Sept. 2008. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300007&lng=en&nrm=iso. Access 20 July 2022.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Intellectual disability from a historical-cultural perspective: contributions to the study of adult development. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 2, pp. 169-182, June 2013. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso.

FEDERICI, S. *The Wage-Patriarchy*. Translated by Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FURLAN, F. *Teaching art, learning, and development: senses and meanings attributed by non-formal education teachers to teaching work carried out with individuals with intellectual disabilities*. 2020. 122 p. Master's Thesis - University of the Joinville Region, Joinville, 2020.

GUIMARÃES, C. C. A. *The Right to Have a Father: Parental Abandonment and the Role of the Public Defender's Office of the State of Minas Gerais*. 2021. 24 p. Undergraduate Thesis (Law) - Federal University of Uberlândia – Uberlândia, 2021.

GUARIDO, R. Notes on Medicalization. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, R. M.; VOLTOLINI, R. *Towards a New Psychopathology of Childhood and Adolescence*. São Paulo: Escuta, 2015. Chapter 04, pp. 303-313.

KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. Individuals with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: competing conceptions. *Emancipação*, v. 21, pp. 1–18, 2021.

MACALINI, E. R. The Teaching of Arts in NGOs: Historical Factors That Implemented Partnerships Between the Public and Private Sectors. *Education, Arts, and Inclusion Magazine*, Florianópolis, SC, v. 06, n. 02, 2012. [n.p].

MANZINI, E. J. Consideration of interview transition. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (eds.) *Colloquium on Special Education Research*. Londrina: eduel, 2003. pp. 11-25.

MATA, A. S. Intellectual Disability: Analysis of Scientific Production Based on the Biomedical and Social Models of Disability. *Philosophy and Education*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, pp. 350–378, 2018. Available at: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653186>. Access 27 July 2022.

MATA, N. T. Neglect in Childhood: A Reflection on the (Lack of) Protection of Children and Families. *The Social in Question*, pp. 223 - 238, 2019. Available at: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_10.pdf. Access 27 July 2022.

MORAES, R. Content Analysis. *Education Journal*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, M. R.; SCHLOSSER, A. Brazilians Are Like That: Fatalism Associated with the Identity of Being Brazilian. *Psicol. Am. Lat.*, Mexico, n. 33, pp. 23-32, Jul. 2020.

PAUGAM, S. *Social Disqualification: An Essay on the New Poverty* (C. Giorgetti, T. Lourenço, Trans.). São Paulo: Educ & Cortez. 2003.

RAGAZZON, P. A. *Beyond Our Differences: Theater, Poetics, and Intellectual Disability*. 2018. 86 p. Dissertation (Master's in Theater Arts) – Federal University of Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2018.

SAWAIA, B. Ethical-Political Suffering as an Analytical Category for the Dialectics of Exclusion/Inclusion. In: SAWAIA, B. (org.). *The Tricks of Exclusion: Psychosocial Analysis and Ethics of Social Inequality*.

SAWAIA, B. Family and Affection: the configuration of an ethical-political praxis, dangers, and opportunities. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (eds.). *Family: Networks, Bonds, and Public Policies*. 2018. Chapter 2, pp. 39-53. Petrópolis: Cortez, 2018.

TOMAZ, R. V. V. *et al.* Public Health Policies for Individuals with Intellectual Disabilities in Brazil: An Integrative Review. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2016, v. 21, n. 1, pp. 155-172. Available at: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015211.19402014>.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introduction to Research in Social Sciences: Qualitative Research in Education*. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentals of Defectology*. Selected Works V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Psychology of Art*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

Recebido em janeiro de 2023.
Aprovado em setembro de 2023.

Family and disability: aesthetic relations as mediations¹

Família e deficiência: as relações estéticas como mediações

Bianca Scheuer²
Fabiano Furlan³

ABSTRACT

This study aimed to analyze the meanings attributed by parents of people with intellectual disabilities in relation to their aesthetic experiences in a social inclusion program. The field of study is the “Arts for All Program”, which aims to promote the social inclusion of people with disabilities from different artistic modalities. The program counts on the involvement of six parents of people with intellectual disabilities in this process. The data construction process took place through semi-structured interviews, carried out in a virtualized way and taking place through the social network WhatsApp. Data systematization was developed from content analysis, based on (MORAES, 1999; BARDIN, 2016). The theoretical framework was supported by cultural-historical psychology, with Vygotsky (1997; 2001) and Sawaia (2001) as the main authors. The results of this research show that parents of people with intellectual disabilities notice the importance of spaces that promote the development of their children, for example the program under study. The research subjects emphasize that the possibility of participating in art classes with their children allowed the construction of new perspectives towards themselves and their children. It can be seen in the parents' statements that participation in classes

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar os sentidos atribuídos por pais de pessoas com deficiência intelectual em relação às suas experiências estéticas em um programa de inclusão social. O campo de estudos é o “Programa Artes para Todos”, que tem como objetivo promover a inclusão social de pessoas com deficiência a partir de diferentes modalidades artísticas. Nesse processo, o programa conta com o envolvimento de seis pais de pessoas com deficiência intelectual. O processo de construção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de modo virtualizado e ocorrendo por meio da rede social WhatsApp. A sistematização dos dados foi desenvolvida a partir da análise de conteúdo, com base em MORAES, 1999; BARDIN, 2016. O referencial teórico teve sustentação na Psicologia Histórico-Cultural, tendo Vygotsky (1997; 1999) e Sawaia (2001) como principais autores. Os resultados desta pesquisa mostram que os pais de pessoas com deficiência intelectual notam a importância de espaços que promovam o desenvolvimento de seus filhos, a exemplo do programa em estudo. Os sujeitos da pesquisa enfatizam que a possibilidade de participar das oficinas estéticas propostas pelo programa junto aos seus filhos permitiu a construção de novos olhares para com eles próprios e com seus filhos. Constata-se nas falas dos pais que a participação nas oficinas produziu efeitos

¹ English version by Douglas Carvalho. E-mail: yahenglishadm@gmail.com.

² Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e da Educação, PUC-RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7186-9799>. E-mail: biancascheuer2@gmail.com.

³ Mestre em Educação. Faculdade Guilherme Guimbala, Joinville, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0287-3222>. E-mail: furlan.psicanalise@gmail.com.

produced important effects in looking at their children and the bonds between them. This study also discusses how the impasses experienced by families of people with disabilities are permeated by political and social factors, which indicate the need for Psychology to produce more critical readings about the relationship between family and disability.

Keywords: Aesthetic Relations; Family; Intellectual Disability.

importantes no olhar para com seus filhos e os vínculos entre eles. Este estudo problematiza ainda o quanto os impasses vividos por famílias de pessoas com deficiência são permeados por fatores políticos e sociais, os quais indicam a necessidade da psicologia em produzir leituras mais críticas acerca da relação família e deficiência.

Palavras-chave: Relações estéticas; Família; Deficiência intelectual.

1 Introdução

Individuals with intellectual disabilities are often excluded from spaces and environments due to their particularities, which become more evident than in cases of individuals considered within the standards set by society. Despite being supported by a set of legal advances in favor of rights guarantee, which has been gaining ground in recent decades, dominant conceptions circulating in society still reproduce a perspective that marginalizes these individuals. Consequently, the potential present in them and what can be developed in them are not observed (RAGAZZON, 2018; KLAZURA & FOGAÇA, 2021).

According to Ragazzon (2018) and Klazura & Fogaça (2021), since birth, individuals with disabilities and their families have to deal with medical reports and diagnoses that, although in certain circumstances enable the guarantee of rights, can also hinder the social participation of individuals. This results in a stigma of "incapacity" or permanent limitations produced by the very conditions of disability in its biological dimension. With changes in conceptions about what it means to be a person with intellectual disabilities, it is evident that there have been divergences over the years regarding the condition of these individuals.

Each historical period, within its context, presented different views on the theme of disability, but for the most part, negative conceptions about this condition prevailed. In antiquity, the Middle Ages, during industrialization, and during the World Wars, what is evident is the repetition of segregation practices

outlined according to each historical period. Nevertheless, one continuous element that transcends each of these moments is the logic of marginalization and incapacity overshadowing the human dimension of people with disabilities (RAGAZZON, 2018; KLAZURA & FOGAÇA, 2021).

It was in the 20th century that studies and research on intellectual disability began to be conducted in the field of psychological science. Among the theorists of the time, one of the main figures who gained prominence in research related to disability and the ways of development of individuals with intellectual disabilities was Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). This psychologist conducted studies with these individuals regarding their educational and social experiences, and these studies contributed to a critical perspective on how psychology observed the process of human development in these individuals. Vygotsky emerged as a researcher armed with a critical perspective regarding the processes of measuring intelligence quotient that categorized individuals as "abnormal" or "incapable." According to this Soviet psychologist, psychology should think about how to intervene with these individuals not in the direction of measuring their difficulties but in the construction of mediations that promote the development of their potential.

Through studies such as that of Vygotsky (1997), it is known that individuals with intellectual disabilities are not in a condition of lower intellect but, rather, in a qualitatively differentiated development process with a unique pace of learning and development. Vygotsky's scientific legacy marks the fact that when social practices, such as education and psychology, guided by a quantitative, pragmatic, and immediate perspective, they limit the possibilities for these individuals to achieve more autonomous conditions and effective social participation.

For Klazura & Fogaça (2021) and Ragazzon (2018), the passing years have brought significant changes, but it was in the 1990s, through the "Salamanca Statement," that a more comprehensive discussion of inclusion and the introduction of the term "person with disabilities" were initiated. It shifted the focus from a biomedical, clinical perspective to one centered on citizenship and opportunities for social participation.

In Brazil, the Brazilian Inclusion Law No. 13,146 (2015) states that every person with a disability has the right to freedom of expression and equality of opportunities, meaning the right to access public spaces that should be prepared to accommodate diversity. However, when analyzing the concrete reality of many public services and spaces, there is a need for not only structural advancements but also changes in societal attitudes that promote inclusion, whether through cultural shifts or more effective government involvement.

Vygotsky's contributions to the study of disability allowed for an articulation between the development of these individuals and the objective conditions of existence, namely, social opportunities. In this regard, Mata (2018) and Dias & Oliveira (2013) discuss how conditions and opportunities are circumscribed by the way society conceives disability. These authors point out the dominance of perspectives that still focus on the limitations and impossibilities of these individuals even in contemporary times, highlighting that negative conceptions about the possibilities of people with disabilities continue to prevail with meanings that circulate dominantly in the social fabric.

Vygotsky (1997) situated the development process not only in quantitative and isolated terms but also considered the qualitative complexity of human development and its cooperative and mediated social nature. This allowed him to understand disability not only in individual terms but also in social terms. His discussions on the relationship between disability and society delineate the existence of a "primary defect" and a "secondary defect." The former relates to the biological dimension, while the latter relates to the social dimension, constituted by the quality of mediations, experiences, and lived experiences. Vygotsky (1997) realized that the primary defect will only be prominent when the secondary defect is not the primary one. In other words, the biological dimension will take precedence over an individual when mediations, interactions with other individuals, and experiential learning did not facilitate the development of their potential.

The research presented here had as its field of study the "Art for All Program," which operates within the framework of the Institute of Art through Movement Research (IMPAR). Its objective is to contribute to the

development of individuals and society, with one of the fundamental principles being the involvement of parents in the workshops provided. The artistic processes that are part of the activities produced at the institute are conceived as instruments for promoting social inclusion. In terms of the program's objectives, it is evident that mediations occur within the artistic processes produced in the program, enabling individuals to develop sensitive perceptions and new ways of observing and experiencing the world. According to Camargo & Bulgacov (2008), individuals develop new perceptions through aesthetic experiences, constructing different perspectives and viewpoints on their daily surroundings, allowing them to expand their ways of relating to themselves, others, and life.

The work involving families of individuals with intellectual disabilities, as reflected by teachers involved in the program, indicates the possibility of constructing new perspectives on the condition of individuals with disabilities, in this case, the children of the participants. Therefore, practices involving families, through mediations guided by an aesthetic education perspective, can break away from the hegemony of the biomedical view of disability, which tends to reduce these individuals to a place of incapacity and lower worth (FURLAN, 2020).

It is relevant to understand the family as a symbolic space intertwined with society and culture. In this sense, the family is permeated by the meanings of a specific time and weaves plural ways of relating among its members, but organically linked to what circulates discursively in the social fabric (Guarido, 2015). When it comes to families of individuals with disabilities, it is important to consider the presence of the biomedical perspective as the hegemonic social meaning of our time, even with legal frameworks, public policies, and scientific productions aligned with the central role of the social dimension.

Analyzing the role of the family in the process of forming the subjectivity of individuals with disabilities implies acknowledging it as a social institution sensitive to how life is produced, organized through social, political, economic,

and cultural factors. The family is recognized as an institution that interconnects the individual with society, not as an autonomous and independent group from what is historically produced (SAWAIA, 2018).

Analyzing the family from a historical perspective implies conceiving it as a diverse and multifaceted institution. Barroco (2012, p. 160) points out that: "Each person has not one but several families. He has the family of his childhood, the family through marriage, parenthood, and the setting sun family [...] One can also add the 'parallel families' that individuals may form [...]." It is a space for sharing bonds, affections, care, and where what is observed in society is expressed. Therefore, it is important to observe the social position of this family. According to Sawaia (2018), in a neoliberal scenario where the state is becoming less participatory, institutions end up not promoting measures that favor the construction of bonds and increasingly occupy individualistic spaces. Thus, families are often blamed, and it is expected that they can provide all the necessary measures of social and psychological support for the individual.

In light of the above, considering the process of developing the capabilities of individuals with disabilities leads us to acknowledge the social function of the family as an institution that promotes the first and most significant but non-deterministic mediations, which enable certain paths of development. However, by acknowledging this fact, it is also considered that the possibilities of these relationships that unfold as mediators of the development process of individuals with disabilities are influenced by broader issues, such as social, cultural, political, and economic processes, which serve as determinants of the various possible configurations invented by families.

The objective of this work was to analyze the meanings attributed by parents of individuals with intellectual disabilities regarding their aesthetic experiences in a social inclusion program. This was done in consideration of the importance of social practices involving families to ensure spaces of belonging and rights guarantees. It aimed to explore alternative ways to observe in their children something beyond the biological dimension, delving into the social realm of emotions and bonds.

2 Method

This research was approved by the Ethics Committee under opinion number 4,687,694, issued through the Plataforma Brasil. The field of study was the "Art for All Program," which is part of the Institute of Research through Art in Movement - IMPAR, a non-profit association with the aim of broadening people's perspectives on others and demonstrating that art is a means of enhancing empathy and relationships.

The research participants were six parents of students enrolled in the program who provided semi-structured interviews. According to Manzini (2003), these interviews are based on flexible scripts that involve questions but also allow for open-ended dialogue and investigation based on the responses and statements.

Due to the research being conducted during the pandemic in mid-2021, the interviews were conducted via WhatsApp, scheduled in advance, and carried out individually. Each interview was conducted through audio calls, recorded on a mobile device, with each session lasting from 30 minutes to 1 hour. Prior to the interviews, the participants were presented with the "Informed Consent Form," and the interviews took place only after obtaining their signatures.

Following the interviews and transcription, data were organized for content analysis. According to Bardin (2016), content analysis refers to techniques that seek to describe and systematize the raw material collected during data collection. This process involves procedures to classify the information gathered from participants to enable interpretation (MORAES, 1999). Considering the above discussions, the analysis process involved grouping elements from the material, considering their similarities and shared features, which led to the development of analytical categories.

Subsequently, the treated material underwent theoretical discussion using the framework of Historical-Cultural Psychology. This theoretical-methodological perspective is grounded in Historical and Dialectical

Materialism, a method for producing scientific knowledge that starts with the examination of humanity, considering that the materiality of life precedes the construction of human consciousness (TRIVIÑOS, 2007). Anchored in this view, Historical-Cultural Psychology emphasizes the importance of history and objective reality in explaining the development and psychological processes of human beings, assuming that the psyche is formed through the raw material objectified in social practice (BARROCO, 2007). With this theoretical-methodological approach, the objective was to analyze the participants' statements within their relationship with belonging to the social totality, which organizes human phenomena, in this case, the capitalist mode of life production.

Next, the data analysis process is presented, along with the results and discussions. To protect the privacy of the participants, all names were safeguarded and modified. Family members were assigned the names of famous artists, while other names, including those of the children and program coordinators, were given different pseudonyms.

2.1 Results

To provide the reader with context about the research participants, we organized a table presenting some data that contributes to a better understanding of what will be discussed in the analytical categories.

Table 1
Participants

Participant	Name	Gender	Education	Marital status	How they learned about the program	Duration of participation
1	Lauren Potter	Female	High School Completed	Married	NAIPE	3 years
2	Madeline Stuart	Female	High School Completed	Single	TV	6 years
3	Katelyn Reed	Female	Bachelor's in marketing	Single	NAIPE	2 years
4	Breno Viola	Male	Up to 6th grade	Divorced	NAIPE	2 years
5	Jamie Brewer	Female	Ph.D. in public health	Divorced	NAIPE	2 years
6	Chris Burke	Male	Business administration	Married	NAIPE	2 years

Source: SCHEUER and FURLAN, 2022

In the interviews, we aimed to understand more about the participants, including their age, education level, and marital status. Furthermore, in line with the objective of this article, we asked about the "Art for All Program," how they came to know about it, and how long they have been participating along with their children.

The table above is divided by gender, with the majority being female participants (four women and two men). Among the participants, one of the relatives was a sister, while the others were two fathers and three mothers of program participants. Regarding age and education, the average age was 54.8 years, and among the six participants, two completed university degrees, two completed high school, one completed up to the sixth grade, and one of the participants had obtained a Ph.D.

It's notable that five of the interviewees learned about the "Art for All Program" through a referral from the Comprehensive Care Center for Individuals with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder (NAIPE).

The information presented in Table 1 reveals a greater presence of females compared to males in the study. According to data from the Center for Civil Registry Information, it was observed that in the first half of 2020, over 80,000 children were registered with only the mother's name. Furthermore, the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) reported that over 26% of families consist of only one parental figure, with mothers being the majority (GUIMARÃES, 2021).

In light of these data, it can be inferred that parental abandonment is prevalent in Brazilian society, including in families with children with disabilities. The consequences of this can lead to issues such as a lack of financial resources to provide for the children's care, the alienation of paternal responsibilities, and mothers becoming overwhelmed, as they are often required to work to meet basic needs while also actively participating in work, household tasks, and motherhood. Some studies have highlighted the absence of male presence in child-rearing, indicating a lack of male involvement in caregiving (GUIMARÃES, 2021).

Analyzing the absence of males in the caregiving process from a critical perspective, it stems from the consideration of Federici (2021) that the construction of a patriarchal culture aligned with the capitalist mode of production established the social division of labor not only in terms of intellectual and manual work but also from a gender perspective. This reduces women's roles to childcare functions, which evidently have adverse effects on other aspects of their social lives.

The composition of the sample underscores this tendency of placing responsibility for childcare on women, especially when it comes to children with disabilities, as only two of the participants are men. While this aspect is questioned in quantitative terms, it is essential to understand how both fathers

and mothers make sense of their experiences with their children, who are situated in a condition that often requires specialized care and a social support network due to the complexity that can, in certain circumstances, extend beyond maternal and paternal roles.

2.2 Shared Mediations: What Parents Say About the "Art for All" Program

Through the interviews, it is observed that mothers often perceive their children as dependent on them, and at times, they end up losing their personal space or foregoing activities they consider important. Women can become trapped in a patriarchal society, as Federici (2021) suggests, where activities such as domestic work and motherhood lack social value, especially within the context of capitalism, where productive work is considered the foundation for an individual's existence. According to Paugam (2003), recognition is achieved through the value that others place on an individual based on their presence, characterized by the quality of social participation and belonging. This is evident in the statements made by Lauren Potter and Katelyn Reed when Lauren gave up her job to become her son's caregiver, and Katelyn expressed her desire to be part of the workforce and have a place in society, but she ends up solely in the role of a mother, not receiving the recognition she deserves from others: "[...] I worked as a cook, and when Bruce began to require our care, I took four years off to stay at home (Lauren Potter)"; "I am retired, not by choice, I am out of the job market due to problems, and I dedicate my time to Miles (Katelyn Reed)."

Throughout the interviews, family members highlighted how the workshops in the "Art for All" Program triggered moments of listening and support. It is a place that offers comfort, making them feel like they belong to something. According to Sawaia (2001), spaces that promote meetings and dialogues about the feelings caused by the suffering of exclusion enhance bonds through common affections. In many cases, family members end up losing their own place with the arrival of their child, and especially women, who already experience the effects of a patriarchal culture more intensely,

become even more imprisoned in these roles, losing spaces and support, dissolving relationships that once supported their existence. Thus, it is important to seek places that foster encounters with family members and allow them to feel part of a network of welcoming and supportive relationships, ensuring that motherhood is not a solitary experience but one that can be shared and built collectively.

The discussions raised about the roles of men and women in caregiving, as well as the feelings of isolation and loneliness experienced by many family members of individuals with disabilities, need to be analyzed within the context of politics that shape their lives. Therefore, it is essential to recognize that in Brazil, as well as globally, there is a growing advancement of neoliberal logic, which reduces investments in social policies and places unilateral emphasis on the individual, evading the responsibility of creating social actions that could alleviate what Sawaia (2001) terms as ethical-political suffering. The conceptual category of ethical-political suffering points to the experience of suffering not as something originating internally, even though it is lived individually, but rather as woven into the fabric of contradictions within an unequal society founded on exploitation and oppressive mechanisms that gradually erase bonds and relationships of belonging between individuals.

Due to the fact that this study takes place in an institution related to the arts, it is essential to mention how the government has been exempting itself from creating consistent policies to guarantee the right to access art and culture. Thus, the advancement of Non-Governmental Organizations (NGOs) is evident, which, according to Macalini (2012), play a significant role in providing art and culture in Brazil. These organizations operate through social projects, and some of them aim to accommodate people with disabilities, focusing on development through art. In the case of the field of study in question, art, through aesthetic workshops, serves as a mediator that enhances work with people with disabilities and their families, providing a space for speaking, listening, and expressing emotions.

Within this context, it is evident that IMPAR is an NGO where practices mediating the construction of citizenship occur through the strengthening of bonds between parents, children, and society. The existence of the "Art for All Program," which aims to promote the social inclusion of people with disabilities through art and engage parents in this process, signals the creation of a space of relationships in which the family's encounter with a person with a disability is organized based on a different logic. The statements of family members regarding the importance of the "Art for All Program" point to the establishment of a time for meeting, welcoming, and collaboration: "[...] So, it was good because of that, I had the availability for both of us to stay [...] (Jamie Brewer)."

[...] All the children there interact very well. They are doing good work with the children and with us, the mothers, and the siblings. My daughter, when she participates at home... For us, mothers, fathers, it's very well developed (Lauren Potter).

[...] I try to work with him, record audio, do voiceovers, try to get him moving, and then I send the video for people to see, and there's an exchange of experiences, and it's quite interesting. And the person in charge of IMPAR is a wonderful person; he manages to bring out what we have [...] it's hard not to be captivated by him (Katelyn Reed).

When analyzing these statements, we turn to Vygotsky (1997), who considers the social dimension and collaborative relationships as a decisive factor in the construction of individual capabilities. In this sense, based on a proposal grounded in the perspective of aesthetic education, which uses art as a mediator and promotes relationships that break away from utilitarian connections and are shaped by emotions, which bring forth words, looks, attitudes, and perceptions, constructing spaces where family members, along with their children, can discover new forms of relationships and bonds, both with each other and with others: "She didn't speak outside the house, didn't go to the mall, now she does, she talks and plays (Madeline Stuart)."

[...] He was an extremely shy child when he started, and nowadays, he joins the theater's live events, smiling [...] the

change in this matter is quite significant; I feel that it has improved a lot, socialized more with this interaction, with the theater friends, as he says (Katelyn Reed).

Through their participation in the "Art for All Project," family members describe a process of learning, discovery, and meaningful encounters in their statements. Being with their children, exchanging looks with them, listening to them, listening to themselves, getting to know the experiences of other people with disabilities and their families—here is an arena in which diversity, collaboration, and discoveries transform time into a place that is experienced through emotional bonds that facilitate the emergence of mediations that are now shared.

2.3 Aesthetic Relationships: Mediations through Art

The participants' recognition of the importance of the effects caused to their children and themselves by participating in the "Art for All Program" enabled them to make some considerations regarding what constitutes the mediating resource that makes the work proposal possible: art.

Art is very important because it's in everything we do, everything we think about doing. Even in a home, it's art; it really opens our minds. How important art is in our lives, for everyone. It opens our minds to many things (Lauren Potter).

Vygotsky (1999) considers art as the social technique of feeling. His insights into this essential aspect of human development are based on the idea that the creation of works of art and the relationship people establish with art mobilize emotions. He further suggests that the emotional dimension of art evokes and activates elements of movement related to the reality in which an individual lives, a reality that is reconstructed and transformed: "He started showing things through gestures, by counting on his fingers, and then IMPAR helped a lot (Lauren Potter)"; "She had a fondness, and she started having dialogues with friends, shared laughter that nobody else understood, it was just between them. So I see that it was a space for fulfillment and belonging (Jamie Brewer)."

For Vygotsky, art is associated with imagination, facilitating the emergence of personal experiences and emotions (Vygotsky, 1999). The participants' statements resonate with Vygotsky's ideas as they highlight that art brings to life the aspects that elicit emotions:

The dance, art, you know they go hand in hand. Just to give you an idea, this dance festival, I couldn't take my daughter, but I was there every night, every day I was at the dance festival, and it brought her great joy to see it (Breno Viola).

And the dance, for her, is ballet. It enchants her, fills her soul. She loves going to the dance festival when it's on. So we have a marathon of being there every day, because it brings her back full (Jamie Brewer).

According to Barroco (2014), Camargo & Bulgacov (2008), and Vygotsky (1999), the capacity for creation and expressiveness is a characteristic of the human race that can be enhanced through mediation. During the interviews, the family members raised concerns about how each experience has its uniqueness and that the moments with their children evoke emotions that only art was able to provide.

In other words, art is a part of the human being and their development as a subject in society. It constitutes culture, serves as a form of mediation, composed of signs, meanings, connections, feelings, and emotions, but also capable of generating personal meanings. It is a source of creativity and imagination, self-knowledge, and understanding of others with whom one experiences art and shares their experiences. It is possible to recognize these issues in the statements made by parents when they express that art is "joy," an essential part of a person's life that "fills the soul," and that "you can't be without music, it does me good," in addition to art providing parents with the opportunity to experience and observe "his feelings," referring to their child.

It is observed, therefore, that art as a mediator used in the aesthetic workshops of the "Art for All Program" ends up favoring the construction of unique bonds between parents and children, as well as for each individual with themselves. Due to the aesthetic experiences, it can be seen that artistic

expressions mediate the relationship between parents and their children. Through shared moments, parents recognize common issues and grow closer to their children, as in the case of Chris Burke, who saw a passion for car racing in his son, and Jamie Brewer, who perceives that music and movies are intertwined in their relationship, and the activities they do together, be it walks or movie nights, are interwoven with art.

According to Barroco (2014), art fosters affection and other human potentialities. Through the interviews, it was noted how art serves as a mediation for the relationship between parents and their children, connecting them and enhancing moments spent together, where they end up getting to know each other more, experiencing and experimenting with artistic relationships. In addition to the activities that become unique in the relationships between parents and children, art triggers new memories, feelings, and emotions among them: "She has some very interesting things: the songs she listens to with me and the ones she only listens to with her sister, and she has those she likes and no one else does. [...] Sometimes, we sing a song to each other. (Jamie Brewer)."

[...] we record video clips, dub music, I put on a wig and give him the guitar, and we do music dubbing [...] we make the video, I ask if it's good, and he says: do it again, and then we do it several times. [...] (Katelyn Reed).

Another thing that I love and that he also likes to watch is Formula 1 car racing. [...] so these are things that I've always liked, I've always been passionate about car racing, and Andrew is too. [...] (Chris Burke).

We did a performance there at Sesi, that really marked me, because the father participating alongside, the most beautiful thing in the world, I was so happy. It was me and her on stage, together (Breno Viola).

Through the parents' statements, it can be seen that art provides a different way of being with their child, where they can find similarities between themselves, recognize and embrace differences, and also create together. Through this, they suspend the pragmatism of everyday life, delving into emotions and

feelings that sometimes do not find expression in a society that prioritizes productive and order-replicating practices.

With the rise of neoliberal ideology, the intensified spread of capital's logic, which currently determines the course of the Brazilian state, art not only lacks investment but also recognition. Spaces like the "Art for All Program," although not constituting a social policy but rather a civil society initiative, have the effect of sensitizing those involved to social needs, which are partially addressed but, due to their significance, should be guaranteed by the state as an accessible right for all. Given this, the third category addresses the themes of families and perceptions regarding disability, society, and the state.

2.4 What do families of people with disabilities say about the relationships between disability, society, and the state?

The data discussed in the previous categories and some statements from the participants that will be presented in this third category of analysis indicate the need to think about the relationships between family and disability based on the questioning of social, cultural, and above all, political issues. This is because understanding the complex dynamics of human relationships involves the necessary examination of how the state, as the regulator of society, has been managed and involved in matters related to family and disability.

Problematizing the role of the state in directing the course of society implies that we are talking about the capitalist state managed from a neoliberal perspective. Therefore, while the guarantee of rights and citizenship is provided for in legal mechanisms, we can critically discuss a term that has long been used to assert the rights of people with disabilities: "inclusion." Although this expression is more intensively used in policies for people with disabilities, it is important to consider that it is inherent in liberal democracies to formulate affirmative policies that reduce the impacts of inequality. In light of the above, it is relevant to analyze not only the formal mechanisms but also how the contradictions between the capitalist state, the guarantee of rights, and the lives of individuals are pursued. For this, we turn to Sawaia (2001, p. 08):

Society excludes in order to include, and this transformation is a condition of an unequal social order, implying the illusory nature of inclusion. We are all included in some way, not always decent and dignified, in the reproductive cycle of economic activities, with the vast majority of humanity included through insufficiency and privation that extend beyond the economic.

The problematization of the exclusionary nature of the capitalist society is reflected in the statements of the participants: "[...] As for going out with him, unfortunately, there is a certain restriction; when I go out with him to the mall, there's always someone who looks as if they've never seen someone special [...]" (Chris Burke).

[...] I've been on a pilgrimage in this city to see if I could get Hope into a school that was truly prepared for her, prepared for everyone, prepared to embrace differences, but there isn't [...]" (Jamie Brewer).

The statements made by these participants highlight how the social position of people with disabilities and their enjoyment of fundamental rights, such as education and access to public spaces, can be a costly process, even for parents who express a sense of helplessness in their quest for the minimum rights for their children.

These situations narrated by the parents attest to the existence of social processes that legitimize inequality and do not favor the civic social participation of people with disabilities. Moreover, in Brazil, the support structure for individuals with intellectual disabilities has been largely confined to charitable institutions and non-governmental organizations for decades. It is evident that the city of Joinville - SC presents different conditions from other states, with provisions of public services for individuals with intellectual disabilities through NAIPE and third-sector spaces such as IMPAR, which focus on rehabilitation and providing support to people with disabilities and their families (TOMAZ *et al.*, 2016).

Within IMPAR, through the "Arte para Todos" program, opportunities are offered, providing spaces for support and the creation of bonds among peers and for the families accompanying them on this journey. It should be noted, however, that there have been no significant advancements regarding the formulation of national public policies, and new public or third-sector bodies aiming to provide spaces for families and individuals with intellectual disabilities have not been created (TOMAZ *et al.*, 2016).

It is important to consider that although there is a discussion about expanding the rights of people with disabilities and their families, there are still vulnerabilities in such programs due to the lack of guarantees for their continuation. Through the statements of the family members, it is evident how important the program is and how they fear its closure, as well as the despair of not having places that are committed to welcoming families of people with disabilities: "What I have to say is that this shouldn't end, you know. It helps a lot for the children, the parents, and this was a good development in Brazil (Lauren Potter)"; "I wish there were a headquarters [...] Before, there were more students, other classes, it was very interesting. But it is difficult to obtain funding and investment, the (coordinator) faces a lot of difficulties. (Madeline Stuart)".

The statements of the participants about the possibility of the "Arte para Todos" program ending generate suffering, fear, and hopelessness, relating to ethical and political suffering. According to Sawaia (2001, p. 103), the suffering experienced by individuals is not purely an internal process but is shaped by social and political issues. In light of the above, the participants' statements highlight how caring for individuals with disabilities, especially working mothers, can be costly when experienced in isolation without support networks. Thus, their "pilgrimages" in pursuit of better living conditions for their children become an individual and solitary task, lived in a society that, by standardizing existence, produces situations of segregation for the different. The sense of loneliness and helplessness of the participants becomes a political issue, as this is about the denial of basic rights for their children, which are not concretely guaranteed by the state (SAWAIA, 2001; VYGOTSKY, 1997).

It can be observed through the statements of Jamie and Chris that families narrate experiences of seeking citizenship rights for their children marked by failure, not because of their actions as parents, but due to the state itself failing to provide such provisions. Thus, the parents are left despondent and question the future prospects for their children (MATA, 2019):

Look, I think that if we analyze and expect something from our leaders to provide an improvement for special children, it's kind of difficult because if someone wanted to do it, they would have done it a long time ago, but they do very little, we practically don't feel it (Chris Burke).

This journey of ours is very lonely. I think that if public policies, along with the education sector, could take care of some things, help us improve their autonomy, it would be a different story. It's not about giving up, it's not that, but this space that we as mothers lose (Jamie Brewer).

When families intertwine society with their children, they realize the lack of participation by public policies. There is a fear of what might happen, as, if anything is lacking for their children, the responsibility falls on the families. Situations known as negligence vary and are controversial because they are based on subjective and often condemning judgments of certain family profiles. At times, families suffer from the negligence of the state, while in other cases, they may be accused of negligence. Legal means reinforce the responsibilities of the state, society, and families, but the expectations of care and the judgments of caregiving methods fall upon the families (MATA, 2019).

The issues raised by the participants indicate a lack of faith in the political actions that could provide favorable social conditions for family care. Thus, on one hand, we see the state failing to concretize what is established by law, while on the other hand, there is a social voice that has fallen into what is called fatalism. This concept from Social Psychology refers to the idea of an inevitable destiny. Oliveira and Schlosser (2020) argue that individuals from marginalized classes, who experience domination and suffer from social injustices, tend to feel paralyzed by a suffering that seems perpetual and for which nothing can be done to bring about a transformation.

Through the interviews, the need for further discussions about disability-related issues and families became apparent in order to establish a foundation for parents in the context of caregiving for their children, to enhance bonds and relationships, and to understand the family/disability relationship as a process that is constructed socially, historically, and politically. It was observed that the possibilities of workshops with art led to dialogues and the creation of ways of relating to life that go beyond pragmatism.

These opportunities for dialogue emerged through art workshops, leading to ways of connecting with life that transcend pragmatism. However, even though families understand how social conditions impact their lives and the development of their children, there is still a sense of hopelessness about changing these social conditions. Alienating conditions appear in everyday life just like the measures to overcome them. Therefore, processes must be built to enable these families to break through the barriers of alienation, fostering imagination and the ability to dream and create (MATA, 2019; OLIVEIRA; SCHLOSSER, 2020).

3 Final Considerations

This study addressed the experience of parents of people with intellectual disabilities who participated in a social inclusion program focusing on aesthetic activities. The results of the interviews revealed that participation in the program had a significant impact on both children and parents, highlighting the importance of art in creating family bonds and transforming parents' perceptions of their children's disability.

Aesthetic education, characterized by its participatory nature and the expression of affection, played a crucial role in improving the relationship between parents and children, transcending the practical concerns of everyday life. The "Art for All" program offered a collective space that allowed parents to recognize suffering and explore new perspectives on parenting children with disabilities.

However, parents expressed discouragement regarding public policies and the lack of investment in the program. They also expressed concerns about the possible interruption of the program due to a lack of financial support. The study emphasized that interpersonal relationships and connections occur in a context of social inequality, affecting both people with disabilities and workers. The study highlighted the importance of programs such as "Art for All", even if they are not officially recognized as social policies, as they provide collective and public experiences. Research participants highlighted the relevance of collective spaces, collaboration and affective relationships in reflecting on broader social issues, including the State's neglect of people with disabilities.

These considerations are of the greatest importance for the practices of psychology, as thinking about professional performance, which is based on the social commitment of the profession, is carried out through considerations of the society in which we live. The social commitment of psychology refers, here, to the production of knowledge and creation of practices that enhance the achievement of citizenship, encouraging these people to understand that their experiences occur in a condition of belonging to a broader social, economic and political structure. than the everyday dimension of their private existences.

Familia y discapacidad: las relaciones estéticas como mediaciones

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los significados atribuidos por padres de personas con discapacidad intelectual en relación a sus experiencias estéticas en un programa de inclusión social. El campo de estudio es el "Programa Artes para Todos", que tiene como objetivo promover la inclusión social de personas con discapacidad a través de diferentes modalidades artísticas. En este proceso, el programa cuenta con la implicación de seis padres de personas con discapacidad intelectual. El proceso de construcción de datos se dio a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas de forma virtualizada y a través de la red social WhatsApp. La sistematización de datos se desarrolló a partir del análisis de contenido, con base en MORAES, 1999; BARDIN, 2016. El marco teórico se sustentó en la Psicología Histórico-Cultural, teniendo a Vygotsky (1997; 1999) y Sawaia (2001) como autores principales. Los resultados de esta investigación muestran que los padres de personas con discapacidad intelectual notan la importancia de espacios que promuevan el desarrollo de sus hijos, como el programa en estudio. Los sujetos de la investigación destacan que la posibilidad de participar de los talleres estéticos propuestos por el programa con sus hijos

les permitió construir nuevas perspectivas sobre ellos mismos y sus hijos. De las declaraciones de los padres se desprende que la participación en los talleres produjo efectos importantes en la forma en que miran a sus hijos y los vínculos entre ellos. Este estudio también problematiza en qué medida los impasses vividos por las familias de personas con discapacidad están permeados por factores políticos y sociales, que indican la necesidad de que la psicología produzca lecturas más críticas sobre la relación entre familia y discapacidad.

Palabras clave: Relaciones estéticas; Familia; Discapacidad intelectual.

References

- BARROCO, S. M. S. The fetishized family in the educational ideology of a capitalist society in crisis: an issue for educational psychology. In: DUARTE, N. (org.). *Critique of the Fetishism of Individuality*. São Paulo: Autores associados, 2012. Chapter 7, pp. 151-173.
- BARROCO, S. M. S. Vygotsky and the study of the psychology of art: contributions to human development. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2014, v. 26, n. 1, pp. 22-31. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>.
- BARROCO, S. M. S. Context and Texts of Vygotsky on Defectology. In: BARROCO, S. M. S. et al. *Special Education and Historical-Cultural Theory: In Defense of the Humanization of Man*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012.
- BARDIN, L. Practices. In: BARDIN, L. *Content Analysis*, 2016. pp. 53-107. Available at: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Access 20 July 2022.
- BRAZIL, LAW No. 13,146. July 6, 2015. Establishes the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities (Disability Statute). *Planalto*. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Access 20 July 2022.
- CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. The aesthetic and expressive perspective in schools: articulating concepts from socio-historical psychology. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, pp. 467-475, Sept. 2008. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300007&lng=en&nrm=iso. Access 20 July 2022.
- DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Intellectual disability from a historical-cultural perspective: contributions to the study of adult development. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 2, pp. 169-182, June 2013. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso.
- FEDERICI, S. *The Wage-Patriarchy*. Translated by Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

- FURLAN, F. *Teaching art, learning, and development: senses and meanings attributed by non-formal education teachers to teaching work carried out with individuals with intellectual disabilities*. 2020. 122 p. Master's Thesis - University of the Joinville Region, Joinville, 2020.
- GUIMARÃES, C. C. A. *The Right to Have a Father: Parental Abandonment and the Role of the Public Defender's Office of the State of Minas Gerais*. 2021. 24 p. Undergraduate Thesis (Law) - Federal University of Uberlândia – Uberlândia, 2021.
- GUARIDO, R. Notes on Medicalization. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, R. M.; VOLTOLINI, R. *Towards a New Psychopathology of Childhood and Adolescence*. São Paulo: Escuta, 2015. Chapter 04, pp. 303-313.
- KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. Individuals with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: competing conceptions. *Emancipação*, v. 21, pp. 1–18, 2021.
- MACALINI, E. R. The Teaching of Arts in NGOs: Historical Factors That Implemented Partnerships Between the Public and Private Sectors. *Education, Arts, and Inclusion Magazine*, Florianópolis, SC, v. 06, n. 02, 2012. [n.p].
- MANZINI, E. J. Consideration of interview transition. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (eds.) *Colloquium on Special Education Research*. Londrina: eduel, 2003. pp. 11-25.
- MATA, A. S. Intellectual Disability: Analysis of Scientific Production Based on the Biomedical and Social Models of Disability. *Philosophy and Education*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, pp. 350–378, 2018. Available at: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653186>. Access 27 July 2022.
- MATA, N. T. Neglect in Childhood: A Reflection on the (Lack of) Protection of Children and Families. *The Social in Question*, pp. 223 - 238, 2019. Available at: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_10.pdf. Access 27 July 2022.
- MORAES, R. Content Analysis. *Education Journal*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32, 1999.
- OLIVEIRA, M. R.; SCHLOSSER, A. Brazilians Are Like That: Fatalism Associated with the Identity of Being Brazilian. *Psicol. Am. Lat.*, Mexico, n. 33, pp. 23-32, Jul. 2020.
- PAUGAM, S. *Social Disqualification: An Essay on the New Poverty* (C. Giorgetti, T. Lourenço, Trans.). São Paulo: Educ & Cortez. 2003.

RAGAZZON, P. A. *Beyond Our Differences: Theater, Poetics, and Intellectual Disability*. 2018. 86 p. Dissertation (Master's in Theater Arts) – Federal University of Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2018.

SAWAIA, B. Ethical-Political Suffering as an Analytical Category for the Dialectics of Exclusion/Inclusion. *In: SAWAIA, B. (org.). The Tricks of Exclusion: Psychosocial Analysis and Ethics of Social Inequality*.

SAWAIA, B. Family and Affection: the configuration of an ethical-political praxis, dangers, and opportunities. *In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (eds.). Family: Networks, Bonds, and Public Policies*. 2018. Chapter 2, pp. 39-53. Petrópolis: Cortez, 2018.

TOMAZ, R. V. V. *et al.* Public Health Policies for Individuals with Intellectual Disabilities in Brazil: An Integrative Review. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2016, v. 21, n. 1. pp. 155-172. Available at: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015211.19402014>.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introduction to Research in Social Sciences: Qualitative Research in Education*. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentals of Defectology*. Selected Works V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Psychology of Art*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

Received in January, 2023.
Approved in September, 2023.

Capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Basic skills for the development of written language: contributions from Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology

*Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento¹
Elsa Midori Shimazaki²*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer considerações sobre capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita que devem ser abordadas na formação de professores, de modo a serem incorporadas às práticas educativas. Apontamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Concluimos que a apropriação da linguagem escrita se realizará plenamente no ensino fundamental, mas que a educação infantil tem importantes contribuições nesse percurso, tais como as que consideramos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Escrita; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article aims to make considerations about basic resources for the development of written language and which must be addressed in teacher training, in order to be incorporated into educational practices. We point out the contributions of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. We conclude that the appropriation of written language will be fully realized in elementary school, but that early childhood education has also important contributions in this path, such as the ones we consider.

Keywords: Early Childhood Education; Written Language; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

Introdução

Neste artigo objetivamos tecer considerações sobre capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita que devem ser abordadas na formação de

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2289224705759264>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4932-9531>. E-mail: bsandra2@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de Campinas. Docente da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9372609347074339>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>. E-mail: elsa@unoeste.br.

professores, de modo a serem, de fato, incorporadas às práticas educativas. Tais discussões integram nossa pesquisa de mestrado, em que discutimos concepções e práticas para o ensino da linguagem escrita na pré-escola. Versamos sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, aportes que têm em comum as bases epistemológica e ontológica do método que norteou a pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético.

O alinhamento e complementaridade desses aportes é evidenciado por Martins (2016a, p. 2) ao denotar que a educação escolar tem como objetivo a promoção do máximo desenvolvimento e que deve ser orientada pela tríade conteúdo, forma e destinatário evidenciada pela “unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo”. As contribuições e conformidades ao materialismo histórico dialético são também apontadas por Abrantes ao defender que a psicologia histórico-cultural “orienta e sistematiza as decisões do processo aula no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo e à formação da consciência” (ABRANTES, 2018, p. 112)

Em consonância com o método adotado, buscamos apreender a essência do objeto, e para isso “ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica”, sem, contudo, descartá-la, pois é “um nível da realidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 22). A investigação científica não pode prescindir da aparência e conforme Kosik (1976, p. 16) “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”.

Isto posto, destacamos a fundamental importância da apropriação da linguagem escrita, sendo uma questão que temos nos deparado com dificuldade, já que ainda há um longo caminho a percorrer para que todas as crianças conquistem capacidades condizentes com o *status* desse objeto cultural necessário à plena humanização e inserção social. A linguagem escrita é uma importante objetivação humana, sendo que sua apropriação se realizará plenamente no Ensino Fundamental, contudo, a Educação Infantil tem importante contribuição nesse percurso.

A linguagem escrita integra um processo amplo e fundamentado no desenvolvimento psíquico, visto que depende dialeticamente desse desenvolvimento, mas também o incrementa (VIGOTSKI³, 2000; LURIA, 2004). Isso porque a escrita, conforme Vigotski (2021, p. 105), é “produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança”. A unidade evidenciada pela forma, conteúdos escolares e alunos (SAVIANI, 2013) refuta a escola de educação infantil como espaço de práticas antecipatórias, apoiadas em propostas normalmente realizadas no ensino fundamental e, muitas vezes justificadas pela falsa ideia de que se ganhou “tempo” no processo de alfabetização. De outro modo, esse enfoque contrapõe-se também a práticas baseadas no espontaneísmo, caracterizadas pelo predomínio do cotidiano, evidenciadas pela supervalorização do interesse e das necessidades cotidianas da criança e da negação da escola de Educação Infantil como espaço promotor de aprendizagem.

Nessa direção, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 19) pontuam que a “concepção antiescolar de educação infantil acabou por firmar-se hegemônica nas normativas político-pedagógicas para o segmento em âmbito nacional, expressando-se e reafirmando-se na Base Nacional Comum Curricular” (BNCC, 2017). Como resultado histórico, a Educação Infantil no Brasil ainda permanece carecendo “da consolidação das escolas de educação infantil como espaços educativos mediadores entre as esferas cotidiana e não-cotidiana da vida das crianças” (PASQUALINI; MARTINS, 2022, p. 444).

A partir da mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, a escola de Educação Infantil precisa se firmar como instituição responsável por “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14) e com isso superar, tanto em nível das políticas públicas quanto do trabalho pedagógico, concepções compensatórias, de caráter preparatório ou espontaneísta que ainda persistem nessa etapa da Educação Básica.

³ Encontramos o nome do psicólogo soviético grafado de diferentes formas, como Vigotski, Vygotsky, Vygotiski ou Vigotskii. Neste artigo utilizamos o modo presente na edição utilizada.

1 Linguagem oral e escrita

A linguagem na história da humanidade, surgiu pela necessidade de comunicação imposta pelo trabalho coletivo. Trabalho e comunicação, originariamente formavam um processo único, constituindo-se em uma ação ao mesmo tempo produtiva e de comunicação. Essas funções, posteriormente separam-se, pois os movimentos de trabalho perdem o contato prático com o objeto e assim “como os sons vocais que os acompanham, separam-se da ação de trabalho e só conservam a função que consiste em agir sobre os outros homens, a função de comunicação verbal” (LEONTIEV, 2004, p. 93). A comunicação⁴ é convertida em linguagem, ou seja, na capacidade de expressar o pensamento, e segundo Martins (2015, p. 167), “[...] graças a ela, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos”. A linguagem possibilitou que a imagem mental de algo seja denominada, tornando-se signo ou representação.

O domínio da atividade linguística não se limita ao domínio do código linguístico em si, dadas as complexas conexões entre a linguagem e os demais processos funcionais, constituindo-se em um sistema interfuncional. Desta forma, o domínio da atividade linguística não se restringe à capacidade de falar (MARTINS, 2021). Na acepção de Luria, a fala é um meio particular de comunicação, que por meio da linguagem transmite informações, é uma “forma complexa e especificamente organizada de atividade consciente que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe” (LURIA, 1981, p. 269). Destarte, a língua é uma produção humana, sendo “constituída por vocabulário, gramática e sistemas fonológicos específicos, instituindo-se como um sistema particular de comunicação por meio da linguagem” (MARTINS, CARVALHO, DANGIÓ, 2018, p. 339).

Luria (1987, p. 25) define a linguagem humana como “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações”. É,

⁴ Vigotski (2009) afirma que a comunicação que não é feita por meio da linguagem ou por outro sistema de signos ou meio de comunicação, acontece apenas de forma primitiva e limitada, como nos animais.

portanto, um sistema de signos, capaz de “transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (LURIA, 1987, p. 25). A linguagem é um processo funcional bastante complexo, e o seu desenvolvimento depende das relações sociais, portanto da qualidade das mediações.

A linguagem, sendo uma função psíquica superior e, dessa maneira, uma função social, segue a lei geral do desenvolvimento, conforme enunciado por Vigotskii. No percurso do desenvolvimento, todas as funções psicointelectuais superiores aparecem a primeira vez nas atividades coletivas, sociais, como funções intersíquicas e, posteriormente aparecem como funções intrapsíquicas, isto é, como “propriedades internas do pensamento da criança” (VIGOTSKII, 2014, p. 114).

Tanto a linguagem oral e a linguagem escrita são abstrações, contudo, a escrita é uma abstração de segundo grau, porque segundo Vigotski (2001, p. 312):

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material.

A escrita não repete a história da fala porque “é uma função específica de linguagem” que “requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2000, p. 312). Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala (VIGOTSKI, 2000, p. 318). Nesse sentido, destacamos a importância da escola de Educação Infantil para o desenvolvimento da capacidade abstrativa de bebês e crianças e, desse modo, suas contribuições para a apropriação das bases da linguagem escrita.

2 Capacidades basilares para o desenvolvimento da escrita

Luria investigou a pré-história da escrita para compreender suas origens a partir das técnicas primitivas de escrita usadas pelas crianças. Em seu experimento, colocou crianças que ainda não sabiam escrever “em uma situação que lhes exigia a utilização de certas operações manuais externas, semelhantes à operação de escrever para retratar ou relembrar um objeto” (LURIA, 2014, p. 147). A tarefa dada às crianças era relembrar sentenças que lhes foram ditadas, sendo disponibilizados lápis e papel após as crianças perceberem que não seria possível utilizarem somente a memória. Mediante tais experimentos, Luria indicou os seguintes estágios representativos da pré-história da escrita e antecedentes da escrita simbólica: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica.

No estágio pré-instrumental, a criança não tem qualquer compreensão da função da escrita, sendo apenas um ato imitativo e, por conseguinte, sem nenhuma funcionalidade, ou seja, os rabiscos feitos pelas crianças não serviam como instrumentos para auxiliar a memória e o ato de escrever independe do que foi ditado. “Escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa [...]” (LURIA, 2014, p. 150). Martins e Marsiglia (2015, p. 47) asseveram que para atuar na área de desenvolvimento iminente da criança, “o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assuma uma função de operação psicológica”.

A contação de histórias e a representação dos personagens com materiais que ajudam a recordar são exemplos de atividades, assim como o uso de algodão para fazer os carneirinhos da história “Os três carneirinhos” ou ainda celofane azul para desenhar a lago do sapo da cantiga de domínio público “O sapo não lava o pé”. Citamos ainda a confecção de teias para a cantiga “A dona aranha” com fios de lã, cola quente etc. O importante é desafiar os alunos a utilizarem esses registros como forma de recordar para, assim, começarem a entender que há formas de registros gráficos que têm essa função.

No estágio da escrita gráfica não-diferenciada, a criança produz uma escrita não diferenciada, mas que tem o papel de signo auxiliar de memória. A criança, ao ouvir a sentença, faz um rabisco não-diferenciado, mas que para ela serve como função auxiliar de um signo. “Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar-técnico da memória” (LURIA, 2014, p. 157).

No estágio da escrita gráfica diferenciada, segundo Luria (2014, p. 165), “cada rabisco da criança já reflete conteúdo particular”. Ao usar uma atividade gráfica, ainda que primitiva, porém diferenciada, todo o comportamento da criança se modificou. Ao utilizar esse tipo de registro, a criança passa a ler a sua escrita. São muito importantes para esse avanço os fatores quantidade, como no caso da frase ditada: “Há duas árvores no pátio”, e também cor, forma ou tamanho. A criança começa a fazer diferenciações e, com isso, cria um instrumento funcional.

Na “escrita pictográfica”, o desenho é utilizado como um meio para o registro, como expediente que auxilia a escrita. A criança escreve por pictogramas ou desenhos. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2014, p. 166). No estágio da escrita pictográfica, assim como no dois anteriores, o professor deve trabalhar a função social da escrita e dos números, introduzindo a técnica propriamente dita. São fundamentais as atividades de modelagem, desenho, colagem, pintura, recorte, dobradura. Martins e Marsiglia (2015) apontam que os investimentos devem ser tanto na face fonética, quanto semântica da língua, ou seja, no seu significado e também na sua sequência sonora.

A “escrita simbólica”, de acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 68), configura-se pelo “uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas ou desenhos”. Esses experimentos desenvolvidos por Luria (2014) confirmam o defendido por Vigotski (2021, p. 105) ao afirmar que “o domínio da fala escrita significa para a criança o domínio de um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de signos”. Martins, Carvalho e

Dangió (2018, p. 343), ao analisarem o desempenho de crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental, constataram que “o estágio pictográfico se encaminha para o estágio da escrita simbólica pela mediação de duas subetapas, as quais denominamos como pré-gráfica e subetapa do simbolismo gráfico”.

Na subetapa pré-gráfica, embora a criança compreenda que a cada palavra exista uma representação gráfica, o que representa um avanço na capacidade abstrativa, ainda não há relações estáveis entre sons e símbolos (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Na subetapa do simbolismo gráfico, segundo as autoras (idem, p. 344), “o domínio do mecanismo acústico possibilita à criança a identificação da correspondência entre fonemas e grafemas, bem como a correspondência entre o grafema e o código léxico”.

O gesto é o primeiro signo visual da criança, constituindo a base para a representação simbólica. Conforme Vigotski (2021), “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado”. Saccomani (2018, p. 201) afirma que “os gestos são base para a representação simbólica à medida que funcionam como signos visuais a partir dos quais se desenvolvem a linguagem oral, o jogo simbólico, o desenho e a linguagem escrita”. Para Vigotski (2021), o primeiro momento que liga o gesto ao signo escrito é a garatuja. São nesses primeiros desenhos que a criança complementa o que foi iniciado pelos gestos. Vigotski (2021, p. 110) cita como exemplo que “a criança queria demonstrar com o desenho como se faz escuro ao fechar as cortinas e fez um traço forte de cima a baixo na lousa, como se estivesse baixando a cortina”.

O segundo momento que, segundo Vigotski (2021, p. 111), “liga geneticamente o gesto à fala escrita nos leva à brincadeira da criança”. Os objetos, que na brincadeira significam outros, transformam-se em seus signos, pois os substituem. O que importa para a criança é sua “utilização funcional, a possibilidade de realizar com ele o gesto representado” (VIGOSTSKI, 2021, p. 111). A esse respeito, Bortolanza e Costa (2017, p. 945) esclarecem que

Se na fase inicial o gesto constitui a primeira escrita das crianças, o qual vem acompanhado pelos rabiscos ou garatujas, representando uma imitação do ato da escrita; numa fase posterior, as crianças utilizam o desenho como forma de representar uma ideia, elevando esta forma peculiar de representação, ou seja, convertendo o desenho em signo, pois a história da pré-história da escrita é a história da produção do signo.

O gesto, o jogo de papéis e o desenho fazem parte dos primórdios da escrita. Escudeiro, Barbosa e Silva (2016, p. 2290) argumentam que o desenvolvimento do desenho possibilita que as crianças utilizem registros gráficos para expressar o que “sabem sobre os objetos e fenômenos, e ainda, com uma importância indireta sobre o desenvolvimento da linguagem em geral e da escrita em particular”.

Sendo assim, o trabalho pedagógico desde o início da educação infantil deve focar, de forma intencional, a pré-história da escrita, o que é corroborado por Dangió (2017, p. 332) ao enunciar que

[...] esse momento comporta elementos que subsidiam a alfabetização desde as primeiras significações gestuais, transitando pelo processo abstrativo — requerido às substituições dos objetos no jogo de papéis —, até a representação gráfica no desenho, e tem como sua primeira demanda a conversão da marca em conteúdo simbólico.

O trabalho pedagógico com os gestos deve ser realizado com músicas, brincadeiras cantadas, jogos, literatura etc., como explorar músicas com gestos, brincadeira de imitação de animais, uso de fantoches, dedoches, entre outros. Citamos como exemplos as músicas “Ciranda dos bichos”⁵, do grupo Palavra Cantada e “Viro, vira, virou” do Grupo Triii⁶.

Por meio do desenho e da brincadeira de papéis as crianças conquistam maior capacidade de abstração à medida que percebem que a realidade pode ser representada. O desenho possibilita à criança a expressão, além de ser

⁵ [...] A dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar/a dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar/rebola para lá, rebola ondulado/e estica o pescoço assim/e sobe no galho/balança o chocalho/depois dá a mão para mim [...]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H9fXoZmMHK8>. Acesso em maio.2023.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE>.

importante para o desenvolvimento da capacidade de simbolização. Assinalamos que o desenho, assim como a brincadeira de papéis, precisa ser planejado pelo professor. Brigatto (2018) destaca que a abstração necessária para a brincadeira de papéis não é espontânea, mas deve ser promovida pelas ações propostas; em seu estudo, elaborou uma sequência didática para investigar as possibilidades de intervenção pedagógica na atividade de brincadeira de papéis. Como resultados, observou que as ações propostas na sequência didática tinham relação direta com a temática, porque um dos objetivos era “enriquecer o repertório do grupo em termos do conteúdo propriamente dito, intervindo, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da linguagem oral, linguagem escrita e resolução de problemas (BRIGATTO, 2018, p. 40).

Bortolanza e Costa (2017, p. 945) ressaltam a importância de que atividades de desenho e de brincadeiras de papéis trabalhem a cultura escrita em sua funcionalidade, ou seja, em situações reais de uso da escrita, como “escrever para se comunicar, para se orientar, para registrar uma ideia, como meio de identificação, como recurso auxiliar da memória, enfim, como instrumento para significar e interagir no mundo em que as crianças vivem”. As autoras acrescentam que, na brincadeira de papéis sociais, “a relação das crianças com o objeto escrita se modifica, e elas a significam em consonância com o papel que assumem, o que lhes possibilita separar o aspecto semântico do material” (BORTOLANZA; COSTA, 2017, p. 945).

Em consonância com o movimento dialético de superação⁷ por incorporação apresentamos as capacidades necessárias para a leitura e a escrita ou os problemas que a criança precisa resolver para se alfabetizar a partir dos estudos de Lemle (2000). Essas capacidades foram apontadas nos estudos de Dangió (2017); Marsiglia e Carvalho (2017); Dangió e Martins (2018); Saccomani (2018) e se relacionam com a capacidade abstrativa e com o desenvolvimento da consciência fonológica no processo da apropriação da leitura e da escrita. Sendo assim, por meio desse movimento e com base em

⁷ Para aprofundar essa questão, sugerimos a leitura de SAVIANI (2015).

autores que são referência na discussão histórico-crítica, apontamos estudos de outras áreas do conhecimento, mas que, relevam contribuições importantes para o ensino da linguagem escrita.

Isto posto, a primeira capacidade salientada por Lemle (2000, p. 8) é compreender a ideia de símbolo, porque “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos, não conseguirá aprender a ler”. Entender o símbolo é tarefa bastante complicada, visto que muitas vezes não há nenhuma semelhança entre o que é simbolizado e o símbolo. As cores do semáforo, o sinal de “joia, ou tudo bem”, bandeira branca na praia para que os banhistas saibam que o mar está calmo etc. Explorar com as crianças os significados dos sinais de trânsito, dos emblemas, das placas e sinalização de modo geral são exemplos de como trabalhar a ideia de símbolo (LEMLE, 2000). Saccomani (2018) entende que, na idade pré-escolar, o trabalho pedagógico com os gestos, o desenho e a brincadeira de papéis podem ter papel fundamental no desenvolvimento dessa capacidade.

A segunda capacidade realçada por Lemle (2000, p. 8) é a discriminação das formas das letras, porque o aluno precisa entender que “cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala”. Acrescenta a autora que “a criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas, não aprende a ler”, pois que são bastante semelhantes, como exemplificado pela autora, no caso das letras p/b/d/q. A capacidade de discriminar as formas, de acordo com Lemle (2000), é imprescindível para a alfabetização, pois as letras são muito parecidas e a criança precisa perceber as sutis diferenças entre os traçados das letras.

A discriminação das formas das letras também não é tarefa simples, porque como assinalamos, as letras têm muitas semelhanças entre si, bastando virar de ponta-cabeça ou de um lado para outro e temos uma letra diferente. Reconhecer essas diferenças é fundamental para aprender a ler. Essa também é uma capacidade que deve ser ensinada desde o início da educação infantil ao comparar objetos notando semelhanças e diferenças em seus aspectos. Citamos a

modelagem, pintura, alinhavo, jogos de encaixe, rasgadura de papéis, dobraduras etc., como atividades que favorecem a mecânica da escrita ou o traçado das letras.

A terceira capacidade ou problema apontado por Lemle (2000, p. 9) é a conscientização ou discriminação dos sons da fala, pois “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. Prossegue a autora que “essas três capacidades analisadas são as partes componentes da capacidade de fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto” (LEMLE, 2000, p. 9).

Sacomani (2018) apontou contribuições relevantes para o desenvolvimento dessa capacidade a partir das habilidades auditivas⁸, incluindo a consciência fonológica, com respaldo em autores como Stampa (2012); Elkonin (1974); Lamprecht *et al.* (2012); e Adams *et al.* (2006). Dangió (2017) corrobora a importância de a consciência fonológica ser trabalhada desde a educação infantil, pois compreende que tais conteúdos são essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita.

A quarta capacidade indicada por Lemle (2000, p. 11) é captar o conceito de palavra ou desenvolver a consciência da unidade palavra, e “o importante, na ideia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequências de sons da fala”. Adams *et al.* (2006) enfocam o conceito de palavra, exemplificando com os jogos que ajudam a criança a entender o significado e também que podem ser palavras longas ou curtas⁹.

A quinta capacidade apontada por Lemle (2000) é reconhecer sentenças, que de acordo com a autora é uma dimensão que deve ser desenvolvida principalmente por meio da leitura. Pontuamos, corroborando Adams *et al.*, (2006, p. 77), que quando as crianças compreenderem que as frases são formadas

⁸ De acordo com Stampa (2015) as habilidades auditivas são: consciência auditiva, localização auditiva, identificação auditiva, memória auditiva, memória sequencial auditiva, discriminação auditiva e análise-síntese auditiva/consciência fonológica.

⁹ Exemplo: “Para jogar, pronuncie um par de palavras (por exemplo, leão e mosquito) e pergunte às crianças qual delas acham que é maior. Quando tiverem respondido, mostre-lhes a palavra escrita para que possam ver se suas avaliações estão corretas” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 73).

por palavras é o momento de apresentar-lhes que as palavras são “formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas”. Adams *et al.* (2006, p. 17) defendem que “crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas”.

Desse modo, enunciam que a consciência fonológica abrange a consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica. A consciência intrassilábica refere-se à manipulação de unidades sonoras menores do que a sílaba e maiores do que um fonema. A consciência silábica reporta-se à manipulação de sílabas. Ainda para os autores, “as pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas” e “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 19).

Nessa direção,

Então, para aprender a ler a criança necessitará realizar a análise sonora dos sons da palavra falada. Mas, como encontrar “[...] a forma elementar da qual é necessário começar a fim de guiar o desenvolvimento de análise de sons das palavras como uma ação mental completa”? (ELKONIN, 1963, p. 166). Esse processo ocorre, de acordo com o programa de aprendizagem da leitura proposto por este autor (1963; 1976), em três etapas: a orientação da criança aos sons do idioma; a determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra; e o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas (HURTADO; ANGELETTI, 1995) (DANGIÓ, 2017, p. 285).

De acordo com Umbelino (2014), a orientação nos sons do idioma tem como objetivo destacar os sons que fazem parte do idioma. Realça que por esse motivo o professor deve enfatizar a pronúncia, junto às crianças, de diferentes formas: alto, baixo, devagar e rápido. Posteriormente o foco passa a ser o tamanho das palavras,

usando expressões de referências como: curtas, longas e médias. Dessa forma, através da percepção auditiva, a criança se torna consciente dos sons que emite, quando pronuncia uma palavra e da diferença de tamanho entre elas, durante a sua pronúncia (UMBELINO, 2014, p. 241).

A etapa da determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra, ainda corroborando com Umbelino (2014, p. 242), é realizada por meio de “três conjuntos de procedimentos didáticos denominados de ‘esquemas’: pronúncia enfatizada; utilização de esquemas das palavras e materialização dos sons com fichas”. A pronúncia enfatizada da palavra consiste em destacar cada som da palavra, identificando-o. Vejamos o exemplo dado por Umbelino (2014) apoiando-se em Hurtado e Angeletti (1995):

A pronúncia enfatizada, busca-se identificar na palavra, na forma de símbolo, escrita, os sons que são pronunciados. No exemplo que se segue, as autoras utilizam a palavra “MAR”: 1. Busca-se o primeiro som: – MMMAR – aponta-se para o primeiro som 2. Busca-se o segundo som: – MAAAR – aponta-se para o segundo som 3. Busca-se o terceiro som: – MARRR – aponta-se para o terceiro som (UMBELINO, 2014, p. 242).

Se na pronúncia enfatizada o foco é realçar cada som, mantendo a unidade da palavra, como demonstramos no exemplo da palavra MAR, na utilização do esquema de palavras o objetivo é que a criança saiba a quantidade de sons. Esses sons são materializados em esquemas.

A materialização dos sons no esquema de palavras nada mais é senão o esquema gráfico citado por Elkonin e o uso das fichas para cada som (ELKONIN, 1999a; 1974; 1963), composto por pequenos quadrados horizontais correspondentes aos números de sons constitutivos da palavra, que citamos anteriormente. Esse recurso ficou conhecido como “Elkonin boxes” ou “Caixas de Elkonin” (SACCOMANI, 2018, p. 257).

Solovieva e Rojas (2008) assinalam que é importante destacar que se trata da quantidade de sons e não de letras. Cita o exemplo da palavra “hombre” (homem), que tem cinco sons e seis letras. Nesse caso, o esquema contém cinco espaços. A ideia é que as crianças aprendam a escutar as palavras. Para cada som, uma ficha branca. Na representação materializada de sons das vogais, sugerimos que essas sejam representadas por fichas vermelhas. Antes de realizar

esse trabalho com as fichas, as crianças precisam conhecer as vogais por meio de músicas, jogos, brincadeiras etc.

Em conformidade com Solovieva e Rojas (2008, p. 82), depois de trabalhar com as representações das vogais, passa-se, então, a apresentar os sons das consoantes às crianças, que no esquema de palavras serão materializadas pela cor verde. Os autores propõem, após essa etapa, que as crianças passem a utilizar as fichas por eles intituladas de “análise fonética no plano perceptivo”.

Na etapa do estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas, Saccomani (2018, p. 263), com base em Hurtado e Angeletti (1995), explicita que “parte-se da transformação de uma palavra em outra, ou seja, evidenciar que a mudança na forma sonora resulta na mudança de significado”. O objetivo é que a criança perceba a mudança de fonema. “Por exemplo, na palavra “bola”, mudar a última ficha (o som /a/ por outra que expresse o som /o/, as crianças devem determinar a mudança produzida (bolo)” (SACCOMANI, 2018, p. 263).

A última capacidade indicada por Lemle (2000) é a compreensão da organização espacial da página. Tal capacidade não dispensa o ensino, ao contrário, é algo a ser ensinado, pois é uma construção de cada sistema de escrita. Essa capacidade é desenvolvida via leitura e escrita em sala de aula; pode parecer óbvia, mas é uma convenção e, portanto, nem todo sistema de escrita tem essa regra. Na concepção de Lemle (2000, p. 12), é crucial ensinar “a ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página”. Ao ler acompanhando com o dedo, régua etc., ao escrever na lousa, em cartolinas etc., o professor explicita esse conhecimento ao aluno, que posteriormente será aprimorado com o uso do caderno.

Refletir sobre essas e outras capacidades é questão primordial, bem como organizar ações pedagógicas consistentes e orientadas, pois, na acepção de Vygotski (2000, p. 184), “o domínio da linguagem escrita é resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil”. Por meio desses apontamentos, insistimos que esse investimento deve acontecer desde o início da educação infantil, contrapondo-se a ideia de centrar o ensino na técnica e nas habilidades motoras da escrita.

3 Considerações finais

Neste artigo buscamos evidenciar as capacidades indispensáveis ao desenvolvimento da linguagem escrita por parte das crianças, destacando a importância da educação escolar e, sobretudo, o papel da escola de educação infantil. A complexidade da temática guiou nossa discussão para um recorte simples, porém fundamental para o ensino da linguagem escrita: refletir sobre capacidades que precisamos desenvolver nos infantes sem cairmos na ideia equivocada de naturalização do desenvolvimento humano.

Buscamos evidenciar o desenvolvimento das bases psíquicas na educação infantil, compreendendo o nosso objeto, a linguagem escrita, como um instrumento complexo e não um hábito motor. Sendo assim, urge a necessidade de discutirmos, na academia e no contexto escolar, conteúdos e práticas que estejam em consonância com as especificidades de bebês e crianças, além de conteúdos e formas que, de fato, promovam aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa de ensino.

Competencias básicas para el desarrollo del lenguaje escrito: aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo hacer consideraciones sobre habilidades que son básicas para el desarrollo de la lengua escrita y que deben ser abordadas en la formación docente, para que sean, de hecho, incorporadas a las prácticas educativas. Señalamos aportaciones de la pedagogía histórico-crítica y de la psicología histórico-cultural. Concluimos que la apropiación del lenguaje escrito se realizará plenamente en la escuela primaria, sin embargo, la educación de la primera infancia tiene importantes aportes en este camino, entre ellos, los que consideramos en este trabajo.

Palabras clave: Educación Infantil; Lengua Escrita; Pedagogía-Histórico-Crítica; Psicología Histórico-Cultural.

Referências

ABRANTES, A. A. *Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais*. In: *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Org: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A. AGUDO, M. de M. Ed. Navegando, 2018.

ADAMS, M. J. et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas. trad. Roberto Cataldo Costa*. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BORTOLANZA, A. M. E.; COSTA, S. A. F. da C. *A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947, set./dez. 2017.

BRIGATTO, F. O. *A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

DANGIÓ, M. C. dos S. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, M.C. dos S., MARTINS, L. M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p.2287-2305, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.esp4.9194>. E-ISSN:1982-5587. Acesso em maio.2023.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMLE, M. M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia* (tradução de Juarez Aranha Ricardo). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13.ed. São Paulo: Icone, 2014, p. 143-189.

MARSIGLIA, A. C., CARVALHO, B. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da linguagem escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*. Vitória, ES. v. 1, n. 5, p. 49-68. jan./jun, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/216>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural*. Campinas, SP: Autores Associado, 2015.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar* [livro eletrônico]: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editores Associados, 2021.

MARTINS, L. M. Apresentação. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016a, p. 01-09.

MARTINS, L.M., CARVALHO, B., DANGIÓ, M. C. dos S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicol. Esc. Educ.* 22 (2). Ago., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil*. Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

PASQUALINI, J.C., LAZARETTI, L.M. *Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru: Editora Mireveja, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por Campos de Experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? *RPGE. Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Acesso em 25 ago. 2022.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SACCOMANI, M. C. da S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. *Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México: Trillas, 2008.

STAMPA, M. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

UMBELINO, J.D. *Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em cuba*. (tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*; Organização e tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem* (tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

Recebido em junho de 2023.
Aprovado em outubro de 2023.

Basic skills for the development of written language: contributions from Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology¹

Capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

*Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento²
Elsa Midori Shimazaki³*

ABSTRACT

This article aims to discuss basic skills for the development of written language that should be addressed in teacher training, to be incorporated into educational practices. We point out the contributions of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. We conclude that the appropriation of written language will be fully accomplished in elementary school, but that early childhood education has important contributions in this path, such as those we have considered.

Keywords: Early Childhood Education; Written language; Historical-critical pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer considerações sobre capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita que devem ser abordadas na formação de professores, de modo a serem incorporadas às práticas educativas. Apontamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Concluímos que a apropriação da linguagem escrita se realizará plenamente no ensino fundamental, mas que a educação infantil tem importantes contribuições nesse percurso, tais como as que consideramos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Escrita; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

Introduction

In this article, we aim to discuss basic skills for the development of written language that must be addressed in teacher education in order to be, in fact,

¹ English version by Eliana Noelia Valdez Lugo. E-mail: elivaldeez@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2289224705759264>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4932-9531>. E-mail: bsandra2@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de Campinas. Docente da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9372609347074339>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>. E-mail: elsa@unoeste.br.

incorporated into educational practices. Such discussions are part of our Master's research, in which we discuss concepts and practices for the teaching of written language in preschool. We examined the contributions of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, both of which have in common the epistemological and ontological bases of the method that guided the research, Historical-Dialectical Materialism.

The alignment and complementarity of these contributions are demonstrated by Martins (2016a, p. 2), who denotes that school education aims to promote maximum development and that it must be guided by the triad of content, form, and recipient, as evidenced by the “unity between the content to be taught, the most efficient way of teaching and learning, and the recipient of the educational process.” The contributions and conformities to dialectical historical materialism are also pointed out by Abrantes when he argues that historical-cultural psychology “guides and systematizes the decisions of the classroom process with regard to the development of the psyche and the shaping of consciousness” (ABRANTES, 2018, p. 112).

In line with the method adopted, we seek to grasp the essence of the object and, to do so, “go beyond the phenomenal, immediate, and empirical appearance,” without, however, discarding it, as it is “a level of reality” (PAULO NETTO, 2011, p. 22). Scientific investigation cannot do without appearance, that is, phenomenon, and according to Kosik (1976, p. 16), “to capture the phenomenon of a particular thing means to investigate and describe how the thing itself manifests itself in that phenomenon, and how at the same time it hides in it.”

That said, we highlight the fundamental importance of the appropriation of written language, which is an issue that we have been facing with considerable difficulty since there is still a long way to go to ensure that all children acquire compatible skills with the status of this cultural object necessary for full humanization and social inclusion. Written language is an important human objectification, and its appropriation is to be fully achieved in Elementary School, however, Early Childhood Education has a fundamental contribution to this path.

Written language integrates a broad process based on psychic development, since it depends dialectically on this development but also increases it (VIGOTSKI⁴, 2000; LURIA, 2004). This is because writing, according to Vigotski (2021, p. 105), is “a product of the prolonged development of complex functions of the child's behavior.” The unity indicated by the form, school content, and students (SAVIANI, 2013) refutes early childhood education as a space for anticipatory practices, supported by proposals normally carried out in elementary school and often justified by the false idea that “time” was gained in the literacy process. On the other hand, this approach also opposes practices based on spontaneity, characterized by the predominance of the daily routine, evidenced by the overvaluation of the child's interests and daily needs, and the denial of Early Childhood Education as an environment that promotes learning.

In this sense, Pasqualini and Lazaretti (2022, p. 19) point out that the “anti-school conception of early childhood education ended up becoming hegemonic in the political-pedagogical norms for the segment at the national level, expressing and reaffirming itself in the National Common Curricular Base” (BNCC, 2017). As a historical result, early childhood education in Brazil still lacks “the consolidation of early childhood education schools as educational spaces that mediate between the daily and non-daily spheres of children's lives” (PASQUALINI; MARTINS, 2022, p. 444).

Based on the mediation between every day and non-daily life, the Early Childhood Education school needs to establish itself as an institution responsible for “providing the acquisition of instruments that enable access to elaborate knowledge (science), as well as access to the rudiments of this knowledge” (SAVIANI, 2013, p. 14), and thus overcome, both in terms of public policies and pedagogical work, compensatory ideas of a preparatory or spontaneous nature that still persist in this stage of Basic Education.

⁴ We find the name of the Soviet psychologist spelled in different ways, such as Vigotski, Vygotsky, Vygotski ou Vigotskii. In this article we refer to the spelling found in the edition we used.

1 Oral and written language

Language, in the history of humanity, arose from the need for communication imposed by collective work. Work and communication originally formed a single process, consisting of an action that was both productive and communicative. These functions are later separated as the work movements lose their practical contact with the object, and thus, “like the vocal sounds that accompany them, they separate from the work action and only retain the function that consists of acting on other men, the function of verbal communication” (LEONTIEV, 2004, p. 93). Communication⁵ is converted into language, i.e., the ability to express thought, and according to Martins (2015, p. 167), “[...] thanks to it, the subjective image of objective reality can be converted into signs.” Language made it possible for the mental image of something to be named, becoming a sign or representation.

The mastery of linguistic activity is not limited to the mastery of the linguistic code itself, given the complex connections between language and other functional processes constituting an inter-functional system. Thus, the mastery of linguistic activity is not restricted to the ability to speak (MARTINS, 2021). In Luria's view, speech is a particular means of communication that, through language, transmits information; it is a “complex and specifically organized form of conscious activity that involves the participation of the individual who formulates the spoken expression and that of the individual who receives it” (LURIA, 1981, p. 269). Thus, language is a human production, “consisting of vocabulary, grammar, and specific phonological systems, establishing itself as a particular system of communication through speech” (MARTINS, CARVALHO, DANGIÓ, 2018, p. 339).

Luria (1987, p. 25) defines human language as “a complex system of codes that designate objects, characteristics, actions, or relationships.” It is, therefore, a system of signs capable of “transmitting any information, even outside the context of a practical action” (LURIA, 1987, p. 25). Language is a very complex functional process, and its development depends on social relations and, therefore, on the quality of mediation.

⁵ Vigotski (2009) states that communication that is not done through language or by another sign system or means of communication, happens only in a primitive and limited way, as in animals.

Language, being a higher psychic function and thus a social function, follows the general law of development, according to Vigotskii. During development, all the higher psycho-intellectual functions first appear in collective, social activities as interpsychic functions and later appear as intrapsychic functions, that is, as “internal properties of the child's thinking” (VIGOTSKII, 2014, p. 114).

Both oral language and written language are abstractions; however, writing is a second-degree abstraction because, according to Vigotski (2001, p. 312):

Writing is a specific function of language, which differs from speech no less than inner language differs from outer language by structure and mode of functioning. As our research shows, written language requires at least a minimal development of a high degree of abstraction to take place. It is a language without its musical, intonational, expressive, in short, sound aspect. It is a language of thought, of representation, a language that lacks the most substantial feature of speech - the material sound.

Writing does not repeat the history of speech because “it is a specific function of language” that “requires at least a minimum development of a high degree of abstraction to take place” (VIGOTSKI, 2000, p. 312). The signs of written language and their use are consciously and arbitrarily assimilated by the child, unlike the unconscious use and assimilation of the entire sound aspect of speech (VIGOTSKI, 2000, p. 318). In this sense, we emphasize the importance of Early Childhood Education schools for the development of the abstract capacity of babies and children and, thus, their contributions to the appropriation of the foundations of written language.

2 Basic skills for writing development

Luria investigated the prehistory of writing to understand its origins in the primitive writing techniques used by children. In his experiment, he placed children who could not yet write “in a situation that required them to use certain external manual operations, similar to the operation of writing to portray or recall an object” (LURIA, 2014, p. 147). The task given to the children was to

recall sentences that were dictated to them, and pencils and paper were made available after the children realized that it would not be possible to use only their memory. Through such experiments, Luria indicated the following stages, representative of the prehistory of writing and antecedents of symbolic writing: pre-instrumental, undifferentiated graphic writing, differentiated graphic writing, and pictographic writing.

In the pre-instrumental stage, the child has no understanding of the function of writing, which is only an imitative act and, therefore, without any functionality; that is, the scribbles made by the child do not serve as tools to aid memory, and the act of writing is independent of what has been dictated. “Writing is dissociated from its immediate purpose, and lines are used purely externally [...]” (LURIA, 2014, p. 150). Martins and Marsiglia (2015, p. 47) state that to act in the area of imminent development of the child, “the teacher must provoke him to overcome mere imitation, making him use graphic records as a means, that is, that writing helps him to remember something and thus assume a function of psychological operation.”

The storytelling and the representation of the characters with materials that help to remember are examples of activities, as well as the use of cotton to make the sheep of the story "The Three Sheep" or even blue cellophane to draw the frog's pond in the public domain song "The Frog Does Not Wash His Feet." We also mention the making of webs for the song "Itsy Bitsy Spider" with wool threads, hot glue, etc. The important thing is to challenge students to use these records as a way of remembering so that they begin to understand that there are forms of graphic representation that have this function.

In the stage of undifferentiated graphic writing, the child produces undifferentiated writing, but that has the role of an auxiliary memory sign. Upon hearing the sentence, the child makes an undifferentiated scribble, which serves as an auxiliary function of a sign. “In itself, no scribble meant anything, but his position, situation, and relationship with other scribbles conferred on him the function of assistant-technical memory” (LURIA, 2014, p. 157, our translation).

At the stage of differentiated graphic writing, according to Luria (2014, p. 165), “each child's scribble already reflects particular content.” By using a graphic activity, albeit primitive but differentiated, the child's entire behavior changed. When using this type of record, the child starts to read their writing. Quantity factors are very important for this advance, as in the case of the dictated phrase “There are two trees in the courtyard”, as well as color, shape, or size. The child begins to make distinctions and, with this, creates a functional instrument.

In “pictographic writing”, drawing is used as a means for recording and as an expedient that helps writing. Children write through pictograms or drawings. “Drawing transforms itself, passing from simple representation to a medium, and the intellect acquires a new and powerful instrument in the form of the first differentiated writing” (LURIA, 2014, p. 166, our translation). In the pictographic writing stage, as in the previous two, the teacher must work on the social function of writing and numbers, introducing the technique itself. The activities of modeling, drawing, collage, painting, cutting, and folding are fundamental. Martins and Marsiglia (2015) point out that investments should be both on the phonetic and semantic side of the language, that is, in its meaning and also in its sound sequence.

"Symbolic writing", according to Martins and Marsiglia (2015, p. 68), is configured by the "use of writing within the socially established system without resorting to marks or drawings". These experiments developed by Luria (2014) confirm what Vigotski (2021, p. 105) defended by stating that “the mastery of written speech means for the child the mastery of a peculiar and extremely complex symbolic system of signs.” Martins, Carvalho, and Dangió (2018, p. 343), when analyzing the performance of children in the transition from early childhood education to elementary school, found that "the pictographic stage moves towards the stage of symbolic writing through the mediation of two sub-steps, which we call the pre-graphic and graphic symbolism sub-steps."

In the pre-graphic sub-stage, although the child understands that each word has a graphic representation, which represents an advance in abstractive ability, there are still no stable relationships between sounds and symbols

(MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). In the sub-stage of graphic symbolism, according to the authors (idem, p. 344), “the mastery of the acoustic mechanism allows the child to identify the correspondence between phonemes and graphemes, as well as the correspondence between the grapheme and the lexical code.”

The gesture is the child's first visual sign, constituting the basis for symbolic representation. According to Vigotski (2021), “the gesture is the writing in the air and the written sign, very often the simple fixed gesture”. Saccomani (2018, p. 201) states that “gestures are the basis for symbolic representation as they function as visual signs from which oral language, symbolic play, drawing, and written language develop.” For Vigotski (2021), the first moment that connects the gesture to the written sign is the squiggle. It is in these first drawings that the child complements what was initiated by the gestures. Vigotski (2021, p. 110) cites as an example that “the child wanted to demonstrate with the drawing how it is dark to close the curtains and made a strong line from top to bottom on the blackboard, as if he were lowering the curtain.”

The second moment that, according to Vigotski (2021, p. 111), “genetically links gesture to written speech leads us to the child's play.” Objects, which in play mean others, become their signs as they replace them. What matters to the child is its “functional use, the possibility of performing the represented gesture with it” (VIGOTSKI, 2021, p. 111). In this regard, Bortolanza and Costa (2017, p. 945) clarify that

In the early stages, the gesture constitutes the first writing of the children, which is accompanied by doodles or scribbles, representing an imitation of the act of writing; in a later stage, children use drawing as a way of representing an idea, raising this peculiar form of representation, in other words, converting drawing into a sign, because the history of the prehistory of writing is the history of the production of the sign.

Gesture, paper play, and drawing are part of the beginnings of writing. Escudeiro, Barbosa, and Silva (2016, p. 2290) argue that the development of drawing allows children to use graphic records to express what they “know about

objects and phenomena, and also, with an indirect importance on the development of language in general and writing in particular.”

Thus, pedagogical work from the beginning of early childhood education should intentionally focus on the prehistory of writing, which is corroborated by Dangió (2017, p. 332) when stating that

[...] this moment includes elements that subsidize literacy from the first gestural meanings, moving through the abstract process — required for the substitutions of objects in the role play — to the graphic representation in the drawing, and its first demand is the conversion of the mark into symbolic content.

The pedagogical work with the gestures must be carried out with songs, sung games, games, literature, etc., such as exploring songs with gestures, animal imitation play, using puppets, and finger puppets, among others. Examples include the songs "Ciranda dos bichos"⁶, by the group Palavra Cantada and "Vira, vira, vira" by the Triii Group⁷.

Through drawing and role-playing, children gain a greater capacity for abstraction as they realize that reality can be represented. Drawing allows children to express themselves, in addition to being important for the development of the ability to symbolize. We point out that the drawing as well as the role-playing need to be planned by the teacher. Brigatto (2018) points out that the abstraction necessary for role-play is not spontaneous but must be promoted by the proposed actions; in his study, he elaborated a didactic sequence to explore the possibilities of pedagogical intervention in role-play activity. As a result, he observed that the actions proposed in the didactic sequence were directly related to the topic because one of the objectives was “to enrich the group's repertoire in terms of the content itself while at the same time intervening in the development of oral language, written language, and problem-solving” (BRIGATTO, 2018, p. 40).

⁶ [...] The rattlesnake dance, I want to see who can dance/the rattlesnake dance, I want to see who can dance/rolls there, rolls wavy/and stretches his neck like this/and climbs on the branch/shakes the rattle/then gives me his hand [...]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=H9fXoZmMHK8>. Accessed on: May 2023.

⁷ Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE>.

Bortolanza and Costa (2017, p. 945) emphasize the importance of drawing and role-play activities working on written culture in its functionality, that is, in real situations of writing use, such as “writing to communicate, to guide oneself, to record an idea, as a means of identification, as an auxiliary memory resource, in short, as an instrument to signify and interact in the world in which children live.” The authors add that, in social role-play, “the relationship of children with the written object changes, and they mean it in line with the role they assume, which allows them to separate the semantic aspect of the material” (BORTOLANZA; COSTA, 2017, p. 945).

In line with the dialectical movement of overcoming⁸ by incorporation, we present the necessary skills for reading and writing or the problems that the child needs to solve to become literate, based on the studies of Lemle (2000). These capacities were pointed out in the studies of Dangió (2017); Marsiglia and Carvalho (2017); Dangió and Martins (2018); Saccomani (2018) and are related to the abstractive capacity and the development of phonological awareness in the process of reading and writing appropriation. Thus, through this movement and based on authors who are a reference in the historical-critical discussion, we point out studies from other areas of knowledge but that reveal important contributions to the teaching of written language.

That said, the first skill highlighted by Lemle (2000, p. 8) is understanding the idea of symbols, because “a child who still cannot understand what a symbolic relationship between two objects is will not be able to learn to read.” Understanding the symbol is a very complicated task since there is often no similarity between what is symbolized and the symbol. The colors of the traffic lights, the “fine or all good” sign, the white flag on the beach to let bathers know that the sea is calm, etc. Exploring with children the meanings of road signs, emblems, plaques, and signposts in general are examples of how to work with the idea of symbols (LEMLE, 2000). Saccomani (2018) understands that, at preschool

⁸ To deepen this issue, we suggest reading SAVIANI (2015).

age, pedagogical work with gestures, drawing, and role play can play a pivotal role in the development of this ability.

The second skill emphasized by Lemle (2000, p. 8) is the discrimination of letter shapes because the student needs to understand that “each of those little scratches is a symbol of a speech sound.” The author adds that “the child who does not consciously take into account these fine visual perceptions does not learn to read”, since they are quite similar, as exemplified by the author, in the case of the letters p/b/d/q. The ability to discriminate forms, according to Lemle (2000), is essential for literacy, as the letters are very similar, and the child needs to perceive the subtle differences between the letter strokes.

Discrimination of letter shapes is not a simple task either, because, as we pointed out, the letters are very similar to each other, and by simply turning them upside down or from one side to the other, we get a different letter. Recognizing these differences is critical to learning to read. This is also a skill that should be taught from the beginning of early childhood education when comparing objects, noting similarities and differences in their aspects. We mention modeling, painting, lining up, matching games, tearing paper, folding, etc. as activities that encourage the mechanics of writing or tracing letters.

The third capacity or problem pointed out by Lemle (2000, p. 9) is the awareness or discrimination of speech sounds, because “if the letters symbolize speech sounds, it is necessary to know how to hear linguistically relevant differences between these sounds, so that one can choose the right letter to symbolize each sound.” The author continues that “these three analyzed capacities are the component parts of the ability to make a symbolic link between speech sounds and letters of the alphabet” (LEMLE, 2000, p. 9).

Sacomani (2018) pointed out relevant contributions to the development of this capacity based on auditory skills⁹, including phonological awareness, supported by authors such as Stampa (2012); Elkonin (1974);

⁹ According to Stampa (2015), auditory skills are: auditory awareness, auditory localization, auditory identification, auditory memory, auditory sequential memory, auditory discrimination, and auditory synthesis/phonological awareness analysis.

Lamprecht *et al.* (2012); and Adams *et al.* (2006). Dangió (2017) corroborates the importance of phonological awareness being worked on from early childhood education, as he understands that such contents are essential for the development of written language.

The fourth ability indicated by Lemle (2000, p. 11) is to capture the concept of the word or develop awareness of the word unit, and “the important thing in the idea of the word unit is that it is the core of the essential symbolic relationship contained in a linguistic message: the relationship between concepts and sequences of speech sounds.” Adams *et al.* (2006) focus on the concept of words, exemplifying with games that help the child understand their meaning and that they can be long or short¹⁰.

The fifth capacity pointed out by Lemle (2000) is to recognize sentences, which, according to the author, is a dimension that should be developed mainly through reading. We point out, in line with Adams *et al.* (2006, p. 77), that when children understand that sentences are formed by words, it is time to introduce them to the fact that words are “formed by sequences of even smaller units of speech: syllables.” Adams *et al.* (2006, p. 17) argue that “children who are aware of phonemes progress more easily and productively to creative writing and reading.”

Thus, they state that phonological awareness encompasses the awareness of the sounds that constitute the system of a certain language. It is composed of three levels: phonemic awareness, syllabic awareness, and intrasyllabic awareness. Intrasyllabic awareness refers to the manipulation of sound units smaller than the syllable and larger than a phoneme. Syllabic awareness refers to the manipulation of syllables. According to the authors, “the small speech units that correspond to letters in an alphabetic writing system are called phonemes,” and “the awareness that language is composed of these small sounds is called phonemic awareness” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 19).

¹⁰ Example: “To play, pronounce a pair of words (for example, lion and mosquito) and ask the children which one they think is bigger. When they have answered, show them the written word so they can see if their assessments are correct” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 73).

In this way,

Then, to learn to read, the child will need to perform the sound analysis of the sounds of the spoken word. But how to find "[...] the elementary form from which it is necessary to begin in order to guide the development of word sound analysis as a complete mental action"? (ELKONIN, 1963, p. 166). This process occurs, according to the reading learning program proposed by this author (1963; 1976), in three stages: the child's orientation to the sounds of the language; the determination of consecutive sounds that form a word; and the establishment of the differentiating function of phonemes (HURTADO; ANGELETTI, 1995) (DANGIÓ, 2017, p. 285).

According to Umbelino (2014), the orientation of the sounds of the language aims to highlight the sounds that are part of the language. She highlights that for this reason, the teacher should emphasize the pronunciation together with the children in different ways: high, low, slow, and fast. Later, the focus becomes on the size of the words,

using reference expressions such as short, long, and medium. Thus, through auditory perception, children become aware of the sounds they emit when they pronounce a word and the difference in size between them during their pronunciation (UMBELINO, 2014, p. 241).

The stage of determining the consecutive sounds that form a word, still corroborating Umbelino (2014, p. 242), is carried out through "three sets of didactic procedures called 'schemes': emphasized pronunciation; use of word schemes; and materialization of sounds with cards." The emphasized pronunciation of the word consists of highlighting each sound of the word and identifying it. Let's look at the example given by Umbelino (2014) based on Hurtado and Angeletti (1995):

The pronunciation emphasized seeks to identify in the word, in the form of a symbol, or in writing, the sounds that are pronounced. In the following example, the authors use the word "MAR": 1. The first sound is sought: – MMMAR – the first sound is pointed at, 2. The second sound is sought: – MAAAR – the second sound is pointed at, 3. The third sound is sought: – MARRR – the third sound is pointed at (UMBELINO, 2014, p. 242).

While in emphasized pronunciation the focus is on highlighting each sound while maintaining the unity of the word, as we showed in the example of the word MAR, in the use of word schema the aim is for the child to know the number of sounds. These sounds are materialized in schemes.

The materialization of sounds in the word scheme is nothing more than the graphic scheme cited by Elkonin and the use of tokens for each sound (ELKONIN, 1999a; 1974; 1963), composed of small horizontal squares corresponding to the numbers of constitutive sounds of the word, which we mentioned earlier. This resource became known as “Elkonin boxes” (SACCOMANI, 2018, p. 257).

Solovieva and Rojas (2008) point out that it is important to highlight that it is the number of sounds and not letters. He cites the example of the word “hombre” (man), which has five sounds and six letters. In this case, the schema contains five spaces. The idea is that children learn to listen to words. For each sound, a white card. In the materialized representation of vowel sounds, we suggest that they be represented by red cards. Before doing this work with the cards, children need to know the vowels through songs, games, etc.

According to Solovieva and Rojas (2008, p. 82), after working with the representations of the vowels, we then present the sounds of the consonants to the children, who, in the word scheme, will be represented by the color green. The authors propose, after this stage, that children start using the cards they call “phonetic analysis on the perceptual level.”

In the stage of establishing the differentiating function of phonemes, Saccomani (2018, p. 263), based on Hurtado and Angeletti (1995), explains that “one starts from the transformation of one word into another, that is, to show that the change in sound form results in a change in meaning.” The goal is for the child to notice the phoneme change. "For example, in the word "bola", change the last card (the sound /a/ for another that expresses the sound /o/; children must determine the change produced (bolo)" (SACCOMANI, 2018, p. 263).

The last ability indicated by Lemle (2000) is the understanding of the spatial organization of the page. Such ability does not exclude teaching; on the contrary, it is something to be taught, as it is a construction of each writing system. This ability is developed through reading and writing in the classroom; it may seem obvious, but it is a convention, and therefore not every writing system has this rule. In Lemle's (2000, p. 12) conception, it is crucial to teach “the idea that the significant order of the letters is from left to right on the line, and that the significant order of the lines is from top to bottom on the page.” When reading along with the finger, ruler, etc., when writing on the blackboard, on cardboard, etc., the teacher makes this knowledge explicit to the student, which will later be improved with the use of the notebook.

Reflecting on these and other capacities is a primordial issue, as is organizing consistent and oriented pedagogical actions, because, in the sense of Vygotski (2000, p. 184), “the mastery of written language is the result of a long development of the higher functions of child behavior.” Through these notes, we insist that this investment must happen from the beginning of early childhood education, opposing the idea of focusing teaching on the technique and motor skills of writing.

3. Final remarks

In this article, we seek to evidence the skills that are essential for the development of written language by children, highlighting the importance of school education and, above all, the role of early childhood education schools. The complexity of the topic guided our discussion towards a simple but fundamental point for the teaching of written language: to reflect on the skills that we need to develop in children without falling into the mistaken idea of the naturalization of human development.

We seek to highlight the development of the psychic base in early childhood education, understanding our object, written language, as a complex instrument and not a motor habit. Therefore, there is an urgent need to discuss, in academia and in the school context, content and practices that are in line with the specificities of babies and children, in addition to content and forms that, in fact, promote learning and development at this stage of teaching.

Competências básicas para o desenvolvimento da linguagem escrita: aportes da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

RESUMEN

Este artigo tem como objetivo fazer considerações sobre habilidades que são básicas para o desenvolvimento da língua escrita e que devem ser abordadas na formação docente, para que sejam, de fato, incorporadas às práticas educacionais. Señalamos aportes fundamentais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Concluímos que a apropriação da linguagem escrita se realiza plenamente na escola primária, sem embargo, a educação da primeira infância tem importantes aportes neste caminho, entre eles, os que consideramos neste trabalho.

Palabras clave: Educação Infantil; Língua Escrita; Pedagogia-Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

References

ABRANTES, A. A. *Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais*. In: Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Org: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A. AGUDO, M. de M. Ed. Navegando, 2018.

ADAMS, M. J. et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BORTOLANZA, A. M. E.; COSTA, S. A. F. da C. *A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947, set./dez. 2017.

BRIGATTO, F. O. *A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

DANGIÓ, M. C. dos S. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, M.C. dos S., MARTINS, L. M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA., J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p.2287-2305,2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp4.9194>. E-ISSN:1982-5587. Acesso em maio.2023.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMLE, M. M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia* (tradução de Juarez Aranha Ricardo). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13.ed. São Paulo: Icone, 2014, p. 143-189.

MARSIGLIA, A. C., CARVALHO, B. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da linguagem escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*. Vitória, ES. v. 1, n. 5, p. 49-68. jan./jun, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/216>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural*. Campinas, SP: Autores Associado, 2015.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar* [livro eletrônico]: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editores Associados, 2021.

MARTINS, L. M. Apresentação. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016a, p. 01-09.

MARTINS, L.M., CARVALHO, B., DANGIÓ, M. C. dos S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicol. Esc. Educ.* 22 (2). Ago., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil*. Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

PASQUALINI, J.C., LAZARETTI, L.M. *Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru: Editora Mireveja, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por Campos de Experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? RPGE. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Acesso em 25 ago. 2022.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SACCOMANI, M. C. da S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. *Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México: Trillas, 2008.

STAMPA, M. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

UMBELINO, J.D. *Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em cuba*. (tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*; Organização e tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem* (tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

Received in June 2023.
Approved in October 2023.

O universal, particular e singular no conceito de número na Atividade de Estudo

The universal, particular, and singular in the number concept in the Study Activity

Pedro Gabriel Ambrosio¹
Vidalcir Ortigara²

RESUMO

Este texto é um recorte da dissertação de título: *Lógicas formal e dialética em sistemas de ensino de matemática*. Nesse sentido, ele compartilha do objetivo de manifestar os elementos da lógica que medeiam o sistema de ensino de Elkonin-Davíдов, neste artigo em específico, a categoria da dialética dita universal, particular e singular. Tal objetivo pode ser traduzido conforme a seguinte questão: como se manifesta a categoria do universal, particular e singular no conceito de número na Atividade de Estudo? Para desenvolver uma resposta ante esta problemática, o texto progride conforme as seções: 1 Introdução; 2 O universal, particular e singular no conceito de circulação de mercadorias; 3 O conceito de número na Atividade de Estudo; e, 4 Considerações finais. Ao fim do texto, demonstra-se uma análise do conceito de número, apresentado no sistema Elkonin-Davíдов, embasada na categoria dialética dita universal, particular e singular.

Palavras-chave: Lógica Dialética; Sistema Elkonin-Davíдов; Ensino Desenvolvimental.

ABSTRACT

This text is an excerpt from the dissertation entitled: *Lógicas formal e dialética em sistemas de ensino de matemática*. In this sense, it shares the objective of manifesting the elements of logic that mediate the Elkonin-Davíдов teaching system, in this specific article, the category of the dialectic called universal, particular and singular. This objective can be translated according to the following question: How is the category of the universal, particular and singular manifested in the concept of number in the Study Activity? In order to develop an answer to this problem, the text progresses according to the following sections: 1 Introduction; 2 The universal, particular and singular in the concept of circulation of goods; 3 The concept of number in the Study Activity; and 4 The final considerations. At the end of the text, we demonstrate an analysis of the concept of number, presented in the Elkonin-Davíдов system, based on the dialectical category called universal, particular and singular.

Keywords: Dialectical Logic; Elkonin-Davíдов System; Developmental Teaching.

¹ Professor no Estado de Santa Catarina. Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5441-1791>. E-mail: pgambrosio@gmail.com.

² Professor no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Doutor em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0232-2164>. E-mail: vdo@unesc.net.

1 Introdução

Este texto é um recorte da dissertação de título: *Lógicas formal e dialética em sistemas de ensino de matemática*. Nesse sentido, pode-se dizer que ele compartilha do objetivo de manifestar os elementos da lógica que medeiam o sistema de ensino de Elkonin-Davíдов, em específico, a categoria da dialética dita universal, particular e singular.

Há algum tempo, já se compreende que todo sistema de ensino tem base em certos pressupostos que advém de uma variedade de concepções de: sociedade, conhecimento, indivíduo etc. Com o sistema de ensino de Elkonin-Davíдов não há diferença, na verdade é admitido por Davíдов (1988, p. 5, tradução nossa), ao comentar seu livro: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*³, que “vincular o exame dos problemas psicopedagógicos do ensino escolar desenvolvimental com o aparato conceitual da dialética é a finalidade interna central de nosso trabalho”. Em outro momento, o autor também reconhece a importância de tal vinculação entre o sistema de ensino e os elementos conceituais da lógica dialética: “sem a capacidade de distinguir o universal-particular-singular [...] quando dizem colocar tarefas de estudo para os alunos, na verdade estão colocando tarefas imaginárias.” (DAVIDOV, 2019, p. 263).

Porém, ao se tratar da dialética, tanto suas categorias são de um rigor superior para a compreensão dos objetos da realidade quanto é desafiador utilizá-las para compreender a Coisa em estudo. Desse modo, este texto busca responder à seguinte questão: como se manifesta a categoria do universal, particular e singular no conceito de número na Atividade de Estudo?

Destarte, este artigo progride conforme as seguintes seções, além da presente introdução: *2 O universal, particular e singular no conceito de circulação de mercadorias*, em que se desenvolve a categoria conforme as doutrinas de Hegel⁴ e, na sequência, de acordo com o exposto por Corrêa (2021), faz-se uso da categoria para a compreensão do conceito de circulação de mercadorias – a fim de

³ Traduzido do russo para o espanhol.

⁴ *Ciência da lógica: 1 a doutrina do ser* (HEGEL, 2016), *Ciência da lógica: 2 a doutrinar da essência* (HEGEL, 2017), e *Ciência da lógica: 3 a doutrina do conceito* (HEGEL, 2018).

dar materialidade à aplicação da categoria; 3 *O conceito de número na Atividade de Estudo*, momento em que se expõe a estrutura em ações da Atividade de Estudo e se faz uma análise do exemplo que Davidov (1988) apresenta em seu livro logo após expor a Atividade de Estudo, assim, com o intuito de manifestar a categoria dialética do universal, particular e singular no exemplo de Davidov (1988); e, 4 *Considerações finais*, seção em que serão evidenciadas as conclusões que surgem do desenvolvimento do texto.

2 O universal, particular e singular no conceito de circulação de mercadorias

Diferente dos conceitos embasados na lógica formal, que se assemelham aos nomes comuns – não próprios –, na lógica dialética eles superam tal qualidade. E, essa conceituação superior é justamente o objeto da categoria tratada aqui.

No primeiro livro do sistema lógico de Hegel, *Ciência da lógica: 1 a doutrina do ser*, ocorre a passagem do ser indeterminado – idêntico, em conteúdo, ao nada – ao ser determinado, existente. As principais categorias que engendram o ser são: qualidade e quantidade. Logo que o ser existe e, portanto, é determinado, ele se manifesta com específicas qualidades que o diferenciam de outros. Consoante com o autor, “por meio de sua qualidade, algo é, frente a um outro, é alterável e finito, não somente frente a um outro, mas determinado pura e simplesmente de modo negativo nele” (HEGEL, 2016, p. 109).

Todavia, com a qualificação da finitude de seres existentes, surgem grupos de seres igualmente qualificados, portanto, “se a qualidade faz do ser aí algo uno, faz também dele algo idêntico a outros seres do mesmo tipo, com a mesma qualidade; ou seja, faz dele algo múltiplo” (CORRÊA, 2021, p. 226), o que é a gênese de novas determinações quantitativas.

Enquanto o ser era determinado qualitativamente, por meio da diferença em relação aos outros, quantitativamente ele é determinado por meio da igualdade imposta pela qualidade. Porém, tal categoria necessita de um padrão

para quantificar. Isso implica em uma diferença qualitativa dentro da própria quantidade, a saber: o medido e a unidade de medida.

A relação entre qualidade e quantidade, estabelecida no ser, progride até a sua determinação em aparência que, logicamente, põe um outro substrato a quem a aparência é relativa. Contudo, ao adentrar nessa nova esfera, a imediatez peculiar do ser determinado é constrangida e o ser supera o grau de universal abstrato⁵.

Portanto, na doutrina da essência, adentra-se na esfera da mediação. Assim, o ser, pela mediação, torna-se aparência, o que põe um novo aspecto no ser, a essência. Dessa forma, “a aparência é o negativo que tem um ser, mas em um outro, em sua negação.” (HEGEL, 2017, p. 41). Nesse estágio, o ser não se determina pela interiorização da negação dos outros seres, na verdade, ele se determina internamente entre sua aparência e sua essência de maneira reflexiva.

A aparência, de início, parece iludir a verdade do ser, pois ela deve se encontrar na essência do mesmo, o que resta à aparência é um caráter de contingente. Essa característica, por vezes, implica uma ruptura entre o ser e a sua essência. Porém, como analisa Corrêa (2021, p. 234), “[...] para conhecermos a essência do ser imediato, ela própria tem que aparecer de alguma forma, isto é, ela tem que ser mediada pelo nosso conhecimento da aparência”. Ou seja, em caso contrário, em um divórcio completo entre a aparência e a essência, esta se constitui num outro ser imediato, em que o saber não progride via mediação, de modo igual ao que ocorre na esfera anterior, na doutrina do ser.

Desse modo, a essência – que contém o essencial –, por meio da aparência, deve aparecer, o que emula uma dinâmica entre a identidade, que possui o mesmo conteúdo, cuja diferença está em que um é imediato e o outro mediado, de ambas as categorias. Haja visto que a aparência é, em si, de uma essência, então ela própria é parte da totalidade da essência. Tal movimento reflexivo realiza-se como uma luta de contrários interna ao ser, isto é, o motor que faz progredir toda a doutrina da essência até a unidade da substância, isto é, a Coisa na realidade. Hegel (2017, p. 219) afirma que “esta identidade do ser

⁵ Universal abstrato, universal determinado e universal concreto são graus de conceituação do ser até devir conceito.

dentro de sua negação consigo mesmo é, agora, substância. Ela é esta unidade como dentro de sua negação ou como dentro da contingência, assim, ela é a substância como relação consigo mesma.”

A substância efetivada na realidade, em unidade entre aparência e essência, possui todas as propriedades do real, por exemplo, de ser cognoscível. Contudo, tem-se que, para conhecê-la objetivamente, é necessário reproduzi-la como sujeito que se autoconhece. Para Hegel (1992, p. 29), “tudo decorre de entender e exprimir o verdadeiro não como substância, mas também, precisamente, como sujeito”. Ou seja, enquanto não se conhece a substância cognoscível, ela mesma ainda não é sujeito, logo, encontra-se incompleta. Desse modo, “há, portanto, na substância, algo que vai além da sua efetividade imediata. E a unidade da relação entre o que há na substância de efetivo e o que há de potencial, entre o que há de objetivo e subjetivo, é o seu conceito.” (CORRÊA, 2021, p. 236-237).

Ante o manifesto, é válido debruçar-se sobre a doutrina do conceito. Nessa última esfera, tudo é ao mesmo tempo imediato e mediado, portanto, diz-se que é especulativo. Esse sentido é necessário, pois mesmo que o conceito seja concreto, por suprassumir todas as determinações mediadoras do ser e da essência, o que é determinado se reveste também de imediatez, carente de mediação. Por exemplo, do ponto de vista imediato, a sociedade capitalista expressa a liberdade individual, como mediada é essencialmente exploratória, então, nessa unidade é especulativa.

A substância, ao ser conhecida como sujeito, por meio do estudioso que a conhece, adquire a forma de conceito. Em síntese, “[...] a essência deveio a partir do ser e o conceito deveio a partir da essência, com isso, ele deveio também a partir do ser.” (HEGEL, 2018, p. 66).

Por conseguinte, pode-se compreender a afirmação de Hegel (2018, p. 59) de que “[...] o conceito se mostra como a unidade do ser e da essência”. Sobre essa questão, afirma Corrêa (2021, p. 241-242):

[...] o conceito sempre esteve lá em si, sempre foi unidade entre ser e essência; mas apenas por meio desse trajeto, indo do mais abstrato ao mais concreto, conseguimos compreender plenamente o sentido dessas categorias. Então, dentro do conceito, o ser e a essência deixam de se apresentar simplesmente como ser e essência, e passam a ganhar contornos mais determinados. [...] Quando começamos pelo ser, este era um indeterminado; quando avançamos para a essência, o ser ganhou a determinação de aparência. Agora, ser e essência compõem com o conceito uma relação entre universal, particular e singular.

Assim, a relação entre universal, particular e singular determina o conteúdo do conceito. Em momento imediato, no início do processo de conhecer, o conceito aparece como um universal abstrato e, desse modo, “ele pouco difere das categorias imediatas da esfera do ser”, tais quais a qualidade e a quantidade. “A aparência universal da qual se reveste inicialmente o conceito é precisamente o que oculta o fato dele ser algo determinado.” (CORRÊA, 2021, p. 242)

Ante tal universal abstrato, é preciso engendrar a categoria de aparência e, em consequência, lançar-se à busca da categoria da essência. Essa atitude implica em negar a imediatez do universal pelo desvelamento do momento de mediação do conceito, o que revela uma nova forma submergida no universal abstrato, aquele que é o universal determinado. Ambas as formas, embora diferentes, essencialmente têm o mesmo conteúdo, pois são a mesma substância. “O particular contém a universalidade, a qual constitui sua substância; o gênero é inalterado em suas espécies; as espécies não são diversas do universal, mas apenas entre si”. Portanto, “o particular tem com os outros particulares, com os quais ele se relaciona, uma e a mesma universalidade. Simultaneamente, a diversidade dos mesmos, em virtude da identidade deles com o universal, é enquanto tal universal; ela é totalidade.” (HEGEL, 2018, p. 71).

Desse modo, o universal abstrato adquire um contrário, quer dizer, o universal determinado, que particulariza o abstrato enquanto se põe como um particular. Assim, todas as determinações da totalidade representam cada uma das formas entre os particulares, enquanto, da própria totalidade devém a categoria que dissolve a multiplicidade das determinações e abrange os contrários, imediato e mediado – o singular, que é especulativo. Ou seja, uma vez

que parte da universalidade abstrata e indeterminada é negada, o particular induz o conceito às determinações mais concretas. Por isso, diz-se que o particular é o meio-termo entre o universal abstrato para o concreto. “O singular surge assim como uma consequência inevitável da determinação ulterior do particular.” (CORRÊA, 2021, p. 243).

Portanto, não se deve abstrair dessa dinâmica uma lista infinita em que um sucessor é mais concreto em relação a um antecessor, pois a diferença do singular para o particular não é apenas de ordem, ao contrário, é qualitativa. O singular nega essa abstração, ele é o universal concreto, a unidade entre o universal e o particular. Conforme Hegel (2018, p. 86), na medida em que “[...] a unidade do conceito eleva o concreto à universalidade, mas apreende o universal somente como universalidade determinada, assim justamente essa é a singularidade, que resultou como a determinidade que se relaciona consigo mesma.” Portanto, o singular opera a negação da negação que forma o conceito, a forma do conteúdo absoluto.

Além disso, Corrêa (2021) organiza alguns exemplos que, igualmente, importam aqui explicitar, com finalidade de demonstrar alguma aplicação de tais categorias em um objeto da realidade.

Em início, é por via da categoria do ser que se deve interpretar o engendramento das seções do início de *O Capital*, pois “a contradição entre valor de uso e valor de troca pode, e deve, ser lida a partir da dialética entre qualidade e quantidade desenvolvida na *Ciência da Lógica*” (CORRÊA, 2021, p. 229). Essa afirmativa, para o autor, resulta de que o próprio Marx, mesmo sem citar Hegel, não se admoesta a evidenciar as categorias gerais do ser, “cada coisa útil, como ferro, papel etc., deve ser encarada sob duplo ponto de vista, segundo qualidade e quantidade.” (MARX, 1988, p. 45). O que decorre para uma análise entre valor de uso e valor de troca, diz Marx (1988, p. 47), “como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente qualidade, como valores de troca só podem ser de quantidade diferente, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor.” Semelhante à progressão lógica, em que é previsto a imposição de um padrão de medida – historicamente determinado – dada a unidade das categorias de

qualidade e quantidade, diz Marx (1988, p. 45), “descobrir esses diversos aspectos e, portanto, os múltiplos modos de usar as coisas é um ato histórico. Assim como também o é a descoberta de medidas sociais para a quantidade das coisas úteis”. E, assim, todas as comparações entre as mercadorias qualitativamente diferentes, isto é, por meio da diferença de seus valores de uso determina-se a qualidade das mesmas, como também seus valores de troca e o padrão de medida convencionado em seu tempo. Por exemplo, “igual a todas as outras mercadorias [o ouro] funcionou também como equivalente, [...] tão logo conquistou o monopólio dessa posição na expressão de valor do mundo das mercadorias, torna-se mercadoria dinheiro.” (MARX, 1988, p. 69). Portanto, é a forma-dinheiro.

Seguidamente, a utilização da categoria da essência inicia logo que o substrato, referente ao estudado, seja posto. No caso d’*O Capital*, “a identificação desse substrato exige que toda a série das relações de medida, incluindo aí a regra fixa (a mercadoria que assume a forma-dinheiro), seja reconhecida apenas como aparência” (CORRÊA, 2021, p. 232), do que se deduz um substrato, e tão logo, uma essência. Tal momento dá-se na passagem da esfera de circulação de mercadorias para a de produção, como é manifestado por Marx (1988, p. 140-141),

[...] abandonemos então, junto com o possuidor de dinheiro e o possuidor da força de trabalho, essa esfera ruidosa [da circulação], existente na superfície e acessível a todos os olhos, para seguir os dois ao local oculto da produção, em cujo limiar se pode ler: *No admittance except on business* [...]. [Uma vez que] a esfera de circulação ou do intercâmbio de mercadorias, dentro de cujos limites se movimentam compra e venda de força de trabalho, era de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem [...]. Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade [...]. Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente [...]. [Porém] ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias [...], o antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o – curtume.

Portanto, n’*O Capital*, a circulação de mercadoria, como aparência, é o que se observa imediatamente. Assim, o pesquisador, à semelhança de Marx, que busca expor a realidade de seu objeto, sua dialética, necessita de mediações no estudado a fim de encontrar nele a essência. Disso não se deve concluir que a esfera da circulação de mercadorias em nada acrescenta ao estudo e logo pode ser contornada. Isso porque é justamente a necessidade de seu fenômeno, dada à esfera da produção, o que unirá ambas na totalidade objetivada. “O que, basicamente, é o mesmo que dizer que, para compreender a origem do capital, é preciso suprassumir a diferença entre esfera da circulação e esfera da produção e considerar a unidade das duas esferas como uma totalidade.” (CORRÊA, 2021, p. 240).

Por conseguinte, “o capital, em sentido lato, se revela assim substância; o que significa que a relação entre a esfera da circulação e a esfera da produção devem ser consideradas como a relação consigo mesmo do sistema capitalista.” (CORRÊA, 2021, p. 240). Em suma, a gênese do capital engendra essa dinâmica, “é, portanto,” escreve Marx (1988, p. 134), “impossível que o produtor de mercadorias, fora da esfera de circulação, sem entrar em contato com outros possuidores de mercadorias [como na esfera da produção], valorize valor e, daí, transforme dinheiro ou mercadoria em capital.” Desse modo, conclui que, o “capital não pode, portanto, originar-se da circulação e, tampouco, pode não originar-se da circulação. Deve, ao mesmo tempo, originar-se e não se originar dela.”

Finalmente, na categoria do conceito, na qual se reproduz a forma do universal, particular e singular, Corrêa (2021) chama a atenção para a alteração de perspectivas que podem interpretar a forma do conceito de maneiras diversas. Ao acompanhar o tecelão, tem-se que “sua mercadoria, 20 varas de linho, tem preço determinado. Seu preço é 2 libras esterlinas. Ele a troca por 2 libras esterlinas e, [...] troca as 2 libras esterlinas, por sua vez, por uma Bíblia” (MARX, 1988, p. 93). Segundo Corrêa (2021, p. 245),

[...] do ponto de vista do tecelão, na medida em que nos retemos abstratamente a ele, o linho é o equivalente universal, mero valor de troca, objeto abstrato pelo qual mede o valor dos demais. O dinheiro (apesar de ser ele o equivalente universal para todos) exerce para o tecelão a função de mediador particular, isto é, de ponte entre o valor de troca do seu produto e o valor de uso de um outro; já o produto que ele comprará com o dinheiro obtido da venda do seu linho (uma Bíblia, por exemplo) é o termo singular, valor de uso, objeto concreto para consumo.

Caso diferente ocorre da perspectiva do observador externo ao processo, pois, para tal, o dinheiro é o equivalente universal, é a mercadoria mais abstrata, o linho do tecelão é algo concreto e particular ao tecelão, embora o considere apenas por seu valor de troca, tornando a Bíblia ainda seu singular, porque, para o tecelão, ela é considerada por seu valor de uso. Caso análogo ocorre ao observar o produtor de Bíblias, salvo que, para este, a Bíblia é o particular, enquanto o singular seria uma outra mercadoria de interesse em seu valor de uso (CORRÊA, 2021). Além disso, ao observar o ciclo do agente capitalista, vê-se outra situação. Corrêa (2021, p. 246) justifica tal interpretação dado que “[...] o termo-médio é agora síntese do processo sob o ponto de vista do capitalista. [...] o ciclo não se dá na forma de M-D-M, mas de D-M-D”. Ou seja, ao observar a persona do capital, vislumbra-se o dinheiro inicial como o universal, como ocorrerá com o observador externo. Todavia, o singular é o universal concreto, feito as mercadorias determinadas, por seu turno, o capital obtido ao fim do ciclo deste agente não passa de outra forma particular do dinheiro, o universal. Nele, o dinheiro relaciona-se consigo mesmo por intermédio da mercadoria, se torna concreto, sujeito e capital (CORRÊA, 2021).

Por meio do que foi discutido até então, na próxima seção será vislumbrado o conceito de número na Atividade de Estudo, a fim de demonstrar a relação com a categoria do universal, particular e singular e o exemplo davidoviano ao expor sua teoria de ensino.

3 O conceito de número na Atividade de Estudo

No sistema de ensino Elkonin-Davídov, após a exposição da estrutura da Atividade de Estudo, Davídov (1988), exemplifica um desenvolvimento de tal modelo de ensino por meio do conceito de número. Então, antes de vislumbrar-se a Atividade de Estudo em sua aplicação em tal conceito, vale rememorar sua estrutura de seis ações: i) transformação dos dados da tarefa com a finalidade de manifestar a relação universal do objeto estudado; ii) modelação da relação diferenciada nas formas objetual, gráfica ou por meio de letras; iii) transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades na ‘forma pura’; iv) construção do sistema de tarefas particulares a serem resolvidas por um procedimento geral; v) controle sobre o cumprimento das ações anteriores; vi) avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada (DAVÍDOV, 1988, p. 181, tradução nossa).

Com a exposição da estrutura da Atividade de Estudo, é justo adentrar ao exemplo concreto de uma investigação experimental do conceito de número no primeiro ano. Introduce-se este conceito pela determinação das seguintes relações entre grandezas: “igual”, “mais” e “menos”⁶. São elas que permitem a comparação diferencial das grandezas por meio da ação objetual dos estudantes (DAVÍDOV, 1988). Nesse momento,

ainda antes da assimilação do conceito de número, ele [o estudante] pode fixar os resultados desta comparação com a ajuda de fórmulas, expressas por meio de letras, tais como $a = b$; $a > b$; $a < b$; e realizar muitas de suas transformações, por exemplo, $a + c > b$; $a = b - c$; $a + c = b + c$ etc., apoiando-se nas correspondentes propriedades das relações mencionadas. (DAVÍDOV, 1988, p. 185, tradução nossa).

Contudo, na realidade, em algumas situações é impossível realizar a comparação diferencial para descobrir imediatamente a igualdade ou a desigualdade de certas duas grandezas. O professor deve conduzir os alunos a tais situações e questioná-los acerca de um modo adequado para solucionar a

⁶ Doravante serão utilizados os signos: =, > e <, respectivamente, tendo em vista que a relação de mais e menos na verdade deve-se traduzir como relação de maior e menor.

tarefa de comparar duas grandezas. As crianças devem formular algumas hipóteses, as quais, com a ajuda do professor, acabarão por concluir a necessidade de realizar uma nova comparação, a comparação diferencial mediatizada. Na sequência, o professor estimula os alunos a apresentarem dúvidas como: o que é a comparação diferencial mediatizada? Com ajuda de quais meios é possível executá-la? Como operar com estes meios e qual resultado eles levarão? Logo, o professor propõe a tarefa que demanda o descobrimento e a assimilação do modo geral da comparação diferencial mediatizada das grandezas. Esta é fundamentada pela comparação de grandezas múltiplas por meio de números. Assim, as ações de estudo que conduzem à resolução da tarefa posta, demandam que os estudantes estudem as propriedades da relação das grandezas múltiplas, cuja modelação engendra o conceito de número (DAVÍDOV, 1988).

Na primeira ação de estudo pertinente à relação entre grandezas, conforme Davídov (1988, p. 185-186, tradução nossa), “os alunos realizam uma transformação objetual das grandezas, na qual se manifesta o caráter da relação múltipla”. Ou seja, neste momento, os pequenos devem encontrar uma terceira grandeza pela qual a relação das duas grandezas iniciais pode ser mediada. A nova grandeza dá condição para a comparação diferencial mediatizada. Por exemplo,

[...] as grandezas A e B não podem ser comparadas diretamente (os segmentos não podem ser sobrepostos diretamente um sobre o outro). Os dados da tarefa são transformados pelo escolar de tal maneira que encontre uma certa grandeza c, cujo emprego lhe permite determinar quantas vezes “cabe” nas grandezas iniciais A e B. A busca de quantas vezes a grandeza c “cabe” nas grandezas A e B permite ao pequeno determinar sua relação múltipla [de A com c e B com c], que pode ser registrada com ajuda da fórmula A/c e B/c (a linha que separa as letras significa múltiplo). (DAVÍDOV, 1988, p. 186, tradução nossa).

Na segunda ação de estudo da relação entre grandezas, ocorre a modelação da relação múltipla e do seu resultado nas formas objetais, gráficas ou literais. Para o modelo objetual, a relação múltipla pode ser realizada com objetos reais, tais quais palitos e cordas, ou segmentos desenhados que “[...] indicam o resultado tanto da ‘colocação’ separada de medidas como de todas as ‘colocações’

semelhantes (quantas vezes a medida dada está contida na grandeza por meio de sua relação múltipla)” (DAVÍDOV, 1988, p. 186, tradução nossa). Desse modo, os alunos poderão expressar verbalmente, por meio da forma de numeral – uma vez, duas vezes, três vezes, ... – o resultado da relação múltipla. Isso pode caracterizar um outro modelo, por exemplo, $A/c = 4$; $B/c = 5$; $4 < 5$; $A < B$, generalizáveis para $A/c = K$; $B/c = M$; $K < M$; $A < B$. Ao fim, o modelo literal da relação múltipla e seu resultado surge da maneira $A/c = N$. Em consequência dessa forma literal, os estudantes podem efetuar a comparação diferencial mediatizada de qualquer caso particular (DAVÍDOV, 1988).

Na terceira ação de estudo da relação entre grandezas, acontece a transformação do modelo encontrado de modo a dar condições de estudar suas propriedades generalizadas. Por exemplo, com base no modelo $A/c = K$. Se alterarmos a grandeza c por uma grandeza b , com a permanência da grandeza inicial A , tem-se três situações determinadas pela relação entre as grandezas c e b : i) $c = b$, ii) $c > b$, e iii) $c < b$. No primeiro caso, dado que a grandeza c é igual a b , a quantidade de vezes que b cabe em A é a mesma se a referência é c . Então, pode-se obter as seguintes transformações: $A/b = K$ e $A/c = A/b$. No segundo caso, em que c é maior que b , b vai caber mais vezes em A do que c . Assim, é possível gerar as transformações a seguir: $A/b = M$, $A/b > A/c$, $A/b > K$ e $M > K$. No terceiro caso, visto que c é menor que b , este vai caber menos vezes em A do que c . Logo, as transformações que podem ser criadas são: $A/b = N$, $A/b < A/c$, $A/b < K$ e $N < K$. Acerca dessas transformações, comenta Davíдов (1988, p. 187, tradução nossa),

que as crianças assimilem o conteúdo e as consequências desta ação tem uma grande importância quando se familiarizam com o mundo dos números e constitui um traço característico da solução da tarefa de estudo, na que certas propriedades gerais dos números se estudam antes de conhecer a diversidade de suas manifestações particulares.

Na quarta ação de estudo da relação entre grandezas, é chegado o momento de concretizar o modo de comparação diferencial mediatizado, por meio da relação múltipla das grandezas em tarefas particulares, isto é, determinar a

relação entre grandezas com adoção de números. Por exemplo, diz Davídov (1988, p. 187, tradução nossa), “[...] encontrar a característica numérica de uma ou outra grandeza contínua ou discreta em relação a uma medida determinada”. O autor conclui que, “esta ação permite às crianças ligar o princípio geral de obtenção do número com as condições particulares do cálculo dos conjuntos ou a medição de objetos contínuos”. Nesse sentido, a condição comprobatória da apreensão do conceito de número pelo aluno é a de correlacionar, por meio de vários números concretos, as medidas definidas de uma grandeza. Quer dizer, definir uma característica numérica de uma grandeza, com liberdade para optar pela unidade de medida. Assim, é resolvida a tarefa de estudo pelo desenvolvimento do processo geral de obtenção de número, enquanto assimila o seu conceito (DAVÍDOV, 1988).

A quinta e sexta ações de estudo, em relação às demais, têm certa independência do conteúdo da tarefa de estudo, portanto, as maiores considerações acerca delas permanecem na estrutura pura da Atividade de Estudo. Porém, não se deve concluir disso um completo divórcio do conteúdo da tarefa de estudo. Especialmente, na ação de avaliação, por indicar, ao estudante, o curso para o cumprimento da finalidade da tarefa de estudo, isto é, o seu conteúdo. Comenta Davídov (1988, p. 187-188, tradução nossa), na tarefa de estudo direcionada à apreensão do conceito de número, que a ação de controle “[...] permite às crianças, ao conservar a forma geral e o sentido das quatro ações anteriores, modificar sua composição operacional em função das condições particulares de sua aplicação, das peculiaridades concretas do material”. Enquanto a ação de avaliação, “[...] em todos os estágios de solução da tarefa de estudo, orienta as demais ações ao resultado final: a obtenção e ao emprego do número como meio especial de comparação das grandezas”, que também é a base genética dos conceitos matemáticos.

Como se tem visto, na tarefa de estudo desenvolveu-se o conceito de número por via de um microciclo de ascensão do abstrato ao concreto. Sendo assim, existe a possibilidade de utilizar a categoria da lógica dialética, que forma o conteúdo concreto do conceito como paradigma do conteúdo da Atividade de

Estudo. Ou seja, ao passo que a categoria do universal, particular e singular medeia o conceito teórico, em certo grau, é também mediadora do conteúdo da Atividade de Estudo. Por conseguinte, em acordo com o exemplo de conceito de circulação de mercadorias, que se realizam sob a forma da categoria do universal, particular e singular e determinam-se desde a universalidade abstrata, por meio da universalidade determinada, até a universalidade concreta, pode-se fazer uma exposição do conceito de número, apresentado por Davídov (1988), a fim de demonstrar a objetividade do referido conceito.

Dito isso, é importante rememorar que, segundo Davídov (1988), o conceito de número advém da relação múltipla entre grandezas. Da mesma maneira que qualquer outro ser, em sua primeira determinação, o número surge como aparência e, sabendo disso, deve-se desvelar o caráter de aparência na relação do processo de conhecer, a relação como regida pela imediatez. Desse modo, é possível voltar-se à clássica do número, que é estar em qualquer coisa. Leia-se, independente do que está sendo considerado, há um tratamento numérico para tal. Essa onipresença, mesmo útil para diversos interesses, comporta-se como uma camada numérica, de um único nível, que recobre toda a realidade e, a partir disso, desenvolve-se imediatamente o conceito abstrato de número. Essa determinação de número pode ser considerada apenas o momento não mediado na relação do processo de conhecimento do número, destarte, é a aparência que esconde a essência deste ser.

Ao pôr o número em análise, saindo do momento imediato, encontra-se nada menos que a ação humana genitora da aparência do número, quer dizer, o ato de medir. A camada numérica que recobre toda a realidade não contém apenas um único nível, efetivamente é tecida pelas mãos de sujeitos cognoscentes, que dão condição para o tratamento numérico de qualquer objeto mensurável, medindo-os. Dessa maneira, imanente ao ato de medir, encontra-se a essência de número, basta notar que, em geral no trabalho, todo trabalhador quando mede algo, o faz com a utilização de uma unidade de medida – a relação múltipla entre as grandezas. Da mesma forma, a ação humana de medir é ocultada no conceito abstrato de número, assim, é ocultada também a essência do conceito, a unidade de medida.

Importa lembrar que a aparência é sempre relativa à essência, pois esta é quem gera aquela, por conseguinte, a aparência é algo da essência e faz parte da sua totalidade. Nesse sentido, para desenvolver o conceito de número, não se deve desprezar a aparência como apenas um momento imediato que não dá saldos ao conhecimento. Em vez disso, deve-se engendrar a essência sem perder de vista o que é aparente, assim o número que aparece como abstrato deve ser considerado junto da unidade de medida, sua essência. Nesse momento, em que se estabeleceu a relação entre aparência e essência, o conceito de número está mais determinado. Por exemplo, no imediato abstrato tudo o que era permitido falar de número não passava de tautologia – número é número – agora, ao menos, é autorizado proferir que número é um produto da ação humana de medir. Porém, não se desenvolveu ainda o conceito concreto, até aqui o que se sabe é que sua substância faz parte da realidade. Na qualidade de número a ser medido, ele comporta-se como um universal, encontra-se independente de qualquer outro e, pode ser qualquer número – pode assumir qualquer forma –, por exemplo, A. Entretanto, a unidade de medida, desde logo, é mais determinada. Nota-se que é de suma importância que a unidade de medida não seja o mesmo número tal qual aquilo a ser medido. Afinal, busca-se estabelecer uma unidade de contrários, uma unidade de iguais não apresentaria conteúdo além do formal. Caso análogo ocorre com Marx (1988, p. 60), ao discutir a forma equivalente de expressão do valor:

como nenhuma mercadoria pode figurar como equivalente de si mesma, portanto tão pouco podendo fazer de sua própria pele natural expressão de seu próprio valor, ela tem de relacionar-se como equivalente a outra mercadoria, ou fazer da pele natural de outra mercadoria sua própria forma de valor.

Por isso, a unidade de medida é mais determinada – pode assumir qualquer forma excluindo A. Assim, corroborando com a busca para abarcar a totalidade das determinações de número, é imprescindível que a unidade de medida seja justamente um $\sim A^7$. Nesse caso, a unidade de medida tem uma dupla

⁷ Não A.

face. Primeiro, ela resulta mais determinada do que o número a ser medido, que age como universal. Além disso, mesmo que com outra forma qualitativamente diferente, seu conteúdo se mantém idêntico ao do número a ser medido – em caso de engano, um não mediria o outro –, portanto, ao mesmo tempo que é diferente coloca-se no mesmo patamar. O resultado disso é que uma nova categoria precisa se estabelecer, abrangente a ambos: o número a ser medido e a unidade de medida. Então, diz-se que a unidade de medida age como um particular, por meio dela o universal é particularizado enquanto a própria se particulariza.

Essa nova categoria formada pela unidade entre o número que mede e o que será medido é a própria unidade entre o ser e a essência, quer dizer, é imediato e mediado ao mesmo tempo, é o conceito concreto e, portanto, chama-se singular. Para o observador vulgar, que interage com o conceito imediatamente, o conceito não é nada além da pura abstração, ou seja, é apenas a aparência do ser. Entretanto para o observador atento, que medeia a aparência pela essência particular, o conceito é a unidade das múltiplas determinações – é concreto. No conceito trazido no sistema davidoviano, deve-se dar esse sentido para o modelo geral da relação múltipla entre as grandezas, entre o medido e a unidade de medida. É notável que, o modelo $A/c = N$ tem o conteúdo concreto de número, embora, se separados da forma literal, tanto c quanto N , isto é, tanto a unidade de medida quanto o resultado da medição, por comungarem do conteúdo de A , de modo imediato serão confundidos com o próprio A . Todavia, ao mediar A por meio de $\sim A$ – representado por c no modelo geral da relação múltipla –, sabe-se que o singular deve diferir de A por encarnar as múltiplas determinações entre A e $\sim A$, uma totalidade, de modo que, se é necessário dar uma forma a ele, cabe usar A' . A letra maiúscula traduz o retorno ao início (A) ao passo que o apóstrofo traduz a qualidade superior de abstração do ser – representado por N no modelo geral da relação múltipla.

Desse modo, o conceito de número é exposto como a unidade entre a grandeza a ser medida, a unidade de medida e a medida resultante, o que condiciona o número à ação humana de medir. Além disso, fica manifesta a categoria do universal, particular e singular na exposição do conceito de número como a resolução da contradição entre o medido e a unidade de medida.

4 Considerações finais

Em posse da categoria do universal, particular e singular, seguiu-se para a exposição do sistema de ensino de Matemática de Elkonin-Davídov, com base na obra de Davídov (1988). A relação entre a lógica dialética e o ensino davidoviano é evidenciada por meio da estrutura da Atividade de Estudo, em específico. No caso da categoria da dialética em análise, serve para uma exposição objetiva do conceito que deve ser estudado, quer dizer, uma vez que, no conteúdo da Atividade de Estudo, se busca um conceito a nível concreto este deve ser exposto por meio das relações entre o universal, particular e singular.

Além disso, o ensino no sistema de Elkonin-Davídov articula conceitos objetivos uma vez que tem base em um nível elevado de apreensão do real. Dado que o sistema tradicional, por sua vez, desenvolve os conceitos subjetivos, o que Davídov entende apenas como generalizações conceituais, tem-se a necessidade de superação de tal sistema por meio da dissolução dos conceitos com conteúdo empírico ao manifestar o desenvolvimento dialético dos conceitos e, conforme esse movimento, organizar o ensino. Advém disso, a objetividade do conceito de número no respectivo sistema. A relação entre grandezas, proposta como gênese do conteúdo da Matemática e, portanto, orientadora da Atividade de Estudo, conduz o aluno à superação de uma contradição, entre a grandeza a ser medida e a grandeza que mede, que é exposta em totalidade no modelo geral de número, $A/c = N$, visto também como $A/\sim A = A'$.

Lo universal, lo particular y lo singular en el concepto de número en la Actividad de Estudio

RESUMEN

Este texto es un recorte de la disertación titulada: *Lógicas formal e dialética em sistemas de ensino de matemática*. En este sentido, comparte el objetivo de manifestar los elementos de la lógica que median el sistema de enseñanza Elkonin-Davídov, en este artículo en particular, la categoría de la dialéctica dicha universal, particular y singular. Tal objetivo puede traducirse según la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiesta la categoría de lo universal, particular y singular en el concepto de número en la Actividad de Estudio? Para desarrollar una respuesta a esta problemática, el texto avanza según las siguientes secciones: 1 Introducción; 2 Lo universal, particular y singular en el concepto de circulación

de mercancías; 3 El concepto de número en la Actividad de Estudio; y 4 Observaciones finales. Al final del texto, se muestra un análisis del concepto de número, presentado en el sistema Elkonin-Davídov, basado en la categoría dialéctica denominada universal, particular y singular.

Palabras clave: Lógica dialéctica; Sistema Elkonin-Davídov; Enseñanza del desarrollo.

4 Referências

CORRÊA, R. F. *Método dialético: Um estudo da lógica dialética como método de exposição teórica*. 314 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em filosofia, Instituto de filosofia e ciências sociais, Universidade do Rio de Janeiro, 2021.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Aprendizagem de estudo e atividade desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM P. A. P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, p. 249-266, 2019.

HEGEL, G. W. F. *Ciência da Lógica: 1. A doutrina do ser*. Tradução de Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

HEGEL, G.W.F. *Ciência da Lógica: 2. A doutrina da essência*. Tradução Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HEGEL, G.W.F. *Ciência da Lógica: 3. A doutrina do conceito*. Tradução Christian G. Iber e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito: parte 1*. Tradução de Paulo Meneses e Karl-Heinz Efkken. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

Recebido em maio de 2023.
Aprovado em outubro de 2023.

The universal, particular, and singular in the number concept in the Study Activity¹

O universal, particular e singular no conceito de número na Atividade de Estudo

Pedro Gabriel Ambrosio²
Vidalcir Ortigara³

ABSTRACT

This text is an excerpt from the dissertation entitled: *Lógicas formal e dialética em sistemas de ensino de matemática*. In this sense, it shares the objective of manifesting the elements of logic that mediate the Elkonin-Davíдов teaching system, in this specific article, the category of the dialectic called universal, particular and singular. This objective can be translated according to the following question: How is the category of the universal, particular and singular manifested in the concept of number in the Study Activity? In order to develop an answer to this problem, the text progresses according to the following sections: 1 Introduction; 2 The universal, particular and singular in the concept of circulation of goods; 3 The concept of number in the Study Activity; and 4 The final considerations. At the end of the text, we demonstrate an analysis of the concept of number, presented in the Elkonin-Davíдов system, based on the dialectical category called universal, particular and singular.

Keywords: Dialectical Logic; Elkonin-Davíдов System; Developmental Teaching.

RESUMO

Este texto é um recorte da dissertação de título: *Lógicas formal e dialética em sistemas de ensino de matemática*. Nesse sentido, ele compartilha do objetivo de manifestar os elementos da lógica que medeiam o sistema de ensino de Elkonin-Davíдов, neste artigo em específico, a categoria da dialética dita universal, particular e singular. Tal objetivo pode ser traduzido conforme a seguinte questão: como se manifesta a categoria do universal, particular e singular no conceito de número na Atividade de Estudo? Para desenvolver uma resposta ante esta problemática, o texto progride conforme as seções: 1 Introdução; 2 O universal, particular e singular no conceito de circulação de mercadorias; 3 O conceito de número na Atividade de Estudo; e, 4 Considerações finais. Ao fim do texto, demonstra-se uma análise do conceito de número, apresentado no sistema Elkonin-Davíдов, embasada na categoria dialética dita universal, particular e singular.

Palavras-chave: Lógica Dialética; Sistema Elkonin-Davíдов; Ensino Desenvolvimental.

¹ English version by Pedro Gabriel Ambrosio. E-mail: pgambrosio@gmail.com.

² Teacher in the state of Santa Catarina. Master in Education by the program of Pos-Graduation in Education of the Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5441-1791>. E-mail: pgambrosio@gmail.com.

³ Professor in the program of Pos-Graduation in Education of the Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Doctor in Education by the program of Pos-Graduation in Education of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0232-2164>. E-mail: vdo@unesc.net.

1 Introduction

This text is an excerpt from the dissertation entitled: *Lógicas formal e dialética em sistemas de ensino de matemática*. In this sense, it shares the objective of manifesting the elements of logic that mediate the Elkonin-Davíдов teaching system, in this specific article, the category of the dialectic called universal, particular and singular.

For some time now, it has been understood that every education system is based on certain assumptions that come from a variety of conceptions of: society, knowledge, individual etc. With the Elkonin-Davíдов teaching system there is no difference, in fact it is admitted by Davíдов (1988, p. 5, our translation), when commenting on his book: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*⁴, that “to link the exam of psychopedagogical problems of developmental school teaching with the conceptual apparatus of dialectics is the inner purpose of our work”. At another point, the author also recognizes the importance of such a link between the education system and the conceptual elements of the dialectical logic: “without the capacity to distinguish the universal-particular-singular [...] when one says to set study tasks for students, one is actually setting imaginary tasks.” (DAVIDOV, 2019, p. 263, our translation).

However, when dealing with dialectics both its categories are of superior rigor for comprehension of the objects from reality and it is challenging to use them to understand the Thing under study. Therefore, this text seeks to answer the following question: How is the category of the universal, particular and singular manifested in the concept of number in the Study Activity?

Thus, this article progresses according to the following sections, in addition to this introduction: *2 The universal, particular and singular in the concept of circulation of commodities*, in which the category develops according to Hegel's doctrines⁵ and, in sequence, according to what was exposed by Corrêa (2021), the category is used to understand the concept of circulation of commodities – in order to give materiality to the application of

⁴ Translated from Russian to Spanish.

⁵ *Ciência da lógica: 1 a doutrina do ser* (HEGEL, 2016), *Ciência da lógica: 2 a doutrina da essência* (HEGEL, 2017), and *Ciência da lógica: 3 a doutrina do conceito* (HEGEL, 2018).

the category; 3 *The concept of number in the Study Activity*, moment in which the structure in actions of the Study Activity is exposed and an analysis is made from the example that Davídov (1988) presents in his book right after exposing the Study Activity, thereby, with the aim of manifesting the dialectical category of the universal, particular and singular in the example of Davídov (1988); and, 4 *Final considerations*, section in which the conclusions that arise from the development of the text will be highlighted.

2 The universal, particular and singular in the concept of circulation of commodities

Different from concepts based on formal logic, which resemble common names – not own –, in dialectical logic they overcome such quality. This superior conceptualization is precisely the object of the category discussed here.

In the first book of Hegel's logical system, *Science Of Logic: the doctrine of being*, the passage of indeterminate being occurs – identical, in content, to nothing – to the determined being, which means the existing. The main categories that develop the being are: quality and quantity. As soon as the being exists and, therefore, is determined, it manifests itself with specific qualities that differentiate it from others. According to the author, “through its quality, something is, in front of another, is changeable and finite, not only in front of each other, but determined purely and simply in a negative way in it” (HEGEL, 2016, p. 109, our translation).

However, with the qualification of the finiteness of existing beings, therefore, “if the quality makes the being something unique, it also makes it something identical to other beings of the same type, with the same quality that is, it makes it something multiple” (CORRÊA, 2021, p. 226, our translation), what is the genesis of new quantitative determinations.

While the being was determined qualitatively, through difference in relation to others, quantitatively it is determined through equality imposed by quality. However, such category requires a standard to quantify. This implies a qualitative difference within the quantity itself, to know: the measured and the unit of measurement.

The relation between quality and quantity, established in being, progresses until its determination in appearance that, logically, puts another substrate to which appearance is relative. Nevertheless, upon entering this new sphere, the peculiar immediacy of determined being is constrained and being surpasses the degree of abstract universal⁶.

Therefore, in the doctrine of essence, one enters the sphere of mediation. Thus, the being, through mediation, becomes appearance, which puts a new aspect on the being, the essence. That way, “appearance is the negative that a being has, but in another, in its denial.” (HEGEL, 2017, p. 41, our translation). At this stage, the being does not determine itself by the internalization of the negation of other beings, in fact, it determines itself internally between its appearance and its essence in a reflexive way.

Appearance, at first, seems to deceive the truth of being, as it must be found in its essence, which gives appearance a characteristic of contingency. This characteristic sometimes implies a rupture between the being and its essence. However, as Corrêa analyzes (2021, p. 234, our translation), “[...] To know the essence of immediate being, it itself has to appear in some way, that is, it has to be mediated by our knowledge of appearance”. In other words, otherwise, in a complete separation between appearance and essence, the latter is constituted in another immediate being, in which knowledge does not progress via mediation, in the same way as what occurs in the previous sphere, in the doctrine of being.

Thus, the essence – which contains the essential –, through appearance, should appear, what emulates a dynamic between identity of both categories, which has the same content, whose difference is that one is immediate and the other mediated. Since appearance is, in itself, of an essence, then it itself is part of the totality of the essence. Such reflective movement takes place as a interpenetration of opposites internal to being, that is, the engine that makes the entire doctrine of essence progress towards

⁶ Abstract universal, determined universal and concrete universal are degrees of conceptualization of the being until becoming concept.

the unity of substance, that is, the Thing in reality. Hegel (2017, p. 219, our translation) says “this identity of being within its negation with itself is now substance. It is this unity as within its negation or as within contingency, thus, it is the substance as a relation to itself.”

The substance realized in reality, in unity between appearance and essence, has all the properties of the real, for example, of being knowable. However, to know it objectively, it is necessary to reproduce it as a subject who knows himself. To Hegel (1992, p. 29, our translation), “everything comes from understanding and expressing the true not as a substance, but also, precisely, as a subject”. In other words, while the knowable substance is not known, it itself is not yet a subject, therefore, it is incomplete. Thus, “There is, therefore, something in the substance that goes beyond its immediate effectiveness. And the unity of the relation between what is in the actual substance and what is potential, between what is objective and subjective, is its concept.” (CORRÊA, 2021, p. 236-237, our translation).

In view of the manifesto, it is worth looking at the doctrine of the concept. In this last sphere, everything is both immediate and mediated, therefore, it is said to be speculative. This meaning is necessary, because even if the concept is concrete, by overcoming all the mediating determinations of being and essence, what is determined also has immediacy, without mediations. For example, from the immediate point of view, capitalist society expresses individual freedom, as mediated it is essentially exploitative, so in that unity it is speculative.

The substance, when known as a subject, through the scholar who knows it, acquires the form of a concept. In summary, “[...] the essence came from being and the concept came from the essence, with that, it also came from being.” (HEGEL, 2018, p. 66, our translation).

Therefore, one can understand Hegel's statement (2018, p. 59) of “[...] the concept appears as the unity of being and essence”. About this, Corrêa (2021, p. 241-242) says:

[...] the concept was always there in itself, it was Always a unity between being and essence; but only through going from the abstract to the concrete, can we understand the meaning of these categories. So, within the concept, the being and the essence no longer present themselves simply as being and essence, and, as a consequence, gain more determinations. [...] When we started with the being, this was an indeterminate; as we advance to the essence, the being gained the determination of appearance. Now, being and essence compose a relation between universal, particular and singular with the concept.

Thus, the relation between universal, particular and singular determines the content of the concept. In an immediate moment, at the beginning of the process of knowing, the concept appears as an abstract universal and, thereby, “it differs little from the immediate categories of the sphere of the being”, such as quality and quantity. “The universal appearance that the concept initially takes on is precisely what hides the fact that it is something determined.” (CORRÊA, 2021, p. 242, our translation)

In front of such an abstract universal, it is necessary to develop the category of appearance and, consequently, launch into the search for the category of essence. This attitude implies denying the immediacy of the universal by unveiling the moment of mediation of the concept, which reveals a new form submerged in the abstract universal, that which is the determined universal. Both forms, although different, essentially have the same content as they are the same substance. “The particular contains universality, which constitutes its substance; the gender is unchanged in its species; species are not diverse from the universal, but only from each other”. Therefore, “the particular has with the other particulars, with which it relates, one and the same universality. At the same time, their diversity, due to their identity with the universal, is as such universal; is a totality.” (HEGEL, 2018, p. 71, our translation).

In this way, the abstract universal acquires an opposite, that is, the determined universal, which particularizes the abstract while positing itself as a particular. Thus, all the determinations of the totality represent each of the forms among the particulars, while, from the totality itself they owe the category that dissolves the multiplicity of determinations and encompasses the opposites,

immediate and mediated – the singular, which is speculative. In other words, since part of the abstract and indeterminate universality is denied, the particular induces the concept to more concrete determinations. Therefore, it is said that the particular is the middle-term between the abstract universal and the concrete. “The singular emerges as an inevitable consequence of the subsequent determination of the particular.” (CORRÊA, 2021, p. 243, our translation).

Therefore, one should not abstract from this dynamic an infinite list in which a successor is more concrete in relation to a predecessor, as the difference between the singular and the particular is not just one of order, on the contrary, it is qualitative. The singular denies this abstraction, it is the concrete universal, the unity between the universal and the particular. To Hegel (2018, p. 86, our translation), when “[...]the unity of the concept elevates the concrete to universality, but apprehends the universal only as a determined universality, so precisely this is the singularity, which resulted as the determinateness that relates to itself.” Therefore, the singular operates the negation of the negation that forms the concept, the form of the absolute content.

Furthermore, Corrêa (2021) organizes some examples that are equally important to explain here, with the aim of demonstrating some application of such categories in an object of reality.

Initially, it is through the category of being that one must interpret the development of the sections at the beginning of *Capital*, then “the contradiction between use value and exchange value can, and should, be read from the dialectic between quality and quantity developed in the *Science of Logic*” (CORRÊA, 2021, p. 229, our translation). This statement, for the author, results from the fact that Marx himself, even without citing Hegel, does not hesitate to highlight the general categories of the being, “every useful thing, such as iron, paper, etc., must be seen from a double point of view, according to quality and quantity.” (MARX, 1988, p. 45, our translation). Which progresses to an analysis between use value and exchange value, Marx (1988, p. 47, our translation) says, “As use values, commodities are, first of all, of different quality, as exchange values they can only be of different quantities, therefore not containing any atom of value.” Similar to logical progression, in which

the imposition of a standard of measurement – historically determined – is foreseen, given the unity of the categories of quality and quantity, Marx (1988, p. 45, our translation) says, “discovering these different aspects and, therefore, the multiple ways of using things is a historic act. As is the discovery of social measures for the quantity of useful things”. Thus, all comparisons between qualitatively different commodities, that is, through the difference in their use values, their quality is determined, as well as their exchange values and the standard of measurement agreed upon in their time. For example, “like all other commodities [gold] also functioned as an equivalent, [...] as soon as it gained the monopoly of this position in the expression of value in the world of commodities, it became a money commodity.” (MARX, 1988, p. 69, our translation). Therefore, it is the money-form.

Next, the use of the essence category begins as soon as the substrate, referring to what is studied, is placed. In the case of *Capital*, “the identification of this substrate requires that the entire series of measurement relations, including the fixed rule (the commodity that takes the form of money), be recognized only as an appearance” (CORRÊA, 2021, p. 232, our translation), from which a substrate is deduced, and as soon as, an essence. This moment occurs in the transition from the sphere of circulation of goods to that of production, as manifested by Marx (1988, p. 140-141, our translation),

[...]Let us then abandon, together with the possessor of money and the possessor of labor power, this noisy sphere [of circulation], existing on the surface and accessible to all eyes, to follow them both to the hidden place of production, on whose threshold one can to read: *No admittance except on business* [...]. [Since] the sphere of circulation or exchange of commodities, within whose limits the purchase and sale of labor power occurs, was in fact a true Eden of the natural rights of man [...]. Because buyer and seller of a commodity, for example labor power, are determined only by their free will [...]. Because they relate to each other only as possessors of commodities and exchange equivalent for equivalent [...]. [However] when leaving this sphere of simple circulation or exchange of commodities [...], the former possessor of money marches forward as a capitalist, the possessor of labor power follows him as his worker; one full of importance, a satisfied smile and eager for business; the other, shy, reluctant, like someone who took his own skin to market and now has nothing left to look forward to except the tannery.

Therefore, in *Capital*, the circulation of commodities, as an appearance, is what is immediately observed. Thus, the researcher, like Marx, who seeks to expose the reality of his object, its dialectics, needs mediations in the studied in order to find in it the essence. From this it should not be concluded that the sphere of circulation of commodities adds nothing to the study and can therefore be bypassed. This is because it is precisely the need for its phenomenon, given to the sphere of production, that will unite both in the objective totality. “Which, basically, is the same as saying that, to understand the origin of capital, it is necessary to overcome the difference between the sphere of circulation and the sphere of production and consider the unity of the two spheres as a totality.” (CORRÊA, 2021, p. 240, our translation).

Therefore, “capital, in *lato sensu*, reveals itself as substance; which means that the relation between the sphere of circulation and the sphere of production must be considered as the relation with itself of the capitalist system.” (CORRÊA, 2021, p. 240, our translation). In resume, the genesis of capital develops this dynamic, “it is therefore,” Marx (1988, p. 134, our translation) says, “impossible for the producer of commodities, outside the sphere of circulation, without coming into contact with other possessors of commodities [as in the sphere of production], to valorize the value, and then transform money or commodities into capital.” Therefore, he concludes that, “capital cannot, thus, originate from circulation, nor can it not originate from circulation. It must, at the same time, originate and not originate from it.”

Finally, in the category of concept, in which the form of the universal, particular and singular is reproduced, Corrêa (2021) calls for attention to changing perspectives that can interpret the form of the concept in different ways. When accompanying the weaver, it has to “his commodities, 20 rods of linen, has a determined price. Its price is 2 pounds sterling. He exchanges it for 2 pounds sterling and [...] exchanges the 2 pounds sterling, in turn, for a Bible” (MARX, 1988, p. 93, our translation). According to Corrêa (2021, p. 245, our translation),

[...] from the weaver's point of view, When we hold ourselves abstractly to it, linen is the universal equivalent, mere exchange value, an abstract object by which the value of others is measured. Money (despite being the universal equivalent for everyone) performs for the weaver the function of a particular mediator, that is, a bridge between the exchange value of his product and the use value of another; the product he will buy with the money obtained from the sale of his linen (a Bible, for example) is the singular term, use value, concrete object for consumption.

A different case occurs from the perspective of the observer external to the process, because, for this, money is the universal equivalent, it is the most abstract commodity, the weaver's linen is something concrete and particular to the weaver, although he considers it only for its exchange value, making the Bible still singular, because, for the weaver, it is considered for its use value. A similar case occurs when observing the producer of Bibles, except that, for him, the Bible is the particular, while the singular would be another commodity of interest in its use value (CORRÊA, 2021). Furthermore, when observing the cycle of the capitalist agent, we see another situation. Corrêa (2021, p. 246, our translation) justifies such an interpretation given that “[...]the middle term is now the synthesis of the process from the capitalist's point of view. [...] the cycle does not occur in the form of C-M-C, but of M-C-M”. In other words, when observing the persona of capital, the initial money is seen as universal, as will occur with the external observer. However, the singular is the concrete universal, made the commodities determined, in turn, the capital obtained at the end of this agent's cycle is nothing more than another particular form of money, the universal. In it, money relates to itself through the commodity, becomes concrete, subject and capital (CORRÊA, 2021).

Through what has been discussed so far, in the next section the concept of number will be glimpsed in the Study Activity, in order to demonstrate the relation with the category of universal, particular and singular and the Davidovian example when exposing his teaching theory.

3 The concept of number in the Study Activity

In the Elkonin-Davídov teaching system, after the exposition of the structure of the Study Activity, Davídov (1988), exemplifies a development of such a teaching model through the concept of number. So, before looking at the Study Activity in its application to this concept, it is worth remembering its structure of six actions: i) transformation of task data in order to manifest the universal relation of the studied object; ii) modeling of the differentiated relation in object, graphic or literal forms; iii) transformation of the relation model to study its properties in ‘pure form’; iv) construction of the system of particular tasks to be solved by a general procedure; v) control over compliance with previous actions; vi) evaluation of the assimilation of the general procedure as a result of solving the given study task (DAVÍDOV, 1988, p. 181, our translation).

With the exposition of the structure of the Study Activity, it is fair to look at the concrete example of an experimental investigation of the concept of number in the first school year. This concept is introduced by determining the following relationships between quantities: “equal”, “more” and “less”⁷. They are what allow the differential comparison of quantities through the object action of students (DAVÍDOV, 1988). In this moment,

even before assimilating the concept of number, he [the student] can fix the results of this comparison with the help of formulas, expressed through letters, such as $a = b$; $a > b$; $a < b$; and accomplish many of its transformations, for example, $a + c > b$; $a = b - c$; $a + c = b + c$ etc., relying on the corresponding properties of the mentioned relations. (DAVÍDOV, 1988, p. 185, our translation).

However, in reality, in some situations it is impossible to accomplish the differential comparison to immediately discover the equality or inequality of certain two quantities. The teacher must lead students to such situations and question them about an appropriate way to solve the task of comparing two quantities. Children must formulate some hypotheses, which, with the help of the teacher, will eventually

⁷ From now on the signs will be used: $=$, $>$ and $<$, respectively, bearing in mind that the relation of more and less should actually be translated as a relation of greater and lesser.

conclude the need to accomplish a new comparison, the mediated differential comparison. Next, the teacher encourages students to ask questions such as: what is mediated differential comparison? With the help of what means is it possible to execute it? How to operate with these means and what results will they lead to? Therefore, the teacher proposes the task that demands the discovery and assimilation of the general mode of mediated differential comparison of quantities. This is based on the comparison of multiple quantities using numbers. Thus, the study actions that lead to the resolution of the task required require students to study the properties of the relation between multiple quantities, the modeling of which develops the concept of number (DAVÍDOV, 1988).

In the first study action of the relation between quantities, according to Davidov (1988, p. 185-186, our translation), “students perform an object transformation of quantities, in which the character of the multiple relation is manifested”. In other words, at this moment, the little ones must find a third quantity by which the relation of the two initial quantities can be measured. The new magnitude provides conditions for mediated differential comparison. For example,

[...]quantities A and B cannot be directly compared (segments cannot be superimposed directly on top of each other). The task data is transformed by the student in such a way that he finds a certain quantity c, the use of which allows him to determine how many times it “fits” into the initial quantities A and B. The search for how many times the quantity c “fits” into the quantities A and B allows the child to determine their multiple relation [of A with c and B with c], which can be recorded with the help of the formula A/c and B/c (the line separating the letters means multiple). (DAVÍDOV, 1988, p. 186, our translation).

In the second study action of the relation between quantities, the multiple relation and its result are modeled in object, graphic or literal forms. For the object model, the multiple relation can be performed with real objects, such as sticks and strings, or drawn segments that “[...] indicate the result of both the separate ‘placement’ of measurements and all similar ‘placements’ (how many times the given measure is contained in the quantity through its multiple relation)” (DAVÍDOV, 1988, p. 186, our translation). In this way, students will be

able to express verbally, through numeral form – once, twice, three times, ... – the result of the multiple relation. This may characterize another model, for example, $A/c = 4$; $B/c = 5$; $4 < 5$; $A < B$, generalizable to $A/c = K$; $B/c = M$; $K < M$; $A < B$. In the end, the literal model of the multiple relation and its result emerges as $A/c = N$. As a result of this literal form, students can perform mediated differential comparison of any particular case (DAVÍDOV, 1988).

In the third study action of the relation between quantities, the model found is transformed in order to provide conditions for studying its generalized properties. For example, based on the model $A/c = K$. If we change the quantity c by a quantity b , with the initial quantity A remaining, we have three situations determined by the relation between the quantities c and b : i) $c = b$, ii) $c > b$, and iii) $c < b$. In the first case, since the quantity c is equal to b , the number of times that b fits in A is the same if the reference is c . Then, the following transformations can be obtained: $A/b = K$ and $A/c = A/b$. In the second case, where c is greater than b , b will fit more times in A than c . Thus, it is possible to generate the following transformations: $A/b = M$, $A/b > A/c$, $A/b > K$ and $M > K$. In the third case, since c is smaller than b , it will fit fewer times in A than c . Therefore, the transformations that can be created are: $A/b = N$, $A/b < A/c$, $A/b < K$ and $N < K$. About these transformations, Davídov (1988, p. 187, our translation) comments,

that children assimilate the content and consequences of this action is of great importance when they become familiar with the world of numbers and constitutes a characteristic feature of the solution of the study task, in which certain general properties of numbers are studied before getting to know the diversity of its particular manifestations.

In the fourth study action of the relation between quantities, the time has come to implement the mediated differential comparison mode, through the multiple relation of quantities in particular tasks, that is, to determine the relation between quantities using numbers. For example, Davídov (1988, p. 187, our translation) says, “[...] find the numerical characteristic of one or another

continuous or discrete quantity in relation to a determined measurement”. The author concludes that, “This action allows children to link the general principle of obtaining numbers with the particular conditions of calculating sets or measuring continuous objects”. In this sense, the test condition for understanding the concept of number by the student is to correlate, through several concrete numbers, the defined measurements of a quantity. That is, defining a numerical characteristic of a quantity, with freedom to choose the unit of measurement. Thus, the study task is solved by developing the general process of obtaining a number, while assimilating its concept (DAVÍDOV, 1988).

The fifth and sixth study actions, in relation to the others, have a certain independence from the content of the study task, therefore, the greatest considerations about them remain in the pure structure of the Study Activity. However, one should not conclude from this a complete divorce from the content of the study task. Especially, in the evaluation action, by indicating, to the student, the course to fulfill the purpose of the study task, that is, its content. Davídov (1988, p. 187-188, our translation) says, in the study task guided to understanding the concept of number, which the control action “[...] allows children, while preserving the general form and meaning of the four previous actions, to modify their operational composition depending on the particular conditions of their application, the concrete peculiarities of the material”. While the evaluation action, “[...] in all stages of solving the study task, guides the other actions towards the final result: obtaining and using the number as a special means of comparing quantities”, which is also the genetic basis of mathematical concepts.

As we have seen, the study task developed the concept of number through a microcycle of ascension from the abstract to the concrete. Therefore, there is the possibility of using the category of dialectical logic, which forms the concrete content of the concept as a paradigm for the content of the Study Activity. In other words, while the category of universal, particular and singular mediates the theoretical concept, to a certain degree, it also mediates the content of the Study Activity. Therefore, in accordance with the example of the concept of circulation of commodities, which are realized in the form of the category of

universal, particular and singular and are determined from abstract universality, through determined universality, to concrete universality, one can make an exposition of the concept of number, presented by Davídov (1988), in order to demonstrate the objectivity of that concept.

That said, it is important to remember that, according to Davídov (1988), the concept of number comes from the multiple relation between quantities. In the same way as any other being, in its first determination, number appears as an appearance and, knowing this, one must unveil the characteristic of appearance in the relation of the process of knowing, the relation as governed by immediacy. In this way, it is possible to return to the classic of the number, which is to appear in anything. Read, regardless of what you are considering, there is a numerical treatment for this. This omnipresence, even useful for different interests, behaves like a numerical layer, of a single level, that covers all reality and, from this, the abstract concept of number immediately develops. This determination of number can be considered only the unmediated moment in the relation of the process of knowing the number, thus, it is the appearance that hides the essence of this being.

When putting the number under analysis, leaving the immediate moment, we find nothing less than the human action that generates the appearance of the number, that is, the act of measuring. The numerical layer that covers all reality does not just contain a single level, it is actually woven by the hands of cognizing subjects, who provide conditions for the numerical treatment of any measurable object, measuring them. In this way, immanent in the act of measuring, there is the essence of number, just note that, in general at work, every worker when measuring something, does so using a unit of measurement – the multiple relation between quantities. In the same way, the human action of measuring is hidden in the abstract concept of number, thus, the essence of the concept, the unit of measurement, is also hidden.

It is important to remember that appearance is always relative to the essence, as the latter is what generates the former, therefore, the appearance is something of the essence and is part of its totality. In this sense, to develop the

concept of number, one must not disregard appearance as just an immediate moment that does not add to knowledge. Instead, one must develop the essence without losing sight of what is apparent, so the number that appears as abstract must be considered together with the unit of measurement, its essence. In this moment, in which the relationship between appearance and essence was established, the concept of number is more determined. For example, in the immediate abstract everything that was permitted to speak of number was nothing more than a tautology – number is number – now, at least, it is authorized to say that number is a product of the human action of measuring. However, the concrete concept has not yet been developed, so far what is known is that its substance is part of reality. As a number to be measured, it behaves like a universal, is independent of any other and can be any number – it can take any form –, for example, A. However, the unit of measurement is more determined. Note that it is extremely important that the unit of measurement is not the same number as the thing to be measured. After all, we seek to establish a unity of opposites, a unity of equals would not present content beyond the formal. A similar case occurs with Marx (1988, p. 60, our translation), when discussing the equivalent form of expression of value

As no commodity can appear as an equivalent to itself, nor can it make its own natural skin an expression of its own value, it must relate itself as an equivalent to another commodity, or make the natural skin of another commodity its own form of value.

Therefore, the unit of measurement is more determined – it can take any form excluding A. Thus, corroborating the search to cover all number determinations, it is essential that the unit of measurement is precisely a $\sim A^8$. In this case, the unit of measurement has a double side. First, it is more determined than the number to be measured, which acts as a universal. Furthermore, even if with another qualitatively different form, its content remains identical to that of the number to be measured – in case of a mistake, one would not measure the

⁸ Not A.

other – therefore, at the same time as it is different, it is placed on the same level. The result of this is that a new category needs to be established, encompassing both: the number to be measured and the unit of measurement. So, it is said that the unit of measurement acts as a particular, through it the universal is particularized while the unit itself is particularized.

This new category formed by the unity between the number that measures and what will be measured is the unity between the being and the essence, it is immediate and mediated at the same time, it is the concrete concept and, therefore, it is called singular. To the observer who interacts with the concept immediately, the concept is nothing more than pure abstraction, that is, it is just the appearance of the being. However, for the attentive observer, who mediates the appearance by the particular essence, the concept is the unity of multiple determinations – it is concrete. In the concept introduced in the Davidovian system, this meaning must be given to the general model of the multiple relation between quantities, between what is measured and the unit of measurement. It is notable that the model $A/c = N$ has the concrete content of number, although, if separated from the literal form, both c and N , that is, both the unit of measurement and the result of measurement, as they share the content of A , will immediately be confused with A itself. However, when mediating A through $\sim A$ – represented by c in the general model of the multiple relation –, it is known that the singular must differ from A by incarnating the multiple determinations between A and $\sim A$, a totality, so that, if it is necessary to give it a form, it is worth using A' . The capital letter translates the return to the beginning (A) while the apostrophe translates the superior quality of abstraction of the being – represented by N in the general model of the multiple relation.

In this way, the concept of number is exposed as the unit between the quantity to be measured, the unit of measurement and the resulting measurement, which conditions the number to the human action of measuring. Furthermore, the category of the universal, particular and singular is manifest in the exposition of the concept of number as the resolution of the contradiction between the measured and the unit of measurement.

4 Final considerations

In possession of the category of universal, particular and singular, we moved on to the exposition of Elkonin-Davídov's Mathematics teaching system, based on the work of Davídov (1988). The relation between dialectical logic and Davidovian teaching is evidenced, specifically, through the structure of the Study Activity. In the case of the category of dialectics under analysis, it serves for an objective exposition of the concept that must be studied, that is, since, in the content of the Study Activity, a concept is sought at a concrete level, this must be exposed through the relation between the universal, particular and singular.

Furthermore, teaching in the Elkonin-Davídov system articulates objective concepts since it is based on a high level of apprehension of reality. Given that the traditional system, in turn, develops subjective concepts, which Davídov understands only as conceptual generalizations, there is a need to overcome such a system through the dissolution of concepts with empirical content by manifesting the dialectical development of concepts and, according to this movement, organizing the teaching. As a result of this, there is the objectivity of the concept of number in the respective system. The relationship between quantities, proposed as the genesis of the content of Mathematics and, therefore, guiding the Study Activity, leads the student to overcome a contradiction, between the quantity to be measured and the quantity it measures, which is fully exposed in the model general number, $A/c = N$, also seen as $A/\sim A = A'$.

Lo universal, lo particular y lo singular en el concepto de número en la Actividad de Estudio

RESUMEN

Este texto es un recorte de la disertación titulada: *Lógicas formal e dialéctica em sistemas de ensino de matemática*. En este sentido, comparte el objetivo de manifestar los elementos de la lógica que median el sistema de enseñanza Elkonin-Davídov, en este artículo en particular, la categoría de la dialéctica dicha universal, particular y singular. Tal objetivo puede traducirse según la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiesta la categoría de lo universal, particular y singular en el concepto de número en la Actividad de Estudio? Para desarrollar una respuesta a esta problemática, el texto avanza según las siguientes secciones: 1 Introducción; 2 Lo universal, particular y singular en el concepto de circulación de mercancías; 3 El concepto de número en la Actividad de Estudio; y 4 Observaciones finales. Al final del texto, se muestra un análisis del concepto de número, presentado en el sistema Elkonin-Davídov, basado en la categoría dialéctica denominada universal, particular y singular.

Palabras clave: Lógica dialéctica; Sistema Elkonin-Davídov; Enseñanza del desarrollo.

4 References

- CORRÊA, R. F. *Método dialético: Um estudo da lógica dialética como método de exposição teórica*. 314 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em filosofia, Instituto de filosofia e ciências sociais, Universidade do Rio de Janeiro, 2021.
- DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIDOV, V. V. Aprendizagem de estudo e atividade desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM P. A. P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, p. 249-266, 2019.
- HEGEL, G. W. F. *Ciência da Lógica: 1. A doutrina do ser*. Tradução de Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- HEGEL, G.W.F. *Ciência da Lógica: 2. A doutrina da essência*. Tradução Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HEGEL, G.W.F. *Ciência da Lógica: 3. A doutrina do conceito*. Tradução Christian G. Iber e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito: parte 1*. Tradução de Paulo Meneses e Karl-Heinz Efkén. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

Received in May 2023.
Approved in October 2023.

Resumo

TRINDADE, C. *Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas*. 2021. 333 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR¹.

*Camila Trindade*²

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a constituição e o desenvolvimento humano não são expressões apartadas das condições de possibilidade colocadas à existência humana; ao contrário, são processos que tomam forma e conteúdo na realidade. Especialmente no que concerne à consciência, Leontiev (2021/1975) ressalta sua íntima relação e, portanto, instituição na atividade humana. Segundo o autor, “a consciência individual como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva pode ser compreendida apenas como produto das relações e mediações que surgem no curso da formação e desenvolvimento da sociedade” (Leontiev, 2021/1975, p. 151).

Assim, entre outros elementos, na tese desenvolvida por Trindade (2021), tomou-se como base a análise do contexto educativo do ensino superior brasileiro e seus desdobramentos na constituição dos estudantes que vivenciam dificuldades acadêmicas. Em outras palavras, o ponto de partida para a compreensão da forma e do conteúdo que compõem as significações e as condutas dos acadêmicos foi o atual contexto educativo marcado por importantes índices de evasão e repetência universitária. Isto é, partiu-se da

¹ Tese desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI -UEM). Orientação da Prof^ª. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo. A pesquisa contou com financiamento de bolsa de pesquisa da CAPES.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI -UEM). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGP - UFSC). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPI – UEM, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9489-9050>. E-mail: trindadecami@gmail.com.

realidade para entender os sujeitos, conjuntamente com o movimento de compreender como os sujeitos significam e atuam na realidade.

Deste modo, sendo construída a partir das contribuições da Psicologia Escolar Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e do método materialista histórico-dialético, a investigação de Trindade (2021) teve como objetivo geral compreender o sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas e suas relações com a formação do fracasso educacional. Para tanto, foi desenvolvido um estudo teórico e empírico com quatro estudantes de uma universidade pública brasileira, através de revisão de literatura científica da área, entrevistas semiestruturadas e aplicação da Técnica da Agenda Colorida com os sujeitos (Trindade, 2021).

A respectiva tese foi estruturada em oito capítulos, acrescidos de introdução e considerações finais. Nos quatro primeiros capítulos a autora percorre um caminho de discussões teóricas, abrangendo desde a articulação entre trabalho e educação, a questão da atividade e suas relações com o processo de significação humana, a produção do significado social e do sentido pessoal e, por fim, desenvolve uma discussão questionando a questão do dito fracasso escolar no ensino superior. Na sequência, no quinto capítulo, Trindade (2021), apresenta o percurso metodológico que envolveu a construção do seu estudo, mencionando tanto seus aspectos teóricos quanto o percurso investigativo empregado.

Ademais, ao longo dos capítulos seis, sete e oito, Trindade (2021) discute a realidade e a constituição dos participantes da pesquisa em correlação com a teoria apresentada nos capítulos anteriores. Para tanto, são tomados como eixos de análise e discussão as suas vivências no processo educativo formal, desde a educação básica até o ensino superior, a questão da atividade dominante, isto é, da unidade dialética atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva e, finalmente, o significado social e o sentido pessoal do ensino superior para os acadêmicos que vivenciam dificuldades acadêmicas.

Ao longo do estudo, Trindade (2021) argumentou a necessidade de compreender a questão do dito fracasso escolar no ensino superior em uma perspectiva histórica e social. A partir de Patto (2022), a autora retoma as concepções

já questionadas e refutadas acerca do fracasso na educação básica, debatendo o quanto e como muitas vezes podemos estar reproduzindo essas concepções para explicar algumas contradições que atualmente observamos no ensino superior brasileiro. Dito de outro modo, ainda se fazem presentes, desta vez no ensino superior, concepções que explicam a repetência e/ou a evasão a partir de perspectivas individuais, biológicas, quando não racistas.

A Psicologia Escolar Crítica contribuiu, e ainda contribui, significativamente para a superação dessas compreensões, cabe agora partirmos disso para não reiterarmos no ensino superior noções e práticas já refutadas no âmbito da educação básica (Trindade, 2021). Nesse caminho, são especialmente necessárias as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e do método materialista histórico-dialético, dado que essa perspectiva possibilita compreender os processos da realidade e a constituição dos sujeitos em suas determinações históricas, sociais, culturais, isto é, enquanto movimento que é síntese de múltiplas determinações.

Tanto é isso que, de acordo com Vygotski (2000/1931), a expressão imediata dos processos e/ou dos sujeitos deve ser superada se quisermos desvelar suas raízes constituintes. Esse percurso requer ainda a superação da mera descrição da realidade rumo à construção de sua análise explicativa. No contexto do estudo desenvolvido por Trindade (2021), isso quer dizer que a reprovação e a evasão universitária não devem ser concebidas em si, isto é, coloca-se a necessidade de superar a sua mera descrição. Por exemplo, superar análises que apontarão exclusivamente a compreensão da reprovação em determinada disciplina ou enquanto processo oriundo de determinado acadêmico, ou seja, de processos por si.

Destarte, superar esse movimento requer olharmos também para o próprio processo educativo, sobretudo em seus aspectos particulares e universais. Nesse sentido, Trindade (2021) pondera o quanto na atualidade o ensino superior brasileiro é permeado pela lógica capitalista, ou seja, por exemplo, pela competitividade e meritocracia. Vale lembrar que “sucesso e fracasso” tornam-se muito mais expressões do próprio processo educativo capitalista do que questões singulares.

Diante dessas questões, a autora reflete inclusive sobre a própria noção de fracasso, questionando tanto seus significados na atualidade quanto a

quem de fato serve esse processo. Em suas palavras, na verdade “temos a produção de um verdadeiro fracasso educacional — da plena constituição dos estudantes e do processo educativo superior — e, portanto, sucesso da sociedade do capital” (Trindade, 2021, p. 24).

Identificar essas contradições que atualmente constituem o processo educativo no ensino superior não implica em negar a importância do processo educativo. Dado que, conforme Martins (2013), a educação escolar é uma importante mediação para o desenvolvimento humano, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, segundo Trindade (2021), entende-se que a constituição singular dos acadêmicos, portanto também as dificuldades que eles vivenciam, não é expressão dos seus corpos orgânicos, mas do conjunto da vida objetiva que compõe suas existências. Assim, conforme a autora, se quisermos compreender tais sujeitos, em especial as dificuldades que vivenciam, precisamos analisar a concretude de suas existências.

Assim, na construção do respectivo estudo, observou-se que o conteúdo que compõe a memória dos acadêmicos em relação às suas experiências na educação básica é constituído também pelas significações de suas vivências atuais de dificuldades acadêmicas (Trindade, 2021). Por exemplo, quando ações importantes que concernem aos seus processos de escolarização, tais como o aprendizado da leitura e da escrita e, até mesmo, a conclusão da formação básica, são rememoradas de modo subvalorizado (Trindade, 2021).

Sobre esse aspecto, é importante destacar que o processo de memória, de acordo com Martins (2013, p. 158), relaciona-se ao movimento de o “indivíduo compreender que a retenção de determinado conteúdo é necessária à sua atividade prática ou teórica”. Assim, percebe-se o quanto e como o processo de produção de memória também se liga à atividade humana e, no caso dos estudantes, às suas vivências produzidas nas atividades acadêmicas e a partir delas.

No que diz respeito à questão da atividade, como já mencionado anteriormente, além de ser um processo fundamental à constituição e ao desenvolvimento humano, no âmbito dos acadêmicos, segundo Trindade (2021), ela constitui-se enquanto

processo que irá impulsionar a constituição do jovem na unidade dialética atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva. Assim, ela consiste em uma categoria-chave para compreender os processos em tela na tese em questão.

Para Leontiev (2021/1975), a atividade é um importante processo que articula e é articulado por determinados componentes, quais sejam os motivos, as ações, as operações e os sentidos pessoais. Assim, segundo o autor, “nós sempre lidamos com atividades específicas, cada qual responde a uma determinada necessidade do sujeito, é dirigida ao objeto dessa necessidade, extingue-se em decorrência de sua satisfação e é novamente produzida, talvez em condições outras, alteradas” (Leontiev, 2021/1975, p. 123).

No caso da referida tese, a autora verificou algumas particularidades que a atividade dominante dos acadêmicos assume. Mais precisamente, observou-se que os estudantes do gênero masculino se dedicam exclusivamente ao desenvolvimento da atividade de estudo profissionalizante, enquanto as estudantes acadêmicas além disso precisam se dedicar à atividade produtiva (Trindade, 2021). Não obstante essas particularidades, a autora constatou que todos os estudantes acabam desenvolvendo muito mais ações de estudo individualizadas, isto é, que não necessariamente são relacionados motivos e fins na atividade de estudo profissionalizante.

A construção desse cenário acaba se expressando na própria constituição fragmentada da atividade de estudo profissionalizante dos acadêmicos, portanto da própria unidade entre atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva (Trindade, 2021). Diante disso, a partir do estudo, temos a possibilidade de compreender que as dificuldades acadêmicas dos estudantes também são expressão dessa própria contradição instituída em suas atividades, a qual, por sua vez, é formada em um contexto educativo capitalista que majoritariamente não visa ao pleno desenvolvimento humano dos sujeitos.

Nesse sentido, Leontiev (2004/1975, p. 127) pondera que é justamente esse contexto capitalista, isto é, essa etapa histórica, que “acarretou uma oposição entre atividade mental interior e atividade prática, depois de uma relação de ruptura entre elas”. Por isso, são as condições materiais de existência que promovem a formação e a consolidação das contradições e cisões que vivenciamos em nossas atividades e,

portanto, constituições, e não determinantes singulares e/ou biológicos. Conforme Trindade (2021), esse entendimento é especialmente relevante para compreendermos a questão do dito fracasso escolar no ensino superior.

Ademais, ao olhar para a trama da significação humana, Trindade (2021) identificou que os estudantes que vivenciam dificuldades acadêmicas constituem um significado social acerca do ensino superior enquanto uma mediação que possibilitará a sua ascensão social, enquanto o sentido pessoal do ensino superior coloca-se em oposição a esse significado. Nesse contexto, segundo a autora, a permanência dos estudantes no ensino superior é guiada por motivos que não necessariamente se relacionam com o processo educativo, mas com, por exemplo, a “mudança” de vida.

Portanto, identificar e desvelar a atividade dominante dos acadêmicos, o significado social e o sentido pessoal são movimentos essenciais para compreender a questão do dito fracasso escolar no ensino superior para além dos limites singulares. Leontiev (2004) é enfático em apontar a determinação da cultura à formação e ao desenvolvimento humano, mesmo que sob os moldes capitalistas. Do mesmo modo, Vygotski (2000/1931) chama a atenção para a necessidade da superação da compreensão dos processos cotidianos neles e por eles mesmos. Foi a construção desse percurso que Trindade (2021) ponderou como necessário à compreensão e à superação da questão do dito fracasso escolar no ensino superior. Por fim, nessa perspectiva, a autora defende a Tese de que:

[...] quando a relação trabalho-educação é estruturada segundo a lógica da sociedade do capital, em articulação com a construção de um significado social do Ensino Superior como processo que possibilitaria a ascensão social dos sujeitos e de sentidos pessoais muitas vezes apartados do processo de aprendizagem, a formação superior dos acadêmicos torna-se fundamentalmente promovida por ações individualizadas de estudo que não se constituem plenamente em atividade de estudo profissionalizante. Nessa dinâmica, os estudantes internalizam, como conteúdo de suas consciências, concepções que denotam as ditas dificuldades acadêmicas como contradições relativas às suas singularidades, isto é, à sua falta de esforço, dedicação e/ou organização pessoal, e não como questões estruturais inerentes à atual particularidade. (Trindade, 2021, p. 24).

¿Fracaso escolar? El significado personal de la educación superior para estudiantes que experimentan dificultades académicas

Para la Psicología Histórico-Cultural, la constitución y el desarrollo humanos no son expresiones separadas de las condiciones de posibilidad impuestas a la existencia humana; al contrario, son procesos que toman forma y contenido en la realidad. Especialmente en lo que respecta a la conciencia, Leontiev (2021/1975) destaca su íntima relación y, por tanto, institución en la actividad humana. Según el autor, “la conciencia individual como forma específicamente humana de reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede entenderse como producto de relaciones y mediaciones que surgen en el curso de la formación y desarrollo de la sociedad” (Leontiev, 2021/1975, pág.151). Así, entre otros elementos, en la tesis desarrollada por Trindade (2021), la base fue el análisis del contexto educativo de la educación superior brasileña y sus consecuencias en la constitución de estudiantes que experimentan dificultades académicas. En otras palabras, el punto de partida para comprender la forma y el contenido que configuran los significados y la conducta de los académicos fue el contexto educativo actual marcado por importantes índices de deserción y repetición universitaria. Es decir, partimos de la realidad para comprender a los sujetos, junto con el movimiento de comprensión de cómo los sujetos significan y actúan en la realidad.

Referências

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. (Trabalho original publicado em 1975).

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Bauru: Mireveja, 2021. (Trabalho original publicado em 1975).

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5 ed. Queiroz, 2022.

TRINDADE, C. *Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas*. 2021. 333 f. Tese (Doutora em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas (Vol. 3)*. Madrid: Visor, 2000. (Trabalho original proferido entre 1931).

Recebido em julho 2023.
Aprovado em outubro 2023.

Abstract

TRINDADE, C. *School Failure? The personal meaning of Higher Education for students who experience academic difficulties*. 2021. 333 f. Thesis (Doctorate in Psychology), State University of Maringá, Maringá – PR^{1,2}.

Camila Trindade³

For Historical-Cultural Psychology, human constitution and development are not separate expressions of the conditions of possibility placed on human existence, on the contrary they are processes that take shape and content in reality. Especially with regard to consciousness, Leontiev (2021/1975) highlights its intimate relation and, therefore, institution in human activity. According to the author, “individual consciousness as a specifically human form of subjective reflection of objective reality can be understood only as a product of relations and mediations that arise in the course of the formation and development of society” (Leontiev, 2021/1975, p. 151).

Thus, among other elements, in the thesis developed by Trindade (2021), the basis was the analysis of the educational context of Brazilian Higher education and its consequences in the constitution of students who experience academic difficulties. In other words, the starting point for understanding the form and content that make up the meanings and conduct of academics was the current educational context marked by important rates of university dropout and

¹ Thesis developed in the Postgraduate Program in Psychology at the State University of Maringá (PPI -UEM). Guidance from Prof. Dr. Nilza Sanches Tessaro Leonardo. The research was funded by a CAPES research grant.

² English version by Ana Maria Pereira Dionísio. Mestre em Psicologia pela UFU. E-mail: dionisio.anamaria@hotmail.com.

³ PhD in Psychology from the State University of Maringá (PPI -UEM). Master in Psychology from the Federal University of Santa Catarina (PPGP - UFSC). Graduated in Psychology from the Federal University of Rio Grande (FURG). Postgraduate Program in Psychology – PPI – UEM, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9489-9050>. E-mail: trindadecami@gmail.com.

repetition. That is, we started from reality to understand the subjects, together with the movement of understanding how the subjects mean and act in reality.

Thus, being constructed from the contributions of Critical School Psychology, Historical-Cultural Psychology and the historical-dialectical materialist method, Trindade's (2021) investigation had as its general objective to understand the personal meaning of Higher Education for students who experience processes of academic difficulties and their relations with the formation of educational failure. To this end, a theoretical and empirical study was developed with four students from a Brazilian public university, through a review of scientific literature in the area, semi-structured interviews and application of the Colored Agenda Technique with the subjects (Trindade, 2021).

The respective thesis was structured into eight chapters, plus an introduction and final considerations. In the first four chapters, the author follows a path of theoretical discussions, ranging from the articulation between work and education, the question of activity and its relations with the process of human meaning, the production of social meaning and personal meaning and, finally, develops a discussion questioning the issue of so-called academic failure in Higher Education. Next, in the fifth chapter, Trindade (2021), presents the methodological path that involved the construction of his study, mentioning both its theoretical aspects and the investigative path used.

Furthermore, throughout chapters six, seven and eight, Trindade (2021) discusses the reality and constitution of research participants in correlation with the theory presented in the previous chapters. To this end, their experiences in the formal educational process, from Basic Education to higher education, the question of dominant activity, that is, the dialectical unity of professional study activity and productive activity and, finally, there are taken as axes of analysis and discussion, the social meaning and personal meaning of Higher Education for academics who experience academic difficulties.

Throughout the study, Trindade (2021) argued the need to understand the issue of so-called academic failure in Higher Education from a historical and social perspective. Based on Patto (2022), the author revisits already questioned

and refuted conceptions about the failure in basic education, debating how much and how often we can be reproducing these conceptions to explain some contradictions that we currently observe in Brazilian higher education. In other words, concepts that explain repetition and/or dropout from individual, biological, if not racist, perspectives are still present, this time in Higher Education.

Critical School Psychology contributed, and still contributes, significantly to overcoming these understandings. It is now time to start from this so as not to reiterate in Higher education notions and practices have already refuted in the scope of Basic Education (Trindade, 2021). Along this path, the contributions of Historical-Cultural Psychology and the historical-dialectical materialist method are especially necessary, given that this perspective makes it possible to understand the processes of reality and the constitution of subjects in their historical, social, cultural determinations, that is, as a movement that it is a synthesis of multiple determinations.

So much so that, according to Vygotski (2000/1931), the immediate expression of processes and/or subjects must be overcome if we want to reveal their constituent roots. This path also requires going beyond the mere description of reality towards the construction of its explanatory analysis. In the context of the study developed by Trindade (2021), this means that university failure and dropout should not be conceived in themselves, that is, there is a need to overcome their mere description. For example, overcoming analyzes that will exclusively point to the understanding of failure in a certain discipline or as a process originating from a certain academic, that is, processes in themselves.

Therefore, overcoming this movement requires us to also look at the educational process itself, especially in its particular and universal aspects. In this sense, Trindade (2021) considers how much Brazilian Higher Education is currently permeated by capitalist logic, that is, for example, by competitiveness and meritocracy. It is worth remembering that “success and failure” become much more expressions of the capitalist educational process itself than singular issues.

Faced with these questions, the author even reflects about the very notion of failure, questioning both its meanings today and who this process actually

serves. In her words, in fact “we have the production of a true educational failure — of the full constitution of students and of the higher educational process — and, therefore, the success of capital society” (Trindade, 2021, p. 24).

Identifying these contradictions that currently constitute the educational process in higher education does not imply denying the importance of the educational process. Given that, according to Martins (2013), school education is an important mediation for human development, especially with regard to the development of higher psychological functions.

From this perspective, according to Trindade (2021), it is understood that the unique constitution of academics, therefore also the difficulties they experience, is not an expression of their organic bodies, but of the set of objective life that makes up their existence. Therefore, according to the author, if we want to understand these subjects, especially the difficulties they experience, we need to analyze the concreteness of their existence.

Thus, in the construction of the respective study, it was observed that the content that makes up the memory of academics in relation to their experiences in Basic education is also constituted by the meanings of their current experiences of academic difficulties (Trindade, 2021). For example, when important actions that concern their schooling processes, such as learning to read and write and even completing basic training, are remembered in an undervalued way (Trindade, 2021).

Regarding this aspect, it is important to highlight that the memory process, according to Martins (2013, p. 158), is related to the movement of the “individual understanding that the retention of certain content is necessary for their practical or theoretical activity”. Thus, it is clear how much and how the memory production process is also linked to human activity and, in the case of students, to their experiences produced in and from academic activities.

Regarding to the issue of activity, as previously mentioned, in addition to being a fundamental process for the constitution and human development, within academics, according to Trindade (2021), it constitutes a process that will boost the constitution of the young person in the dialectic unit, professional study

activity and productive activity. Thus, it consists of a key category for understanding the processes involved in the thesis in question.

For Leontiev (2021/1975), activity is an important process that articulates and is articulated by certain components, namely motives, actions, operations and personal meanings. Thus, according to the author, “we always deal with specific activities, each of which responds to a specific need of the subject, is directed to the object of that need, is extinguished as a result of its satisfaction and is produced again, perhaps under other, changed conditions” (Leontiev, 2021/1975, p. 123).

In the case of the aforementioned thesis, the author verified some particularities that the dominant activity of academics assumes. More precisely, it was observed that male students dedicate themselves exclusively to developing professional study activities, while female academic students also need to dedicate themselves to productive activities (Trindade, 2021). Despite these particularities, the author found that all students end up developing much more individualized study actions, that is, which motives and purposes are not necessarily related in the professional study activity.

The construction of this scenario ends up being expressed in the fragmented constitution of academics' professional study activity, therefore in the very unity between professional study activity and productive activity (Trindade, 2021). In view of this, from the study, we have the possibility of understanding that the students' academic difficulties are also an expression of this very contradiction established in their activities, which, in turn, is formed in a capitalist educational context that mostly does not aim at the full human development of the subjects.

In this sense, Leontiev (2004/1975, p. 127) considers that it is precisely this capitalist context, that is, this historical stage, that “resulted in an opposition between inner mental activity and practical activity, after a relation of rupture between them”. Therefore, it is the material conditions of existence that promote the formation and consolidation of the contradictions and splits that we experience in our activities and, therefore, constitutions,

and not singular and/or biological determinants. According to Trindade (2021), this understanding is especially relevant for understanding the issue of so-called academic failure in Higher Education.

Furthermore, when looking at the fabric of human meaning, Trindade (2021) identified that students who experience academic difficulties constitute a social meaning about Higher Education as a mediation that will enable their social ascension, while the personal meaning of Higher Education places it in opposition to this meaning. In this context, according to the author, students' retention in Higher Education is guided by reasons that are not necessarily related to the educational process, but to, for example, the “change” of life.

Therefore, identifying and revealing the dominant activity of academics, social meaning and personal meaning are essential movements to understand the issue of so-called academic failure in Higher Education beyond singular limits. Leontiev (2004) is emphatic in pointing out the determination of culture to human formation and development, even if under capitalist molds. In the same way, Vygotski (2000/1931) draws attention to the need to overcome the understanding of everyday processes in and by themselves. It was the construction of this path that Trindade (2021) considered necessary to understand and overcome the issue of so-called academic failure in Higher Education. Finally, from this perspective, the author defends the thesis that:

[...] when the work-education relation is structured according to the logic of capital society, in conjunction with the construction of a social meaning of Higher Education as a process that would enable the social ascension of subjects and personal meanings that are often separated from the learning process, the higher education of academics becomes fundamentally promoted by individualized study actions that do not fully constitute a professional study activity. In this dynamic, students internalize, as content of their consciousness, conceptions that denote the so-called academic difficulties as contradictions related to their singularities, that is, to their lack of effort, dedication and/or personal organization, and not as structural issues inherent to the current particularity. (Trindade, 2021, p. 24).

¿Fracaso escolar? El significado personal de la educación superior para estudiantes que experimentan dificultades académicas

Para la Psicología Histórico-Cultural, la constitución y el desarrollo humanos no son expresiones separadas de las condiciones de posibilidad impuestas a la existencia humana; al contrario, son procesos que toman forma y contenido en la realidad. Especialmente en lo que respecta a la conciencia, Leontiev (2021/1975) destaca su íntima relación y, por tanto, institución en la actividad humana. Según el autor, “la conciencia individual como forma específicamente humana de reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede entenderse como producto de relaciones y mediaciones que surgen en el curso de la formación y desarrollo de la sociedad” (Leontiev, 2021/1975, pág.151). Así, entre otros elementos, en la tesis desarrollada por Trindade (2021), la base fue el análisis del contexto educativo de la educación superior brasileña y sus consecuencias en la constitución de estudiantes que experimentan dificultades académicas. En otras palabras, el punto de partida para comprender la forma y el contenido que configuran los significados y la conducta de los académicos fue el contexto educativo actual marcado por importantes índices de deserción y repetición universitaria. Es decir, partimos de la realidad para comprender a los sujetos, junto con el movimiento de comprensión de cómo los sujetos significan y actúan en la realidad.

References

- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. (Trabalho original publicado em 1975).
- LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência e personalidade*. Bauru: Mireveja, 2021. (Trabalho original publicado em 1975).
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5 ed. Queroz, 2022.
- TRINDADE, C. *Fracasso Escolar? O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas*. 2021. 333 f. Tese (Doutora em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas (Vol. 3)*. Madrid: Visor, 2000. (Trabalho original proferido entre 1931).

Received in July 2023.
Approved in October 2023.

Resumo

SILVA, Gabriel de Nascimento e. *Escolarização básica na EJA: ensino-aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos trabalhadores*. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022¹.

*Gabriel de Nascimento e Silva*²

A presente dissertação visa explorar algumas contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para a qualificação dos processos pedagógicos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória em duas etapas, quais sejam: 1) um estudo teórico-conceitual, no qual buscamos, através de uma revisão integrativa de literatura, mapear e sistematizar as teses e dissertações brasileiras que investigam a EJA à luz da PHC; e, 2) uma investigação empírica junto a três professores que atuam na EJA, por meio da qual analisamos suas concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento em jovens e adultos, bem como, o modo como organizam as práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da formação escolar básica, destinada àqueles alunos que não tiveram acesso ou condições de continuar os estudos na idade esperada. Seu público-alvo é bastante diverso no que se refere a idade, origens, trajetórias de vida e motivações, porém tem como característica marcante a relação com as atividades laborais. A EJA é acessada majoritariamente pelos alunos que anteriormente não puderam frequentar a

¹ Dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sob orientação do Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos. A pesquisa contou com o financiamento de dois anos de bolsa de pesquisa do CNPq.

² Graduado e Mestre em Psicologia (UFRN). Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRN, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5647-2750>. E-mail: psigabrielsilva@gmail.com.

escola em decorrência do trabalho, os quais retornam a fim de atender as demandas por qualificação profissional do mercado de trabalho e em busca de melhores condições de vida (BRASIL, 2000).

O retorno à escola nessas características nos remete aos estudos de Vygotski (2006) sobre a relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos quais aponta a existência de períodos ótimos para a aprendizagem, em que é mais fácil e proveitoso que ela ocorra. Esses períodos, conforme o autor, são aqueles em que as funções psicológicas significativas para o desenvolvimento se encontram na iminência da sua transformação, de tal modo que por meio da mediação pedagógica o aluno pode superar suas capacidades atuais e ir além do que era apenas potencial.

Com isso, Vygotski (2006) argumenta que ao longo dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico o indivíduo pensa, atua e aprende de modo peculiar. Ocorre que, respeitadas as particularidades sócio-históricas, cada idade cultural do desenvolvimento é guiada por uma atividade principal que determina os aspectos mais significativos e mobiliza as principais transformações qualitativas no psiquismo. Desse modo, entendemos que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento se revela de formas diferentes na criança, no adolescente e, certamente, no adulto, pois em cada período as mediações sociais e a relação do sujeito com a realidade concreta também se alteram (ELKONIN, 1987).

Diante as mudanças que acontecem nessa relação ao longo da vida, Rios e Rossler (2017) defendem que as instituições educativas não devem estar alheias a esses movimentos; pelo contrário, devem se basear na lógica ontogenética do desenvolvimento para pensar os processos educacionais e definir os objetivos pedagógicos mais adequados para cada idade cultural. Nesse sentido, esta perspectiva pode contribuir para o planejamento das atividades pedagógicas considerando as particularidades e semelhanças de cada período do desenvolvimento, como também, onde é mais oportuno e produtivo um tipo específico de aprendizagem.

A idade adulta, no entanto, é um período do desenvolvimento ainda pouco estudado e costuma ser retratado pelas principais teorias clássicas como um momento de relativa estabilidade e ausência de mudanças

importantes no psiquismo. No âmbito da PHC, alguns autores, a exemplo de Calve (2013), Martins e Eidt (2010) e Rios (2015), defendem que o trabalho é a atividade principal desse período que medeia o desenvolvimento e reorganiza toda a vida do indivíduo adulto.

Enquanto atividade principal, o trabalho age sob o sujeito tanto na esfera técnico-operacional ou intelectual, implicando no desenvolvimento de novas habilidades, capacidades e conhecimentos para atuar nas novas situações de trabalho, quanto na esfera afetivo-motivacional, reorganizando os interesses, as emoções e as relações interpessoais (RIOS, 2015). Essa atividade, portanto, expressa as várias possibilidades de humanização e desenvolvimento nesse período e, como tal, pode orientar a organização da atividade pedagógica na EJA.

Todavia, apesar dos avanços teóricos e da ampla divulgação da PHC em pesquisas que abordam a relação entre Psicologia e Educação, a EJA ainda não é um tema prioritário de investigação. Esses estudos ainda estão centrados numa reflexão sobre aprendizagem e desenvolvimento na infância e na adolescência, ao passo que têm negligenciado o exame às práticas educativas com jovens, adultos e idosos, notadamente os precariamente escolarizados.

Nesse sentido, retornamos à literatura, mediante a revisão integrativa, a fim de investigar quais leituras tem sido feitas no âmbito da PHC sobre os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na EJA. Buscamos por teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o que resultou em 28 estudos. Dentre os principais achados, destacamos que se trata de uma discussão recente e com produção dispersa e pontual, sobretudo se comparada aos estudos sobre educação de crianças e adolescentes. Os principais temas investigados são: (a) os sentidos e significados atribuídos à escolarização tardia; (b) a análise das práticas e dos recursos pedagógicos utilizados; (c) as políticas educacionais para jovens e adultos; e, (d) o desenvolvimento de funções psicológicas superiores nos alunos.

As análises empreendidas evidenciam que o alunado diverso da EJA, em decorrência de suas condições de vida e da vivência da escolarização tardia, imprime diferentes desafios aos processos de ensino-aprendizagem e a escola

apresenta dificuldade para acolher essa diversidade e promover um ensino que produza desenvolvimento em suas máximas expressões. Além disso, todos os estudos abordam a condição de aluno-trabalhador como traço marcante nessa modalidade de ensino. No entanto, o trabalho, que é uma categoria ontológica central para a PHC, indispensável à constituição do sujeito humano, é incorporado de modo tímido na discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos. Chama atenção o fato que a escolarização na EJA é caracterizada pela confluência das atividades de estudo e de trabalho, isto é, o retorno à escola num período em que a vida está direcionada pelo e para o trabalho, contudo, essa relação é parcamente explorada.

Frente a essas problematizações, emergiu a necessidade de investigar junto aos docentes da EJA sobre suas concepções a respeito da aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens e adultos, bem como, a forma como organizam a atividade pedagógica destinada a esse público. Para tanto, entrevistamos virtualmente três professores da EJA, que atuam na rede pública do estado do Rio Grande do Norte. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos e abordaram questões como: formação inicial e continuada, primeiras impressões sobre a docência na EJA, caracterização dos alunos, aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos, metodologias de ensino empregadas e a relação estudo-trabalho.

A partir das entrevistas, evidenciamos que há uma insuficiente apropriação das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem adulta pelos professores, o que decorre de uma formação inicial que negligencia a abordagem sobre a EJA e suas especificidades. Desse modo, quando chegam à sala de aula, começam a trabalhar de forma semelhante ao que desenvolvem nas turmas regulares, incorrendo em práticas pedagógicas infantilizadas e incoerentes. A escolha por tal metodologia de ensino tem como base uma ideia prévia de como esses estudantes aprendem e como se desenvolvem, ainda que isto não esteja posto com clareza para os professores.

Ao comentarem diretamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens e adultos, há uma tendência de naturalização das desigualdades sociais e educacionais ao enfatizarem a questão da idade e a inserção nas atividades produtivas como impeditivos ao processo de escolarização básica.

Nessa concepção, na idade adulta haveria, naturalmente, uma capacidade intelectual reduzida para a aprendizagem escolar, ao mesmo tempo que teria uma maior afinidade para as demandas da rotina de trabalho. Em decorrência dessa suposta limitação, são ofertados poucos estímulos acadêmicos aos estudantes, pois não é esperado que eles possam se engajar nas tarefas de estudo e, conseqüentemente, que possam se desenvolver plenamente.

Essa concepção nos remete à Vygotski (2006) que defende a existência de uma janela ótima para a aprendizagem, momento que ela é mais produtiva, conforme comentado anteriormente. Quando acontece tardiamente, entretanto, encontra-se mais obstáculos, pois os estudantes podem estar envolvidos com outras atividades mais significativas no momento, a exemplo do trabalho, e o estudo fica secundarizado. Nessa perspectiva, as dificuldades de escolarização não são circunscritas em supostas limitações cognitivas dos alunos, mas sim tendo em vista a situação social de desenvolvimento que requer a inserção desses estudantes em algumas atividades sociais e não em outras.

Frente a esse estado de coisas, defendemos que o estudo sobre a lógica da periodização histórico-cultural do desenvolvimento pode contribuir para a qualificação da atividade pedagógica na EJA, especialmente se considerarmos o trabalho enquanto atividade-guia na idade adulta. Esse conhecimento possibilita aos educadores organizar a atividade de ensino tendo em perspectiva aproveitar os processos psicológicos em ebulição no estudante nas diferentes idades culturais, requerendo ao máximo as potencialidades de cada período e incidindo ativamente sobre seu desenvolvimento (RIOS; ROSSLER, 2017).

Todavia, quando falamos em trabalho enquanto atividade principal na idade adulta, é necessário diferenciar da concepção trazida nas políticas educacionais de EJA, que preza pela formação escolar direcionada ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho (BRASIL, 2000). Nestas, o trabalho é tido como sinônimo de emprego ou ocupação e a condição de trabalhador é apresentada como principal característica a ser considerada na construção do currículo escolar. Essa perspectiva limitada é ratificada pelos professores entrevistados, assim como, é questionada em alguns estudos da revisão.

Entretanto, ao apresentá-lo enquanto atividade-guia no nosso tempo histórico, destacamos a necessidade de pensar a atividade de trabalho tal como ela se apresenta no seio da sociedade capitalista. Nesse contexto, o trabalho se apresenta de forma dúbia e contraditória: ao mesmo tempo em que é uma força potencializadora de desenvolvimento, que expressa as máximas possibilidades de humanização, torna-se alienada no contexto de exploração do capitalismo e provoca o esvaziamento físico e mental do trabalhador (CALVE, 2013; MARTINS; EIDT, 2010). É no âmago da relação dialética entre humanização-alienação que o professor da EJA atua: com alunos envoltos com uma atividade alienada que coloca empecilhos ao processo de aquisição de estruturas mais elevadas de pensamento e personalidade, mas também, por meio dela, é oportunizado seu desenvolvimento psíquico. Desse modo, no interior dessa contradição também radica as possibilidades de superação dessa relação alienada e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem se empenhar ativamente nesse processo.

Por fim, entendemos que dentre as principais contribuições da PHC para a atividade pedagógica na EJA está a reflexão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, particularmente em jovens e adultos trabalhadores, e como ela pode ser potencializada através da atividade de ensino na escola. Contudo, salientamos na conclusão dessa pesquisa que essa é uma discussão ainda inicial no âmbito da EJA e carece de mais estudos e sistematizações a fim de explorar as possibilidades e as limitações desse arcabouço teórico-metodológico.

Escolaridad básica en la EJA: enseñanza-aprendizaje y desarrollo de jóvenes y adultos trabajadores

Esta disertación tiene como objetivo explorar algunos aportes teórico-metodológicos de la Psicología Histórico-Cultural (PHC) para la calificación de procesos pedagógicos en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para ello, realizamos una investigación exploratoria en dos etapas, a saber: 1) un estudio teórico-conceptual, en el que buscamos, a través de una revisión integradora de la literatura, mapear y sistematizar tesis y disertaciones brasileñas que investigan la EJA a la luz de la PHC; y, 2) una investigación empírica con tres docentes que trabajan en la EJA, a través de la cual analizamos sus concepciones sobre el aprendizaje y el desarrollo en jóvenes y adultos, así como la forma en que organizan las prácticas pedagógicas en esta modalidad de enseñanza.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11/CEB/CNE/2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CEB/CNE/MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2020.

CALVE, T. M. *Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, v. 15, p. 675-683, 2010.

RIOS, C. F. M. *O Trabalho como Atividade Principal na Vida Adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural*. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. Atividade Principal e Periodização do Desenvolvimento Psíquico: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para os Processos Educacionais. *Perspectivas en Psicología*, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2017.

SILVA, Gabriel de Nascimento e. *Escolarização básica na EJA: ensino-aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos trabalhadores*. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV: Paidologia del adolescente y Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2006.

Recebido em julho 2023.
Aprovado em outubro 2023.

Abstract¹

SILVA, Gabriel de Nascimento e. *Basic schooling at EJA: teaching-learning and development of young people and working adults*. 2022. 127 f. Dissertation (Master's in Psychology). Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2022².

*Gabriel de Nascimento e Silva*³

The present dissertation aims to explore some theoretical-methodological contributions of Historical-Cultural Psychology (PHC) for the qualification of pedagogical processes within the scope of Educação de Jovens e Adultos (EJA). To this end, we carried out exploratory research in two stages, namely: 1) a theoretical-conceptual study, in which we sought, through an integrative literature review, to map and systematize Brazilian theses and dissertations that investigate EJA in the light of PHC; and, 2) an empirical investigation with three teachers who work at EJA, through which we analyzed their conceptions about learning and development in young people and adults, as well as the way they organize pedagogical practices in this teaching modality.

The Educação de Jovens e Adultos is a specific modality of basic school training, aimed at those students who did not have access or conditions to continue their studies at the expected age. Its target audience is quite diverse in terms of age, origins, life trajectories and motivations, but its striking characteristic is its relationship with work activities. EJA is mainly accessed by students who were previously unable to attend school because

¹ English version by Agildson Oliveira. E-mail: alolight82@gmail.com.

² Master's thesis developed in the Graduate Program in Psychology at the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN, under the guidance of Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos. The research was funded by a two-year research grant from CNPq.

³ Graduate and Master in Psychology (UFRN). Postgraduate Program in Psychology at UFRN, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5647-2750> . Email: psigabrielsilva@gmail.com.

they had to work, who return to school in order to meet the demands for professional qualifications in the job market and in search of better living conditions (BRASIL, 2000).

Returning to school with these characteristics takes us back to Vygotski's (2006) studies on the teaching-learning relationship and development, in which he points out the existence of optimal periods for learning, in which it is easier and more beneficial for it to occur. These periods, according to the author, are those in which the psychological functions significant for development are on the verge of transformation, in such a way that through pedagogical mediation the student can overcome their current capabilities and go beyond what was just potential.

With this, Vygotski (2006) argues that throughout the different periods of psychic development the individual thinks, acts and learns in a peculiar way. It turns out that, respecting socio-historical particularities, each cultural age of development is guided by a main activity that determines the most significant aspects and mobilizes the main qualitative transformations in the psyche. In this way, we understand that the relationship between learning and development reveals itself in different ways in children, adolescents and, certainly, in adults, as in each period social mediations and the subject's relationship with concrete reality also change (ELKONIN, 1987).

Given the changes that occur in this relationship throughout life, Rios and Rossler (2017) argue that educational institutions should not be oblivious to these movements; on the contrary, they must be based on the ontogenetic logic of development to think about educational processes and define the most appropriate pedagogical objectives for each cultural age. In this sense, this perspective can contribute to the planning of pedagogical activities considering the particularities and similarities of each period of development, as well as where a specific type of learning is more opportune and productive.

Adulthood, however, is a period of development that is still little studied and is usually portrayed by the main classical theories as a time of relative stability and the absence of important changes in the psyche. Within the scope of

PHC, some authors, such as Calve (2013), Martins and Eidt (2010) and Rios (2015), argue that work is the main activity of this period that mediates development and reorganizes the adult individual's entire life.

As a main activity, work acts on the subject both in the technical-operational or intellectual sphere, implying the development of new skills, capabilities and knowledge to act in new work situations, and in the affective-motivational sphere, reorganizing interests, emotions and interpersonal relationships (RIOS, 2015). This activity, therefore, expresses the various possibilities for humanization and development during this period and, as such, can guide the organization of pedagogical activity at EJA.

However, despite theoretical advances and the wide dissemination of PHC in research that addresses the relationship between Psychology and Education, EJA is still not a priority research topic. These studies are still focused on a reflection on learning and development in childhood and adolescence, while they have neglected to examine educational practices with young people, adults and the elderly, notably those with precarious education.

In this sense, we went back to the literature, through an integrative review, in order to investigate what readings have been made within the scope of PHC on the teaching-learning and development processes in EJA. We searched for theses and dissertations available in the Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES and in the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, which resulted in 28 studies. Among the main findings, we highlight that this is a recent discussion with scattered and punctual production, especially when compared to studies on the education of children and adolescents. The main themes investigated are: (a) the meanings attributed to late schooling; (b) analysis of the pedagogical practices and resources used; (c) educational policies for young people and adults; and, (d) the development of higher psychological functions in students.

The analysis carried out show that the diverse students at EJA, due to their living conditions and the experience of late schooling, pose different challenges to the teaching-learning processes and the school has a hard time

accepting this diversity and promoting teaching that produces development. Furthermore, all studies address the student-worker condition as a striking feature in this type of teaching. However, work, which is a central ontological category for PHC, indispensable to the constitution of the human subject, is timidly incorporated into the discussion about the teaching-learning and development processes of young people and adults. The fact that schooling at EJA is characterized by the confluence of study and work activities is noteworthy, that is, the return to school in a period in which life is directed by and for work, however, this relationship is poorly explored.

Faced with these problematizations, the need to investigate; with EJA teachers, their conceptions regarding the learning and development of young people and adults, as well as the way in which they organize the pedagogical activity aimed at this audience. To this end, we virtually interviewed three EJA teachers, who work in the public-school system in the state of Rio Grande do Norte. The interviews lasted an average of 50 minutes and addressed issues such as: initial and continuing training, first impressions about teaching at EJA, characterization of students, learning and development of young people and adults, teaching methodologies used and the study-work relationship.

From the interviews, we evidenced that there is an insufficient appropriation of development and adult learning theories by teachers, which results from initial training that neglects the approach to EJA and its specificities. Therefore, when they arrive in the classroom, they begin to work in a similar way to what they do in regular classes, engaging in infantilized and incoherent pedagogical practices. The choice for such a teaching methodology is based on a prior idea of how these students learn and how they develop, even if this is not clearly stated for teachers.

When commenting directly on the learning and development of young people and adults, there is a tendency to naturalize social and educational inequalities by emphasizing the issue of age and insertion in productive activities as impediments to the process of basic schooling. In this conception, in adulthood there would naturally be a reduced intellectual capacity for school learning, at

the same time as there would be a greater affinity for the demands of the work routine. As a result of this supposed limitation, few academic stimuli are offered to students, as they are not expected to be able to engage in study tasks and, consequently, to fully develop their study.

This conception takes us back to Vygotski (2006) who defends the existence of an optimal window for learning, a moment when it is most productive, as previously mentioned. When it happens late, however, there are more obstacles, as students may be involved in other more significant activities at the time, such as work, and study becomes secondary. From this perspective, schooling difficulties are not limited to students' supposed cognitive limitations, but rather taking into account the social situation of development that requires the inclusion of these students in some social activities and not others.

Faced with this state of affairs, we argue that the study of the logic of the historical-cultural periodization of development can contribute to the qualification of pedagogical activity in EJA, especially if we consider work as a guiding activity in adulthood. This knowledge enables educators to organize the teaching activity with a view to taking advantage of the psychological processes that are boiling in students at different cultural ages, making the most of the potential of each period and actively influencing their development (RIOS; ROSSLER, 2017).

However, when we talk about work as a main activity in adulthood, it is necessary to differentiate from the conception brought in EJA educational policies, which values school training aimed at developing skills and competencies for the job market (BRASIL, 2000). In these, work is considered synonymous with employment or occupation and the condition of worker is presented as the main characteristic to be considered in the construction of the school curriculum. This limited perspective is ratified by the teachers interviewed, as well as being questioned in some studies in the review.

However, by presenting it as a guiding activity in our historical time, we highlight the need to think about work activity as it presents itself within capitalist society. In this context, work presents itself in a dubious and

contradictory way: at the same time as it is a force that enhances development, which expresses the maximum possibilities of humanization, it becomes alienated in the context of capitalist exploitation and causes physical and mental exhaustion of the worker (CALVE, 2013; MARTINS; EIDT, 2010). It is at the heart of the dialectical relationship between humanization-alienation that the EJA teacher works: with students involved in an alienated activity that poses obstacles to the process of acquiring higher structures of thought and personality, but also, through it, provides opportunities for their psychic development. Thus, within this contradiction also lies the possibilities of overcoming this alienated relationship and the pedagogical practices developed at school must actively engage in this process.

Finally, we understand that among the main contributions of PHC to the pedagogical activity at EJA is the reflection on the relationship between learning and human development, particularly in young people and working adults, and how it can be enhanced through teaching activity at school. However, we emphasize in the conclusion of this research that this is still an initial discussion within the scope of EJA and requires further studies and systematizations in order to explore the possibilities and limitations of this theoretical-methodological framework.

Escolaridad básica en la EJA: enseñanza-aprendizaje y desarrollo de jóvenes y adultos trabajadores

Esta disertación tiene como objetivo explorar algunos aportes teórico-metodológicos de la Psicología Histórico-Cultural (PHC) para la calificación de procesos pedagógicos en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para ello, realizamos una investigación exploratoria en dos etapas, a saber: 1) un estudio teórico-conceptual, en el que buscamos, a través de una revisión integradora de la literatura, mapear y sistematizar tesis y disertaciones brasileñas que investigan la EJA a la luz de la PHC; y, 2) una investigación empírica con tres docentes que trabajan en la EJA, a través de la cual analizamos sus concepciones sobre el aprendizaje y el desarrollo en jóvenes y adultos, así como la forma en que organizan las prácticas pedagógicas en esta modalidad de enseñanza.

References

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11/CEB/CNE/2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CEB/CNE/MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2020.

CALVE, T. M. *Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, v. 15, p. 675-683, 2010.

RIOS, C. F. M. *O Trabalho como Atividade Principal na Vida Adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural*. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. Atividade Principal e Periodização do Desenvolvimento Psíquico: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para os Processos Educacionais. *Perspectivas en Psicología*, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2017.

SILVA, Gabriel de Nascimento e. *Escolarização básica na EJA: ensino-aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos trabalhadores*. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente y Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2006.

Received in July 2023.
Approved in October 2023.

PARECERISTAS *AD HOC* 2023

Ademir Damazio – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Alexandra Anache - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aline Grohe Schirmer Pigatto – Universidade de Passo Fundo

Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia

Camila Trindade - Centro Universitário de Pato Branco

Camila Turati Pessoa - Universidade Federal de Uberlândia

Célia Regina da Silva Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Dalva Helena de Medeiros - Universidade Estadual do Paraná

Daniela Leal – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Débora Cristina Piotto - Universidade de São Paulo

Débora Ferreira Bossa – Universidade Estadual de Minas Gerais

Elaine Sampaio Araujo - Universidade de São Paulo

Elizane Assis Nunes – Universidade Federal de Rondônia

Ewellyne Suely de Lima Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Fabiane Adela Tonetto Costas – Universidade Federal de Santa Maria

Fernanda Duarte Araújo Silva - Universidade Federal de Uberlândia

Flávia da Silva Ferreira Asbahr - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

Giselma Cecilia Serconek - Universidade Estadual de Maringá

Glauco dos Santos Ferreira da Silva – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Grasiela Maria de Sousa Coelho - Universidade Federal do Piauí

Halana Garcez Borowsky – Universidade Federal do Rio Grande

Héctor José García Mendoza - Universidade Federal de Roraima

Ione Mendes Silva Ferreira - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

Isauro Beltrán Núñez - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Janaína Cassiano Silva – Universidade Federal de Catalão

Joelci Mora Silva – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

José Bartolomeu Jocene Marra - Universidade Licungo- Moçambique

Kaira Moraes Porto – Universidade de Sorocaba

Leandro Montandon de Araújo Souza - Universidade do Estado de Minas Gerais

Lucielle Farias Arantes – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

Lucinéia Maria Lazaretti - Universidade Estadual do Paraná

Luiz Marcelo Darroz – Universidade de Passo Fundo

Magda Floriana Damiani – Universidade Federal de Pelotas

Marcelo Ubiali Ferracioli – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Marcos Jerônimo Dias Júnior - Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista

Maria Cláudia Saccomani – Universidade Federal de São Carlos

Maria da Apresentação Barreto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria do Carmo de Sousa – Universidade Federal de São Carlos

Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi - Instituto Federal do Paraná

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha Pontifícia – Universidade Católica de Campinas

Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá

Marília Mendes Ferreira – Universidade de São Paulo

Mario Borges Netto - Universidade Federal de Uberlândia

Marion Rodrigues Dariz – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Sul-rio-grandense*

Marli Lúcia Tonatto Zibetti – Universidade Federal de Rondônia

Néliton Gomes Azevedo – Universidade Veiga de Almeida Grupo Ilumino/EUA

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba

Patrícia Lopes Jorge Franco – Universidade do Estadual de Minas Gerais

Rafael Fonseca de Castro – Universidade Federal de Rondônia

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia

Ruben de Oliveira Nascimento - Universidade Federal de Uberlândia

Sandra Valéria Limonta Rosa - Universidade Federal de Goiás

Solange Izabel Balbino – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Wania Tedeschi - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo