

Maria Sara de Lima Dias (Org.)

L E V
V Y G O T S K Y



TEORIA E PRÁTICA
DA PERSPECTIVA
HISTÓRICO CULTURAL

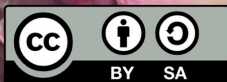




Qualquer livro traz alguma racionalidade, um desejo de ponderar na balança da justiça a leitura boa, aquela que é correta, que tipologicamente se embasa na lei da gramática, da expressão técnica, e não é bem assim. Por mais que a soberana alegria nos tome estamos ao fim do banquete de nossas ilusões, como a metáfora da espada de Damocles sustentada sobre nossas cabeças por um fio. E todo livro é a expressão viva das falas não ditas, mal ouvidas que se integram ao pensamento humano, ao pensar em palavras, para que não se detenha ao subjetivismo e ao abstracionismo conceptualizado, mas que faça o leitor das premissas, o agente decisivo, ético entre moralidades, a ser humanamente participante da vida cultural social. A busca por esse episteme, a pô-la em cima das problemática, dos temas complexos, e mostrá-la em sua viabilidade, em sua validade possível. Esse livro trata de ser dialético, interdisciplinar, de ousar acertar e errar, de tratar, de expor, de mostrar o sabido, o caminho, e a descoberta. Estamos aqui feitos de palavras e boas intenções para provocar, contribuir, atuar com o que mais podemos oferecer.




editora *fi*.org



Lev Vygotsky



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Conselho Editorial:

- Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)
- Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)
- Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)
- Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)
- Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)
- Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)
- Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)
- Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)
- Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)
- Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)
- Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)
- Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)
- Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)
- Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Lev Vygotsky

Teoria e prática da perspectiva histórico cultural

Organizadora
Maria Sara de Lima Dias



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DIAS, Maria Sara de Lima (Org.)

Lev Vygotsky: teoria e prática da perspectiva histórico cultural [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

334 p.

ISBN - 978-65-5917-252-8

DOI - 10.22350/9786559172528

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia; 2. Interdisciplinaridade; 3. Educação; 4. Psicologia; 5. Pedagogia; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio **11**

Pedro Moreira da Silva NT

1 **22**

Psicologia Jurídica no Brasil: uma proposta de desenvolvimento epistemológico

Maria Sara de Lima Dias
Maristela Sobral Cortinhas

2 **48**

A formação em engenharia no Brasil: uma aproximação entre a abordagem CTS e a psicologia histórico-cultural

Lucas Paulatti Kassar
Iuri Michelan Barcat
Maria Sara de Lima Dias

3 **65**

O desafio da inclusão na escola contemporânea: possibilidades sob a perspectiva histórico-cultural

Ana Carolina Lopes Venâncio
Paula Maria Ferreira de Faria
Denise de Camargo

4 **88**

A agenda do Banco Mundial: perspectivas e orientações de desenvolvimento para a adolescência e juventude

Gabriel França Sundin

5 **105**

A atualidade estridente da psicologia histórico-cultural: revisitando alguns fundamentos da obra de Vigotski

Edival Teixeira
André Preuss

6 **120**

Sofrimento psíquico do profissional da educação na pandemia da COVID-19

Ana Lúcia Ribeiro dos Santos
Camila Mariana Coscodai
Gilmar da Silva
Moacir Marcos Tuleski

A pré-história da linguagem segundo Vygotsky

Evelyn Carvalho
Maria Sara de Lima Dias

O desenvolvimento das relações espaciais no ensino de geografia: um diálogo entre Vygotsky, Piaget e Inhelder

Joyce Cordeiro Heindyk Garcia

A alfabetização à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica

Maria Eduarda dos Santos Araujo
Tatiana Aline Barbosa Santana

A formação social da mente do profissional da saúde

Adelaide Graeser Kassulke
Fernanda Cristine Klemm

“Pelo direito de amar quem eu quiser” análise da campanha #nossavoz LGBTI pela perspectiva da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey

Victor Hugo Brandão Meireles
Norma da Luz Ferrarini
Francine Rocha

Contribuições de Vigotski para a organização do ensino

Neusa Nogas Tocha
Claudia Maria Witt
Gabriel José Cavassin Fabri
Natalia Mota Oliveira

A arte culinária e o confronto com o “outro”: a transformação qualitativa das funções psicológicas superiores através da experiência sensorial proporcionada pela educação da alimentação

Joziane Castro
Manoel Flores Lesama

Reflexões sobre a relação entre a tecnologia digital e o desenvolvimento do pensamento conceitual

Ivan Carlos Cicarello Junior
Denise de Camargo

Discutindo sobre a infância e papel do brinquedo

Josiane Tarrabaika de Almeida
Iliane dos Anjos

Interfaces entre musicoterapia e os conceitos de significado e sentido segundo Vygotsky

Hermes Soares dos Santos

Educação e carreira: entrelaces entre a psicologia histórico-cultural e o contexto histórico da pandemia do Covid-19

Renata Pereira de Cordova
Salette Silveira Azevedo

A teoria histórico-cultural e o ensino de arte: (re)pensando a práxis pedagógica

Adrieli Maciel dos Santos

Conceitos vigotskianos e a análise do trabalho de ensino no contexto pandêmico

Maria Fernanda Lopes de Freitas
Márcia Dutra Gonçalves Halmenschlager
Flávia Fazon

Cultura, formação humana e infância: implicações da teoria histórico cultural e da concepção materialista da história

Francieli Araujo

O trabalho interdisciplinar do docente no mundo pandêmico e aspectos da mediação

Pedro Moreira
Paula Caldas Brognoli
Maria Sara De Lima Dias

Sobre as(os) autoras(res)

Prefácio

Pedro Moreira da Silva NT

Qualquer livro traz alguma racionalidade, um desejo de ponderar na balança da justiça a leitura boa, aquela que é correta, que tipologicamente se embasa na lei da gramática, da expressão técnica, e não é bem assim. Por mais que a soberana alegria nos tome estamos ao fim do banquete de nossas ilusões, como a metáfora da espada de Damocles sustentada sobre nossas cabeças por um fio.

E todo livro é a expressão viva das falas não ditas, mal ouvidas que se integram ao pensamento humano, ao pensar em palavras, para que não se detenha ao subjetivismo e ao abstracionismo conceptualizado, mas que faça o leitor das premissas, o agente decisório, ético entre moralidades, a ser humanamente participante da vida cultural social. A busca por esse episteme, a pô-la em cima das problemática, dos temas complexos, e mostrá-la em sua viabilidade, em sua validade possível.

Seja mais isso que os autores Maria Sara de Lima Dias e Maristela Sobral Cortinhas de *‘Psicologia Jurídica no Brasil: uma proposta de desenvolvimento epistemológico’*, apresentam, que o trato com o outro e a responsabilidade, a coisa ponderadamente deposta nos pratos da balança em sua qualidade se apresente, além do formalismo técnico, que a palavra não é uma entidade a ser interpretada como que dissociada da realidade, porém instituída das verdades da vida cultural social.

Um livro é feito da sintaxe, também feito da estrutura semântica que propiciam conceitos, promove significados, a sua variabilidade define caminhos da linguagem, faz neologismo, destitui leis da gramática,

constrói palavras-conceitos, e muitas vezes caminha sobre pensamentos filosóficos que se tornaram teorias, e grande parte delas refletem ideologias, e muito de tudo que haja em um livro em sua infinidade de possível saber, se compõe ao se decompor, ajunta e espalha novos pensamentos.

É também como um mar em desalinho, tão igual em toda cobertura e em suas diferenças. São as ondas, as cores, as profundidades, a crise que derruba rochedos, a interferência das correntes, e o vento encrespa e faz chegar à praia. A lua, a terra, o movimento tectônico, e todo o universo na gota oceânica, um todo que é a parte, o sólido frio das geleiras e o vapor que as nuvens derrubam, a natureza humana do planeta, quase toda água. O que também é?

A exclusão de Vygotsky não foi apenas em seu país, a sua exclusão é ainda geral. Então não nos sintamos excluídos, mesmo que sejamos sempre excluídos porque de certa forma, ante toda a vaidade de nossa capa, podemos ser terrivelmente excludentes, e se assim formos, continuaremos o processo de exclusão de Vygotsky.

Vemos que Lucas Paulatti Kassar, Iuri Michelan Barcat e Maria Sara de Lima Dias tratam do modelo educacional, em que a complexa estrutura do campo CTS implica em '*A Formação em Engenharia no Brasil: uma aproximação entre a abordagem CTS e a Psicologia Histórico-Cultural*', e porque discutem esse modelo de ensino científico, a tecnologia como algo supra-ciência, porém carregado de tecnicismo, os autores tratam da tecnociência, o que destoa da educação e formação no contexto local, e brasileiro, e por isso, a importância desse livro. A ordem das palavras no discurso, poderia dizer Foucault, se impregnam de tensões que indicam um caminho subscrito, de que a manutenção de tal esquematismo confere um controle ideológico. Aqui, de contrário, o que o discurso está impregnado é da teoria cultural social, que se faz histórico cultural e

especialmente social cultural. Entre todas essas variações apenas a ênfase sobre o trato da palavra que leva a qualidades diversas a caminhos eleitos, comuns a todos os participantes deste livro.

O estudo *‘O Desafio da Inclusão na Escola Contemporânea: possibilidades sob a perspectiva histórico-cultural’*, trata disso, de que os conflitos provenientes da técnica legal consigam superar a si mesma, que não confunda as ideologias nacionalistas, que supere posições segregacionistas, de um tecnicismo vantajoso por pretensão universalista que faz a perversão, põe fora o milagre de compartilhar, e se define como includente ao incluir os inclusos aos que possam ser incluídos. Evidentemente, para ser includente deve-se entender uma realidade excludente, e um espaço que não recebe. Tratam da exclusão Ana Carolina Lopes Venâncio, Paula Maria Ferreira de Faria e Denise de Camargo, tratam para retomar o que falta na leitura legal, a semente do plantio. O fracasso escolar como comprovação da falta, uma segregação que medida só pode ser transformada com a ética social, mas, para que isso ocorra a justiça deve descer do pedestal, da sua forma românica de serva e submissão à artificialidade técnica, e voltar à forma grega, sentar-se à cadeira, descansada de todo nobilíssimo valor de nobreza, despojada de toda meritocracia, entregue ao espaço cultural social.

Em *“A agenda do banco mundial: perspectivas e orientações de desenvolvimento para a adolescência e juventude”*, o autor Gabriel França Sundin trata desse desenvolvimento a partir do BM, de uma posição que se soma, das organizações laterais do estado, dados sobre essa adolescência e juventude. Temos percebido que o tecnicismo se estende como uma capa de cobertura as nossas relações, nele está essa gama não clara de moralidades. Eu penso a respeito dessas divergências em que o autor faz a crítica, se posiciona tendo em vista o cultural social, a formação do sujeito.

A voz da adolescência que pode votar, a juventude em busca de caminhos a seguir para um futuro. Há essa sonoridade nesse livro, algo que ecoa nos demais trabalhos. Ouviremos nossas vozes nos autores Edival Teixeira e André Preuss, veremos a que destino chegam, a saber desse interessante texto *‘A Atualidade estridente da Psicologia Histórico-Cultural: revisitando alguns fundamentos da obra de Vigotski’*, ou Vygotsky. É um trabalho que veio na hora certa para se debater o pensamento de Vygotsky e sua importância.

Um livro nos leva às múltiplas dimensões do conhecimento, não sendo um separado por estudos que se definem em separado, ao contrário, o que separa é o que une. Todo o tratamento desse livro nos mantém ao pensamento de Vygotsky, e todo ele trata de apontar, de mostrar acertos e enganos. Vivemos esse momento, essa situação única e trágica da pandemia. Não há profissional da Educação que não tenha sofrido com a COVID.

Tivemos e temos tido muitas perdas. Muitas vidas sacrificadas com a pandemia. O *‘Sofrimento Psíquico do Profissional da Educação na Pandemia da COVID-19’* além da dor pessoal, as dificuldades inerentes ao processo educativo que se modificou da forma tradicional, do imperativo clássico que o tecnicismo abrupto instituiu desde muito tempo, e da formalidade presencial para a remota, o uso repentino da tecnologia secundarizada no processo educacional.

O texto de Ana Lúcia Ribeiro dos Santos, Camila Mariana Coscodai, Gilmar da Silva e de Moacir Marcos Tuleski tratam do que mais a pandemia forçou transformações, e quanto esse impacto recaiu sobre a vida cultural social dos profissionais da educação, e mais que tudo, quanto à saúde-doença, o estado em que se encontram, obstaculizados de atuarem com toda a proeminência requerida por sua atividade.

O livro como ordem organizada é também a forma descansada dos significados que esperam, de forma latente, o salto qualitativo, a criação de sentidos. O gesto no ar, a forma que age, de onde vem a decisão daquele que gesta, age, cuida, espera o momento e o realiza como um líder, como uma posição ética. Ao ensinar a escrever também se ensina o gesto, e se isso se realiza, ao nosso ver também se produz a vontade ética de produzir em nós mesmos as escolhas.

O texto “*A pré-história da linguagem segundo Vygotsky*” de Evelyn Carvalho e Maria Sara de Lima Dias é uma resenha importante sobre o desenvolvimento da escrita. Lembram dos jogos infantis, as brincadeiras que produzem o gesto, usam de símbolos, instituem sua finalidade, e que de muitas maneiras o brincar confere à criança as primeiras noções entre significados e sentidos, apropriações de saberes, experimentos constantes que facilitam o processo de aprendizagem da escrita.

Esse texto, ‘*O Desenvolvimento das relações espaciais no ensino de geografia: um diálogo entre Vygotsky, Piaget e Inhelder*’ é importante para compreendermos o quanto Vygotsky se aproxima e se distancia do pensamento piagetiano. Em outro sentido, em relação ao aprendizado de geografia, a mediação se faz base importante para que os conceitos norteadores que venham a definir as noções espaciais sejam internalizadas. A vida concreta transformada em conceito, em abstração, a descoberta da plurivalência da linguagem no espaço geográfico.

Em “*A alfabetização à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*” as autoras Maria Eduarda dos Santos Araujo e Tatiana Aline Barbosa Santana tratam de buscar divergências que são evidentemente explícitas, e que, no entanto, entre áreas de conhecimento estabelecem em diferentes posições as aproximações entre psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica. Em “*A formação social da mente do profissional da saúde*”, evidentemente para que haja um

profissional da saúde em saúde, devemos considerar uma formação social da mente, do pensamento, e é por esse motivo que utilizaram dessa construção, por se tratar de ‘palhaçoterapia’, em que o engano e o risco são invertidos.

Haja nesse livro amor, como em Marx, que a economia do amor seja plena, que cada qual ao amar, ame-se, e que se produza amor na troca, no encontro desse amor. Que amor mesmo está entre os amantes a meio caminho. O que nos parece ser, definitivamente o tema desse texto *‘Pelo direito de amar quem eu quiser’*, análise da campanha #nossavoz LGBTI pela perspectiva da teoria da subjetividade de Fernando González Rey’.

A estruturação desse livro se mantém com a proposta inicial de estudos teóricos e práticos possibilitando exercícios de estudo, de desenvolvimento da pesquisa com trabalhos em formato de artigo, de revisão, de resenhas, ensaios que constituem importante base de dados para o aprofundamento e conhecimento da obra de Vygotsky.

Contextualizamos o espaço de convivência, modificamos o nosso comportamento, criamos novos modos de pensar para enfim controlar o nosso próprio comportamento no ambiente. E é disso que o texto de Neusa Nogas Tocha, Claudia Maria Witt, Gabriel José Cavassin Fabri e Natalia Mota Oliveira trata, o estudo *‘Contribuições de Vygotsky para a organização do ensino’*.

Devido a esses estudos, esse livro também faz entender quanto a pesquisa científica vive em constante desafios, e isso tem relação com o nosso cardápio cultural, com o que habitualmente nos alimentamos, e com as nossas escolhas éticas. O trabalho apresentado, *‘A arte culinária e o confronto com o “outro”*: a transformação qualitativa das funções psicológicas superiores através da experiência sensorial proporcionada pela educação da alimentação’ é por esta via, um estudo de prática educativa que se deu na Cidade de Matinhos, Paraná, Ensino Fundamental

I, escola pública e municipal. O trabalho da professora possibilitou o estudo que os autores Joziane Castro e Manoel Flores Lesama realizaram.

Um livro pode apresentar conceitos que transpõe sua origem, e se define em uma ordem definitiva, no nosso caso relacionado diretamente com Vygotsky. O desenvolvimento conceitual perpassa significados estabilizados, ganha em qualidade na adjetivação, mais que sinonímica, de valores implicados, de memória ativa, da perezhivanie, da experiência afetiva e emocional. Não porque sejam textos científicos, trabalhos de aprofundamento, mas por serem caminhos que nos levam a entendimentos com a apropriação dos conceitos. São essas “*Reflexões sobre a relação entre a tecnologia digital e o desenvolvimento do pensamento conceitual*”, desse ensaio desenvolvido por Ivan Carlos Cicarello Junior e Denise de Camargo que poderemos conhecer, um ato reflexivo sobre a tecnologia, o uso digital, as influências possíveis ao pensamento em conceitos.

Mas há este papel social do brincar que é o conceito. E é o brincar esse jogo de cair e levantar, de empurrar distante, trazer perto, jogar em algum lugar que se faz e se desfaz na experiência do brincar, que é o jogo. Por isso, “*Discutindo sobre a infância e papel do brinquedo*” parece não se separar um do outro, certo de que adultos brincam, mas o brincar da infância é outro, um conhecer coletivo em que o brincar individual remonta, como que a subjetividade se enlaçasse com a realidade, como que os conceitos se derramassem no tempo do brincar, nascessem e desaparecessem. Qual lugar é esse tão desejado e protegido que a lei impinge sobre almas e corações está na palavra, na promessa da legalidade. Cada qual cumprimos, de forma geral, a instância do direito de brincar, mas onde está a vontade da ordem pública, não sabemos de todo, apenas fragmentos do conhecido das praças, dos bosques, das ruas fechadas em datas previstas. Não é disso que especificamente falam

Josiane Tarrabaika de Almeida e Iliane dos Anjos, elas tratam do direito afetivo do brincar, e de seu efetivo motivo de construir uma vida alegre, lúdica e protegida para a infância. Afinal, com Vygotsky descobrimos que o que está dentro também está fora.

A leitura dos trabalhos de Vygotsky, nem todos disponíveis, seus estudos e anotações, ainda não estão completos devido à quantidade e qualidade dos seus apontamentos, estudos e pesquisas especialmente em arte. A arte aplicada em terapias, a musicoterapia através de uma cultural social interpretação em *“Interfaces entre musicoterapia e os conceitos de significado e sentido segundo Vygotsky”* em que Hermes Soares dos Santos apresenta a partir de trabalho realizado em abrigo que nos âmbitos da promoção, prevenção, reabilitação da saúde e de transformação de contextos sociais e comunitários faz reconhecer quanto os aportes teóricos a serem estudados pode subsidiar os estudos no campo da musicoterapia a ser diferenciado mais amplamente de um modelo pragmatista biomédico em uma Musicoterapia Social e Comunitária.

Para onde seguir, qual caminho tomar para se alcançar objetivos também faz com que em *“Educação e Carreira: entrelaces entre a psicologia histórico-cultural e o contexto histórico da pandemia da COVID 19”* possa ser compreendido. E essa é a proposta de Renata Pereira de Cordova e Salette Silveira Azevedo, certamente a busca de significados e sentidos às condições impostas ante o trabalho do educador para o fulcro do desenvolvimento humano, para que haja respostas com aprendizado.

A situação pandêmica em que vivemos com a COVID 19 colocou o profissional da educação em condições anteriormente jamais pensadas, obrigando a realizar suas atividades profissionais no espaço de confinamento. Como então, a carreira elegida na educação se apresenta e se apresentou na vida desses profissionais, obrigou que houvesse outra

dinâmica, diferente, complexa, de ação construtiva do trabalho aos sentidos de sua razão de ser, docente.

Esse livro traz consigo as múltiplas possibilidades, como “*A teoria histórico-cultural e o ensino de arte repensando a práxis pedagógica*” de Adrieli Maciel dos Santos que trata do ensino da arte relacionado com a escolarização do conhecimento, seguindo as normas legais que as políticas educativas indicam como válidas. A formação, o disciplinário e objetivos definidos no planejamento educacional. Como dissemos anteriormente, as correntes eletivas não estão completamente demarcadas nos campos, e mesmo porque não é o nosso contexto, se é chamada a teoria como interacionismo, sócio interacionismo, marco histórico cultural, sócio histórico, social cultural, ou como cultural social que Vygotsky chama.

Uma outra questão é a opção pela escrita do nome, porque há divergências: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vygotsky. Nós preferimos ou adotamos a escrita mais comum e também internacional, Vygotsky. No entanto, não se faz e nem se cogitou como exigência a escrita dessa ou daquela forma. Assim, por exemplo, se diz que a origem de tal texto, tal trabalho é ‘vigotskiano’ e não ‘vygotskyano’, ou seja, como ‘vigotskiano’. Como então emendar isso é tarefa de se reconhecer a mais universal e pertinente. Preferimos ‘vygotskyano’, mas não desconsideramos outras formas de escrita.

E é recorrente que tratemos disso, que nada mais possamos dizer sem o contexto social de onde surge nossa fala, a expressão no trabalho que realizamos juntos.

Os ‘*Conceitos vigotskianos e a análise do trabalho de ensino no contexto pandêmico*’ são apresentados por Maria Fernanda Lopes de Freitas, Márcia Dutra Gonçalves Halmenschlager e Flavia Fazon, e tratam com uma pesquisa com nove profissionais da educação com a situação

vivida com a pandemia. O estresse, as dificuldades operativas que recambia modelos presenciais e virtuais, com atividade remota.

Todos os trabalhos até aqui apresentados surgiram em diferentes épocas, sejam como idéias, como estudo, pesquisa, em algum momento na vida dos autores, porém, todos sabemos que vieram a ser influenciados de alguma maneira com o que vivemos ainda hoje, a pandemia da COVID. Os depoimentos clarificam as vivências, as complexas relações e expectativas que a atividade educativa implica.

'Cultura, formação humana e infância: implicações da teoria histórico cultural e da concepção materialista da história.' Foi por esse modo de pensar que Paula Brognoli, aluna UTFPR me apresentou um caminho para o ensaio que segue. Os dados todos foram apresentados, apenas trabalhei em fazer essa relação em *"O trabalho interdisciplinar do docente no mundo pandêmico e aspectos da mediação"*. Ainda porque vivemos esse momento trágico, perdemos pessoas que viviam ao nosso lado, que sabíamos delas, que estavam nas distâncias que as proximidades nos trouxeram, e porque tudo o mais que a educação insistente deseja promover e que se perde, necessita se realizar de outra maneira, com caminhos mesmo que desejados de universalizar, ainda é em nosso país extremo, difícil, caro, e que, mais que tudo, não alcança a todos com a mesma potência e qualidade.

Esse livro trata de ser dialético, interdisciplinar, de ousar acertar e errar, de tratar, de expor, de mostrar o sabido, o caminho, e a descoberta. Estamos aqui feitos de palavras e boas intenções para provocar, contribuir, atuar com o que mais podemos oferecer.

Apartados uns dos outros, essa pandemia, e essa situação sem correspondência nos evade de nós mesmos. Nos separamos na distância das proximidades, e nos encontramos no horizonte de nossa viagem, levamos conosco o que pensamos, e damos de frente com o impensável.

E apresentamos a quem, na solidão de nós mesmos? Não podemos falar de cima do pedestal como velhas esculturas dilaceradas pelo arranjo de troféus e medalhas, com o painel de fundo, aquela biblioteca dormida atrás de nossa fotografia, nem com o espaço humilde, aquele clean que cuidamos para nos apresentar.

A verdade é que não estamos separados, que tudo nos assola, que marca a vida do pesquisador, do aluno e também do professor e técnicos na área educacional. Estamos distantes e próximos, mas bebemos da mesma água, de conhecimentos que se afloram em nossa vida. Somos feitos disso, dessa claridade sem concessão que se dá entre pares. E porque não estamos sós, não nos deixamos abalar.

Esse livro faz isso, expõe e esconde, trata da vida das pessoas que estudam, pesquisam porque almejam conhecimentos e por isso mesmo contribuem, compartilham mais que conhecimentos, uma vida, saberes.

Fico grato por isso, por ler, conhecer sentimentos, ver e tocar nas falas escritas, saber que um livro é feito por pessoas e elas todas, no interior de nossa humanidade que nos torna, porque nos toma; nos humaniza.

Estamos juntos, mas não unidos. A união faz a força como o uniforme de guerra; precisamos seguir o caminho suave, adorar nossas diferenças, beijar nossos erros, rir de alegria pouco durável com os nossos acertos, mas o que importa? Nesse mar de possibilidades, porque nadar é para sempre.

Psicologia Jurídica no Brasil: uma proposta de desenvolvimento epistemológico

*Maria Sara de Lima Dias
Maristela Sobral Cortinhas*

Introdução

A Psicologia Jurídica no Brasil tem sua gênese na raiz positivista, ligada à psicologia experimental, como um ramo das ciências biológicas centrada no indivíduo (Mira y López, 1954). Na atualidade, enquanto uma área de conhecimento, percebe-se a falta de embasamento teórico e metodológico para a Psicologia Jurídica que dê conta da complexidade das demandas psicossociais que são judicializadas e que extrapole a abrangência da Lei e do indivíduo, justificando, desta forma, a importância de uma Psicologia Jurídica que considere elementos da cultura, econômicos, sociais e políticos. Como afirma Martín-Baró (1996, p. 07) "O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender".

Neste capítulo, parte-se do pressuposto teórico metodológico de que a inserção da psicologia no âmbito jurídico traz para dentro do sistema de justiça a subjetividade humana na sua complexidade, ou seja, carregada de significados e de significantes e em interação com o contexto econômico e social em que a pessoa vive e em que se instaura o conflito ou a demanda que é judicializada. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é apresentar um ensaio preliminar que problematize o lugar epistemológico da Psicologia Jurídica, enquanto área do conhecimento da psicologia científica.

Para tal, buscar-se-á nas raízes da psicologia como ciência e da psicologia social as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a adoção de uma Psicologia Jurídica crítica e comprometida com seu tempo, apontando para os pressupostos da Psicologia Histórico Cultural de base Vygotskyana. Mas também serão apresentados autores Latino-Americanos, tais como: Ignacio Martín-Baró, Fernando Luiz Gonzalez Rey e Silvia Lane quando se traz para a discussão a psicologia social brasileira e Latino Americana.

Para este artigo tem-se como base para a investigação e análise o método dialético que tem por preceito levar o pesquisador a considerar as contradições existentes tanto no processo de pesquisa quanto nos resultados encontrados, para Lima & Miotto (2007, p. 39), o método dialético apreende “... o devir; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários ... as dimensões filosóficas, material/concreta e política ...” que envolve o objeto em estudo.

A psicologia social e suas raízes

A ciência Psicológica traz na sua gênese a discussão e a dicotomia presente no ambiente científico da sua época (século XIX), ou seja, a “... distinção entre ciências naturais, de um lado, e ciências humanas e sociais, de outro.” (Farr, 2001, p. 40), o que levou Wilhelm Wundt (1832-1920), pesquisador alemão de referência na criação da ciência psicológica, a separar a recém nascida área da ciência em experimental, ou seja, aquela realizada em laboratório que considera o organismo como objeto de estudo da psicologia, e em psicologia social, aquela que considera como sendo objeto de estudo da psicologia “... a linguagem, a religião, os costumes, o mito, a magia e fenômenos semelhantes.” (Idem, p. 42)

Em realidade, esse debate caracteriza a história da Ciência desde seus primórdios, expressando-se com especial destaque nos variados campos

disciplinares das Ciências Humanas. As diversas matrizes epistemológicas que caracterizam as linhas teóricas desta área do conhecimento, de modo explícito ou não, consideram a importância das condições dadas às pessoas no momento do nascimento e/ou ao meio ambiente na determinação dos fenômenos associados à vida humana (Nuernberg & Zanella, 2003).

Nesse sentido, dentro de um contexto científico em que o pensamento de Augusto Comte (1798-1857) serve como base para a ciência, dando-lhe um aspecto positivo e moderno, a história conta que a recém nascida ciência psicológica fundada por Wundt segue o mesmo fluxo, em que, por um lado, origina a psicologia experimental, que nos Estados Unidos da América – EUA traduziu-se em Behaviorismo, e, por outro lado, a psicologia social que se esfacelou em psicologias sociais, na Europa e EUA e na sociologia Europeia (Farr, 2001).

Neste contexto epistemológico no começo do século XX, a psicologia experimental predomina nos EUA como ramo das ciências naturais (biológica), a qual é levada a este país por pesquisadores estadunidenses que vão à Europa doutorar-se, e que, inicialmente, rechaçam a segunda raiz histórica que predomina na Europa e que tem por base a vertente dos costumes, dos mitos, da linguagem, da religião e de fenômenos semelhantes (Farr, 2001). A história da psicologia como ciência nos mostra uma segunda onda de influência da psicologia europeia, quando, no período entre guerras e pós-guerra, migram para os Estados Unidos da América intelectuais Europeus, principalmente vindos da Áustria e da Alemanha, que trazem consigo a bagagem epistemológica de uma psicologia de base fenomenológica. Assim, nos EUA instalou-se um conflito entre as duas perspectivas teóricas e filosóficas (fenomenologia e positivismo) que teve como síntese uma “Psicologia Social Cognitiva” (Farr, 2001, p. 26) Essa é a base epistemológica que vem dar origem a psicologia social nos EUA, principalmente após a II Guerra Mundial, que

tem pelo menos duas vertentes, aquela que tem como base o comportamento humano, com uma raiz positivista e individualista, cujo principal representante é Floyd Henry Allport (1890-1978), e outra que emerge da oposição, dos pensadores representantes da fenomenologia, ao positivismo, cujo principal representante é Kurt Lewin (1890-1947) (Farr, 2001; Bernardes, 2008).

Ao mesmo tempo, na Europa e sob a mesma base Wundtiana, tendo como referência a fração do seu corpo teórico que considera como sendo seu objeto de estudo “a linguagem, a religião, os costumes, o mito, a magia e fenômenos semelhantes.” (Idem, p. 42), vê-se impulsionado o surgimento da sociologia, cujo principal representante é Émile Durkheim (1858-1917), que se situa na base filosófica e metodológica do pensamento positivista. E, neste percurso a psicologia social renasce sob as mãos de Sérgio Moscovici (1925-2014), cuja principal contribuição é a Teoria das Representações Sociais, sob a influência direta de Durkheim, ou seja, da sociologia (Farr, 2001).

Quando se observa as relações que se estabeleceram entre a emergente ciência psicológica europeia e os cientistas estadunidenses, diante de uma mesma raiz epistemológica positivista, a vertente social da psicologia de Wundt, nos EUA transforma-se em psicologia social psicológica, aquela fundada nas bases biológicas e experimentais cujo maior representante é Allport, e, na Europa, na psicologia social sociológica, que tem como base a sociologia de Durkheim, formando um grande tronco da psicologia social predominante no hemisfério norte, que tem a sua base epistemológica no pensamento Comteano e suas ramificações (Farr, 2001).

No mesmo momento histórico, na Rússia a influência de Wundt mescla-se à raiz Hegeliana de uma dialética idealista, mas que é tornada materialista por Marx e Engels, e desencadeia uma psicologia que nas

palavras de Farr é “... mais explicitamente Social” (Idem, p. 153) e que tem em Vygotsky o seu mais destacado representante.

Cabe ressaltar que no mundo ocidental, a partir da revolução Russa de 1917, vivia-se uma divisão política, econômica e geográfica entre o bloco capitalista e o bloco socialista, dos quais os Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS são as lideranças políticas e econômicas representantes de cada bloco. Referida divisão e concepção de mundo reflete-se na prática científica nos respectivos blocos e no acesso, que um ou outro lado, tem dos conhecimentos que são produzidos cientificamente.

No início do “breve século XX” (Hobsbawm, 1995), na URSS a psicologia, “assim como na Europa, movia-se entre escolas antagônicas” (Cole & Scribner, 1984, p. 5), ou seja, buscava-se explicações parciais dos fenômenos, ora considerando apenas aspectos comportamentais e biológicos, ora os processos psicológicos em ligação com a cultura, no entanto, ambas com suas bases no pensamento positivista.

A URSS pós revolucionária impõe o direcionamento da ciência psicológica baseada na perspectiva teórica, filosófica e metodológica do materialismo histórico dialético, que tem, inicialmente, como representante principal Konstantin Nikolaevich Kornilov (1879-1957) que assume o cargo de Diretor do Instituto de Psicologia de Moscou em 1923 (Idem, 1984) e estrutura uma equipe de jovens pesquisadores que, dentre eles, encontra-se Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934).

A Psicologia de Vygotsky

Vygotsky nasceu em 1896, na cidade de Gomel, hoje uma cidade que pertence à República da Bielorrússia, de família judia que pertencia à florescente burguesia local. Teve sua formação inicial em casa, até que na adolescência ingressou no secundário que dava acesso à universidade,

quando aprofundou-se nos clássicos humanistas e no estudo das línguas estrangeiras. Na Universidade de Moscou estudou Direito e, simultaneamente, Literatura e História na Universidade Popular de Shanyavskii (Caruso, 2007).

Após terminar a universidade ele retorna a Gomel e trabalha como educador primário na sua cidade natal quando inicia seus estudos e trabalhos de pesquisa sobre os processos de desenvolvimento infantil (Caruso, 2007).

Ele vive a transição revolucionária Russa e seu curto, mas profícuo, período de maturidade intelectual ocorre no período pós revolucionário da URSS em que se observa que ele se destaca como pesquisador e assume cargos importantes na intelectualidade pós revolucionária, mas, observa-se também indícios de que nem todo o seu pensamento é publicado naquele período, principalmente no período de endurecimento pós revolucionário, período Stalinista.

Vygotsky destaca-se precocemente e no IIº Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia em que aborda em sua palestra o tema da “Consciência como Objeto de Estudo da Psicologia do Comportamento” (Cole & Scribner, 1984, p. 5). Ele deixa claro a sua percepção sobre a crise epistemológica na psicologia refletida pela dicotomia científica existente historicamente, a qual, segundo ele, tanto a psicologia de base experimental quanto a de base humanista, “... não forneciam as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos”. (Idem, p. 5). Neste sentido, Vygotsky, afirma que “A tese de que existem duas psicologias (a científico-natural, materialista, e a espiritualista) expressa com mais precisão a crise do que a tese da existência de muitas psicologias.” (Vygotsky, 2004, p. 335). Ele traz para o centro da discussão epistemológica “... a tese há muito estabelecida em nossa ciência, do seu profundo dualismo, que impregna

todo o seu desenvolvimento” (Idem, p. 343). Ao assumir a direção do Instituto de Psicologia de Moscou, Vygotsky assume a pretensão de criar uma psicologia unificada que atenda às demandas das ciências naturais, sociais e históricas, e que tenha o seu corpo teórico apoiado nas bases metodológicas e princípios filosóficas do materialismo histórico dialético (Idem, 2004).

Vygotsky morreu precocemente, aos 38 anos de idade, deixando um vasto legado científico para a psicologia enquanto ciência comprometida com o seu tempo, e não logra sua meta de unificação da psicologia, seja por seu falecimento precoce, seja pela ousadia do seu intento, não se sabe.

Sua abordagem considera o indivíduo na sua singularidade como sendo um microcosmo que reflete toda a sociedade. Ele afirma que, “... podemos dizer que cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, a classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.”, e mais adiante o autor afirma que, neste sentido, “... o conhecimento do singular é a chave de toda a Psicologia Social ...” (Vygotsky, 2004, p. 368).

Vygotsky (1996) sinaliza a necessidade do diálogo entre psicologia e sociologia, psicologia e antropologia, psicologia e história, e muitos outros campos das chamadas ciências humanas e sociais para as tentativas de resolução das demandas que se apresentam aos profissionais da psicologia.

Nesta perspectiva o ser humano traz em si o potencial do desenvolvimento filogenético da sua espécie que, em relação dialética com o ambiente historicamente construído, forma a base para o seu desenvolvimento ontogenético (Vygotsky, 1984).

Vygotsky (2000), no seu corpo teórico dá especial valor ao processo de desenvolvimento da linguagem como mediadora no processo de hominização e de desenvolvimento da subjetividade do ser humano, pois

a palavra é carregada de historicidade, de significado e de sentido. Ele afirma que “... uma palavra sem significado é um som vazio. ... Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, e é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos” (Idem, p. 6). O autor logra o ápice de sua reflexão apontando que o método de pesquisa em psicologia deve seguir em direção à análise da palavra, pois ela traz em si o processo de construção histórica, material e simbólica do seu significado – e, ao mesmo tempo, a construção da subjetividade humana. Neste sentido, Vygotsky desenvolve um corpo teórico sobre as habilidades que são especificamente humanas, organizado a partir da utilização de categorias de análise tais como: a linguagem, o pensamento, a memória, a consciência, a atividade humana, dentre outras. Ele deixa um legado que é seguido por seus colaboradores, sendo que os principais são Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

Vygotsky, assim como Luria e Leontiev, passam a ser lidos no Brasil apenas a partir de meados da década de 80 do século XX, período de redemocratização no Brasil e principalmente a partir da queda do Muro de Berlim, que marca o fim da Guerra Fria.

A Psicologia Social no Brasil

A história da ciência na América Latina apresenta uma perspectiva crítica, ligada a um movimento das ciências sociais e humanas que, na América Latina, no fim dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, havia começado a produzir uma ciência preocupada com o compromisso social, militante, dirigida aos oprimidos, pobres, em uma sociedade em que a desigualdade em vez de desaparecer, aumentava, provocando o que Martín-Baró (1997) chama de “injustiça estrutural”. Naquele momento histórico a emergência desse movimento foi oprimida pela instauração em

série de Estados ditatoriais na América Latina e tem como principais representantes nas ciências humanas e psicológicas: Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Paulo Freire (1921-1997), Ignacio Martín-Baró (1942-1989), Fernando Luis González Rey (1949-2019), dentre outros pensadores Latino Americanos.

No Brasil, a regulamentação da psicologia como ciência ocorre em 1962, mas a criação dos primeiros cursos de Psicologia se deu antes desta data, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC RJ, em 1953 e na Universidade de São Paulo - USP em 1958 (Lisboa & Barbosa, 2009). Durante a primeira metade do século XX e adentrando as décadas de 60 e 70, em plena ditadura militar, a psicologia no Brasil encontra-se fundamentalmente baseada no Behaviorismo Norte-Americano de John B. Watson (1878-1958), posteriormente, de Burrhus F. Skinner (1904-1990), e com alguns sinais da psicologia fenomenológica de Carls Rogers (1902-1987), sendo estas concepções importadas de intelectuais estadunidenses, desde uma relação de submissão econômica e de dependência cultural e científica. Sendo assim, a psicologia no Brasil, assim como Psicologia Social, tem suas referências em uma ciência psicológica que tem seu objeto de intervenção e estudo focado no indivíduo a partir das concepções teóricas e filosóficas positivistas (Bernardes, 2008). Cabe sinalizar que, neste período de ditadura militar (1964-1985), o Brasil faz parte do bloco capitalista, o que caminha ao encontro da hegemonia de uma concepção de ciência de base positivista.

Na década de 70, alguns psicólogos, principalmente da Universidade de São Paulo - USP, buscam como referencial teórico a psicologia de base Existencial Fenomenológica e Comportamental, que, embora tenham a intenção de um trabalho social ou comunitário, desenvolvem trabalhos que ainda colocam a ciência psicológica a serviço do sistema econômico e social vigente e legitimam práticas de controle social, de marginalização e

de discriminação de base econômica. Além do que, na prática, o foco e as causas de qualquer comportamento fora do padrão encontram-se centrados no indivíduo. Neste período histórico, há um movimento de estruturação da Psicologia Social no Brasil e na América Latina que segue o mesmo modelo de importação de concepções teóricas e metodológicas Estadunidense. Cria-se a Associação Latino-Americana de Psicologia Social – ALAPSO, e, segundo Bernardes (2008, p. 31), alguns Psicólogos experimentais no Brasil levam-na “... ao extremo da Psicologia Norte-Americana”.

Juntamente com o contexto de resistência política e ideológica presente no território Latino-Americano e brasileiro, diante da realidade de ditaduras militares, sangrentas e repressivas, financiadas pelos Estados Unidos da América e que assolam a América Latina neste período, emerge nestes territórios, juntamente com o movimento de resistência política e ideológica, a perspectiva revolucionária, teórica e filosófica do materialismo histórico dialético. Tal perspectiva, além do aspecto da revolução socialista, denuncia a relação de dependência econômica, ideológica, cultural e científica que se estabeleceu entre os países da América Latina e os Estados Unidos da América.

Na América Latina o acesso à literatura científica de uma psicologia social crítica acontece nos idos do final da década de 70 do século XX e, apenas a partir de então, estrutura-se a crítica à psicologia social de base positivista e estabelece-se, no âmbito da psicologia social Latino Americana, uma crise que origina no Brasil um movimento, inicialmente liderado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP, que traz à tona uma psicologia social fundamentada nos preceitos teóricos e filosóficos do materialismo histórico dialético. Seu aporte teórico é baseado em autores da URSS, tais como: Vygotsky, Leontiev e Luria, sendo Vygotsky seu maior expoente, representando, desta forma, um

rompimento com a “... individualização do social na Psicologia Social, assim como, a não preocupação política com as relações sociais no país e na América Latina ...”. (Bernardes, 2008, p. 30).

No Brasil, vive-se desde o início dos anos 80 o movimento das “Diretas Já” (1983-4), a anistia dos exilados políticos e o afrouxamento da censura no que se refere, principalmente, à política, às artes e à ciência, e o processo de redemocratização consolida-se com a promulgação da Nova Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual, reconhecidamente, recebe o apelido de Constituição Cidadã. Cidadã porque traz no seu bojo a garantia de que todos somos cidadãos brasileiros, investidos de direitos, e eleições diretas para presidente.

Referido contexto político permite o acesso aos autores e às “... propostas concretas de uma Psicologia Social em bases materialista-históricas ...” (Lane, 1984, p. 11), que impulsionam a crise da psicologia social no Brasil e na América Latina e estrutura-se a crítica à psicologia social de base positivista, individualista e estadunidense, que culmina com a organização da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO no Brasil no início da década de 80, dando origem ao que Rey (2019, p. 23) chama de “psicologia social crítica latino-americana”. Neste sentido, a psicologia social, do ponto de vista teórico e metodológico, é uma psicologia que concebe o Ser Humano no seu processo de construção histórica em interação com a sociedade, ao mesmo tempo formando-a e formando-se, em uma relação permanente e dialética, sendo assim a gênese da Psicologia Histórico Cultural no Brasil e na América Latina.

A Psicologia Histórico Cultural, que na sua trajetória de construção teórica e metodológica, busca resolver a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, é, portanto, vocacionada, desde a sua origem, a fundamentar as práticas psicossociais (Lane, 1984). A autora aponta dois fatos necessários para a análise do indivíduo concreto: primeiro, que o ser humano não

sobrevive a não ser em relação com outros seres humanos, em uma relação dialética de transformação mútua entre eles e entre ele e o contexto econômico, social e cultural em que estão inseridos. Tal concepção traz a ideia de processo tanto ao procedimento de intervenção e avaliação psicológica, quanto para o sujeito a ser avaliado, compreendendo-o e analisando-o em uma dinâmica de transformação permanente. E o segundo fator de análise a ser considerado refere-se às qualidades das relações interpessoais que dependem fundamentalmente da aquisição da linguagem (Lane, 1984). A linguagem é uma categoria de análise central da Psicologia Histórico Cultural, pois, é habilidade especificamente humana que é construída historicamente na história da humanidade, em uma relação dialética e permanente entre os seres humanos e entre o ser humano e o meio ambiente. Ela é carregada de sentido pessoal e significado cultural, o que caracteriza a subjetividade humana (Vygotsky, 1984). Seguindo o legado Vygotskyano, para Rey (2002), a subjetividade é um sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade.

Outrossim, a Psicologia Histórico Cultural Latino-americana reforça que os aspectos da subjetividade humana individual e social fazem parte de uma relação dialógica, dialética e complexa entre o indivíduo e o seu contexto social, mas que não se esgota no indivíduo nem na sociedade, sendo assim, é um processo em permanente transformação a partir das relações sociais (Rey, 2002).

A partir da construção do desenvolvimento da Psicologia Social Latino Americana, resgata-se historicamente a veia epistemológica da Psicologia Social Europeia presente na gênese da psicologia como ciência (Wundt), mas, a partir de um tronco materialista, histórico e dialético (Bernardes, 2008, p. 32), ou seja, aquele que passa pela construção da

ciência psicológica na URSS pós revolucionária e que tem como base epistemológica a dialética.

A partir destas reflexões históricas e epistemológicas da psicologia que se problematiza sobre o lugar epistemológico da Psicologia Jurídica enquanto área de conhecimento da psicologia científica comprometida com seu tempo.

Refletindo sobre a psicologia jurídica

A história da inserção da Psicologia no âmbito do Direito remonta à história da psicologia como ciência, que caminha na lógica do ideário positivista no decorrer do século XIX (Sanches, 2009). A Psicologia Jurídica no Brasil segue a mesma perspectiva teórica e filosófica, ela é disciplina ensinada na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - USP desde o início do século XIX, cujo fundamento é amparado na fisiologia humana, ou nas ciências físicas da natureza humana (Lisboa & Barbosa, 2009), ou seja, unicamente em uma perspectiva biológica e experimental da psicologia.

Como representante desta concepção da ciência psicológica, tem-se Emilio Mira y López (1896-1964), médico, psiquiatra, que teve seu primeiro contato com a psicologia em 1919, no Instituto de Orientação Profissional da Catalunha - Espanha, do qual foi chefe geral a partir de 1926. Ele é considerado como um autor de relevância para a Psicologia Jurídica da época e tem seu pensamento expresso no seu livro: *Manual de Psicologia Jurídica*, que teve sua primeira edição em 1932. Ele defende que referida área da psicologia tem como fundamento, “... las mismas garantías, la seriedad y eficiencia que el resto de las disciplinas biológicas.” (Mira y López, 1954, p. 7). Para o autor a psicologia do testemunho é um dos capítulos mais brilhantes da psicologia jurídica (Idem, 1954) e científica desta época e, desta forma, em estreita relação com o direito

penal positivo (Sanches, 2009). Tal perspectiva estende-se durante todo o século XX e a Psicologia Jurídica, intimamente ligada à psicometria, limita-se “... quase que exclusivamente para a realização da perícia, exame criminológico baseado no psicodiagnóstico ...” (Altoé, 2010), ou seja, nos aspectos comportamentais e individuais da pessoa que cometeu o suposto delito, servindo em muitos casos para cancelar a marginalização e a discriminação de minorias sociais e de populações pobres.

Ainda sob a influência de uma psicologia positivista, tem-se o registro de que o estudo acadêmico da Psicologia Jurídica surge pela primeira vez no Brasil, como pós-graduação *lato sensu*, em 1980, dentro do curso de especialização em psicologia clínica na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Altoé, 2010), formalizando o estudo do psicodiagnóstico para fins jurídicos. Na prática da Psicologia Jurídica isso significa dizer que o psicodiagnóstico do caso passa a ser o fundamento técnico e teórico que assessora tecnicamente ao juiz na tomada de decisão, ou seja, focado na responsabilização do indivíduo e/ou na perspectiva da doença mental e da cura individual, o que não difere da abordagem encontrada no começo do século XX, ou seja, em uma psicologia com suas bases no biológico e eivada pelos fundamentos positivistas da ciência.

Em 1986 Eliezer Schneider¹, assume a coordenação curso de Especialização em Psicologia Jurídica da UERJ, ligando-o ao departamento de Psicologia Social (Altoé, 2010; Brito, 2012; Jacó-Vilela, 1999; Schneider, 1978), no entanto, ainda em uma perspectiva individualista e baseado nos pressupostos de uma psicologia como um ramo das ciências biológicas,

¹ Cabe apontar que Eliezer Schneider tem como formação básica o Direito, que não identificado como a perspectiva positivista do Direito, no começo do século XX, passa a buscar explicações sobre o que leva a pessoa ao crime, e depara-se com os estudos da recém-inaugurada ciência psicológica, representada pela psiquiatria e pela psicometria em uma perspectiva também positivista, mas que lhe abre novas possibilidades de análise do fato criminoso. Também faz parte da sua biografia a militância na Juventude Comunista e em Movimentos Antifascistas (Jacó-Vilela, 1999) durante a juventude, o que, segundo Vasconcellos (2019), trouxe-lhe consequências em sua trajetória profissional em virtude do seu posicionamento político. Schneider foi preso, torturado e perseguido, e aventa-se a hipótese de que por este motivo, ele fez críticas à teoria Marxista.

neste momento, sob a influência de autores Estadunidense, sem levar em conta os aspectos do contexto em que a pessoa está inserida, ou seja, da sua cultura, do contexto social e econômico, e a relação que estes aspectos têm na situação que é judicializada. A partir da década de 80, do século XX, ocorrem os primeiros concursos para psicólogos dos Tribunais de Justiça do Brasil, iniciando em São Paulo em 1985, Minas Gerais em 1992 e Rio de Janeiro em 1998. Além disso, São Paulo 1993 funda a primeira Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJ-SP) (Brito, 2012).

Esse movimento de ampliação e de reconhecimento da psicologia no âmbito do judiciário vem, desde então, em um crescente no Brasil como um todo, e hoje o sistema de justiça de todo Brasil, tais como Tribunais de Justiça, delegacias, penitenciárias, Defensorias Públicas, Ministérios Públicos, dentre outros contextos, possuem psicólogos da área jurídica no seu quadro funcional. É inquestionável a importância da atuação do psicólogo no sistema de justiça, nas suas diversas áreas, tais como: na proteção de crianças e adolescentes, em Varas de Infância e Juventude, Varas Criminais, Varas de Família, no estudo científico da criminologia, nos aspectos da imputabilidade, ou não, enfim, nos mais diversos temas que são judicializados e que envolvem aspectos do desenvolvimento biopsicossocial humano e das suas relações interpessoais e com a sociedade.

Além do exposto acima, é fundamental que se diga que, historicamente, no ambiente jurídico emergem relações de poder que determinam como se estabelece, nos dias de hoje, a intersecção da Psicologia com o Direito no judiciário. Neste sentido, a atuação do psicólogo dentro do sistema de justiça deve ser abraçada como um campo de trabalho e de pesquisa da psicologia como ciência, cada vez mais emergente, que exige dos profissionais que aí atuam permanente revisão

e estudo, para dar respostas científicas para novos problemas e contradições que se apresentam para o psicólogo, e para a psicologia enquanto ciência, no cotidiano profissional. Como afirma Codo (1984), o exame das contradições nos obriga a recorrer à teoria e também à prática do psicólogo, neste caso, do psicólogo jurídico, assim como, às críticas que são feitas à sua atuação. Isso significa dizer que, é no estudo destes embates, da vivência cotidiana das contradições entre a prática do dia a dia e o que se tem na ciência e na teoria psicológica, que se logra a oportunidade de construir e de fortalecer a práxis científica de uma psicologia diante de novos e antigos contextos, e, parafraseando o ditado popular, sempre com o cuidado de não jogar com a água suja do banho o bebê junto.

A discussão da delimitação teórica, técnica e metodológica do papel profissional dos psicólogos na área jurídica é primordial, frente às demandas e aos desafios colocados para estes profissionais diariamente e parafraseando Codo (1984), “... é hora de fazer a crítica da crítica da atuação do psicólogo ...” neste caso especificamente, do Psicólogo Jurídico “... que, para ser competente, necessita ser empreendida dentro ...” do próprio sistema de justiça, “... *locus* sem dúvida menos confortável do que as escrivaninhas ...” dos ambientes burocráticos, “... mas, por isso mesmo, concreta” (pp. 201-2). É, pois, na perspectiva da crítica da crítica que se impõe para o Psicólogo Jurídico a necessidade de dar uma resposta técnica contextualizada nos preceitos de uma psicologia que considera o ser humano no seu ambiente social, com suas contradições, nas suas condições econômicas e culturais, assim como, que considere os aspectos políticos, sociais e econômicos do meio em que se está inserido.

Neste sentido, a questão que se apresenta passa a ser de que forma e sob que base teórica e metodológica pode a ciência psicológica contribuir no processo de transformação da realidade de homens e mulheres que têm

suas vidas judicializadas, ou nos processos de proteção de crianças e adolescentes já vitimizados por suas histórias de vida pessoal, contribuindo, dentro do sistema de justiça, com uma perspectiva crítica e transformadora, que compreende o conflito como um processo que se estabelece entre o ser humano e a sociedade. É com este intuito que se problematiza o papel do psicólogo jurídico e busca-se uma epistemologia que seja coerente com a importância e profundidade do seu papel social e científico.

Um Lugar Epistemológico para a Psicologia Jurídica

Após contextualizar epistemologicamente a psicologia social dentro da história da ciência psicológica, estabelecer a ligação epistemológica da psicologia social Latino Americana com a raiz Vygotskyana e problematizar sobre o fazer psicológico da Psicologia Jurídica em acordo com a realidade concreta brasileira, neste momento do texto, busca-se encontrar um caminho para que se possa vislumbrar os pressupostos que podem servir de base e de sustentação teórica e metodológica para uma Psicologia Jurídica consistente e uma prática também consistente e coerente com uma visão de Ser Humano e de sociedade.

Os autores (Farr, 2001, Bernardes, 2008) apontam para o predomínio nos países emergentes da raiz positivista que se encontra na gênese da ciência psicológica desde seus primórdios. Isso ocorre mesmo Wundt considerando-se um anti-positivista e tendo ele pensado a psicologia com tendo uma base biológica e experimental, mas também cultural. Observa-se que a psicologia de base experimental inaugura uma veia centrada no indivíduo, seja ela uma psicologia experimental ou social de base psicológica ou sociológica (EUA e Europa, respectivamente) e com seus pés ficados, se não totalmente, parcialmente, no positivismo (Farr, 2001). Tal base epistemológica sugere uma prática psicológica que é

centrada no indivíduo, ou seja, que tem o sujeito no centro de qualquer investigação psicológica, seja no seu comportamento ou nas suas relações interpessoais. Ao transpor essa base teórica e metodológica para a Psicologia Jurídica, tem-se um resultado conhecido, pois é a base encontrada desde os primórdios da Psicologia Jurídica no final do século XIX. O resultado dessa prática culmina com a responsabilização final do sujeito, reconhecendo apenas nele os aspectos não adaptados da sua personalidade que devem ser punidos e, em alguns casos considera-se a hipótese de melhorá-los e ressocializá-los. Nessa perspectiva não se prevê o reconhecimento da interação do Ser Humano com o contexto social, econômico e político em que ele está inserido e, por sua vez, não se reconhece na sociedade aspectos a serem transformados para uma melhor harmonização da relação entre o Ser Humano e o contexto em que ele vive.

O texto mostra que a quebra desse paradigma, da personificação das demandas judicializadas apenas no sujeito, dá-se a partir da perspectiva de uma psicologia de base materialista histórica dialética. Tal perspectiva tem sua base epistemológica fundamentada na psicologia Wundtiana, nos aspectos biológicos e culturais, sob o olhar filosófico e metodológico da dialética materialista e histórica, a qual possui uma vertente “mais explicitamente social” (Farr, 2001, p. 153), ou seja, aquela defendida por Vygotsky na Rússia pós revolucionária. Nesta perspectiva, considera-se a totalidade do Ser Humano, nas suas contradições, a partir da relevância das relações sociais. Admite-se que a Humanização se faz na relação do Ser Humano com o social, com a sua história, com o seu contexto social (econômico, político e cultural), em uma relação de transformação permanente e dialética de si, do outro e da sociedade. Neste sentido, transpondo essa concepção de ciência psicológica para a Psicologia Jurídica percebe-se a necessidade de uma transformação paradigmática, pois os procedimentos que são pertinentes à área da Psicologia Jurídica, tais como:

avaliações psicológicas, perícias psicológicas, ou procedimentos na área da proteção da infância e da adolescência, da mulher, do idoso, etc, devem considerar as relações interpessoais, a historicidade do sujeito, sua cultura e as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu ambiente sócio-histórico. Isso significa dizer que, no âmbito da prática da Psicologia Jurídica, desfoca-se as responsabilizações apenas no indivíduo e passa-se a compreendê-las pertencentes à relação que se estabelece entre o sujeito e o contexto social, econômico e político do qual ele faz parte, e que, ao mesmo tempo, faz parte do sujeito (sua subjetividade). Nesse sentido, a intervenção é na relação entre sujeito e contexto social. Na prática, acionam-se os equipamentos sociais que podem envolver-se no caso, tais como: as instituições de proteção, de saúde, de assistência social, dentre outras, ou seja, acionam-se as políticas públicas instituídas, juntamente com os sujeitos envolvidos.

Ao(à) psicólogo(a) jurídico(a) cabe realizar os procedimentos demandados pelo sistema de justiça e, desde este local, defende-se uma psicologia que, ao fazê-lo, não perca de vista a natureza histórico-social do ser humano, ou seja, “... a clareza de que não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se este existisse por si só”. (Lane, 1984, p. 19). Neste sentido, o Ser Humano deve ser conhecido no seu contexto histórico, econômico e social e nas suas relações interpessoais, para que se capte as contradições e para que se busque o todo na compreensão do sujeito. Além disso, como aponta Martín-Baró (1996, p. 15), o “quefazer” psicológico, em uma perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, deve ter como objeto o processo de despertar da consciência humana, da consciência de si e do outro, e do mundo, ou seja, é “... um saber prático mais que mental”, e quando ela é assim entendida, é uma realidade psicossocial.

Acredita-se que assim a Psicologia Jurídica deixa de buscar no indivíduo isolado a causa, ou a solução, do litígio, mas sim, passa a considerar a dinâmica das relações sociais da qual o Ser Humano faz parte, levando-se em conta o contexto histórico, econômico, social e político em que o ele se encontra inserido. Da mesma forma, nas recomendações sobre o caso em estudo, devem constar àqueles referentes não apenas às responsabilizações individuais, mas também às responsabilizações do Estado e do contexto social em que a pessoa, família ou grupos sociais encontram-se inseridos, apontando as contradições inerentes às relações sociais existentes, buscando-se também a transformação social.

Outrossim, sustenta-se que, na relação entre a Psicologia Jurídica de base Histórico Cultural e o Direito, deve-se considerar como relevante dentro do conhecimento da ciência psicológica categorias tais como: a psicologia do desenvolvimento humano, no seu aspecto biopsicossocial; os estudos referentes à psicologia do testemunho, que incluem elementos da percepção, da emoção, da memória e da motivação, ou seja, das habilidades que são especificamente humanas, no relato dos fatos; os estudos referentes às dinâmicas de estruturação das famílias nas sociedades contemporâneas, nos seus aspectos econômicos, sociais e como elas são constituídas, que interferem nas relações humanas; e em uma psicologia que, diante da realidade estrutural das sociedades capitalistas e neoliberais, busque a conscientização do Ser Humano e sua transformação, assim como, do ambiente onde ele vive. Segundo Martín-Baró,

Trata-se de colocar o saber psicológico a serviço da construção de uma sociedade em que o bem-estar dos homens não se faça sobre o mal-estar dos demais, em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos. (Martín-Baró, 1996, p. 23).

Considerações finais

Este texto teve como objetivo apresentar um ensaio preliminar, em que se problematiza um lugar epistemológico da Psicologia Jurídica, enquanto área do conhecimento da psicologia científica. A ciência psicológica na sua raiz tem uma gênese biológica e experimental, e cultural e tem como *locus nascendi* a Alemanha do final do século XIX com Willian Wundt.

Na primeira metade do século XX, a raiz epistemológica que influencia a psicologia Norte Americana, gerando uma psicologia comportamental, cognitiva e social, é predominantemente positivista, ainda que tenha tido uma influência da fenomenologia no período após a II Guerra Mundial.

A mesma gênese da ciência psicológica que surge na Alemanha com Wundt, adentra ao território Russo eivada pela forma dialética de pensar o mundo, que passa pelo processo revolucionário e recebe a influência do materialismo histórico dialético. O principal representante da psicologia na URSS nesse momento histórico vem ser Vygotsky e seus principais colaboradores, Luria e Leontiev.

No Brasil, hegemonicamente na primeira metade do século XX, a psicologia sofre influência direta da psicologia Norte Americana e, portanto, de base positivista e individualista. Há uma resistência a este movimento na metade do século, mas que é abafado pela instauração das ditaduras em diversos países Latino-Americanos, inclusive no Brasil. Este momento histórico é marcado pelo cerceamento do pensamento dialético nas ciências humanas de uma forma geral e a psicologia limita-se a uma abordagem positivista e biologista

No que se refere especificamente à Psicologia Jurídica, percebe-se que a história da inserção da Psicologia no âmbito do Direito, no Brasil,

remonta à história da psicologia como ciência, a qual caminha na lógica do ideário positivista estadunidense, no decorrer do século XIX e adentra ao século XX, mesmo quando se percebe que as demandas para o psicólogo da área jurídica são interdisciplinares e, cada vez mais, complexas como são as relações sociais. Nesse sentido e nesta perspectiva, a Psicologia Jurídica responde às demandas apresentadas a ela com procedimentos psicológicos que vão buscar no indivíduo a causa de tais demandas. Desta forma, a responsabilização recai sobre o indivíduo, assim como, a correção ou reabilitação do comportamento. Desta forma, a psicologia serve à manutenção do *status quo* e busca adequar os indivíduos à sociedade utilizando-se de metodologias tais como a punição, a segregação e a responsabilização do indivíduo.

Nessa raiz epistemológica da psicologia não se considera, portanto, o contexto em que a pessoa se encontra inserida ao cometer o delito ou envolver-se com qualquer outra situação em que ela tenha sua história de vida judicializada. Aspectos da cultura, situação econômica, social, política não são levadas em consideração para o entendimento e análise da situação, nem para os procedimentos psicológicos adotados e nem muito menos nos procedimentos de responsabilização jurídica.

No entanto, principalmente em países dependentes, como é o caso do Brasil e os países da América do Sul, percebe-se a necessidade de se adotar um novo caminho epistemológico que fundamente a psicologia, e especificamente a Psicologia Jurídica, de modo que ela dê conta dos casos que são judicializados considerando a realidade econômica, social e política típica de países dependentes.

Essa consideração, aponta para a necessidade de uma ciência psicológica que seja pautada em uma abordagem que considere o Ser Humano dentro do seu contexto histórico e cultural e que a práxis do psicólogo esteja inserida em uma perspectiva teórica, metodológica e ética

que dê conta da realidade concreta dos sujeitos, orientando, desta forma, para uma outra epistemologia da psicologia, e no caso do objeto deste artigo, da Psicologia Jurídica.

Defende-se uma abordagem que considere que há relações dialéticas e contraditórias entre os fatos judicializados, sejam eles individuais ou coletivos, e o contexto social em que o sujeito está inserido. Deve-se considerar, desta forma e ao mesmo tempo, a subjetividade humana em relação com os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que emergem através da demanda judicial para o psicólogo. A significação da multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo de investigação psicológica, é inseparável de um sistema teórico que forneça a base para a compreensão do sujeito, e de sua subjetividade, inserido no contexto social.

Na atualidade tem-se, a partir da constituição de 1988 no Brasil, o que se chama das garantias de direitos e judicializa-se as violações de direitos como se elas fossem isoladas do contexto social, econômico e da historicidade do Ser Humano e da sociedade, sem relação com a estrutura desigual das sociedades capitalistas neoliberais. No processo de investigação do psicólogo jurídico a ênfase da comunicação como principal estratégia está ligada ao processo dialógico de compreender os problemas sociais. O princípio epistemológico central está no fato de que o Ser Humano se expressa, afetando o contexto social e sendo afetado por ele, e na comunicação de modo geral conseguimos conhecer as configurações de sentido do sujeito e as diversas condições objetivas que afetam a vida em sociedade.

Neste sentido, defende-se que a Psicologia Jurídica seja pautada em uma epistemologia da ciência psicológica que remonta ao pensamento dialético, que foi inicialmente pensada por Vygotsky na primeira metade do século XX na URSS e que se traduziu em uma Psicologia Social, desde

a década de 80 do século XX aos dias de hoje na América Latina e Brasil, por autores tais como Silvia Lane, Martín-Baró, González Rey, dentre outros. Nessa perspectiva a realidade é percebida a partir das relações dialéticas que se estabelecem entre o sujeito e a sociedade e da mesma forma devem ser pensados os procedimentos psicológicos e as intervenções psicossociais, desfocando do individual.

Referências

- Altoé, S. (2010). *Atualidades em psicologia jurídica*. Biblioteca virtual CEJA: <http://desai.cejamericas.org:8080/handle/2015/1400>
- Bernardes, J. de S. (2008). História. In: M. N. Strey, [et al.]. *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brito, L. M. T. de. (2012). Anotações sobre a Psicologia jurídica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 194-205. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500014>
- Caruso, M. (2007). Intruducción Histórica. In: L. S. Vygotsky. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Cilihue, pp. V-LXXXV.
- Codo, W. (1984). O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o “lobo mau” em psicologia. In: S. T. M. Lane. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora brasiliense, pp. 195-201.
- Cole, M & Scribner, S. (1984). Introdução. In: L. S. Vygotsky. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, pp. 01-16.
- Farr, R. M. (1996). *The roots of modern social psychology, 1872-1954*. Blackwell Publishing.
- Lane, S. T. M. A. (1984). Psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: S. T. M. Lane. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora brasiliense, pp. 10-19.

Lima, T. C. S. de, & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10(spe), 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>

Jacó-Vilela, A. M. (1999). Eliezer Schneider: um esboço biográfico. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 4(2), 331-350. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200009>

Hobsbawm, E. (1995). *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 - 1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

Martín-Baró, I. (1997). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

Mira y Lopéz, E. (1954). *Manual de Psicologia Jurídica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Nuernberg, A. H., & Zanella, A. V. (2003). A relação natureza e cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotski. *Interação em psicologia*, 7(2).

Rey, F. G. (2019). Epistemologia qualitativa 20 anos depois. In: A. M. Martinez, F. G. Rey, R. V. Puentes. *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia, MG: EDUFU, pp. 21-46.

Sanches, A. L. N. (2009). Diálogos entre o Direito e a Psicologia. In: M. C. N de Carvalho, *Psicologia jurídica: temas de aplicação II*. Curitiba: Juruá, pp. 17-30.

Scheider, E. (1978). *Psicologia social: história, cultura e política*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara dois.

Vasconcellos, M. A. G. N. T. (2019). Algumas repercussões do posicionamento político-ideológico na carreira profissional de Eliezer Schneider. *Revista Psicologia Política*, 19(44), 88-96. Recuperado em 28 de novembro de 2020, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000100010&lng=pt&tlng=pt.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia* (pp. 200-417). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. V. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

A formação em engenharia no Brasil: uma aproximação entre a abordagem CTS e a psicologia histórico-cultural

*Lucas Paulatti Kassar
Iuri Michelin Barcat
Maria Sara de Lima Dias*

Introdução

A proposta deste capítulo é abordar questões referentes ao atual processo de formação nas engenharias no Brasil e discutir o modelo de ensino vigente, que revela uma concepção hegemônica determinista de ciência e tecnologia. Buscou-se traçar as relações entre as condições sociais e econômicas do Brasil no contexto capitalista e seus impactos na formação de engenheiros do ponto de vista do campo de estudos em ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e da Teoria da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

Assim, este trabalho é uma síntese de reflexões, um ensaio composto por uma breve ao campo CTS; uma análise da formação perante as diretrizes curriculares nacionais (DNC) implementadas nos cursos de engenharia nos últimos anos; ponderações sobre o atual modelo de ensino tecnocientífico e a condição política, econômica e social do Brasil no contexto mundial atual; e considerações referentes à aproximação entre a perspectiva CTS e a PHC.

O Campo de Estudos CTS: uma breve introdução

O campo de estudos CTS busca problematizar a relação de interdependência entre os aspectos socioculturais e o conhecimento tecnocientífico. O campo se consolidou como produto de correntes

interdisciplinares da ciência e filosofia da técnica e tecnologia e de movimentos populares mundiais de contracultura, aflorados principalmente nas décadas de 60 e 70 na Europa e Estados Unidos, se contrapondo à visão clássica de desenvolvimento socioeconômico linear adotada nos países modernos capitalistas. Esta visão, com raízes no positivismo lógico do século XIX e com forte vínculo ao modelo econômico hegemônico, alega uma correlação diretamente proporcional entre ciência, tecnologia, riqueza e bem-estar social. Ou seja, concebe que, mediante o progresso científico, a humanidade seja capaz de avançar tecnologicamente e, assim, produzir riquezas e bem-estar social a todos/as (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRO, 2003).

Em certa medida, a afirmação corresponde à uma compreensão de sociedade e tecnologia interligadas, porém, de que forma e de que tecnologia estamos falando? Autores como Chrispino (2017), denunciam esta ideologia por induzir a uma noção de ciência e tecnologia neutra e autônoma, determinante à vida humana e isenta de qualquer valor social. A concepção linear de desenvolvimento preponderou especialmente no contexto pós segunda guerra mundial, quando havia um grande otimismo e apoio incondicional às possibilidades apresentadas pelo campo tecnocientífico - justificados não somente pelas demonstrações bélicas do eixo vitorioso da guerra, do lançamento do primeiro satélite e dos avanços na medicina, mas também pelo aumento da massificação da produção industrial e do consumo globalizado.

Esta perspectiva triunfalista e essencialista da tecnociência começa a ser mais visivelmente questionada quando a humanidade se atenta aos seus efeitos colaterais, como: as guerras no Vietnã e Oriente Médio; os desastres nucleares; o permanente subdesenvolvimento de países periféricos; o impacto do amplo e irrestrito uso de agrotóxicos para a

saúde humana, para o solo e correntes pluviais; entre outros fatores deflagrados continuamente por cientistas e meios de comunicação.

Desde então, pesquisadores/as em universidades ao redor do mundo começaram a sistematizar estudos e constituir mecanismos para o amplo debate das consequências da ciência e tecnologia (CeT) na sociedade e no meio ambiente (CUTCLIFFE, 2004). Assim, conforme Bazzo, Linsingen e Pereira (2003, p.127), observa-se que os estudos e programas CTS vêm se orientando em três eixos principais:

- *pesquisa*: reflexão alternativa sobre CeT, socialmente contextualizada;
- *política pública*: regulação social do desenvolvimento de CeT;
- *educação*: programas, cursos, disciplinas, extensão e materiais CTS no ensino médio e superior.

Com enfoque na pesquisa e educação, discute-se a seguir o modelo de ensino científico e tecnológico adotado no contexto brasileiro, tendo como base as diretrizes curriculares nacionais (DCN) implementadas nos últimos anos nos cursos de engenharia.

Os Cursos de Engenharia

Em uma análise histórica, segundo Noble (1987), a principal razão para a criação dos cursos de engenharia modernos, desde as primeiras revoluções industriais no século XIX, foi atender as demandas de expansão do setor produtivo, em especial, o industrial. Desta forma, a grande preocupação da formação de qualquer área de engenharia (civil, elétrica, mecânica, etc.) estaria em servir de instrumento ao progresso industrial empresarial, tanto com seu trabalho técnico, como administrativo, educacional e/ou, inclusive, em projetos de reformas sociais (NOBLE, 1987). Neste processo, elementos e valores capitalistas foram se associando profundamente no ensino.

Em vista do modelo clássico de desenvolvimento linear (+ciência = +tecnologia = +riqueza = +bem-estar social), que orienta as políticas internas e externas dos países capitalistas modernos, é válido dizer que este mesmo modelo serviu - e serve até hoje - de guia para o desenvolvimento do ensino em engenharia.

Seguindo na história, em meados da década de 70 no século XX, com as crises dos sistemas fordista e taylorista de produção, ocorre uma reestruturação nos processos produtivos industriais, exigindo do/a engenheiro/a uma formação e prática polivalente e politécnica - não mais “somente” especialista. Em consequência a estas mudanças, observam-se de igual forma no ensino, propostas de adequação das diretrizes curriculares de engenharia.

No ensino brasileiro é registrada a influência marcante de uma série de projetos internacionais de educação no processo de desenvolvimento e implementação das novas propostas para as DCN. Na década de 90, por exemplo, ocorreram a Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), organizada pela UNESCO, o Relatório Jaques Delors (1996), e a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998), promovida também pela UNESCO.

Em termos práticos, em meio a este movimento mundial por mudanças nas diretrizes de ensino, foram articuladas no início do século XXI pela Câmara de Educação Superior (CES), junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), duas atualizações às DCN dos cursos de engenharia. A primeira, a Resolução CNE/CES nº11 (2002) e a segunda, a Resolução CNE/CES nº2 (2019), que substituiu a anterior. A partir de seu pós-doutoramento no Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mário Lopes Amorim (2016) apresenta suas pesquisas e reflexões em torno das DCN de 2002 e 2019 e dos projetos político-pedagógicos de constituição dos cursos de

engenharia. Por ser mais recente e apresentar poucas divergências, trataremos com mais atenção a resolução de 2019, cientes de que é o suficiente para expor os tópicos centrais deste ensaio.

O primeiro ponto em destaque é a concepção de tecnologia como ciência aplicada, herdada da resolução de 2002, que incita à noção e necessidade prévia de uma sólida base científica (ciência “pura”) para o desenvolvimento tecnológico, em uma relação dicotômica teoria-prática. Outro discurso permanecido na nova DCN é referente ao incremento do processo produtivo mediante a evolução tecnológica, como único meio de se atingir o progresso e a prosperidade a todos/as. Ambas as questões remetem, como se nota, ao tradicional modelo linear de progresso tecnocientífico e socioeconômico.

A “novidade” na resolução de 2019 se concentra na teoria do *capital humano*². Basicamente, impele ao indivíduo a responsabilidade de buscar e conquistar sua formação e capacitação profissional frente a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Ao investir em seu próprio capital humano, a princípio, o indivíduo estaria colaborando para o avanço econômico e social do país.

Associados à noção de individualização do processo formativo, estão fundamentados no documento o desenvolvimento de currículos por competência e a ênfase no empreendedorismo.

Já na seção sobre o perfil do egresso esperado para os cursos de engenharia é onde começam a aparecer as grandes contradições da DCN. Ao mesmo tempo em que se espera do/a engenheiro/a a capacidade de

² A teoria do capital humano (TCH) é considerada um desdobramento aplicado à educação da teoria econômica marginalista, a qual tenta apreender o modo de funcionamento do sistema econômico mediante análise isolada dos agentes econômicos - indivíduos, empresas, etc. A TCH apresentou grande impacto nos projetos educacionais profissionalizantes e tecnológicos ao redor do mundo, sobretudo, na década de 50/60 do século passado. Desde então é alvo de críticas que a consideram “fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização [sistemática] de uma consciência alienada” (FRIGOTTO, 1989, p.36).

interagir com o público, de conhecer e interpretar a realidade social de maneira holística e humanista, favorecem em sua formação a pedagogia de competências alinhadas às demandas de mercado, ao empreendedorismo e à lógica de investimento em capital humano, como por exemplo, mediante a competitividade, adaptabilidade e produtividade. Se, mesmo que diferentemente da resolução de 2002, a DCN de 2019 estabelece a necessidade de interdisciplinaridade do saber em engenharia, em contrapartida, reforça a separação do ensino entre conhecimentos básicos elementares (ciências naturais exatas), específicos e profissionalizantes.

Ou seja, como esperar uma/um profissional capaz de atender às demandas sociais, sem ter uma formação que efetivamente o/a prepare para tal? Compreenderemos, na sequência, que este cenário educacional não é uma má sorte do destino brasileiro, e sim o resultado da imbricação entre o sistema econômico vigente, a posição de dependência cultural e econômica que o país ocupa no mesmo e o ensino, ferramenta fundamental de reprodução ideológica e da força de trabalho.

Ciência e Tecnologia, Dependência e a Formação Social do Indivíduo

As noções discutidas na seção anterior dizem respeito, por um lado, à ideologia socialmente dominante das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Como vimos, ainda que de alguma maneira essa ideologia se altere conforme as distintas necessidades que o desenvolvimento histórico do capitalismo impõe, percebe-se um claro fio de continuidade, a saber: uma noção de conexão em larga medida mecânica e linear entre o desenvolvimento tecnocientífico e o “desenvolvimento” social. Por outro lado, esta perspectiva perene se articula com necessidades históricas específicas, ganhando expressão no terreno da educação, ou, mais concretamente, no terreno da formação profissional do/a engenheiro/a

enquanto força de trabalho. Se essa ideologia dominante é produto das relações materiais de reprodução da sociedade capitalista, ela serve de sustentação para a reprodução do processo de formação da força de trabalho.

A concepção linear de desenvolvimento técnico científico, econômico e social opera de maneira a ocultar as contradições essenciais que atravessam o modo de produção capitalista, mediada, por exemplo, pelo conceito abstrato de desenvolvimento. Em resumo, toma-se o avanço das forças produtivas promovido pelo capitalismo, como o motor de um suposto desenvolvimento total e multilateral da sociedade. Entretanto, a questão se desenrola diferentemente, uma vez que a forma específica mediante a qual o capital desenvolve essas forças produtivas – essas capacidades humanas e técnicas –, unilateralizada pela busca pelo lucro, choca-se frontalmente com um desenvolvimento omnilateral³ efetivo.

Podemos assim, indicar dois níveis principais de ocultamento das contradições. No primeiro nível, ocultam-se as relações antagônicas entre capital e trabalho, dado que os benefícios do avanço técnico e do avanço da nossa capacidade de produção de riqueza material não *escorrem como azeite*, uniforme e homogeneamente, para todo o globo e para as distintas classes sociais. Estão antes subordinados à valorização do capital e, portanto, à intensificação da exploração do trabalho em escala global. Em um segundo nível, devemos nos atentar ao fato de que, tampouco, as relações entre as classes sociais em escala global são homogêneas. Com isso, a particularidade do desenvolvimento brasileiro, historicamente uma

³ O conceito de formação omnilateral é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação, pois em contraposição à ótica do desenvolvimento humano individualizado e alienado, pressupõe o “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas, e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral” (FRIGOTTO, 2003 apud GUIMARÃES *et al.*, 2008, p.23).

economia dependente (MARINI, 1991), não pode ser compreendida por meio de abstrações de caráter generalista e linear.

No entanto, no Brasil, a ideologia desenvolvimentista é posta e reposta como ideologia dominante, aparecendo sob diferentes roupagens conforme as condições concretas do tempo e espaço e assumindo feições particulares no país dependente que, ao buscar constantemente seu *lugar ao sol* no interior da reprodução capitalista, não logra mais que realizar o desenvolvimento do subdesenvolvimento - reforçando sua posição subordinada na economia global (FRANK, 1967).

A contínua impossibilidade de um desenvolvimento econômico, científico e tecnológico emancipatório, por parte da economia dependente, se expressa na degeneração - mas não na desaparecimento - da ideologia desenvolvimentista que nos dias de hoje, por exemplo, se reduz a reproduzir (importar e copiar do estrangeiro) a ideia estapafúrdia de que o empreendedorismo e a inovação tecnológica poderiam finalmente ser a saída para a encalacrada histórica de um fenômeno totalizante como a dependência.

Tentemos responder mais uma vez a pergunta da seção anterior referente à expectativa sobre a capacidade de um profissional atender demandas sociais ser ter tido uma formação condizente com essas demandas. Pela própria análise curricular e dos PPP de constituição dos cursos de engenharia, fica patente que ambições como a de formar um “engenheiro com pensamento crítico e reflexivo”, em sua maior parte, não são mais que fraseologias completamente ocas de significado concreto, que cumprem não mais que algum tipo de função protocolar. Sigamos, então, com outra pergunta: que *demandas sociais* são essas? Se considerarmos como demanda social a superação do festival de misérias produzido pelo

desenvolvimento capitalista, intensificado nas economias dependentes⁴, não há a menor possibilidade de que esses profissionais possam atendê-la efetivamente. Segundo a formação vigente, trata-se de formar um profissional que nega o conhecimento de sua própria existência e contexto histórico-cultural, para servir, na verdade, como peça-chave na reprodução da sociedade de classes. Ao contrário do que os documentos oficiais buscam entrever, tais demandas não decorrem apenas de necessidades técnicas, mas são questões políticas de ampla escala, densidade e intensidade, que profissional algum poderia dar conta por si mesmo e sem uma avaliação crítica sobre o conhecimento e o papel da própria prática profissional.

Aliado ao ocultamento das contradições entre capital e trabalho está o cinismo, pois se percebe que a formação em engenharia no Brasil, com efeito, cumpre muito bem as duas funções sociais básicas às quais ela vem responder: uma função técnica e uma função ideológica.

O profissional em engenharia deve possuir as habilidades necessárias para bem executar seu trabalho. Logo, a *multilateralidade* de sua formação não vai além do caráter técnico, pois as *habilidades sociais* que deve desenvolver não dizem respeito à formação [não somente técnica] de uma consciência crítica (como a própria expressão “habilidade social” indica), capaz de compreender as determinações sociais dentro das quais é forjado e suas potencialidades de transformação, mas à formação de um *gerente*, com capacidade técnica de gerenciar e coordenar pessoas no interior do processo de produção. Assim, a formação técnica coerente com a função que o/a engenheiro/a deverá cumprir em seu cargo, na divisão do trabalho

⁴ Em matéria publicada pelo jornal El País no ano de 2019, mais de 100 milhões de pessoas viviam com menos de R\$500,00 por mês no Brasil. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/30/economia/1572454880_959970.html.

posta pelo capital, responde direta e efetivamente à demanda social que condiciona a sua formação.

De maneira concomitante à formação técnica, a formação do profissional em engenharia cumpre decisiva função ideológica, precisamente na medida em que não proporciona aos estudantes as condições de ensino para que tenham consciência das determinações sociais às quais a profissão e o conhecimento estão submetidos. Isso ocorre de dois modos.

Como se sabe, a educação nas sociedades modernas, enquanto instituição, está subordinada à reprodução do capital (SAVIANI, 2007). Portanto, em nível superior, assume a forma abstrata e unilateral de produção da força de trabalho não apenas tecnicamente capaz, mas ideologicamente alinhada - sua principal função social. Desse modo, todo o processo educacional institucionalizado contrapõe seu conteúdo programático formal à sua função social abstrata, que aparece como resultado efetivo do processo. É possível ilustrar esse processo - com suas ligações de ordem causal - da seguinte forma simplificada: escola > vestibular > universidade > emprego. O/A estudante universitário/a, tendo passado pelo *estudanticídio* (VIEIRA PINTO, 1962) do vestibular, compreende que sua finalidade é a obtenção do diploma, é “passar nas disciplinas” e “conseguir um emprego”, e se defronta com o conteúdo da educação como algo estranho e hostil. Ao longo de todo o processo educativo, seu conteúdo efetivo é subordinado ao conteúdo formal e *cartorial* da formação da força de trabalho, que determina predominantemente todo o processo, ainda que, é claro, esse conteúdo efetivo não possa ser jamais inteiramente dissolvido (mesmo que possa ser deformado, mascarado etc.)

O segundo modo, particular da área de engenharia, é a formação técnica tal como é constituída. Uma abstração que negligencia e oculta as

relações sociais no interior das quais ciência e tecnologia são produzidas. O profissional de engenharia, mediante a própria formação técnica, forma-se ideologicamente naquilo que fundamenta uma visão mecânica, linear e unilateral das relações entre ciência, tecnologia e sociedade que o capital se apropria para si. Ao longo da sua formação no curso de engenharia, os conhecimentos técnicos vão se compondo aos demais dando a impressão de uma *evolução natural*, desde os elementos mais simples até os mais complexos. Em efeito a este fluxo linear do processo educativo, a tecnologia mais complexa de determinada área parece mera aplicação composta dos elementos mais simples.

Nas condições de dependência, ou seja, de um país com economia subordinada à acumulação em escala global, a estrutura produtiva capitalista é sempre mais débil e menos desenvolvida do que nas economias imperialistas, que detêm domínio monopólico sobre os setores de alta densidade tecnológica. Neste caso, a questão se torna ainda mais contraditória, pois a expansão do ensino superior se choca com uma estrutura produtiva débil, que não pode absorver tal força de trabalho adequadamente (AMORIM, 2016).

Detenham-nos nesse momento novamente à ideia de que o desenvolvimento tecnológico traria por si um desenvolvimento econômico-social multilateral. Entende-se que a base para um livre desenvolvimento do potencial humano é a criação de *tempo livre*, cuja determinação se dá, sem dúvida, por um desenvolvimento qualitativo das forças produtivas. Para o capital, entretanto, as forças produtivas só são estimuladas ao desenvolvimento qualitativo (e quantitativo), na medida em que proporcionem a reprodução ampliada do capital e, portanto, estabeleçam não o tempo livre (para o livre desenvolvimento social), e sim, a extração de mais-valor do processo produtivo. Na reprodução capitalista subjaz essa contradição: se, de um lado, o papel histórico desse modo de

produção é o desenvolvimento das forças produtivas, do outro, esse desenvolvimento se choca continuamente com os pressupostos do próprio capital.

É evidente, logo de início, a insustentabilidade de tal correlação mecânica e linear entre desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento social. Porém, para além dessas determinações mais gerais, aqui nos interessa discutir, ainda que em nível de ensaio, como se dá a formação do indivíduo e de sua prática social sob tais condições. Não podemos fazer aqui inferências conclusivas e precisas sobre a influência do processo formativo de engenharia na personalidade de cada sujeito singular, mas podemos tomar esse caso particular de análise como exemplo para esboçar uma aproximação da teoria da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que nos dá subsídio à compreensão do ensino como mediador sociocultural da formação individual.

O desenvolvimento do *indivíduo social* é um desenvolvimento historicamente determinado pelo meio social no qual um sujeito particular se reproduz (VIGOTSKI, 2000). Um sujeito se faz sujeito social, *ser humano*, na medida em que desenvolve a sua personalidade no conjunto das relações sociais que constitui e reproduz a estrutura da sociedade.

Apesar de não haver relação direta entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento social, no sentido de melhorias na qualidade de vida de todos os indivíduos, esse desenvolvimento objetivo das capacidades de produção e modificação da realidade é a base sobre a qual o desenvolvimento individual se torna cada vez mais diferenciado e complexo - uma vez que atua na mediação dos aspectos culturais que serão absorvidos durante a formação da personalidade do indivíduo. Sob outra perspectiva, o desenvolvimento tecnocientífico posto pela reprodução capitalista, que transformou - sem outro paralelo na história - as capacidades quali e quantitativas de produção aos níveis atuais, *somente*

se realiza, mediante as atuais relações sociais de produção, na medida em que essas capacidades sejam apropriadas por indivíduos unilateralizados, formados para se reproduzirem como uma força de trabalho particular. Percebe-se então, que o desenvolvimento individual segue, em princípio, o desenvolvimento social no contexto capitalista, porém não no sentido de ampliar as capacidades de emancipação do indivíduo, mas sim desenvolvendo nesse indivíduo as capacidades para a reprodução de um trabalho unilateral e alienante.

Ressalta-se que aqui não fazemos referência à totalidade dos aspectos sociais (tampouco os individuais) que constituem o processo de formação da personalidade humana, mas à forma geral, no caso do modo de produção capitalista, da relação entre a divisão social do trabalho e a formação da personalidade, uma vez que se assume que o desenvolvimento da personalidade e ação individuais se dá pela conversão e interiorização das relações sociais presentes no contexto sociocultural do indivíduo. Processo esse, inclusive, que ocorre por mediação da cultura em suas dimensões *instrumental* e *simbólica* (PENUEL; WERTSCH, 1995; PINO, 2000).

Retomando nosso objeto de estudo (o processo formativo em engenharia), agora com reforço à sua qualidade de agente mediador da formação do engenheiro como força de trabalho, é possível destacar também suas duas dimensões de mediação. A dimensão instrumental (ou técnica instrumental) é responsável pelo desenvolvimento das capacidades instrumentais de reprodução do trabalho social, que se choca com o desenvolvimento individual, pois só pode ocorrer na medida em que este se desenrole nos limites mais estreitos e particularizados o possível. Já a dimensão simbólica opera, ao mesmo tempo, para que esse estreitamento seja substancializado pelo indivíduo, naturalizando-se como mera força de trabalho vendável, que fixa em si a ideologia de reprodução do capital

como horizonte último da reprodução social. No que se refere à especificidade do ensino em engenharia, é exemplificada a articulação dessas duas dimensões na forma como o conhecimento técnico adotado prioriza (e mesmo se reduz) à aplicação de procedimentos baseados em lógica formal, ou seja, uma lógica meramente operativa e instrumental, que resulta na intensificação da naturalização do que já existe, como elementos a históricos e neutros.

As duas dimensões evidenciadas correspondem às funções técnica e ideológica do ensino citadas anteriormente, mas que aqui tomam maior proporção de influência no desenvolvimento individual.

Como dissemos, de maneira alguma se pode tomar tais observações gerais como determinações mecânicas e homogêneas na constituição da personalidade individual, ainda mais quando se trata, como neste caso, de um processo que decorre em um momento já relativamente avançado da constituição desses indivíduos (o ensino superior). Entretanto, o desenvolvimento da personalidade humana, mediado pelos processos formativos com os quais se defronta, encontra sua base na determinação capitalista da divisão social do trabalho e, portanto, na determinação de cada indivíduo como força de trabalho vendável. Tais questões impõem-se com a força da *necessidade social*, ainda que de maneira heterogênea e mutável – de acordo com as necessidades da época e de cada região/nação em particular, no interior das suas relações com a reprodução capitalista global.

A formação do/a engenheiro/a, por fim, corresponde a essa dinâmica geral, apesar de expressar inúmeras particularidades que diferenciam suas condições de formação das condições de formação das forças de trabalho que atuam em distintas localidades, setores e níveis hierárquicos da produção. Tais diversidades, como por exemplo, a condição brasileira da dependência, jamais podem ser negligenciadas e homogeneizadas por

meio da abstração geral, porém, é apenas no interior desses marcos gerais que podemos compreender como o capital somente desenvolve suas forças produtivas na medida em que conforma o desenvolvimento social do indivíduo.

Considerações Finais

Elaboramos a discussão de um problema histórico e estruturante do processo educativo e societário brasileiro, sob a ótica do ensino em cursos de engenharia. Percebe-se como é inviável para qualquer progresso efetivo, que atinja a todos/as, permanecermos alienados sobre as estreitas relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

A partir da análise das DCN dos cursos de engenharia, apresentamos que apesar do discurso modernizado, na prática, os currículos se mantêm distantes de uma formação omnilateral, seja para a preparação dos/as alunos/as, como dos/as professores/as. Formação esta, fundamental para que o/a profissional seja capaz de projetar e implementar mecanismos, aparatos, sistemas e processos tecnológicos que atendam às demandas sociais locais e não da produção técnica e reprodução ideológica capitalista.

Vimos ainda, as causas pelas quais registramos até hoje o caráter conservador dos currículos de engenharia no Brasil e os seus reflexos deletérios mais gerais, no âmbito da relação entre desenvolvimento individual e processo educativo, apontando para algumas particularidades da formação em engenharia e do desenvolvimento brasileiro sob o capital. Romper com tal processo em nível educacional depende, no limite, do rompimento com o processo em um nível social mais amplo, ou seja, depende do rompimento da própria reprodução capitalista e constituição de novas formas de produção e reprodução da vida. Constituí-las, contudo,

não é um problema somente técnico, mas um problema político, que dá consciência última a todas as atividades e lutas particulares que travamos.

Neste sentido, ressaltam-se os papéis do campo de estudos CTS para o fortalecimento de programas, cursos e extensão voltados para uma práxis com ampla reflexão sobre os valores e sentidos nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade; e da abordagem da PHC, como base epistemológica e metodológica de compreensão do forte vínculo entre os processos de formação individual e o meio sociocultural.

Referências

- AMORIM, Mário. Qual Engenheiro? Uma análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 35, n. 1, p. 23-33, 2016.
- BAZZO, W.; von LINSINGEN, I.; PEREIRA, L. (eds.). *Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madrid: OEI, 2003.
- CHRISPINO, Álvaro. *Introdução aos Enfoques CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na Educação e no Ensino*. 1 ed. Madrid: OEI, 2017.
- CNE (BRASIL). Resolução CNE/CES 11/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- CNE (BRASIL). Resolução CNE/CES 2/2019. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- CUTCLIFFE, Stephen. *Ideas, Maquinas y Valores: los estudios de ciencia, tecnologia y sociedad*. Barcelona (Espanha): Anthropos. 2004.

FRANK, Andre Gunder. O Desenvolvimento do Subdesenvolvimento. *Pensamiento Crítico*, n.7, p. 159-173, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, A.; BARLETA, I.; CORREIA, J.; SANTOS, O.; LIMA, R. Escolarização Burguesa e Formação Omnilateral. *Revista Tecnologia e Sociedade*. Curitiba, n.6, p. 15-31, 1º Semestre 2008.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialéctica de la dependência*. México: Ediciones Era, 1991 [1972]. Disponível em: <<https://bit.ly/2TSxfsO>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NOBLE, David. *El diseño de Estados Unidos: la ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolístico*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.

PENUEL, W.; WERTSCH, J. Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach, *Educational Psychologist*, v. 30, iss. 2, p.83-92, 1995.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, jul. 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *A Questão da Universidade*. Rio de Janeiro: UNE/Editora Universitária, 1962.

VIGOTSKI, Lev. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, jul. 2000.

O desafio da inclusão na escola contemporânea: possibilidades sob a perspectiva histórico-cultural

*Ana Carolina Lopes Venâncio
Paula Maria Ferreira de Faria
Denise de Camargo*

Introdução

Frente às políticas contemporâneas, que promovem a desconstrução de direitos humanos duramente conquistados e diante do sofrimento causado pela exclusão cada vez mais perversa, utilizamos os pressupostos vigotskianos como direcionadores de uma perspectiva de respeito aos direitos e protagonismo dos seres humanos. Entendemos que os seres humanos não podem ser reduzidos a padrões ideais estabelecidos socialmente, tampouco ser excluídos do âmbito social, pois é na sua relação com o mundo que se humanizam e transformam-se.

Práticas de exclusão produzem sofrimento e marginalização, podendo constituir conflitos que decorrem em perdas não somente desenvolvimentais, mas também sociais, econômicas e éticas. Nesse sentido, mais do que teorizar sobre a inclusão social, escolar e digital e expor mecanismos de exclusão historicamente engendrados para produzir e manter desigualdades ideologicamente alicerçadas em discursos e práticas perversos onde ser diferente torna-se premissa de exclusão, principalmente se a diferença for considerada “significativa”, abordarmos a inclusão social como projeto amplo que engloba múltiplos atores e que urge ser articulada de forma a respeitar a singularidade de espaços locais, mas sem perder de vista uma perspectiva global que promova o respeito às diferenças.

A inclusão escolar, em específico, depende da articulação entre as diversas comunidades escolares de cada região, do fortalecimento prático e emocional das equipes, da qualidade da formação inicial e em serviço e, principalmente, das redes de apoio criadas, mantidas e coordenadas de forma a atender a toda a comunidade escolar. Incluir depreende a ressignificação de representações negativas acerca das diferenças e a superação de hierarquias ideologicamente sustentadas que transformam o “diferente” em condição de desigualdade. Significa, portanto, ampliar espaços de participação e garantir equidade nas relações e práticas sociais e educacionais.

Compreendemos as diferenças “como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção”, dimensões que “se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder”, sendo “constitutivas dos indivíduos e grupos sociais” (Candau, 2011, p. 246). Sob essa perspectiva, defendemos que as diferenças precisam ser “reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação” (Candau, 2011, p. 246).

Nesse sentido, este artigo de cunho teórico tem como objetivo tecer reflexões acerca da educação inclusiva contemporânea no Brasil, enfatizando a necessidade de diversificar as estratégias de ensino e de contemplar as especificidades de cada estudante. A partir do referencial teórico-epistemológico proporcionado pela Psicologia Histórico-Cultural, busca-se superar as perspectivas segregacionistas que mascaram a exclusão perversa como uma inclusão superficial para atender somente às exigências legais e acabam por reforçar o isolamento e a segregação desses estudantes, culpabilizando-os pelo próprio fracasso escolar.

Na educação, a discussão sobre o que se considera “diferente” é temática controversa, desafiando práticas e representações profundamente arraigadas no cotidiano escolar – este ainda pautado na busca pelo graal da homogeneização, ideal que se sustenta em uma perspectiva universal do ensino ideológica e idealizada que se traduz em uma educação conteudista e padronizada, que atinge uma parcela ínfima da sociedade brasileira, marcada por extrema desigualdade. Tais práticas promovem, assim, a massificação do ensino e se mostram inadequadas para promover a aprendizagem de todos os alunos – sujeitos singulares não somente no que tange às questões biológicas, tão celebradas na contemporaneidade, mas que também se mostram diversos nos aspectos linguísticos, culturais, étnicos, sociais e econômicos, entre tantos outros.

Para tornar a escola verdadeiramente inclusiva é imprescindível fortalecer a rede pública de ensino e pensar em como criar, manter e coordenar redes de apoio estendidas a todos os membros da comunidade escolar. Essa ação parte da compreensão que cada um, em sua vivência múltipla de papéis, pode contribuir à discussão sobre o atendimento à diversidade. Embora professores e alunos estejam no centro desse processo e devam ser apoiados de forma contínua e suficiente em seu trajeto como ensinantes-aprendentes, gestores, pedagogos e pais também devem ter informações e apoio contínuo para contribuírem não somente nas discussões sobre o que deve ser feito, mas efetivamente atuarem, de forma colaborativa e engajada, para que as metas propostas se tornem realidade. Entende-se, portanto, que ao ensinar o professor aprende com seu aluno – e, ao aprender, o estudante revela novos caminhos e possibilidades ao professor para exercer seu ofício. A sala de aula constitui, dessa forma, o lócus privilegiado da formação docente.

Metodologia

Este artigo apresenta reflexões teóricas acerca de questões pertinentes à realidade contemporânea da inclusão – especialmente da inclusão escolar – no território brasileiro. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, que “implica detectar, consultar e obter a bibliografia (referências) e outros materiais úteis para os propósitos do estudo, dos quais temos de extrair e recompilar a informação relevante e necessária para delimitar nosso problema de pesquisa” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p.76). Essa metodologia envolve a revisão cuidadosa da literatura já publicada acerca de determinado tema, a partir da qual extrai-se informações para análise em profundidade e posterior integração, constituindo assim um marco teórico consistente que subsidia as reflexões dos autores (Gil, 2018; Sampieri, Collado, & Lucio, 2013).

As reflexões tecidas neste artigo têm fundamentação teórico-epistemológica na Psicologia Histórico-Cultural. A obra de seu principal autor, o psicólogo russo Lev Vygotsky (1997, 1999, 2004, 2011, 2016), foi introduzida há poucas décadas no Brasil e de modo geral ainda não é plenamente compreendida. Sua complexa e inacabada obra, produzida há quase cem anos, permanece surpreendentemente atual, subsidiando reflexões e práticas nas áreas da Psicologia e da Educação. Dentre outros temas, como a Arte, as emoções e a interação social como fonte de desenvolvimento humano, Vygotsky (1997, 1999, 2004, 2011, 2016) abordou também a questão da inclusão escolar, construindo alicerces que até hoje permitem consolidar ambientes de aprendizagem efetivamente inclusivos, que atendam às reais necessidades e promovam o pleno desenvolvimento de cada estudante.

Desse modo, considerando que o legado de Vygotsky (1997, 1999, 2004, 2011, 2016) confere fundamento e sentido à realidade da educação

inclusiva contemporânea no Brasil; por isso, nos valem de suas contribuições como perspectiva teórica norteadora deste artigo.

Resultados e Discussão

A aprendizagem ocorre por meio da relação ativa do sujeito com o ambiente, em um processo qualitativamente mediado que revela a indissociabilidade entre afeto e cognição. Logo, a inclusão não pode ser concebida como ação isolada e de base individualista. Embora não se desconsidere a importância das ações individuais é preciso destacar que práticas isoladas não permitem o alcance necessário a mudanças de grande porte e muitas vezes se constituem como medidas paliativas que mascaram a amplitude das transformações que a inclusão depreende. Tais ações promovem, em sentido contrário, a ideia de que incluir depende exclusivamente do esforço do aluno e do professor – como se ambos fossem os únicos responsáveis pelo processo e não necessitassem de recursos diversificados e suficientes para realizar as adequações necessárias. Essa postura não tem problematizado situações vivenciadas cotidianamente; mas, em sentido inverso, contribui na idealização da inclusão enquanto mérito de quem se adapta ao que está posto, inversamente à premissa básica do ato de incluir que depreende que é a escola é a instituição responsável em adaptar-se às demandas singulares e promover situações que transformem e reordenam o ensino de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos, em sua diversidade.

Outro fator que complexifica o debate se refere à centralização da inclusão na deficiência. Tal processo obedece a interesses políticos e minimiza a abrangência real do projeto inclusivo, que diz respeito sim ao resgate do direito da pessoa com deficiência a convívio social e seu direito concomitante à aprendizagem, mas que vai além deste objetivo. A inclusão visa fortalecer o direito de todos os grupos excluídos, social e

culturalmente, de exercitarem a necessária equidade de forma a sobrepujarem-se barreiras sustentadas por estereótipos e preconceitos que incitam a discriminação e exclusão. Ressaltamos ainda que a ênfase em identidades biológicas, característica da sociedade contemporânea, dificulta a discussão. O fato de um diagnóstico ter o poder, ideologicamente demarcado, de atestar a necessidade de acompanhamento diferenciado que, idealmente, deveria garantir a aprendizagem, promove a crescente judicialização do campo educacional. Embora o direito à educação no Brasil ainda seja um campo em disputa e a exigência legal possa se constituir em dispositivo de garantia de direito, há o risco de reforçar-se segmentações entre grupos, de acordo com diagnósticos específicos, desconsiderando-se, em paralelo outras “diferenças” que demandam problematização e adequações e suporte diferencial para garantia do direito à aprendizagem.

Assim, questões linguísticas, sociais, culturais, econômicas e étnicas, dentre outras, não são discutidas em profundidade – e, infelizmente, continuam sendo naturalizadas por um discurso que mantém implícita a meritocracia como viés balizador. Fortalece-se, portanto, principalmente em relação à classe popular, uma autoprofecia proclamada de fracasso escolar que exime os sistemas de ensino de criar planos de ação que possibilitem que carências e limitações sejam detectadas e superadas. A visão meritocrática pauta-se em um viés ideologicamente estruturado por uma sociedade desigual na qual a diferença é utilizada como sinônimo de desigualdade e como instrumento de categorização dos sujeitos, ao atribuir-lhes o ônus de presumidos fracassos por características pessoais. Diante do Decreto 10.502 publicado em 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), faz-se ainda mais urgente ultrapassar as perspectivas individuais e a fragmentação de políticas e de grupos para promover uma real inclusão, fundamentada no direito inalienável de todos os estudantes à educação.

Em enfrentamento a essa situação, argumentamos que a inclusão depreende o engajamento a uma prática comunitária de resgate ao direito à educação, que envolva todos os agentes da comunidade escolar em prol de um ensino de qualidade direcionado a todos. Reiteramos novamente que não se desmerece o esforço individual, premissa básica para que laços se formam e se fortaleçam. Buscamos somente evidenciar a necessidade de criarem-se redes de apoio que potencializam os recursos humanos e materiais disponíveis, colaborativamente, propiciando mudanças de caráter prático.

A necessidade de redes colaborativas é particularmente evidente no Brasil, onde tem ocorrido a implantação de sistemas educacionais inclusivos, de diferentes formas conforme as diversas interpretações regionais da legislação brasileira. Embora internacionalmente se considere que a inclusão deva ser um processo de transformação de valores que resulte na renovação das práticas e serviços (Ainscow, 2009), no Brasil tem sido realizado o movimento inverso – em que a mudança das práticas é impulsionada pela obrigatoriedade legal, tornando a inclusão um processo artificial (Vilaronga & Mendes, 2014). Para além do estabelecimento de diretrizes, o processo de inclusão escolar demanda também condições que permitam sua real efetivação. Para isso, é necessário realizar adequações curriculares que confirmem dinamicidade ao currículo e atendam às especificidades de cada estudante, superando a realidade vivenciada em muitas escolas: “o que tem ocorrido na maioria das situações é a concretização de práticas segregacionistas, onde, sobretudo, o aluno com deficiência intelectual recebe um currículo descontextualizado e empobrecido” (Malacrída & Moreira, 2009, p. 66o8).

É preciso que a formação de professores abranja as particularidades da educação inclusiva, valorizando a diversidade e estimulando o potencial de todos os alunos; esse processo deve possibilitar ao docente “investir nas

peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e promover a aprendizagem de todos” (Pimentel, 2012, p. 144). A ausência dessa formação pode resultar no fenômeno da pseudoinclusão (Pimentel, 2012), no qual ocorre a presença física do estudante, mas não há promoção real de seu desenvolvimento.

Sob uma perspectiva crítica, é preciso ainda questionar o real significado de “estar preparado” para a atuação inclusiva. A preparação docente precisa ultrapassar o mero conhecimento das características de cada deficiência e voltar-se para o processo de inclusão como um todo, valorizando a alteridade; o docente deve, dessa forma, atuar “como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reproduzidor ‘inocente’ e ‘ingênuo’ de fronteiras de exclusão/inclusão” (Skliar, 2001, p. 18). O preparo docente envolve, portanto, uma formação crítica e dialógica, aberta às novas possibilidades de ação que não se restrinja somente aos aspectos teóricos, mas que considere também todas as práticas executadas no ambiente escolar (Skliar, 2006). Trata-se de uma formação crítica que permita a reflexão sobre a prática docente e considere as condições que perpetuam os processos de exclusão na escola. Dessa forma, a formação continuada deve constituir “uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola” (Jesus & Eifgen, 2012, p. 18).

A busca de estratégias inclusivas visa favorecer o processo de aprendizagem de todos os estudantes, contribuindo à superação das dificuldades dos professores na docência inclusiva. Uma das estratégias que tem apresentado resultados favoráveis à inclusão escolar é a utilização de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI). De implantação

obrigatória em muitos países (embora não o seja no Brasil), o PEI delinea o processo educacional específico para cada estudante conforme suas especificidades de aprendizagem e permite o acompanhamento constante de seu desempenho escolar (Valadão, 2013). No Brasil, o dispositivo mais similar ao PEI previsto em lei é o plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que não contempla toda a trajetória escolar do estudante, como o PEI. É importante destacar que o planejamento deve ser centrado no aluno (e não na instituição), possibilitando prever, avaliar e acompanhar o desenvolvimento do estudante (Valadão, 2013). Enquanto construção coletiva da instituição escolar, o PEI constitui-se em um valioso instrumento que permite o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e da classe regular (Magalhães, Corrêa, & Campos, 2018). Nesse sentido, a proposta do PEI considera que

[...] a escola deve ter suas práticas voltadas para uma aprendizagem mais dinâmica, que por meio do currículo, contemple a todos os envolvidos no processo educativo. Em outras palavras, significa adaptar, flexibilizar, individualizar e diferenciar [...]. (Magalhães, Corrêa, & Campos, 2018, p. 121).

Outra estratégia cujos resultados têm se mostrado eficazes no contexto da educação inclusiva é o Coensino ou Ensino Colaborativo (Lago, 2014). Trata-se de “uma estratégia que visa atuar diretamente nas diversas necessidades educacionais dos alunos com deficiência com objetivo de melhorar e ampliar o suporte educacional para esses alunos” (Lago, 2014, p. 51). O Ensino Colaborativo demanda o envolvimento de toda a instituição de ensino, que deve garantir tempo para o planejamento conjunto das atividades e estratégias. Essa prática deve contar com a participação voluntária dos professores e constitui uma rica possibilidade de desenvolvimento profissional, redimensionando o trabalho do professor especial como apoio ao professor regular, possibilitando a

construção de novos saberes e de uma cultura de aprendizagem no ambiente escolar. O Coensino viabiliza o desenvolvimento do PEI, garantindo o atendimento particularizado para cada estudante, pois possibilita o atendimento do AEE dentro da classe regular, apresentando-se, portanto, como alternativa às classes especiais e salas de recursos (Lago, 2014; Vilaronga & Mendes, 2014). Além disso, a possibilidade de trabalho conjunto traz benefícios ao professor, no exercício da ação docente, pois “o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior de grau de satisfação profissional” (Damiani, 2008, pp. 224-225). Dessa forma, o trabalho colaborativo entre docentes possibilita o enriquecimento das formas de pensar, agir e solucionar problemas, contribuindo para o êxito das práticas pedagógicas inclusivas (Damiani, 2008).

Dentre as estratégias para a implementação da inclusão escolar, Venâncio (2017) aponta também o **Grupo de Apoio Entre Professores (GAEP)**:

A motivação central de formação dos grupos tem sido a necessidade de melhoria da escola, necessidade esta que se coloca como consequência das mudanças contemporâneas, principalmente relativas ao processo inclusivo, movimento que trouxe novas atribuições e encargos aos docentes, frente aos desafios do atendimento à diversidade. E, considerando-se que estas novas atribuições acarretam sobrecarga ao ofício docente, assume-se a ação do GAEP como dispositivo de apoio aos professores nos processos de transição e reforma escolar. (Venâncio, 2017, p. 83).

O GAEP oferece apoio prático e emocional à prática pedagógica inclusiva, mantendo o docente no protagonismo de suas ações. Possibilita

o desenvolvimento conjunto da visão de inclusão, assumindo “um viés colaborativo de trabalho que promova o apoio mútuo, sistema que tem potencial para gerar aumento da confiança e uma maior motivação frente a situações problemáticas” (Venâncio, 2017, pp. 86-87). A proposta envolve o apoio mútuo e a colaboração entre todos os agentes da comunidade escolar, promovendo a ressignificação de suas práticas inclusivas. Considera-se o GAEP como modelo formativo *in loco* que proporciona apoio prático e emocional aos professores, estendido a estudantes e à comunidade escolar em geral. A ideia central dos grupos é engajar gestores, professores, estudantes e pais na busca coletiva e colaborativa de respostas de atendimento à diversidade. Sua base é a transformação prática, apoiada na reflexividade e na negociação de significados entre pessoas que assumem um objetivo compartilhado e trabalham juntas em prol de tal conquista. Através da reflexão na ação, em um processo dialético e não linear, favorece a reorganização do trabalho pedagógico (Daniels & Parrilla, 1998/2004).

Diferentes estratégias, como o Coensino e os Grupos de Apoio Entre Professores, vislumbram uma mesma necessidade: a estruturação do trabalho docente em redes de apoio, entendidas como um “grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas, trocar ideias, estudar novos métodos, estratégias e atividades para ajudar estudantes e professores” (Curitiba, 2006, p. 9). A proposta das redes de apoio considera que cada pessoa “tem suas capacidades, potencialidades, dons e talentos, inclusive os alunos classificados como pessoas com deficiência, que podem ser usados para proporcionar apoio e ajuda a seus companheiros da comunidade” (Stainback & Stainback, 1996/1999, p. 226).

Nesse sentido, a perspectiva da atuação inclusiva em redes de apoio reforça a ideia de que o trabalho deve ser realizado de maneira

compartilhada, envolvendo todas as esferas da comunidade escolar (Curitiba, 2006), tendo como meta o pleno desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, “a ideia de criar redes de apoio é fundamental, a partir das premissas assumidas pela Teoria Histórico-Cultural. Entende-se que a existência de espaços de troca de ideias e conhecimentos possibilita a criação de estratégias práticas para solucionar problemáticas comuns” (Venâncio, Faria, & Camargo, 2018, p. 69).

As práticas colaborativas de ensino “qualitativamente contribuem de forma positiva para o desenvolvimento profissional, assim como impactam na melhoria da qualidade educacional dos seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência” (Pletsch, Araújo, & Lima, 2017, p. 308). Enfatiza-se, portanto, a necessidade do estabelecimento de redes de apoio cuja atuação “culmine numa ação mais concorde ao atendimento das NEEs e de toda e qualquer demanda diferenciada apresentada pelo alunado” (Venâncio, 2017, p. 191), em um processo no qual, a partir da troca e da construção conjunta, sejam reconhecidos e valorizados os diversos potenciais e habilidades de cada estudante.

A inclusão escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: o resgate da afetividade nas relações de ensino

Assumindo a premissa de que todos aprendem, Vygotsky (1924-1934/1997) combateu veementemente a visão médico-psicológica que, em seu parecer, descaracterizaria as práticas de docência. Apontou a essencial tarefa da Pedagogia em assumir-se enquanto ciência com campo de atuação próprio e não atrelada à área da saúde. Sustentou a premissa de que o trabalho pedagógico deveria se basear nas habilidades dos sujeitos, não em déficits reais ou presumidos, pois cada estrutura orgânica e psicológica representa um tipo peculiar de desenvolvimento singular que

não determina, por si só, trajetórias de vida e de aprendizado e atuação social. Defendeu, ainda, que a necessidade e o desejo dos estudantes deveriam ser considerados como aspectos centrais para a criação de planos de trabalho educativos.

Diante do ideal de promover uma educação para todos, Vygotsky (1924-1934/1997) realizou estudos sobre crianças e jovens com deficiência e revelou que o desenvolvimento desses sujeitos seria qualitativamente distinto da criança “normal”, mas nunca negou suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, enfatizou a necessidade de criação de métodos, recursos e instrumentos diversificados e adequados para a potencialização das habilidades e para a consequente superação dos déficits. Dessa forma, considerando as condições concretas em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar, com base na perspectiva histórico-cultural, que a não aprendizagem é decorrente das “condições em que a relação de ensino é produzida” (Teixeira, 2007, pp. 46-47). Ou seja:

Em outras palavras, as possibilidades de incorporação da cultura [...] dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno e/ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dessas práticas em si e de suas condições concretas de vida (materiais, orgânicas e psicológicas). (Pletsch, Araújo, & Lima, 2017, p. 308).

Dessa forma, os responsáveis pela aprendizagem (ou seu fracasso) não seriam os sujeitos individuais – estudantes ou professores, mas a real causa do fracasso escolar seriam as condições que estruturam e limitam a prática de ambos. Vygotsky (1924-1934/1997, 1983/2011) argumentou que o maior ou menor grau de desenvolvimento de uma criança é uma consequência social. Enfatizando a emoção como fator “motivador / eliciador” da ação, o psicólogo russo apontou que uma das principais

diferenças entre a criança com e sem “atraso” é que a primeira, quando se cansa da atividade (atinge o ponto de saturação), necessita ter a situação da tarefa ‘transformada’, tornando-a mais interessante e atraente para que seja capaz de retomá-la. Já para a criança “normal”, bastaria mudar o sentido da situação (por exemplo, incentivá-la a continuar na tarefa para ensinar um colega ou auxiliá-lo em sua produção) (Vygotsky, 1924-1934/1997). Assim, “o sentido determinava para a criança a força do impulso afetivo vinculado à situação, independentemente de que esta tivesse perdido, pouco a pouco, todas as propriedades atraentes derivadas das coisas e da atividade direta com elas” (Vygotsky, 1924-1934/1997, p. 270).

Outra diferença diz respeito à dependência maior da criança "com atraso" em relação ao estímulo visual. O autor constatou que a criança “normal” se dispõe com mais facilidade a retomar uma atividade interrompida, mesmo sem a presença física dos objetos que desencadearam a ação. A dependência ao campo sensorial, característica das crianças “com atraso”, ocasionou o retorno à ação anterior “somente quando a situação o estimulava, o impulsionava a fazê-lo, quando o objeto não terminado lhe exigia completar a ação interrompida” (Vygotsky, 1924-1934/1997, p. 270-271). Essas características assinalam a necessidade de suportes e mediação diferenciados, mas não negam a possibilidade de aprendizagem/desenvolvimento. Enfatizando as diferenças qualitativas de desenvolvimento, Vygotsky (1924-1934/1997, 1983/2011) reconheceu que todo "defeito" é uma valoração social da diferença – e não um aspecto determinante de trajetórias individuais/grupais.

Através da mediação, ação que se baseia na crença de que todo sujeito é capaz de se desenvolver, ainda que de maneiras diversas, Vygotsky (1924-1934/1997, 1983/2011) argumentou acerca da responsabilidade da escola em promover ensino diversificado, superando-se quaisquer

condições limitantes. O ensino, em seu parecer, deveria antecipar-se ao desenvolvimento por meio da adequada mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal – área com funções em processo de maturação, localizada entre o que a criança já domina sozinha e o que ela é capaz de realizar com auxílio. Essa, portanto, deveria ser a área de atuação do professor, promovendo a mediação do conhecimento ao oferecer suporte ao estudante para internalizar aprendizagens e propiciar desenvolvimento. Este processo diz respeito a crianças com e sem deficiência, pois, ainda que a criança possua condições biológicas, só atingirá efetivamente o desenvolvimento a partir da mediação de um outro que a insira na cultura e nos modos de pensar e agir historicamente construídos, daí a interação entre pares, em diferentes ambientes, que promovam vivências ricas e diversificadas, ser considerada essencial à aprendizagem/desenvolvimento humanos. O trabalho docente precisa, portanto, considerar os múltiplos caminhos e possibilidades, dirigindo-se aos processos que estão em iminência de desenvolvimento:

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem que ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes. (Vygotsky, 1929-1944/2016, p. 111).

A concepção vigotskiana vislumbra as distintas possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento de cada estudante, mediadas pela ação docente. Enunciando a vontade como fator eliciador das atividades escolares, Vygotsky (1924-1934/1997, 1924/2004) apregoou a necessidade

de superar o caráter intelectualista de abordagem da questão do atraso mental, redirecionando-a a uma perspectiva que investigue “os nexos e inter-relações do afeto e da ação” de forma a revelar que o ato intelectual “não se reduz à modificação de estruturas” (Vygotsky, 1924-1934/1997, p. 251). Dessa forma, enunciou a importância do vínculo afetivo entre o sujeito e seu grupo e entre o estudante e o objeto de estudo como fator facilitador ou obstacularizador do processo de ensino. Defendeu, assim, o pressuposto de que a afetividade não só desperta, mas também mantém a atividade (Venâncio, Faria, & Camargo, 2018, p. 71).

Compreendendo as emoções como norteadoras do comportamento, Vygotsky (1924/2004) argumentou pela necessidade de o professor considerar os aspectos mobilizadores de emoção, pois são os maiores propulsores de aprendizagem. Enfatiza, assim, que a escola não pode vislumbrar somente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes: “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (Vygotsky, 1924/2004, p. 146).

Vygotsky (1924-1934/1997, 1925/1999, 1924/2004) destacou a importância da afetividade para a docência – em especial no contexto do ensino de crianças com necessidades educacionais especiais. Ao enunciar a indissociabilidade entre afeto e cognição, enunciou a emoção como eliciadora das práticas educativas. Ao defender uma visão social da aprendizagem, defendeu a urgência da criação de planos de trabalho criativos para o fundamental reordenamento do ensino, redirecionando a perspectiva competitiva e balizada por critérios de seleção para uma perspectiva prospectiva de aprendizagem baseada em um viés cooperativo, no qual a colaboração entre pares é promotora das aprendizagens compartilhadas. Vygotsky (1924/2004) problematizou o fazer dos professores e o definiu como uma ciência própria, com recursos

e artefatos que configuram modos singulares de ação, pautados em um clima emocional único característico a cada ambiente escolar. Enfatizou, assim, o caráter situado cultural e historicamente de cada instituição escolar, com significados e representações que permeiam e moldam formas de pensar, ser, sentir e fazer.

Considerações Finais

Na escola inclusiva o professor tem papel fundamental, vislumbrando, para além da deficiência e de qualquer situação que promova defasagem em relação ao ensino, também a existência de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Sob a perspectiva vigotskiana, toda pessoa tem possibilidades de desenvolvimento. A deficiência, ou qualquer outra situação que promova e gere carências e/ou limitações, por si próprias, não impedem a aprendizagem.

A expressão necessidades educacionais especiais (NEEs) é por nós compreendida como termo de abrangência ampliada que não se limita à condição orgânica. Embora os estudos de Vygotsky (1924-1934/1997, 1983/2011) tenham privilegiado a análise de crianças com deficiências, dentro das premissas da Psicologia Histórico-Cultural, compreendermos que o termo NEE se estende a qualquer situação que dificulte ou impeça a aprendizagem e demande mediação qualificada para potencialização das habilidades e para a compensação das limitações, reais ou presumidas. Enfatizamos, nesse contexto, que é social e culturalmente, através da mediação propiciada na interação com o outro, nos diferentes ambientes dos quais o sujeito faz parte, que o desenvolvimento ocorre, em um processo amplo e diversificado que vai do externo para o interno e que não pode ser descrito de forma padronizada – pois a característica que nos torna mais semelhantes é exatamente o fato de sermos seres únicos, singulares, essencialmente "diferentes" entre si.

Em relação especificamente à deficiência, ocorre um movimento duplo – pois, ao mesmo tempo em que limita, também cria os estímulos necessários para sua compensação, possibilitando a construção de vias de adaptação e superação, conduzindo ao desenvolvimento. Esses caminhos são construídos social e historicamente, mediatizados pela cultura nas diversas relações e interações com o outro; dessa forma, nas situações em que o desenvolvimento direto é impedido ou dificultado, a mediação cultural propicia uma via indireta. São, portanto, as interações que fundamentalmente constituem o contexto histórico-cultural da criança e que determinam a forma como a necessidade educacional especial repercute sobre seu desenvolvimento.

Fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, defendemos a necessidade de revisão dos cursos de graduação nas licenciaturas em educação, assim como argumentamos pelo fortalecimento das práticas de formação continuada para que o professor, de forma coletiva e colaborativa, amplie repertórios em uso, considerando, em todo este percurso, a sala de aula como lócus privilegiado de formação docente. Mas nos posicionamos para argumentar de que a questão formativa, apesar de sua relevância para a viabilização da inclusão, não pode, por si só, ser utilizada como justificativa ideológica para manter a histórica padronização das práticas de docência e gestão da educação, negando possibilidades de transformação e reordenamento do ensino.

Consideramos o apoio em rede, direcionado a toda comunidade escolar, dimensão essencial para que se criem estratégias de suporte que se traduzam em condições suficientes e adequadas para garantir a equidade necessária à diversificação das propostas de ensino. Nesse sentido, defendemos a necessidade de assegurar aos professores a real possibilidade de atuar de forma inclusiva e, aos alunos, o direito a planos

de trabalho individualizados de acordo com suas necessidades específicas, apoiados pela direção escolar e pais. Concordamos que

[...] a possibilidade de construir planejamentos personalizados e propiciar a mediação qualificada e singularizada da atividade pode conduzir à ressignificação da prática e do habitus estudantil (e professoral), o que reforça a necessidade de modificar e diversificar as formas de ensinar perante os múltiplos modos de aprender. (Venâncio, Faria, & Camargo, 2018, p. 73).

Reiteramos a necessidade de mediação qualificada e de promoção da interação em todos os contextos do desenvolvimento humano – reforçando, assim, a importância do trabalho colaborativo voltado à singularização das propostas educacionais, bem como argumentamos pelo resgate de uma perspectiva de coletividade e engajamento. Entendemos que a fragmentação nos debates esvazia a discussão e fortalece a particularização das ações de acordo com realidades singulares, situação que dificulta transformações abrangentes e que deem conta, verdadeiramente, de promover a equidade escolar – pois somente oferecer igualdade de acesso, sem garantir o direito a aprendizagem, é manter a exclusão mesmo diante de um discurso de inclusão.

Diante do cenário de exclusão que tem sido reforçado na contemporaneidade por meio do aumento da desigualdade econômica, do crescente desemprego, da negação ideológica e abertamente exposta atualmente (antes camuflada) de direitos básicos à população, defendemos a inclusão social, propiciando melhores condições de trabalho para as equipes escolares e oferecendo, concomitantemente, maiores possibilidades de acesso digital – tão fundamental no cenário atual brasileiro, frente à crise ocasionada pela covid-19 com sua demanda pelo ensino remoto e diante do Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2020).

Compreendemos que o novo Decreto (Brasil, 2020) pode causar imenso retrocesso à inclusão escolar, descaracterizando o próprio movimento de educação inclusiva. Não se trata de negar a existência de escolas especializadas, mas de verificar quais critérios balizam os olhares para se decidir por este ou aquele atendimento. Nesse sentido, em nosso ponto de vista é fundamental uma dupla rede de apoio: acesso às turmas regulares e ensino individualizado e especializado em contraturno, com terapias em conjunto; ou seja, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico, terapia ocupacional e qualquer outro atendimento que permita intervir oportunamente e potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante, conforme suas especificidades.

Embora não sejamos ingênuas em acreditar que a inclusão escolar é realidade em todas as escolas do Brasil, tampouco negaremos o trabalho, o esforço e a dedicação dos professores de todas as regiões brasileiras na busca de estratégias de atendimento às diferenças. Assim, apesar de percalços e desafios, cabe continuar buscando caminhos para tornar possível uma educação que atenda aos interesses e necessidades de todos os estudantes, em sua diversidade. Cabe construir e consolidar o ideal da escola universal e de princípios equânimes – ideal este que não pode ser tão somente uma utopia, mas uma meta vislumbrada e buscada coletiva e colaborativamente por meio de ações coordenadas e sustentadas de forma articulada, política e eticamente comprometidas com a formação humana.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília: MEC, 2020.

Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.

- Curitiba (2006). Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. *Volume 4: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: SME.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Daniels, H., & Parrilla, A. (2004). Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio Entre Professores. (G. C. Abdalla, & R. E. L. Lopes, Trans.) *Coleção Magistério em Ação* 4. São Paulo: Loyola.
- Gil, A. C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed, 4. reimp. São Paulo: Atlas.
- Jesus, D. M., & Eifgen, A. P. S. (2012). Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In Miranda, T. G., & Galvão Filho, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 17-24). Salvador: EDUFBA.
- Lago, D. C. (2014). Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios. 229 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Magalhães, T. F. A., Corrêa, R. P., & Campos, E. C.V. Z. (2018). O Planejamento Educacional Especializado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 14(4), 101-125.
- Malacrida, P. F., & Moreira, L. C. (2009). Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Org.). IX Congresso Nacional de Educação – *EDUCERE; III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia*. Anais (pp. 6600-6609). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

- Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: Miranda, T. G., & Galvão Filho, T. A. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares (pp. 139-158). Salvador: EDUFBA.
- Pletsch, M. D., Araújo, D. F., & Lima, M. F. C. (2017). Experiências de formação continuada professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Periferia*, 9(1), 290-311.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: McGrawHill; Penso.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). São Paulo: Summus.
- Skliar, C. (2001). Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! *Pro-Posições*, 12(35-36), 11-21.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: Stainback, S., & Stainback, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 223-232). Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, Y. S. A. (2007). O enfrentamento da medicalização pelo trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Valadão, G. T. (2013). Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Venâncio, A. C. L. (2017). Grupos de Apoio Entre Professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

- Venâncio, A. C. L., Faria, P. M. F. de, & Camargo, D. de (2018). Educação especial e inclusão escolar no município de Curitiba. In: Faria, P. M. F. de, & Camargo, D. (Orgs.) (pp. 55-77). *Vygotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional*. Curitiba: Travessa dos Editores.
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, 95(239), 139-151.
- Vygotsky, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870. (Trabalho original publicado em 1983).
- Vygotsky, L. S. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). 14. ed. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1929-1944).
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1924-1934).
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. 2. ed. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1924).

A agenda do Banco Mundial: perspectivas e orientações de desenvolvimento para a adolescência e juventude ⁵

Gabriel França Sundin

Introdução

O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar alguns determinantes expressos no documento *Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude*, produzido pelo Banco mundial (2018), para o desenvolvimento da adolescência e juventude. Para tanto, revisitou-se a literatura nacional em Psicologia Histórico-Cultural a fim de identificar os elementos que caracterizam o desenvolvimento da adolescência e juventude para que estes fossem apostos à Agenda do Banco Mundial para a juventude.

Observando alguns dados sobre a juventude brasileira hoje em dia, é possível perceber de maneira aparente e inicial algumas das contradições que essa parcela da população é colocada. Em pesquisa publicada em 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021) mostra que, no final do ano de 2020, 13,9% da população brasileira se encontrava no desemprego, e dentre esses desempregados, 35,4% eram jovens entre 14 e 24 anos. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2017), em uma pesquisa que tinha como objeto a população jovem das regiões metropolitanas de algumas capitais do país apresenta a juventude ligada diretamente ao trabalho – mais de 60% dos jovens possuem o trabalho como uma atividade preponderante na vida, seja apenas trabalhando ou procurando emprego, seja conciliando o

⁵ Artigo baseado em trabalho publicado nos anais da II Conferência de Psicologia Histórico-Cultural: Ciência, Tecnologia e Sociedade, ocorrida entre os dias 11 e 13 de novembro de 2020.

trabalho com o estudo. Apesar de limitados, esses números já demonstram as aparentes contradições dos jovens brasileiros.

Antunes (2018) aponta que as taxas de desemprego, trabalho precário, desregulamentação das leis trabalhistas, dentre outras formas de precarização estão presentes atualmente e tendem a aumentar. Estes elementos podem ser percebidos diretamente na parcela jovem da população. Nesse sentido, é necessário se analisar os impactos no desenvolvimento humano da juventude em um contexto de aumento das contradições sociais, instabilidade, desemprego, falta de perspectiva etc.

A escolha de se tomar como objeto de pesquisa um documento recente do Banco Mundial (BM) deve-se, principalmente, a dois motivos. O primeiro deles diz respeito ao papel que o organismo multilateral cumpre no capitalismo hoje, o qual serve como órgão do capital, na subordinação da periferia em relação ao centro do sistema, um organismo de manutenção e expansão do capitalismo. Essa relação se desenvolve tendo o BM como importante fonte de pesquisas e orientações à organização do Estado e políticas públicas dos países subordinados. O segundo motivo se refere ao tema do documento escolhido – as dinâmicas da juventude no Brasil hoje – que se relaciona com os objetivos iniciais da presente pesquisa. Nesse sentido, ele foi escolhido como objeto por entender que as diretrizes e “orientações” presentes no documento, por estarem vindo do Banco Mundial, cumprem o papel de subordinar as políticas públicas conduzidas pelo país às necessidades da dinâmica do capitalismo mundial e, dessa forma, acentuar as contradições e precarização da vida da juventude trabalhadora.

A partir do método materialista histórico e dialético, o trabalho tem como matriz a psicologia histórico-cultural, iniciada por Vigotski, Leontiev e Luria – e com crescente produção no Brasil – por entender que é a teoria psicológica baseada no método marxista, compreendendo o

desenvolvimento humano a partir das relações sociais concretas e capaz de analisar criticamente a realidade em busca de sua superação.

De acordo com o objetivo proposto ao presente artigo, utiliza-se como procedimento metodológico de pesquisa a *análise documental*, tendo como base o documento *Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude* (BM, 2018). Tal procedimento, conforme Cellard (2008), envolve a compreensão do contexto político e econômico do documento, os interesses e motivos que levaram à sua elaboração e a delimitação dos conceitos-chave e a lógica interna do texto.

2 Análise do documento: Competências e emprego: uma agenda para a juventude

Parte-se agora para a análise do documento *Competências e emprego: uma agenda para a juventude*, publicado em 2018 pelo Banco Mundial⁶. De maneira geral ele delimita quais as dinâmicas atuais do trabalho no país, a difícil inserção da juventude no mercado de trabalho, e propõe algumas saídas no campo do trabalho e da educação, voltadas principalmente à construção de políticas educacionais. Busca-se uma síntese das principais ideias apresentadas, assim como as determinações e possíveis implicações das proposições defendidas pelo organismo multilateral para em seguida discuti-las a partir das perspectivas de desenvolvimento da adolescência e juventude na sociedade hoje.

O documento (BM, 2018) inicia pela afirmação de que apesar do Brasil ter passado por um importante desenvolvimento econômico, tecnológico e educacional, a ampliação da produtividade tem se mantida estagnada por muitos anos. Nesse sentido, é preciso maior investimento

⁶ O documento foi preparado por uma equipe do BM, liderada pela economista Rita K. Almeida e o também economista Truman G. Packard.

na ampliação da produtividade da força de trabalho – tese que guia as proposições realizadas.

Outro argumento utilizado é que com a adoção de maiores níveis de tecnologia digital, tem se acentuado a busca de trabalhadores com algumas competências desenvolvidas. E nesse sentido, o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e técnicas é apresentado como um dos desafios da educação. De acordo com o BM (2018), essas três competências podem e devem ser desenvolvidas durante toda a vida, mas a primeira infância é um momento central que pode garantir o desenvolvimento posterior.

Ao analisar a aparente contradição de maior acesso à educação escolar e a manutenção de uma baixa produtividade do trabalho, o organismo multilateral afirma que apesar do direcionamento de investimentos grandes na educação, com altas taxas de matrícula, a juventude não adquire as competências que permitirão sua empregabilidade, tornando-os trabalhadores competitivos⁷.

Detendo-se mais especificamente na relação entre juventude e mercado de trabalho, o Banco Mundial argumenta dos altos níveis de desemprego e informalidade trazendo consequências para a vida posterior do jovem, mas defende o trabalho informal, em que “esses períodos de emprego informal proporcionam plataformas em que os jovens podem adquirir experiência de trabalho e competências técnicas, e servem de ‘degraus’ para empregos posteriores, com mais alta remuneração e mais oportunidades” (BM, 2018, p. 23). A própria organização se contradiz, tentando defender a informalidade, como se fosse algo bom à juventude,

⁷ O BM adota o pressuposto da correlação imediata e positiva entre níveis de educação e obtenção de trabalho, mesma análise realizada pela Teoria do Capital Humano já na década de 1960, como será desenvolvida mais a frente neste artigo. Nota-se que os termos educação e trabalho são “substituídos” por competências e empregabilidade.

mas percebendo que essa modalidade de emprego traz problemas posteriormente.

O documento, em suas duas últimas seções se direciona mais propositivamente para quais os possíveis caminhos a se seguir. De início se detém em uma análise das políticas trabalhistas e perspectivas de emprego dos jovens. Questionam as políticas de proteção de trabalho e salário, que segundo eles “privilegiam os ‘já incluídos’ (principalmente mais velhos) às custas das oportunidades para os mais jovens” (BM, 2018, p. 25-26). E tratam como nocivas as medidas de regulamentação do emprego, que teriam consequências também no maior desemprego e informalização da juventude (BM, 2018). A última seção do documento faz uma síntese de algumas das propostas colocadas durante o restante do texto, tendo como eixo principal o elogio às reformas trabalhistas e à reforma do ensino médio, ambas aprovadas em 2017, ao mesmo tempo que advoga pela necessária continuidade na aplicação e gestão dessas práticas. Em relação à educação, ressalta alguns pontos: a necessidade de organizar modelos curriculares para o desenvolvimento de competências socioemocionais, beneficiando o comportamento dos jovens; um ensino técnico alinhado com o setor privado, pensado a partir das necessidades das empresas. Abaixo, um trecho que sintetiza a principal diretriz do organismo multilateral:

é urgente oferecer aos empregadores um papel mais destacado no sistema de desenvolvimento de competências, seja fortalecendo as oportunidades de aprendizagem no trabalho, influenciando o conteúdo dos currículos ou reforçando o seu papel na formação dos professores da educação técnica e formação profissional (BM, 2018, p. 34).

Um dos elementos que é possível destacar do documento é sua avaliação em relação à educação, baseada no conceito de Capital Humano,

do desenvolvimento de competências e da educação como reduto solucionador das desigualdades sociais e aumento da produtividade. Nesses termos, observa-se uma referência ao tema da Teoria do Capital Humano (TCH). Freres, Gomes e Barbosa (2015) retomam que nesta teoria, surgida nos anos 1950 e 1960, a educação passa a ser usada para obnubilar as reais contradições da sociedade, se tomando ela mesma como a responsável por resolver as mazelas sociais produzidas pelo modo de produção capitalista. Através da educação que é possível se desenvolver capital humano. Nesse sentido, é preciso que o processo educacional esteja diretamente ligado às necessidades da produção capitalista, visto que seu fim último é o desenvolvimento de pessoas habilitadas para se inserir e responder às demandas do processo produtivo.

Entende-se que a forma de conceber a educação no documento analisado aproxima-se em partes daquilo que Duarte (2008) chama de pedagogias do aprender a aprender e pedagogia das competências, que tem como características: a negação da transmissão do conhecimento científico; negação do papel do professor de direcionador do processo ensino-aprendizagem; limitação do conhecimento transmitido àquilo que seria de mais imediato na vida do estudante. Ainda de acordo com Duarte (2008), tais propostas se enquadram no contexto da reestruturação produtiva vivida a partir dos anos 1980, em que cabe à educação o desenvolvimento de indivíduos ajustados às novas dinâmicas produtivas: instabilidade; desemprego; competição; alteração constante nos modos de trabalhar etc.

Pode-se ver, portanto, que as diretrizes propostas pelo BM para a juventude caminham na direção da naturalização das relações sociais capitalistas, ao tratar como natural o intenso desemprego dos jovens e a inserção em trabalhos precários e temporários como inevitável. E, acima de tudo, localizam nesses sujeitos a culpa pela situação que vivem.

Portanto, o desenvolvimento da juventude está colocado nos termos da competitividade e individualismo, como argumentam Abrantes e Bulhões (2016).

3 As implicações das proposições do BM para a dinâmica de desenvolvimento da adolescência e juventude

Nesta seção busca-se relacionar as diretrizes propostas para a adolescência e juventude, a partir do documento analisado do BM (2018), com as suas expressões no desenvolvimento do jovem nessa sociedade. Tal relação será realizada tendo como referencial os acúmulos produzidos pela teoria histórico-cultural.

Há uma importante contribuição das teorias materialistas histórico-dialéticas em psicologia – histórico-cultural – no que se refere à periodização do desenvolvimento humano, tendo como referencial os escritos de Vigotski e seus seguidores. Essas contribuições, no escopo do atual trabalho, se referem ao período da adolescência e da juventude, mas com o entendimento de que sobre este último período há pouco aprofundamento no que diz respeito às suas características próprias, muitas vezes sendo entendido como sinônimo de adolescência ou então o diferenciando sem explicitar suas particularidades. Nesse sentido, parte-se da conclusão afirmada por Abrantes e Bulhões (2016) de que a juventude se diferencia da adolescência, compreendendo-a como um período do início da vida adulta. No entanto, percebe-se certa proximidade entre alguns aspectos desta e da adolescência, como a apropriação conceitual enquanto base para o desenvolvimento do pensamento, presente tanto em uma fase como em outra, como será argumentado adiante.

Visto que as diretrizes propostas pelo BM se referem a uma faixa etária de juventude com indivíduos entre 15 a 29 anos, e que na teoria

histórico-cultural compreende-se que a adolescência vai até os 18 anos, e dos 18 aos 24 anos como juventude⁸, relacionam-se aspectos destes dois períodos na avaliação das proposições do organismo multilateral. Esse caminho se faz necessário também por entender que estas proposições acabam por direcionar os rumos da educação como um todo – se focando em especial na educação de nível médio e profissional – e no mundo do trabalho, direcionando políticas públicas que abranjam os adolescentes e jovens.

Autores como Ozella (2002) e Bock (2004) entendem a adolescência como o período de transição da infância para a vida adulta, marcado pela preparação da força de trabalho com o aumento do período escolar e afastamento do mundo do trabalho. Já em relação à juventude, Abrantes e Bulhões (2016), caracterizam o período como o início da vida adulta, determinada pela relação direta entre o sujeito e o trabalho – seja na entrada no mundo produtivo para obtenção de remuneração, seja com o planejamento de uma atividade de estudo profissionalizante. Portanto, vemos que é central nesses dois períodos a relação do indivíduo com o trabalho.

Como argumentado no início deste artigo, algumas pesquisas demonstram o peso que o trabalho ocupa na vida dos jovens, seja apenas trabalhando ou conciliando essa atividade com os estudos (DIEESE, 2017); ou então no próprio desemprego (IBGE, 2021). As perspectivas expostas pelo BM reforçam esse cenário, ao argumentarem da necessidade desses jovens estarem se desenvolvendo a partir das demandas que as empresas privadas apresentam, objetivando sua inserção no mercado de trabalho,

⁸ A psicologia histórico-cultural, ao debater a periodização do desenvolvimento, não entende que a idade é o elemento fundamental das diferenças entre um período e outro. O conteúdo fundamental de cada um desses períodos está na relação entre as condições sociais de desenvolvimento, as necessidades e interesses, a atividade principal que guia o desenvolvimento e as neoformações psicológicas adquiridas. Fala-se aqui das idades como uma forma de aproximação e diálogo com os documentos oficiais que guiam a construção de políticas públicas.

pela articulação entre escola e empresas. O espaço escolar, onde dever-se-ia entrar em contato e se apropriar das produções do gênero humano, passa-se a constituir como um espaço de mero amoldamento do indivíduo às demandas do modo de produção capitalista, através de uma educação imediatista e pragmática.

Visto esse cenário, concorda-se com a asserção de Abrantes e Bulhões (2016) de que a forma de inserção da juventude, e no caso deste estudo também da adolescência, produz um desenvolvimento do indivíduo pela inserção cada vez mais precoce na dinâmica do trabalho alienado e exploração da força de trabalho. Isso é acentuado com as diretrizes do BM para a juventude, na defesa de uma educação pragmática, inserção precária dos jovens no trabalho, desregulamentação das leis trabalhistas etc.

Como será possível organizar e planejar a vida do adolescente/jovem buscando a satisfação de suas necessidades particulares, da construção de seus interesses e objetivos de vida, sendo que ele está vivendo condições precárias de trabalho, baixa remuneração, com um ensino voltado unicamente às demandas do mercado?

Outro elemento que está presente na dinâmica da adolescência é o desenvolvimento de novos interesses – superação de necessidades biológicas em necessidades culturais superiores (Leal, 2016a). Novas necessidades vão sendo gestadas, e novos interesses internalizados. Esse movimento contribui para a formação e internalização de uma concepção de mundo. Um ponto central está justamente no papel que a atividade e o meio no qual o indivíduo está inserido cumpre para seu desenvolvimento, servindo como a mediação que fundamentará qual conteúdo o jovem tem acesso e como o internalizará.

Tendo como base as proposições do BM, é possível perceber que o caminho proposto é o reforço de uma concepção meritocrática e

individualista de superação dos problemas sociais. É o sujeito quem deve procurar investir em seu “capital humano”, que deve procurar aumentar seu grau de empregabilidade. É a partir dessas condições de vida, dessa concepção de mundo – individualista, meritocrática, competitiva – que serão desenvolvidos os novos interesses guia para a conduta do adolescente/jovem.

Ainda em relação a uma lógica neoliberal no desenvolvimento humano, pode-se perceber uma possível implicação dessa concepção de mundo na construção da atividade principal do adolescente, a atividade de comunicação íntima-pessoal. Pelos estudos de Leal (2016b) e de Mascagna e Facci (2014), tal atividade se caracteriza pela relação do adolescente com seus pares, buscando a construção de relações que experimentem formas de vida adultas. Nesse momento a atividade se torna principal pelo papel que cumpre no fortalecimento de uma autoconsciência, de uma concepção de mundo, baseada nas condutas exercidas nas relações com os outros. Pensando o papel central que cumpre essa atividade de comunicação com seus pares, toma-se a hipótese de que essas relações estão alicerçadas em uma concepção neoliberal, individualista e meritocrática e que, por conta disso, podem não contribuir com seu objetivo principal de encontrar no seu par um elemento de fortalecimento da própria personalidade do adolescente. As relações podem não mais se basear naquilo que Leal (2016b) entende como sendo relações de respeito e confiança, mas sim alinhadas com uma noção de competitividade entre os pares. Isso reforçará a concepção de que os trabalhadores devem competir entre si, de que os problemas são individuais e suas soluções também. Vê-se, portanto, que tal atividade principal, sob a lógica do capital e reforçado pelas recentes diretrizes do BM, ao invés de produzir o fortalecimento da personalidade pela potencialidade das relações sociais que o adolescente contrai, pode produzir sua fragmentação.

Detendo-se agora sobre o papel da educação, está presente nas defesas do objetivo da escola apresentadas aqui a necessidade e prioridade da transmissão dos conhecimentos científicos na prática pedagógica (Saviani, 2003); processo que é negado pelas proposições apresentadas pelo Banco Mundial (2018). A organização escolar proposta no documento tem ênfase na construção de um saber básico – como ler e escrever, saber operar números matemáticos etc. O único acréscimo ao papel da escola seria a articulação entre o ensino oferecido e as demandas do mercado, que longe do estudante entender a cientificidade presente nos processos produtivos, ele irá apenas desenvolver um arcabouço técnico-instrumental (ou o que seja, um conhecimento manipulatório do mundo) para manuseio de determinados instrumentos utilizados na produção. Ficam excluídas: o saber crítico sobre o que é e como funciona a sociedade; o pensamento filosófico que se expande para além da estreiteza do pragmatismo; e o próprio conhecimento científico da natureza, que pode ser substituído por um saber técnico conquanto a ciência e a sua socialização deva ser obra de uns poucos profissionais especializados.

Ainda em relação ao papel e forma de organização da escola, é preciso pensar esse movimento a partir das dinâmicas internas do período da adolescência e juventude. Na adolescência, está em desenvolvimento, em conjunto com a atividade de comunicação, a formação de conceitos, elemento central na consolidação do pensamento, e que de acordo com Leal (2016b), cumpre o papel de reorganizar a estrutura psíquica do indivíduo, direcionando as demais funções e condicionando-as como funções psicológicas superiores.

É a partir da formação de conceitos que se constituem as bases para o desenvolvimento e consolidação de uma concepção de mundo; em que se aprofunda o entendimento da realidade, através da superação de um conhecimento da aparência dos fenômenos, buscando sua essência.

Também é através dos conceitos que se ampliam os conhecimentos de si próprio, adentrando no mundo das vivências particulares, fortalecendo a autoconsciência. Os autores da perspectiva histórico-cultural entendem que o salto de qualidade da formação dos conceitos está na superação dos conceitos espontâneos, obtidos na experiência prática e assistemática, em direção aos conceitos científicos ou escolares, fruto do pensamento lógico e conscientemente orientado a um fim. A relação entre eles se faz necessária, visto que deve-se buscar partir dos conceitos espontâneos, se ampliando e aprofundando a um grau superior de manifestação e entendimento do real. Esse processo ocorre pela mediação da escola, local em que devem ser desenvolvidos e potencializados o conhecimento científico (Martins, 2011).

O papel dos conceitos também é ponto chave no período da juventude, como argumentado por Abrantes & Bulhões (2016), ao explicitarem que é nesse momento que devem entrar em jogo as apropriações do arcabouço conceitual científico de forma a estruturar o pensamento, analisar as contradições sociais e agir na realidade. É apenas através desse processo de internalização e objetivação dos conceitos, que é possível divisar os problemas do real, compreender suas múltiplas determinações, e assim se engajar em uma atividade transformadora.

Portanto, ao se observar a dinâmica interna dos períodos aqui trabalhados (adolescência e juventude) e compreendendo que é central em ambos os casos a apropriação dos conceitos científicos como forma de reestruturação e salto de qualidade no pensamento, pergunta-se: quais serão as consequências do desenvolvimento do jovem na sociedade hoje, sendo que as diretrizes propagadas caminham no sentido da negação da aquisição dos conceitos científicos durante o período escolar? Por óbvio, tal resposta supera os limites deste artigo, mas pode-se aqui tentar esboçar

uma pequena ideia, com a necessidade de estudos posteriores nessa temática.

Ao se entender o papel do conhecimento científico na organização do pensamento de forma a compreender o real, é possível perceber que sua negação acaba por restringir a capacidade do indivíduo em perceber as raízes das contradições que vive na sociedade. Em suma, esta negação dificulta a compreensão de que os problemas que sente o jovem decorrem da forma de organização da sociedade no capitalismo e que a saída passa pelo engajamento em uma atividade de superação dessa forma de produzir a vida. Somam-se a isso as contradições decorrentes de sua atividade principal, colocada sob a lógica concorrencial e individualista, que faz com que o jovem encontre sua saída em planos individuais e burgueses, reforçando a competição entre os trabalhadores e afastando as possibilidades de uma atividade coletiva organizada.

Além desses aspectos, uma outra decorrência da negação da transmissão dos conhecimentos científicos pela escola, é de, nesse momento, ser necessária – afim de manutenção da ordem vigente – uma escola que cumpra majoritariamente a função de reprodução das relações sociais de produção capitalista. Isso ocorre pela naturalização da sociedade e concepção de mundo burguesa, apagamento das possibilidades de acesso a um conhecimento profundo do real, reforço a uma educação pragmática etc. Nesse sentido, o que se observa nas propostas preconizadas pelo BM (2018), assim como nas políticas educacionais aplicadas – reforma do Ensino Médio, corte de verbas da educação básica, média e superior – é a defesa de uma educação voltada às necessidades do capital, e não de humanização dos sujeitos.

4 Considerações Finais

Tendo analisado as propostas apresentadas pelo BM (2018) no documento *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* é possível compreender o papel que cumprem no reforço das políticas neoliberais alinhadas num momento de reestruturação produtiva. Essas políticas implicam: no aumento da privatização, através da maior entrada da iniciativa privada na organização da educação; desregulamentação das leis trabalhistas, com aumento da terceirização e precarização das condições de trabalho. Caminho que segue na defesa da ordem social capitalista como forma de estruturação da sociedade, implicando em uma agudização das contradições de classe pelo incentivo à maior obtenção de lucro pela burguesia e aumento da miséria para os trabalhadores.

Analisando as diretrizes a partir da psicologia histórico-cultural, no que diz respeito à dinâmica de desenvolvimento da adolescência e juventude, é importante destacar o papel que – implementadas (parcial ou integralmente) – as políticas neoliberais propagadas pelo BM jogam na formação do psiquismo do adolescente/jovem e que, em última instância, são de efeito alienante. Os indivíduos têm como condições objetivas de desenvolvimento a inserção em relações cada vez mais desgastantes do aparato físico-biológico do ser humano (trabalho precarizado, salários baixos, condições de trabalho extenuantes), assim como condições de desenvolvimento psíquico determinadas por atividades (cada vez mais) alienantes, com o reforço a um entendimento da realidade sob a ótica burguesa, se inserindo em um processo educacional preocupado unicamente com as necessidades das empresas privadas e não em transmitir os conhecimentos sistematizados enquanto gênero humano. Assim sendo, por mais que se agudizem as contradições de classe nas mais diversas expressões no cotidiano, a juventude se distancia de parte dos

acúmulos que permitem compreender a essência dos fenômenos sociais capazes de gerar saltos de qualidade em seu psiquismo.

A crítica a tais diretrizes e implicações se faz necessária, na medida em que o discurso conservador avança na sociedade e aumenta sua inserção na própria classe trabalhadora. É preciso aprofundar a compreensão em relação aos fenômenos que acontecem na vida social, de maneira que seja possível se contrapor a esses discursos vindos de cima, pensando através de outra ótica, a ótica das necessidades da maioria da sociedade. As contradições desse modo de produção tendem apenas a se acentuarem, fazendo com que as críticas, além de terem um papel analítico, contribuam para a organização dos setores críticos, na construção de suas lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores, em defesa da educação pública, dos direitos da juventude e, acima de tudo, rumando para a superação do capitalismo.

Referências

Abrantes, A. A.; Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 241-265). Campinas: Autores Associados.

Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.

Banco Mundial (2018). *Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude*. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>

- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. CEDES*, vol.24, n.62, pp.26-43.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J. et. al (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- DIEESE (2017). *Boletim Juventude*. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/ped.html>
- Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados.
- Freres, H.; Gomes, V. C.; Barbosa, F. G. (2015). Teoria do Capital Humano e o reformismo educacional pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: Rabelo, J.; Jimenez, S.; Mendes Segundo, M. D. (Orgs.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista* (pp. 69-86). Fortaleza: Imprensa Universitária.
- IBGE (2021). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Abril – Junho. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=30227&t=resultados>
- Leal, Z. F. R. G. (2016a). A adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural: A concepção de Vygotsky. *Revista Múltipla*, 41, pp.77 – 99.
- Leal, Z. F. R. G. (2016b). *Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Maringá: Eduem.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (livre-docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista.

Mascagna, G. C.; Facci, M. G. D. (2014). A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: Leal, Z. F. R. G.; Facci, M. G. D.; Souza, M. P. R. (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação*. Maringá: Eduem.

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In: Contini, M. L. J.; Koller, S. H. (Orgs.) *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

A atualidade estridente da psicologia histórico-cultural: revisitando alguns fundamentos da obra de Vigotski

*Edival Teixeira
André Preuss*

Estamos quase às vésperas de completar um centenário desde que aquele jovem, de *espírito* nada provinciano⁹, nasceu em Orsha, apareceu para a ciência de um modo extraordinário. Nos referimos aqui à participação de Lev Vigotski no II Congresso Pan-russo de Psiconeurologia, no ano de 1924 em Leningrado e dizemos que sua apresentação não foi ordinária pelas consequências que teve, às quais são bem conhecidas.

Mas, a teoria de Vigotski seriam as trombetas de Jericó da Psicologia?¹⁰ Não! Vigotski não pode ser lido como uma etiqueta de moda, ou etiqueta que se mescla num tecido formado por muitos fios, de diferentes cores, de diferentes espessuras, de diferentes matérias primas. Não, a psicologia de Vigotski, em que pese sua atualidade e enorme divulgação, não são as trombetas de Jericó da Psicologia.

Não, porque nela não cabe tudo. Não cabem construções teóricas da psicologia que dissolvam a dialética em verbalismos inócuos que negam a historicidade do desenvolvimento psicológico. Não cabem tentativas de anexação de território, que fazem apropriações estranhas da obra

⁹ A palavra provinciano é relativa àquilo que tem origem, ou que habita em alguma província. Mas, pejorativamente, é também aplicada a tudo aquilo que é de mau gosto, ultrapassado, não sofisticado, simplório. Nesse caso, poderíamos falar que um *espírito* provinciano implica atitudes e comportamentos retrógrados, tacanhos.

¹⁰ Rennê Zazzo, em carta aos psicólogos norte-americanos dizia que as descobertas de Wallon corroboravam os princípios do materialismo dialético na psicologia. Mas, que não se tratava apenas de uma etiqueta teórica porque, mesmo sendo função do real, a dialética marxista não pode tudo e a lógica clássica é válida pelo menos em certo nível de aproximação ao real. “E nada custa mais para o sábio, como para o indivíduo em sua adaptação cotidiana, que o exercício dessa função – eu repito e insisto – assim se explica, em última análise, creio, a dificuldade da obra walloniana. O marxismo não é a trombeta de Jericó” (Zazzo, 1989, p.184).

vigotskiana (DUARTE, 2000) abstraíndo sua base marxista, ou, como deixa transparecer o próprio autor aqui em questão, quando alerta para os problemas “que surgem inevitavelmente em toda tentativa mecânica de deslocar o centro de qualquer sistema científico” (VIGOTSKI, 1991, p. 297).

Também não, porque não pode tudo, uma vez que se trata de uma obra inacabada e porque, em sendo materialista dialética, se fosse acabada seria a contradição em si, seria algo absurdo como o fim da história da psicologia e daí por diante só movimento inercial. Oxalá bem compreendida e bem utilizada tenha o poder das trombetas de Jericó e coloque abaixo qualquer ontologia idealista. Qualquer muro sustenta psicologias idealistas. Qualquer tentativa de anexação a outras vertentes teóricas alheias ao materialismo dialético.

Não se trata, contudo, de ignorar os avanços na compreensão do psiquismo humano aportados por diferentes teorias psicológicas. Trata-se, de questionar a base do edifício, e muito do que se faz com os cômodos. Não obstante, diante do momento pandêmico pelo qual atravessamos e das consequências negativas que já estamos vendo na educação brasileira, resulta de máxima importância dispor de meios explicativos que possam ser atuais e que possam subsidiar a ação numa realidade que se faz tão dura.

A psicologia histórico-cultural enquanto teoria do desenvolvimento humano traz consigo um arcabouço de conhecimentos que suscitem práticas educacionais imprescindíveis como ferramentas para lidar com a complexidade da realidade educacional atual. Contudo, apesar de ser bastante utilizada e popularizada nas áreas da psicologia e educação, por vezes seus usuários parecem deixar de lado algo essencial: os fundamentos de que parte a teoria vigotskiana.

Hoje, maio de 2021, a teoria histórico-cultural está bastante popular e amiúde se a divulga em revistas não científicas, em vídeos-aulas

espalhados pela *internet*, em textos de viés científico como dissertações, teses e artigos em periódicos acadêmicos. Essa popularização da teoria é benéfica, sem dúvida. Não obstante, pode trazer consigo uma série de implicações danosas diante da infinidade de informações, citações, explicações dispostas e, eventualmente, inúmeras distorções e mal-entendidos.

Propomo-nos revisitar alguns aspectos da teoria de Vigotski, sobretudo, relativos aos pressupostos filosóficos que sustentam a concepção de ser humano deste pensador, e que o fazem se destacar e diferenciar de outros teóricos do desenvolvimento. Se a sua teoria parecia ecoar como as trombetas de Jericó para a psicologia de sua época, isso já não importa tanto. Poderíamos compará-lo a Freud e a Piaget, no sentido de popularidade? Entre Freud e Vigotski a vantagem vai ao primeiro, entre Piaget e Vigostki, talvez haja empate. De um modo ou de outro, as três teorias se tornaram muito divulgadas e bem conhecidas. Qual seria a razão pela qual todas elas, centenárias, ou quase, parecem tão atuais? Talvez porque dão conta de problemas concretos que afetam nossa vida cotidiana? Sim, pode ser! Mas, no caso da teoria de Vigotski, acreditamos que o principal elemento que a torna atual e assim a manterá por muito tempo ainda consiste numa concepção revolucionária de como o ser humano se constitui como tal.

Neste breve texto apresentamos dois elementos que julgamos importantes para argumentar que a atualidade da obra vigotskiana, para além de modismos e compreensões parciais, repousa justamente no fato de que comporta uma antropologia revolucionária, o que, por sua vez, implica uma prática também revolucionária. O primeiro elemento consiste

em sua base materialista dialética; o segundo, corolário do primeiro, tem a ver com o fato de o psiquismo humano ser de *natureza*¹¹ social.

A base materialista dialética da psicologia histórico-cultural

No grupo que se formou no Instituto de Psicologia de Moscou, sob Kornilov, havia o consenso de que somente o método de Marx seria capaz de oferecer uma alternativa teórica viável para a psicologia (TEIXEIRA, 2005). Com efeito, o primeiro aspecto crucial para a compreensão da psicologia histórico-cultural consiste em que a sua base epistemológica é materialista-dialética, é marxista portanto. Não há como abstrair esse fato sob pena de se acabar por considerar a teoria vigotskiana como mais uma psicologia interacionista.

Na sua busca por compreender e explicar como se davam as relações de trabalho na sociedade capitalista do Século XIX, Marx e Engels formularam uma teoria, cuja uma de suas mais importantes premissas consiste em que o ser humano é produto e produtor da realidade objetiva em que está inserido. Nesta concepção o ser humano é considerado produto da história e das condições objetivas de seu meio, mas por sua capacidade de intervenção é também produtor desta mesma realidade. E nessa relação dialética entre produto e produtor vai o sujeito transformando sua realidade e a si mesmo num movimento constante.

Contudo, Vigotski não toma a teoria de Marx como uma etiqueta ideológica, o que bem poderia ter ocorrido no contexto político e social da década de 1920 (Revolução Russa) em Moscou. Em obra que consideramos importante para a compreensão da psicologia histórico-cultural, Vigotski criticava quem pensava estar construindo uma psicologia marxista, mas não avançava para além da utilização de conceitos típicos. Para o autor “a

¹¹ A sentido da palavra *natureza*, aqui utilizada como recurso estilístico deve ser entendido como gênese.

única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem na dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia” (VYGOTSKI, 1991, p. 388). Em nossa compreensão, está claro que a intenção do autor não era a construção de apenas mais uma psicologia baseada no materialismo dialético, mas a construção de uma psicologia que desse conta do processo de constituição psiquismo humano, processo este que obedece à dialética geral das coisas, cujo mais importante de seus pressupostos é o constante devir. Quer dizer, o projeto consistia em elaborar uma teoria psicológica alicerçada na lógica dialética, uma psicologia revolucionária¹².

Mas, em que consiste essa lógica dialética? Como Vigotski se apropriou dessa lógica para constituir sua teoria? Respostas aceitáveis para essas questões demandariam esforço e espaço de que não se dispõe para este trabalho. Por isso, nos limitamos a apontar alguns elementos para uma aproximação às mesmas.

Engels (1990) considera que o trabalho de Hegel, o qual representa o ápice da filosofia clássica alemã, tem como seu grande mérito o reconhecimento de que o mundo da natureza, da história e do espírito¹³ são processuais, isto é, que estão sujeitos ao constante devir. Sob esse aspecto, diz Engels, a história da humanidade deixa de ser apenas uma encadeada de fatos. Com efeito, trata-se do processo de desenvolvimento da própria humanidade, que incumbe “ao pensamento a tarefa de seguir em suas etapas graduais e através de todos os desvios, até descobrir as leis

¹² A adjetivação está posta no sentido de uma psicologia ousada, subversiva mesma da ordem das antropologias que sustentam as psicologias idealistas e materialistas mecanicistas ainda nos dias atuais.

¹³ O verbete não raro aparece em textos filosóficos com o sentido de mente, de pensamento, ou, mais amplamente, de psiquismo humano. É com o sentido de mente [humana] que se o emprega no texto de Engels.

internas, que regem tudo o que à primeira vista se pudesse apresentar como obra do acaso” (ENGELS, 1990, p. 22).

Essas leis mais gerais da história da natureza e da história humana, que são também as leis mais gerais da dialética, embora um tanto conhecidas desde os clássicos gregos, foram formuladas mais nitidamente por Hegel (TEIXEIRA, 2005). São elas: a lei da interpenetração dos contrários; a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; a lei da negação da negação, as quais atuam na realidade de modo necessário, isto é, independentemente do fato de o pensamento conhecê-las ou não (ENGELS, 1990, 2000).

Essa primeira lei, a dialética da unidade e luta dos contrários, com feito, é a mais central por assim dizer, porque a contradição é a força motriz de todo o devir, dado que na natureza e na história nada há de estático. A segunda, diz respeito às transformações que ao longo da história as coisas do mundo vão sofrendo, essas transformações acontecem de maneiras mais ou menos aceleradas e com diferentes propriedades de quantidade, até atingirem mudanças qualitativas que passam a fazer parte das propriedades do objeto. Já a terceira lei é a da síntese dialética, a da evolução do inferior ao superior. Trata-se do processo “através do qual uma coisa nega-se a si mesma, num primeiro momento, para reaparecer noutro momento sob uma forma mais evoluída, negando, pois, a primeira negação” (TEIXEIRA, 2005, p. 66). E o processo tende ao infinito.

Contudo, há que se observar a inclusão da dialética de Hegel na concepção materialista da natureza e da história se deu invertendo-se a “fórmula” da filosofia hegeliana, que propunha que o conhecimento parte daquilo que os homens pensam, imaginam ou representam, ou, ainda, de abstratos homens pensados, imaginados e representados (MARX; ENGELS, 1977). Isto é, trata-se de que o pensamento não é anterior,

autônomo e criador do real; ao contrário, o pensamento tem afinidade original com o próprio movimento do objeto, pois, não é o pensamento que movimenta o objeto; é o contrário. É por essa razão que Marx considerou a dialética de Hegel como estando de “cabeça para baixo”, sendo, portanto, necessário, “pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (MARX, 1985, p. 17). Essa observação se faz necessária para evitar, por exemplo, qualquer tentativa de colocar Hegel como autor de base para a teoria vigotskiana, em que pese sua importância superlativa para o desenvolvimento da lógica dialética.

O método dialético, como instrumento do pensamento para a compreensão da realidade, não se esgota nas suas leis gerais. Para além, e complementarmente, existem outras leis denominadas por Kopnin (1978) como não-básicas. Trata-se das categorias da dialética materialista, as quais traduzem momentos mais específicos do movimento do objeto. São elas que demonstram as relações de reciprocidade que há entre forma e conteúdo, essência e fenômeno, possibilidade e realidade, causa e efeito, casualidade e necessidade, singular e universal, lógico e histórico, concreto e abstrato. Essas categorias também “existem independentemente da consciência, por um lado, mas são, por outro lado, um produto de uma forma específica de organização da matéria – o cérebro” (TEIXEIRA, 2005, p. 70), de modo que, essas categorias são ao mesmo tempo “leis” da matéria e “leis” do pensamento (KOPNIN, 1978). Ou, como afirma Vieira Pinto (1969), o pensamento toma-as da trama da realidade empírica.

Esse modo de o materialismo dialético conceber que a natureza é imersa no constante devir, que por isso mesmo é histórico (ENGELS, 1977), deve ser estendido à explicação da história humana. Ressalva-se aqui, entretanto, que se na natureza o movimento tem causa necessária, na sociedade o movimento depende da vontade, da consciência, porque

“na história da sociedade, os agentes são todos homens dotados de consciência, que atuam sob o impulso da reflexão ou da paixão, buscando determinados fins; aqui nada se produz sem intenção consciente, sem um fim desejado” (ENGELS, 1977, p. 107-108). Essa concepção do constante devir, com suas leis gerais e categorias, aplica-a o materialismo dialético à história da sociedade, como o fez Marx em *O Capital*, cujo método está explícito em *Introdução à crítica da economia política* (MARX, 1996), obra na qual ao descrever o método dialético, o autor demonstra as relações entre as categorias do lógico e do histórico e do abstrato e do concreto.

Voltemos a Vygotski. Esse autor foi bastante explícito quando disse que a nova psicologia precisava do seu *O Capital*. Isto é, tinha de se constituir como ciência com seu método próprio, tal como Marx o fizera partindo de uma concepção de mundo em que a realidade é o movimento constante do vir-a-ser, uma realidade que é histórica e é social.

Com efeito, segundo Vygotski (2000), a compreensão sobre o ser humano passa por essa concepção dialética da realidade. Não é sem razão, portanto, que foi sobre a sexta tese de Marx sobre *Feuerbach* que Vygotski erigiu a psicologia histórico-cultural (PINO, 2000): “Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais...” (MARX; ENGELS, 1977). Então, parafraseando Marx Vygotski disse: “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (VYGOTSKI, 1995, p. 151). O autor afirmou que via nessa tese “a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural”, expressando, dessa forma, “uma concepção inédita em psicologia acerca da natureza psicológica do homem (PINO, 2000, p. 61). Em nossa opinião, essa concepção continua e mantém a atualidade da teoria histórico-

cultural, porque consistiu na colocação da psicologia de cabeça para cima, o que, em todos os sentidos, foi e vem sendo ainda, uma revolução na Psicologia. Passemos ao segundo tópico deste texto.

A natureza social do psiquismo humano

Pelo já exposto, a compreensão de Vigotski sobre o ser humano e seu processo de desenvolvimento passa por essa concepção dialética marxista da realidade. Por isso, não estranha que na perspectiva vigotskiana “toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (sínteses) uma e outra história (evolução + história)” (VIGOTSKI, 2000, p. 23). Em outras palavras, é sobre essa materialidade histórica e social que as funções psicológicas superiores se constituem.

Mas, Vigotski não nega os aspectos biológicos típicos da espécie humana como condição necessária para o desenvolvimento psicológico. Mas, bem entendido, trata-se de condição necessária, porém, não suficiente.

Em livro que discute o processo de constituição da psicologia de Vigotski, Puziréi (1989, p. 14) afirma que o “eixo da concepção histórico-cultural é a orientação para investigar o desenvolvimento do psiquismo”, sublinhando que o conceito de desenvolvimento nessa abordagem da psicologia difere do conceito de desenvolvimento das ciências naturais. Para estas, trata-se do processo natural de transformação do objeto ao longo do tempo, na interação com o ambiente; ao passo que naquela trata-se de um processo artificial desencadeado a partir de relações sociais deliberadas com vistas à “reconstrução ou reorganização do aparato psicológico ou dos regimes de seu trabalho” (PUZIRÉI, 1989, p. 14). Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo de um indivíduo depende não de uma essência abstrata e universal, mas da apropriação pelo indivíduo das

significações e sentidos que circulam seu entorno imediato e do seu contexto cultural em geral; e mais amplamente, da humanidade toda.

Por conseguinte, o contexto social, assim como o processo histórico, toma um lugar central na teoria do desenvolvimento humano de Vigotski, diferente das concepções biologicistas e idealistas em voga naquele momento histórico. Todas as teorias vigentes até então defendiam a existência de uma base inerente do psiquismo humano, na qual o social exerceria influência na estruturação de algo já intrínseco (NUNES; FERNANDES; GUTIERREZ, 2014). Então, Vigotski lança uma compreensão totalmente contrária às visões essencialistas da psicologia ao colocar os aspectos sociais como a base do intelecto humano ou, que são as relações sociais as próprias formadoras da mente e não uma mera parte constitutiva desta.

O social ganha status de fundamento para a constituição das funções psicológicas superiores, pois é a internalização do meio social e cultural que proporcionará a formação do intelecto. Segundo Vigotski (2000, p. 26) “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança”.

As funções psicológicas, por conseguinte, são interiorizações do mundo e das relações que o indivíduo estabelece em seu meio. Entretanto, importa dizer que não se trata de um processo contínuo e linear, justo porque está imerso numa realidade que não é linear, em que há crises, sobressaltos, contradições, ambivalências, disparidades, disfunções, rupturas, etc. Em outras palavras, segue a dialética mesma da própria realidade histórica e cultural, em que significados e sentidos vão surgindo e desaparecendo ao longo do tempo. E é nesse processo que o meio social, carregado de significações deixa de simplesmente ser um aspecto do

ambiente, e passa a ser interiorizado como funções psicológicas e em formas de sua estrutura.

O termo social abrange toda forma de interação humana possível, em que as diversas culturas intrinsecamente presentes são o próprio substrato de constituição dessas relações. Todas as espécies animais são capazes de viver em sociedade, mas é somente a espécie humana que é capaz de criar cultura – como modos de ser e viver que são passados de gerações a gerações através das relações sociais. Tal processo demarca as condições de possibilidade materiais criadas pelo ser humano, “por serem obras do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana [...] integram o elenco do que denominamos produções culturais” (PINO, 2000, p. 54).

Assim, é nesse meio social prenhe de cultura e produções humanas que a criança vai se desenvolvendo, atravessada por significações mediadas pelo outro. Como afirma Vigotski (2000), é através desse outro, que traz consigo toda a cultura acumulada pela humanidade, que a criança vai se construindo enquanto indivíduo social. Por isso, a teoria vigotskiana advoga que as funções antes foram relações sociais significadas com o outro; que as funções psicológicas estão “geneticamente correlacionadas com as relações reais entre as pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

O indivíduo só constitui o seu psiquismo porque antes as suas funções estavam em um contexto social específico. Isso quer dizer que para compreender o desenvolvimento e modo de ser da pessoa, primeiro é necessário saber que há um contexto social (histórico-cultural) formador. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 26), “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”, de modo que toda função psicológica antes foi uma função/relação social.

Essa concepção vigotskiana inverte o que estava estabelecido na psicologia de seu tempo, e que, teimosamente, se mantém ainda nos dias atuais: a concepção de que o psiquismo humano resulta das interações entre o organismo e o seu ambiente. Nesse caso, o sujeito humano seria como um prolongamento, uma transformação qualitativa de sua natureza biológica. Com efeito, Vigotski propõe uma subversão, ao afirmar que as funções psicológicas existem em dois planos, primeiro no social e depois no individual, inaugurando uma nova tradição que confere ao social a primazia no processo de constituição do indivíduo: “nós das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais. O desenvolvimento não segue para a socialização, mas para a individualização de funções sociais [...] (VIGOTSKI, 2000, p. 28-29). Desta forma, somos seres eminentemente sociais que nos individualizamos a partir da internalização das relações sociais e constituímos nossas formas e modos de ser particular no mundo.

Esse processo só é possível pela ação ativa do indivíduo e na relação mediada por signos e instrumentos, não sendo, porém, uma relação direta com o mundo. Explica Vigotski (2000), que no começo o sinal surge como mediador entre o objeto e o sujeito, depois como um instrumento entre ele e sua memória/intelecto. Continuando, por meio do outro que vai significando e criando ligações entre o externo e a pessoa, estabelecendo as relações sociais como princípio regulador da conduta, primeiro com o outro, depois como princípio regulador novo – interno. Os signos e instrumentos, carregados de significados culturais, vão sendo apropriados pelo indivíduo que vai criando seus próprios sentidos.

Então, essa relação/construção/relação não se dá de forma passiva, porque nesse processo o indivíduo vai formando novos sentidos e agindo ativamente no mundo. Sua ação na sociedade, por conseguinte, se dá numa relação de mão dupla, em que não apenas se desenvolve, mas que

também é agente de desenvolvimento dos contextos de que participa. Vigotski (2000, p. 33), afirma, então, que “pensa não o pensamento, pensa a pessoa”; sendo o sujeito agente intencional na relação com o objeto. Por isso, quando a psicologia estuda o pensamento humano, no fundo essa ciência está se debruçando sobre relações sociais.

Considerações finais

Essa postura conceitual vigotskiana jogou novas luzes sobre a compreensão do psiquismo humano, sendo um importante divisor de águas para a Psicologia. É uma vigorosa tentativa de romper definitivamente as tradições biologicista e idealista, ainda presentes em muitas perspectivas teóricas atuais.

Neste texto argumentamos sobre a atualidade da obra de Vigotski, dentre outros, repousa sobre dois aspectos: a sua base materialista dialética e concepção da gênese social do psiquismo humano. Cumpre agora sugerir que o pensamento de Vigotski implica uma prática profissional também atual e revolucionária, pelo menos enquanto a sociedade não se der conta de que ela mesma produz os humanos que somos.

Diante das teorias que seguem as diretrizes da sociedade capitalista/mecanicista que, no campo da psicologia, ainda teimam impor explicações enfáticas e monolíticas sobre o psiquismo humano buscando a previsibilidade e o controle do comportamento, o estrondoso não da psicologia histórico-cultural se faz ouvir.

O constante devir que é o ser humano exige uma prática profissional também do devir, isto é, uma ação que leve em conta a dialética do *homo fazendo-se*. Então, lembrando o próprio Vigotski, poderíamos nos perguntar se não estamos apenas juntando um punhado de enunciados aqui e ali, se não estamos apenas usando indiscriminadamente termos e

conceitos da psicologia materialista dialética cujo resultado faz apenas escamotear concepções há muito arraigadas.

A escrita de Vigotski não é fácil de ser compreendida, e muito difícil será, senão impossível, se abstrairmos de sua base marxista. Mas, sua obra continua atualíssima e ecoando forte sua novidade revolucionária na psicologia; dela podemos extrair instrumentos eficientes para uma prática que faça ver que a realidade social é produzida por homens e mulheres em ação; uma prática, enfim, que contribuirá para o desenvolvimento da sociedade e da própria psicologia histórico-cultural.

Referências

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos*. v.1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977, p. 75-117.

ENGELS, F. *O anti Düring*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K. *O capital*. Livro 1, v.10. 10.ed. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, K. Introdução à crítica da economia política. In: *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, P. 25-48.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

NUNES, S.A. N.; FERNANDES, M.G.; GUTIERREZ, A.J. C. Fundamentos teórico-epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural: implicações para a psicologia do

desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*. V. 32, n. 76, p. 161-172, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20301>

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 2. n. 71, julho/2000, p. 45-78.

PUZIRÉI, A. *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

TEIXEIRA, E.S. *Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural*. Pato Branco: Fadep, 2005.

VIEIRA PINTO, A. *Filosofia da práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 2. n. 71, julho/2000, p. 23-44.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas, tomo I*. Madrid: Visor/MEC, 1991.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas, tomo III*. Madrid: Visor/MEC, 1995.

ZAZZO, R. *Onde está a psicologia da criança?* Campinas: Papirus, 1989.

Sofrimento psíquico do profissional da educação na pandemia da COVID-19

*Ana Lúcia Ribeiro dos Santos
Camila Mariana Coscodai
Gilmar da Silva
Moacir Marcos Tuleski*

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinaí, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar. Bertolt Brecht (1982, p. 06).

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade sistematizar algumas das reflexões realizadas em nove encontros virtuais que aconteceram de 05 maio a 25 de agosto de 2020, quinzenalmente, na sala da plataforma do *Google Meet*, para discussão das leituras dos seguintes livros de Vygotsky: “A Formação Social da Mente” e “Pensamento e Linguagem”, obras essenciais para a compreensão do pensamento do autor. O grupo de estudos foi ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), composto por profissionais de diferentes níveis de formação em distintas áreas do conhecimento e coordenado pela professora Doutora Maria Sara de Lima Dias, que atuou como mediadora dos encontros,

acompanhada por alunos do mestrado. A qual trouxe inúmeras contribuições para as apresentações que eram realizadas por participantes que se voluntariaram a compartilhar os seus entendimentos sobre as leituras realizadas. As reuniões eram gravadas e disponibilizadas posteriormente no *YouTube* para que os participantes e outros interessados pudessem ver e rever as apresentações.

Este grupo de estudo aconteceu num período atípico de pandemia, o qual mudou radicalmente a realidade no geral e em particular dos autores deste artigo, que por serem professores e coordenadores pedagógicos, viveram de perto os dilemas e desafios postos para a escola, alunos, mães, pais, responsáveis, professores e demais funcionários. Para aqueles que observam à distância, o silêncio no prédio escolar pode representar a ausência de problemas, entretanto esse silêncio torna invisíveis uma infinidade de dificuldades que vão além do que se pode observar num primeiro momento, devido ao processo caótico instalado na sociedade neste momento. Sabe-se, no entanto, que o processo de socialização foi profundamente afetado nesse período pandêmico, o que pode ter agravado uma situação já problemática; todavia, o impacto nas relações humanas e afetivas ainda é desconhecido, bem como sobre os aspectos psíquicos dos profissionais da educação.

Metodologia

Este estudo resulta de análise bibliográfica e depoimentos de dois profissionais da educação pública. Ambos os profissionais são formados em pedagogia, com especialização, sendo que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que identificamos por **Z**, leciona em duas escolas na Região Metropolitana de Curitiba, tem 40 anos e exerce a profissão há 2 anos. O pedagogo da escola estadual, identificado por **Y**, também atua

na Região Metropolitana de Curitiba como professor do Ensino Superior privado, tem 59 anos e está na educação há 5 anos.

Dados recentes da Organização Mundial da Saúde registram a depressão como a principal causa de incapacidade em todo o mundo, afetando mais de 300 milhões de pessoas (OPAS, 2018a), enquanto a bipolaridade afeta cerca de 60 milhões de pessoas no mundo (OPAS, 2018b). A teoria da determinação social do processo saúde-doença contribui para a explicação do aumento paulatino do sofrimento psíquico no perfil epidemiológico como resultante dos modos sociais de vida na atual fase da acumulação capitalista (Almeida, 2020. p. 191).

As pesquisas de Vygotsky (1984) exercem grande influência na área educacional, principalmente em relação ao desenvolvimento psicológico das crianças que, para ele, ocorre devido às interações sociais e condições de vida. Sua teoria foi desenvolvida com base em uma abordagem histórico-cultural. Segundo Oliveira (1993), para Vygotsky, é a apropriação de nossa herança simbólica (signos, significados e sentidos), ou seja, os aspectos culturais, que determinam a formação humana em todas as suas dimensões. Na busca de relacionar dialeticamente desenvolvimento e aprendizagem, o psicólogo bielorusso rompe com conceitos dualistas e traz o conceito de que é a aprendizagem que provoca o desenvolvimento cognitivo, apesar de ser uma relação complexa e muito dinâmica, além de esses dois processos não ocorrerem de forma paralela. Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus pares. Quando internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. De acordo com Palangana (2001), Vygotsky considera que a capacidade de desenvolvimento da criança depende do local no qual ela está inserida, isto

é, quanto mais estimulante o meio, mais aprendizagem e desenvolvimento irão acontecer. Por esta razão, as salas de aula precisam contar com uma diversidade de materiais educativos e os professores devem propiciar inúmeras experiências lúdicas a fim de estimular a criatividade da criança, instigando-a para a ampliação do seu repertório, auxiliando, assim, o seu desenvolvimento. Diante do cenário atual pandêmico, no qual as aulas estão sendo ofertadas remotamente, esse processo encontra-se deficitário. As salas das casas estão ocupando o lugar das salas de aula e muitas crianças não têm acesso às ferramentas digitais para manter o vínculo com os professores, principais mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que impede as trocas que antes aconteciam em ambiente escolar.

Tendo como referência os aspectos mencionados anteriormente e visando uma melhor compreensão da teoria vigotskiana, uma breve explicação sobre algumas expressões é essencial. São elas: ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), mediação, internalização e interação.

A ZDP é definida pela distância entre o que a criança consegue fazer com ajuda de um adulto e o que ela consegue fazer sozinha. Nessa fase, a criança conta com o auxílio do professor para se apropriar do que ela é capaz de aprender, com isso, suas funções mentais superiores encontram-se em processo de maturação. Nesse sentido, o professor seria o mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. “A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vygotsky, 1984, p. 113). A mediação simbólica também é um conceito muito importante na teoria de Vygotsky, porém, primeiramente é necessário entender o significado de mediar. Mediar é o agente humano que serve de elemento intermediário em uma relação, ou

melhor dizendo, é o que faz a conexão entre o aprendiz e o objeto, ou entre o que o indivíduo precisa aprender e o conhecimento. A mediação simbólica pode acontecer por meio de signos, definidos por Oliveira (1993) como elementos que expressam/representam situações, objetos e eventos ou pode acontecer através de instrumentos que são ferramentas que auxiliam as pessoas na relação com o meio. Exemplo: internet, computador, entre outros.

A internalização é um processo no qual o aprendizado se completa, pois o processo de mediação simbólica que foi possibilitado através de instrumentos e signos é internalizado por meio de representações mentais, isto é, o ser humano começa a utilizar as representações mentais para substituir objetos reais (Piretti e Souza, 2016). À medida que o indivíduo vivencia experiências, ele começa a internalizar. Após o sujeito ter contato com um cachorro, por exemplo, ele não precisa mais vê-lo para criar uma imagem mental dele. Pode-se dizer que a linguagem só se efetiva com a internalização e para Vygotsky ela é fundamental na formação do pensamento.

Já a interação acontece através da linguagem que permite a mediação do indivíduo com o meio no qual ele está inserido, isto é, com a cultura. “O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (Oliveira, 1993, p. 60). Nessa citação, fica evidente que Vygotsky atenta para os aspectos referentes às relações sociais, pois, para ele, a interação é parte essencial do processo de desenvolvimento intelectual do sujeito. Com o contexto pandêmico atual, a interação presencial foi restringida e as relações sociais ficaram limitadas ao mundo virtual. “Só através de uma rede física que ligue e toque professor e aluno com mediação e interação o aprendizado será verdadeiramente significativo e não com redes *wi-fi*,

créditos em celulares ou dados móveis 4 ou 5 G” (Profissional da educação Z).

A pandemia de 2019/2020, causada pelo novo coronavírus, exigiu uma reorganização do trabalho pedagógico devido à suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas brasileiras, desde março de 2020, numa tentativa de evitar a propagação do vírus. Diante do novo contexto, os profissionais de educação tiveram que enfrentar inúmeros dilemas e desafios para desenvolver atividades pedagógicas de forma remota, com pouca ou nenhuma formação prévia para isso. “Diante de tantos problemas e desafios apresentados, o que nos cabe é costurar uma nova teia de relações humanas. Nesse sentido, buscamos tudo o que é possível para minimizar as dores da ausência” (Profissional da educação Y).

Além da desvalorização histórica do trabalho do professor, o momento atual ocasiona uma precarização do seu trabalho, pois mesmo com a constante sensação de medo de ser acometido pela doença, além de precisar dar conta dos serviços domésticos e cuidado com os filhos, os quais também se encontram em isolamento, muitos desses profissionais necessitam arcar com os custos do provedor de internet e outras ferramentas para poder adaptar seu trabalho no ambiente do lar. “Tivemos que entender a realidade que dar aulas em sala de aula e pelo computador, são completamente diferentes. Buscando orientações profissionais, entendemos aspectos básicos de interação pela internet que até então não tínhamos” (Profissional da educação Y). O relato a seguir complementa a observação sobre a diferença entre ensino presencial e dificuldades postas e/ou agravadas pelo ensino remoto:

Nós que somos professores, estamos acompanhando as mazelas e dificuldades que nossas crianças estão tendo em compreender os conteúdos, as dificuldades

de seus pais que na maioria das vezes querem ajudar, mas esbarram na falta de estudos, na falta de tempo e muitas vezes na falta de paciência, pois eles não estudaram para isso (Profissional da educação Z).

Segundo Zaidan e Galvão (2020), ocorre uma superexploração da força de trabalho docente, pois o trabalho começa a fazer parte do dia e da noite dos professores, havendo uma sobrecarga sobre eles. Frente a essa nova realidade, percebe-se um impacto na saúde psíquica dos docentes, situação que exige uma enorme reflexão a respeito. Como afirmam Zaidan e Galvão:

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (Zaidan e Galvão, 2020, p. 264).

A incerteza sobre o amanhã combinada às dificuldades da nova rotina do educador podem desestabilizar o emocional deste indivíduo, culminando em sofrimento, estresse, ansiedade, depressão, síndrome de *Burnout*, entre outras manifestações psicopatológicas e, infelizmente, essa situação está sendo negligenciada por muitos empregadores, cegos pelo neoliberalismo, que querem a todo custo que o seu lucro seja preservado:

Nesses seis meses de pandemia tenho repensado a minha profissão, profissão essa que eu tanto amo e que não saberia fazer outra coisa. Na faculdade não nos ensinaram a trabalhar de maneira remota, ninguém nos disse se deveríamos ou não atender as crianças depois das 20h, nos sábados domingos e até nos feriados, ninguém nos disse se ganharíamos hora extra por trabalhar além da conta. O governo não nos disse se pagaria nossa internet, nosso celular, nosso computador, nossa impressora, nossa tinta, as folhas, os remédios que muitos colegas estão tomando. Ninguém nos perguntou se

somos favoráveis a volta às aulas, como deveria ser essa volta, se estamos bem, se não somos do grupo de risco, se nossos familiares estão vivos (Profissional de educação Z).

A escola e os profissionais da educação já enfrentam tantos problemas nas condições de aulas presenciais, situação esta agravada no período de pandemia. “Logo que nos deparamos com a realidade de Educação a Distância (EAD) ou mesmo a necessidade de buscar novas metodologias de ensino, tínhamos também o desafio de entender toda a realidade do contexto da Pandemia” (Profissional de educação Y). Além disso, salienta que:

Ao percebermos a realidade da nossa comunidade escolar, com os mutirões que foram feitos nas escolas, entendemos que tudo precisou ser adaptado e os contextos revistos, a metodologia renovada e ainda assim permanece a certeza de quem sem acessibilidade de qualidade, tanto os profissionais como os estudantes, possuem limitações que precisam ser superadas (Profissional de educação Y).

O papel da escola e do profissional da educação na Pedagogia Histórico-Crítica é socializar o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, portanto o conteúdo da educação escolar se refere ao conhecimento científico e tem como finalidade contribuir para que o nível mais elaborado de compreensão da realidade seja alcançado, o pensamento por conceitos, mais alto nível de desenvolvimento cognitivo do ser humano, assim:

Sendo um meio muito importante de conhecimento e compreensão, o conceito modifica substancialmente o conteúdo do pensamento do adolescente. Em primeiro lugar, o pensamento em conceitos revela os profundos nexos subjacentes à realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo

que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas (Vygotsky *apud* MARTINS, 2013, p. 136).

Nesses tempos de pandemia, uma das principais angústias do profissional da educação, que tem como princípio o trabalho com o conhecimento científico, consiste em lidar com as diversas pressões dos governantes que lhe impõe o trabalho remoto como substituição ao ensino presencial. Sabe-se que a Educação à Distância (EAD) é um recurso complementar e não substitui o processo ensino-aprendizagem, pois este ocorre somente na situação de educação presencial. Em casa e em outros espaços sociais, diferentes tipos de conhecimento estão presentes, porém eles auxiliam na formação dos conceitos espontâneos, cabendo ao espaço escolar a formação dos conceitos sistemáticos ou científicos.

Consideramos que a apropriação de signos está para a psicologia histórico-cultural tanto quanto o ensino dos conteúdos científicos está para a pedagogia histórico crítica, naquilo em que ambos se identificam no que tange à humanização do psiquismo, cuja manifestação objetiva se revela no grau de consciência alcançado por cada indivíduo (MARTINS, 2013, p. 298).

Como a formulação dos conhecimentos científicos se dá pelo conjunto da humanidade, sua socialização também precisa atingir a todos os seres humanos, porém na sociedade capitalista o acesso aos bens materiais e culturais é negado à classe trabalhadora, o que gera conflitos sociais e adoecimentos no plano individual aos não alienados pelo sistema.

Tal estado de coisas pode ser modificado, como lembra Paro (2000), mediante “esforço coletivo intencional”, ou como afirmou Saviani (2009), por uma “práxis intencional coletiva” que só se efetiva quando cada educador singular se apropria de uma teoria e a assume em sua prática

pedagógica, além de adquirir uma atitude de vigilância reflexiva constante contra os ataques de toda ordem dirigidos aos trabalhadores:

Como se não tivéssemos nada mais a nos preocupar ainda vem os ataques por parte do governo federal e do governo municipal. Quem em plena pandemia ainda ousa atacar os servidores, retirando direitos e “colocando a granada no bolso do inimigo”, tanto lá como cá, os pensamentos são iguais, querendo não só não dar, mas retirar o mínimo que ainda temos. Daí temos que em plena pandemia sair de nossas casas para nos manifestar, como se não tivéssemos nada para fazer (Profissional de educação Z).

Dado o exposto, observa-se que a saúde mental dos profissionais da educação deve ser levada em consideração, medidas de cuidado devem ser adotadas tendo em vista a redução do seu adoecimento psíquico, pois profissionais tão importantes para a sociedade não podem ser desqualificados e tratados como inimigos pelos governantes e seus seguidores, conforme expõe Gomes:

Em que pesem os avanços científico-tecnológicos e a expansão do acesso, os serviços de saúde têm demonstrado significativa limitação em alterar os perfis epidemiológicos contemporâneos. O crescimento das condições crônico-degenerativas - como as doenças cardiovasculares, diversas formas de câncer etc. -, além da ***explosão das taxas de sofrimento mental*** e das lesões e mortes por variadas formas de violência, demonstram a necessidade de teorias científicas que analisem as raízes sociais desses processos. Trata-se de investigar as formas de subordinação da vida e da reprodução das classes sociais, e suas frações e segmentos, à dinâmica atual da acumulação capitalista. Suas implicações sobre: os processos produtivos, as formas de extração de mais valia absoluta – prolongamento de jornadas, intensificação do trabalho – e relativa – a automação e a ampliação da composição orgânica do capital e suas implicações sobre a produtividade, o valor das mercadorias, etc.; as atuais formas de expropriação das condições de reprodução da classe trabalhadora

(a mercantilização dos serviços públicos); o papel do Estado; entre outros (Viapiana, Gomes e Albuquerque, 2018, *apud* Gomes, 2020, pp. 158 e 159).

Dessa forma, fica evidente a necessidade da realização de mais estudos para a busca de ações e melhores alternativas para a educação não só no período pandêmico, sempre visando a manutenção da saúde mental dos profissionais da educação.

Considerações Finais

Como podemos perceber diante das reflexões apresentadas com base nos conceitos de Vygotsky, toda relação é mediada, seja pela cultura, por fatores históricos, pela memória ou mesmo por outros indivíduos. Desta forma, constata-se que há a necessidade de um sistema econômico, político e social que possibilite às pessoas uma formação humana emancipatória dada dentro do âmbito escolar de forma que as crianças possam se apropriar do mundo e se desenvolver a partir do repertório histórico-cultural construído pelo próprio ser humano, tornando-se cada vez mais humanizadas. Para que isso seja possível no atual contexto pandêmico, é necessário que haja cuidado com a saúde global dos profissionais da educação para que eles possam propiciar da melhor forma, nesse momento, a mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento.

Os profissionais da educação, como pertencentes à classe trabalhadora, precisam buscar as mudanças sociais necessárias a sua autonomia e emancipação, pois não lhe serão concedidas sem muita luta, organização e pressão sobre os governantes. Para isso devem entender que:

O professor não pode estar alheio a essa dimensão. Se ele quer mudança, tem de realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu

papel de professor ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis (FERNANDES, 2010, pp. 72 e 73).

Mudança implica luta e luta social. Se o conservador quer mudar alguma coisa, quer fazê-lo para preservar suas posições de poder, ou então, para amplificá-las, para não correr riscos; o reformista quer mudar para conquistar posições de poder; por sua vez, o revolucionário quer mudar porque se identifica com classes que são portadoras de ideias novas a respeito da natureza, do conteúdo da civilização e da natureza do homem (*Ibid*, 2010, p. 77).

Os obstáculos de se buscar a transformação social são muitos, pois são muitas e poderosas as forças que querem a manutenção do *status quo*.

Assumindo-se como um agente revolucionário, o professor se confrontará, sempre, com as condições objetivas de exercício profissional que tendem a enclausurá-lo nos limites estabelecidos pela ordem vigente à educação escolar que se pretende para a maioria da população. Assim, a luta pela construção de um projeto de educação que, efetivamente, atenda as necessidades e interesses da maioria da população brasileira passa, necessariamente, pela luta pela transformação social. E mais. Considerando, ao concordar com Florestan Fernandes, que o professor é um sujeito social, na particularidade brasileira, cumprir de um importante papel político, há que se articular à luta mais ampla a luta por melhores condições de trabalho e de formação. Afinal, o “educador também precisa ser educado” (Coutinho e Lombardi, 2016).

Como adverte Saviani (2020, p. 24): “É preciso, pois, uma forte mobilização conduzida pelos movimentos sociais populares e pelos sindicatos dos trabalhadores para reverter essa situação”. O coletivo é a fortaleza da democracia e dos indivíduos, nele se deve esperar com Paulo Freire e aprender a ter otimismo da vontade como Gramsci.

Referências

- Almeida, M. R. (2020). Os transtornos do humor: luz da teoria da determinação social do processo de saúde-doença e da Psicologia Histórico-Social. In: FRANCO, A. F., TULESKI, S. C., & MENDONÇA, F. W. (Orgs), *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença* (pp. xx-xx). Goiânia: Phillos. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1BkBfd_WCRu6wXvOHhhE1HYyOZYsfS2bR/view> . Acesso em 02 out. 2020.
- Brecht, B. (1982). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: ELO Editora.
- Coutinho, L. C. S., & Lombardi, J. C. (2016). Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 68, p. 224-238, jun. ISSN: 1676-2584. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/296789513.pdf>>. Acesso em 27 set. 2020.
- Florestan, F. (2019). *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas Anticapital.
- Gomes, R. M. (2020). Determinação social do processo saúde-doença: alguns elementos conceituais. In: FRANCO, A. F., TULESKI, S. C., & MENDONÇA, F. W. (Orgs), *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença* (pp. 158 e 159). Goiânia: Phillos. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1BkBfd_WCRu6wXvOHhhE1HYyOZYsfS2bR/view> . Acesso em 02 out. 2020.
- MARTINS, L. M. (2013). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 52, pp. 286-300, set. ISSN: 1676-2584. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243/7802>>. Acesso em 08 set. 2020.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.

Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3. ed. São Paulo: Plexus.

PARO, V. H. (2000). *Administração escolar: introdução crítica*. 9 ed. São Paulo: Cortez.

Pieretti, A. A. R., & Souza, C. (2016). *Psicologia da educação*. Curitiba: Universidade Positivo, mimeo.

SAVIANI, D. (2009). Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). In: QUEIROZ, A. C., & GOMES, I. (Orgs), *Conferência Nacional de Educação (Conae): reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

SAVIANI, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, pp. 01-25, e020063, 2020. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>>. Acesso em 08 set. 2020.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zaidan, J. M., & Galvão, A. C. (2020). COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; & SANTOS, R. D. (orgs.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora.

A pré-história da linguagem segundo Vygotsky

*Evelyn Carvalho
Maria Sara de Lima Dias*

Esta resenha é sobre o oitavo capítulo, intitulado ‘A pré-história da linguagem escrita’, da obra ‘Formação Social da Mente’, de Lev Semenovitch Vygotsky; publicada na sétima edição em 2007.

Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, atual Bielorrússia, em família judia abastada e recebeu uma formação cultural ampla mediada por preceptores, incluindo estudos de pintura, música e teatro. Graduou-se em Direito e Medicina; sua primeira produção científica foi em 1918 na edição de uma revista de estudos literários. Sua trajetória de vida foi marcada por estudos ligados à arte, educação, comunicação e formação do pensamento, traçando estudos aprofundados sobre a expressão humana numa abordagem sócio cultural. Vygotsky faleceu aos 38 anos, de tuberculose, em 1934 na cidade de Moscou, no contexto pós-revolução de 1917 que implantou o Socialismo na Rússia.

Ao tratar sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotsky (2003) aponta que embora se ensine às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, não se ensina a linguagem escrita. Para explicar como essa habilidade é construída, o autor traça um paralelo entre o desenvolvimento da linguagem verbal e da linguagem escrita.

Vygotsky (2003) descreve como a linguagem escrita se introduz na criança como algo imposto e não construído conjuntamente. O autor problematiza o modelo escolar que desconsidera características subjetivas

do estudante, ou seja, o processo de desenvolvimento individual tanto filogenético, enquanto espécie humana, quanto o ontogenético.

Um caminho para nos aproximarmos dos estudos sobre a linguagem escrita seria pelo viés da psicologia da escrita a partir da investigação da história do desenvolvimento dos signos na criança, favorecendo assim o entendimento de como estes são significados e transformados. O autor concorda com a ideia de que “[...] os gestos são a escrita no ar, e que os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 2003, p. 128). Argumenta que o gesto constitui em si o signo que impulsionará no futuro a escrita da criança “[...] assim como uma semente contém um futuro carvalho” (VYGOTSKY, 2003, p. 128).

Vygotsky busca na história da operação simbólica a pré-história da própria escrita, e lembra que na pré-história da humanidade, os primeiros registros de gravuras pictóricas foram registros de desenhos que simbolizavam movimentos (animais, pessoas, entre outros). Assim, a primeira esfera de atividade para o desenvolvimento da escrita na criança se dá através da dimensão filogenética. Neste campo, o gesto tem centralidade enquanto um símbolo visual. Estudiosos como Wurth citado por Vygotsky (2003), já assinalavam em suas pesquisas, como desenhos pré-históricos que simbolizavam naquele momento gestos e movimentos, foram precursores da escrita. Vygotsky (2003) articula o desenvolvimento ontogenético ao filogenético e afirma que inicialmente, a criança muito pequena, sem as condições de comunicação verbal ou sem o desenvolvimento neurológico totalmente concluído, faz uso da dramatização, manifestando por gestos as suas necessidades. Posteriormente, crianças com 02 ou 03 anos, expressam não o objeto em si, mas seus gestos e movimentos pelos desenhos de traços e pontos.

Para compreender o desenvolvimento ontogenético da linguagem escrita, Vygotsky (2003) organiza 03 vias de argumentação: 1-

desenvolvimento do simbolismo do brinquedo; 2- desenvolvimento do simbolismo no desenho; 3- o simbolismo na escrita.

O simbolismo no brinquedo é descrito pelo autor como de primeira ordem, ou seja, ele é precursor no processo de construção da linguagem escrita. O brinquedo sintetiza os jogos e envolve a imaginação da criança. Sendo assim, uma colher pode representar uma pessoa ou um tubo de cola pode ser um super-herói. A identidade de cada elemento dentro do jogo é o seu movimento, a colher pode ser movimentada como uma pessoa, e assim também ocorre com outros objetos. Os movimentos da filogenética unidos aos desenhos da ontogenética no desenvolvimento são os precursores da linguagem escrita.

Vygotsky (2003) aponta que no desenho, o significado surge como simbolismo de primeira ordem, onde ele é compreendido como o resultado de gestos manuais. E os gestos, nos aspectos filogenéticos, constituem a primeira representação dos significados. Se encorajada, a criança irá manifestar sua necessidade através de desenho traçando riscos e pontos que serão os significados de movimentos e gestos.

O simbolismo de segunda ordem é composto quando o objeto adquire a função de um signo independente do gesto da criança. É a primeira tentativa de representação do objeto. A criança faz ensaios sobre a forma do objeto segundo sua condição psicomotora, e nessa fase o desenho adquire a função de signo ganhando significado. O objeto é revestido de um significado atribuído pela criança, passando a ser assim um mediador.

Segundo Vygotsky (2003), tendo por base os estudos de Karl Buhler (1879-1963), a linguagem escrita tem início quando a linguagem falada alcançou um grande progresso no desenvolvimento do simbolismo no desenho, e ganha espaço na vida interior, submetendo está às suas leis, o que inclui o desenho. O desenho é uma linguagem gráfica que se ancora na linguagem verbal. A criança nesta fase, já consegue se expressar através

da fala, e dispõe de todo um sistema adequado neuropsicomotor que viabiliza além da fala, a linguagem gráfica. Neste momento começam as primeiras tentativas de simbolismo no papel das coisas do mundo ao redor, expressado através da linguagem falada, e começando a compreender os significados presentes naquele contexto social e cultural. Nessa fase já é possível que a criança coloque no papel alguns desses símbolos e significados. Vygotsky (2003) destaca a importância da passagem do desenho simples para aquele carregado de significados, e grafias com signos marcados por culturas e pelo processo sócio histórico.

Vygotsky (2003) descreve então que a criança inicialmente representa gestos e movimentos pelo desenho, posteriormente atribui significados aos objetos desenhados em si, quando ao mesmo tempo tem o desenvolvimento da fala. Posteriormente a criança no desenvolvimento da linguagem falada e escrita, a criança já consegue lançar mão de signos mediando os significados e as relações no seu meio.

Ao fim e ao cabo, compreende-se a partir da leitura que o autor adota como símbolos de primeira ordem, objetos ou ações; e de segunda ordem, símbolos falados das palavras; neste momento a criança percebe que além de desenhar diretamente o que vê, ela tem a possibilidade de desenhar a própria fala dentro de uma representação simbólica. A partir desse momento ela está pronta para a linguagem escrita. Estas etapas diferem, contudo, de forma complexa e sistêmica fazendo parte do processo de desenvolvimento da criança como um todo. Aponta-se a complexidade dos processos descritos mergulhados numa abordagem teórica não linear que vê o indivíduo em transformação durante todo o processo de desenvolvimento e alinhado ao seu contexto histórico cultural.

Segundo Zanella (2005) traçando reflexões sobre Vygotsky, salienta que a psique humana não é algo pronto num ciclo de etapas rígidas, importa compreender o processo de constituição marcado tanto pelas

conquistas históricas do gênero humano quanto pelas marcas singulares que socialmente produzimos (ZANELLA, 2005, p. 101). Estimular uma criança a desenhar é decisivo tanto em aspectos operacionais para a prática da fala, desenho e posterior escrita, quanto para favorecer a compreensão de sua realidade. Zanella (2002) aponta ainda a importância social da palavra indicando que ela se constitui numa interface, sendo determinada e determinante, emitida é captada, ao sair de alguém e dirigir-se ao outro. “Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (ZANELLA, 2005, p. 102).

A leitura nos trouxe muitas inquietações: como são as interações e os estímulos hoje no desenvolvimento da linguagem escrita? Quais são as bases que fundamentam nosso repertório que expressam nosso pensar? Se as palavras são impregnadas de sentido e significados, quais as lentes que adotamos? Compreendeu-se que o desenvolvimento simbólico é um produto genuinamente humano, sendo o que nos forja e distingue. Ele é produto das condições específicas do desenvolvimento social, não ocorrendo em nenhuma outra espécie viva. Neste sentido salienta-se a importância do estímulo no desenho na formação subjetiva individual. Não há linearidade, não há padronização, ou receita pronta. A ação da criança no mundo não é estímulo-resposta. A escrita é um ato mediado pela realidade da criança, não simples cópia, e nesta mediação cabe o universo de sentimentos, vivências, sentidos.

Referências

CLARINDO, C. B. da S.; BORELLA, T.; CASTRO, R. M. de C. O desenvolvimento da filogênese e da ontogênese da linguagem: alguns aspectos, segundo a teoria histórico-cultural. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*. V. 09, n. 3., 2014, p. 599-613.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, p.119-134, 1984.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural.
Revista Psicologia & Sociedade. Vol. 17, nº 02, mai/ago 2005, p. 99-104.

O desenvolvimento das relações espaciais no ensino de geografia: um diálogo entre Vygotsky, Piaget e Inhelder

Joyce Cordeiro Heindyk Garcia

Introdução

Refletir sobre as especificidades do ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer pensar sobre o processo de alfabetização cartográfica. Para Passini (2012, p.13): “Alfabetização cartográfica é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações”.

É no espaço geográfico que as crianças desenvolvem suas múltiplas possibilidades de realidade. A inteligência espacial permite a pessoa ler o espaço e pensar a sua geografia. Daí a importância de estudar o desenvolvimento cognitivo de crianças por meio da percepção e representação do espaço. Este artigo, capítulo tem por objetivo de dialogar com as contribuições de Vygotsky (2007; 2017), Piaget e Inhelder (1993), sobre o desenvolvimento da noção de espaço; destacando assim a importância da alfabetização cartográfica nesse processo.

O ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Espera-se que os alunos ao chegarem no Ensino Fundamental se alfabetizem. Por meio da leitura e da escrita, a criança começa gradativamente a se aproximar dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. No ensino de geografia, deve-se alfabetizar os alunos para a leitura e a compreensão do espaço. De acordo com Passini

(2012, p.5) “ler mapas, tabelas e gráficos são habilidades aprendidas na escola e servem também para desenvolver a autonomia”. Para Vigotsky (2007) as internalizações dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais. Para ele, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. (VIGOTSKY, 2007, p.12). A fala, a percepção, a atenção, a memória, são consideradas por Vygotsky como funções psicológicas superiores e nos diferencia dos animais. Para o autor, os conhecimentos são construídos pelo indivíduo em sua interação com o meio.

Piaget enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre sempre na relação entre sujeito e objeto. Vygotsky também considera o uso de instrumentos como mediadores, mas, para o autor, o conhecimento não é construído de forma individual, mas na interação com o meio, com outras pessoas mais experientes, chamados por ele de mediadores.

Destaca-se nesse pressuposto o conceito de Zona de Desenvolvimento Real, que representa aquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Iminente, que se refere aos conceitos que ele ainda não domina, mas é capaz de aprender auxiliado por mediadores.

Entender esses conceitos ajuda os docentes a organizarem seu trabalho, pautados em concepções e teorias. A seguir, aprofundaremos os conceitos relacionados à representação do espaço geográfico, que é o processo para a alfabetização cartográfica.

Como os conceitos geográficos são entendidos pelas crianças

A psicogênese da noção de espaço passa pelos níveis de evolução do conhecimento, próprios da criança. São estudos baseados nas obras de Jean Piaget e Inhelder (1993), que vão do espaço vivido ao espaço percebido e posteriormente ao concebido. “O espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento”. (ALMEIDA, 1991, p. 26). A criança pequena, começa a perceber o lugar vivenciando-o. Desde bebê, os pequenos já vão engatinhando, explorando os espaços, pegando nas coisas, vão vivenciando esse espaço, por isso a primeira fase é o espaço vivido. A casa dos alunos, são os primeiros espaços vivenciados. Os exercícios rítmicos e psicomotores são muito importantes para o desenvolvimento dessa dimensão espacial, em que o espaço é explorado e conhecido a partir do corpo. A experiência física é fundamental para o conhecimento espacial. (GUERRERO, 2012, p. 45). Para Vygotsky as primeiras experiências sociais da criança são através do processo de imitação. “Quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular”. (VIGOTSKY, 2007, p.8).

Em Vygotsky, destaca-se duas formas do processo de desenvolvimento: os processos elementares, de origem biológica e as funções psicológicas, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança se cruza pelos dois processos, está entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido, fruto da história natural do signo. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. (VIGOTSKY, 2007, p.34).

O espaço percebido, não necessita mais ser experimentado fisicamente, pois a criança já se apropriou da memória desse espaço em sua vivência e já consegue identificá-lo. Exemplo: o trajeto da casa até a escola. Como a criança já vivenciou esse trajeto, ela já o conhece e pode descrevê-lo ou desenhá-lo. Esse nível de percepção, chamamos de espaço percebido. Quando desenvolve a dimensão do espaço percebido, a criança torna-se capaz de distinguir distâncias e localizar objetos em fotografias.

Nos estudos de Vygotsky, à medida que a criança cresce, não somente mudam as atividades evocadoras da memória como também o seu papel no sistema das funções psicológicas.

A memória de crianças mais velhas não é apenas diferente da memória de crianças mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva. A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar. (VIGOTSKY, 2007, p. 47-48). A estrutura lógica do conceito da criança é determinada por suas lembranças concretas. Por isso na alfabetização cartográfica, o aluno deve explorar o espaço, vivenciá-lo, construir lembranças espaciais.

Para Almeida (1991), por volta de 11 a 12 anos, o aluno começa a compreender o espaço concebido, estabelecendo relações espaciais através de suas representações. No espaço concebido, já se é capaz de raciocinar sobre uma área retratada em um mapa, sem ter visto o lugar antes.

Vygotsky dizia que pensar significa lembrar para crianças pequenas; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. “Sua memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas”. (VIGOTSKY, 2007, p.49). Essa

logicização é indicativa de como as relações entre as funções cognitivas mudam no curso do desenvolvimento. Pode-se perceber essas mudanças tanto em Piaget, como nos estudos de Vygotsky. “Os esquemas corporais são a base cognitiva sobre a qual a exploração do espaço ocorrerá”. (GUERRERO, 2012, p.46). A criança pequena percebe a localização e o deslocamento de coisas a partir de seu corpo. Os bebês passam a ampliar seu campo visual e a percepção que tem da disposição dos objetos e de seu deslocamento, quando conseguem sentar-se, por exemplo. Crianças pequenas têm dificuldades de distinguir categorias de localização espacial como: perto de, abaixo, no limite de, por exemplo.

“O esquema corporal é a base cognitiva sobre a qual se delinea a exploração do espaço que depende tanto de funções motoras, quanto da percepção do espaço imediato”. (ALMEIDA, 1991, p.28). A consciência do próprio corpo e de seus movimentos e postura é um processo que se constrói lentamente na criança. Vai desde seu nascimento até a adolescência, quando ocorre a elaboração completa do esquema corporal. Você já reparou que as crianças pequenas, preferem brincadeiras que limitam os espaços? Geralmente você as encontra em parte do pátio da escola, ou debaixo da mesa em casa. Isso ocorre porque elas não conseguem ocupar um espaço tão grande, não conseguem concebê-lo para poderem organizá-lo. É igual quando você entrega uma folha inteira de sulfite branca e as crianças limitam-se a utilizarem apenas uma de suas partes. Como a criança parte de seu corpo como referência, é preciso que a lateralização se realize de forma clara e completa. Para Guerreiro (2012, p.47): Outro elemento fundamental para a construção das noções espaciais é a lateralização do corpo e da percepção do espaço. Nós seres humanos, em sua maioria, predomina um lado do corpo (direito ou esquerdo, pois poucas pessoas são ambidestras).

A escola deve ajudar o aluno a lateralizar-se, a tomar consciência de seu predomínio lateral para a direita ou para a esquerda.

As relações espaciais organizam-se a partir do esquema corporal, na figura podemos observar esse esquema:

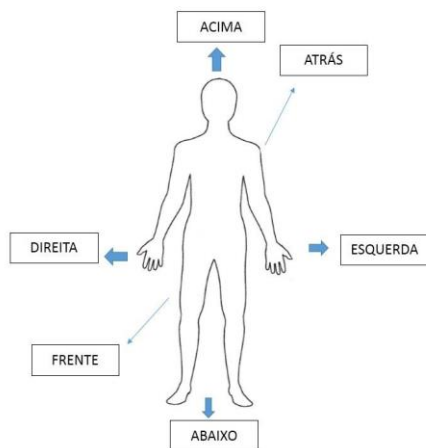


Figura 1: Esquema corporal. Fonte: A autora (2020), baseado em Almeida (1991).

Para Vygotsky, “o intelecto prático é geneticamente mais antigo que o verbal. A ação é mais primitiva que a palavra”. (VYGOTSKI, 2017, p.94). A criança precisa explorar suas ações através das noções corporais, que é o instinto mais primitivo, que precede a palavra.

“A análise do espaço, deve ser iniciada com a criança primeiramente com o corpo, em seguida apenas com os olhos e finalmente com a mente”. (ALMEIDA, 1991, p.30). As primeiras relações espaciais que a criança estabelece são chamadas de relações topológicas elementares. São elas: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, etc. Se a criança não tiver sistematizado essas relações, ela não entenderá noções de distâncias, medidas e ângulos posteriormente.

Embora as relações espaciais topológicas elementares não envolvam referenciais precisos de localização, elas são a base para o trabalho sobre

o espaço geográfico (e cartográfico). A partir delas é que se desenvolvem as noções de limites político-administrativos entre municípios, estados e países e suas fronteiras, área urbana e rural, para citar apenas alguns exemplos. (ALMEIDA, 1991, p.33).

“No plano perceptivo, as relações espaciais se processam na seguinte ordem: de vizinhança; separação; ordem; envolvimento; continuidade”. (ALMEIDA, 1991, p.31). As relações de vizinhança devem ser trabalhadas nos pequenos. Os objetos devem ser trabalhados e percebidos no mesmo plano, exemplo: a boneca ao lado da bola, quarto ao lado do banheiro, janela ao lado da porta.

A percepção da separação aumenta com a idade e o desenvolvimento da capacidade de análise. O aluno começa a se dar conta de que os objetos próximos em um mesmo plano, estão separados. Por exemplo: a porta e a janela estão juntas na mesma parede, porém são separadas, há uma parte de parede entre elas.

Na relação de ordem ou sucessão, os objetos ocupam uma posição anterior, intermediária ou posterior a partir de um ponto de vista. Exemplo: primeiro temos a porta, no meio temos a parede e depois a janela. “A percepção de cada elemento e sua relação com os demais, leva à relação de envolvimento, que pode ser percebida em uma, duas ou três dimensões”. (ALMEIDA, 1991, p.32).

Almeida (1991) cita como exemplos a sequência de paradas de um metro. Os tubos possuem relação de envolvimento pois formam trechos que se encaixam, seria o exemplo de uma dimensão. A segunda dimensão pode ser a porta e a janela que estão na mesma parede e a terceira dimensão os objetos e o mobiliário que está dentro de uma sala.

O exemplo dos tubos de um metro, representam o registro de pontos no espaço, estão em continuidade, pois o espaço é contínuo, não há

ausência de espaço. As localizações são contínuas e o espaço forma um todo, uma unidade.

[...] a localização geográfica constrói-se à medida que o sujeito se torna capaz de estabelecer relações de vizinhança (o que está ao lado), separação (fronteira), ordem (o que vem antes e depois), envolvimento (o espaço está em torno) e continuidade (a que recorte do espaço a área considerada corresponde) entre os elementos a serem localizados. (ALMEIDA, 1991, p.33).

A criança que antes usava seu próprio corpo como referencial para localização dos objetos, passa a perceber que podem ser usados outros referenciais, sem que isso altere a localização. Por exemplo, a mesa pode estar perto da cadeira e ao mesmo tempo longe da posição da criança. Esse processo é chamado de descentralização.

A descentralização é a passagem do egocentrismo infantil para um enfoque objetivo da realidade. Surge através da construção de estruturas de conservação, que permite que a criança tenha um pensamento mais reversível. Ocorre porque a criança começa a considerar outros elementos para a localização espacial e não apenas sua percepção.

Com a ampliação da habilidade de descentralização, desenvolve-se na cognição da criança a conservação e a reversibilidade. Esse raciocínio desenvolve-se a partir dos 7-8 anos de idade.

A conservação é a percepção de um espaço estático, pois a criança ainda não consegue perceber a reversão de posições no espaço. Já a reversibilidade se manifesta quando a criança começa a pensar o espaço projetando-se nele e percebendo que os objetos apresentam partes menores e lados. Lado direito, esquerdo, em frente, atrás, são referenciais de localização.

Considerações Finais

Nesta pesquisa bibliográfica, procurou-se desenvolver um diálogo entre as teorias de Vygotsky, Piaget e Inhelder, sobre o desenvolvimento da noção de espaço, destacando a contribuição de cada um no desenvolvimento da criança. É fundamental que educadores conheçam esses conceitos para compreenderem a importância do trabalho com a alfabetização cartográfica e pautarem seus trabalhos em teorias fundamentadas. Compreender o desenvolvimento infantil com relação à noção de espaço, permite ao professor escolher metodologias e desenvolver sequências didáticas que contribuam para estimular esse desenvolvimento nas crianças.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Alfabetização e letramento cartográfico na geografia escolar. São Paulo: Edições SM, 2012.
- PASSINI, Elza Yasuko; Alfabetização cartográfica e aprendizagem de geografia. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas: herencia científica. Tomo VI. Madrid: Pedagógica, 2017.

A alfabetização à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica

*Maria Eduarda dos Santos Araujo
Tatiana Aline Barbosa Santana*

Introdução

Conforme expôs Vygotsky e diversos teóricos que escrevem na mesma perspectiva teórica, ao nascer, o sujeito possui funções elementares biológicas que, mais tarde, começam a se tornar sociais. Assim, com base nesta teoria de desenvolvimento, entende-se que o sujeito se hominizou a partir das relações sociais que foram engendradas por meio da atividade do trabalho – o trabalho em seu sentido ontológico –.

Engels (1999) apontou que historicamente, havendo o desenvolvimento da laringe e dos órgãos da fala, com o tempo, o homem desenvolveu a linguagem, uma das funções psicológicas mais complexas, a partir da necessidade de comunicação.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem desenvolve o psiquismo por meio das relações sociais, isto é, ao se apropriar da cultura historicamente produzida pela humanidade, o homem desenvolve suas funções psicológicas tornando-as cada vez mais complexas.

É neste viés que se ressalta a importância da escolas como um instrumento de formação e humanização, posto que sua finalidade se afirma justamente no fato de propiciar aos estudantes condições de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, o processo de alfabetização se caracteriza como um momento de suma importância na vida dos sujeitos. Ao se apropriar dos signos e conceitos construídos e

consolidados historicamente, os indivíduos aprendem e desenvolvem suas funções intelectuais. Portanto, ao encontro deste pensamento, é importante salientar que este processo não deve ser identificado como uma atividade meramente motora, haja visto que para a Psicologia Histórico-Cultural, a leitura e escrita é considerada uma atividade altamente complexa que exige que processos específicos estejam desenvolvidos.

Assim, a presente pesquisa buscou discutir como a Psicologia Histórico-Cultural entende a linguagem e a alfabetização e, a partir disso, investigou-se como se caracteriza o processo de alfabetização nesta perspectiva teórica e quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica ao estabelecer os princípios didáticos necessários ao processo.

A filogênese e ontogênese da linguagem

A Psicologia Histórico-Cultural foi fundada por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) na União Soviética, no período posterior à Revolução Russa de 1917. Outros autores como Alexei Leontiev (1903 – 1979) e Alexander Luria (1902 – 1977) também foram fundamentais para elaboração dessa psicologia. Essa Teoria é considerada marxista, pois Vygotsky abandonou o determinismo biológico presente nas concepções tradicionais de análises psicológicas e utilizou o Materialismo Histórico-Dialético em suas investigações. Este método foi desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, e entende o homem e mundo a partir das transformações que ocorrem na natureza e que consequentemente transforma o homem, tendo o trabalho como atividade fundamental.

Dessa forma, Tonet (1998, p. 02) infere “para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isto porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social.” Ou seja, o trabalho foi

primordial para o estabelecimento das relações sociais constituídas historicamente.

A Psicologia Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento do psiquismo se processa mediado pelas relações com o outro, que, por meio de diferentes signos é possível de serem apropriados pelos indivíduos os significados da humanidade. Assim, conforme Tomio e Facci (2009, p. 93) “Vigotski considera que a origem do psiquismo humano se encontra nas condições sociais da vida historicamente formadas e, de acordo com seu pensamento, relacionadas ao trabalho social, ao emprego de instrumentos e ao surgimento da linguagem”

A subjetividade do homem é constituída mediante ao processo de apropriação dos signos e instrumentos construídos historicamente pela humanidade, no qual desenvolvem suas funções psicológicas superiores, como a atenção, percepção, emoção, pensamento e a linguagem, entre outras. Vygotsky (2007, pág. 58) afirma que “Todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos.” As funções psicológicas superiores foram antes interpsicológicas, isto é, relações sociais e culturais, para depois se tornarem intrapsicológicas, que são condutas sociais internalizadas pelo indivíduo.

A linguagem é uma das ferramentas psicológicas mais importantes para o nosso desenvolvimento cognitivo, elaborada pela humanidade na prática sócio-histórica do trabalho, com vistas a garantir ao homem o domínio sobre o seu próprio comportamento e sobre a realidade circundante (BEZERRA; ARAUJO, 2013, p. 84).

Para as autoras referidas, a linguagem não serve apenas para a comunicação, mas, a partir e por meio dela, outras funções psicológicas são desenvolvidas. A linguagem possibilita ao homem, portanto, a organização de formas complexas de comportamentos conscientes e

simbólicos, diferenciando-se qualitativamente do comportamento animal. Isto quer dizer que os sujeitos se desenvolvem ao passo em que lhe é oportunizado condições de aprendizado. Se uma criança está inserida em um ambiente em que não há estímulo da fala, por exemplo, a probabilidade de ela ter dificuldades de falar futuramente e dificuldades para desenvolver outras funções psicológicas são grandes.

Nos pressupostos da psicologia marxista elaborada por Vygotsky é preciso compreender as características históricas e biológicas da linguagem durante a filogênese, e foi no comportamento dos antropóides que o autor compreendeu como essa função superior se constituiu de modo consciente e verbalizado para os seres humanos. Pois, essa espécie de macaco emitia sons, porém, os mesmos não provocavam alterações em seus comportamentos. Para o ser humano, a experiência filogenética está relacionada com as práticas histórico-culturais, decorrentes de sua vida em sociedade.

Conforme Bezerra e Araújo (2013, p. 87) “O comportamento da espécie torna-se historicamente elaborado, transmitido de geração em geração, por meio de sistemas sógnicos, como a linguagem verbal.” Além disso, através da produção material de sua existência, o homem fundamentado no trabalho construiu instrumentos e ferramentas para garantir sua sobrevivência. Este processo contribuiu para o desenvolvimento da consciência humana e conseqüentemente, também, para o desenvolvimento da linguagem.

Fases da linguagem

Na ontogênese humana o desenvolvimento da linguagem está relacionado a comunicação, primeiramente pela comunicação emocional, depois pela exploração dos objetos, e depois pelo uso de significações mais complexas.

Cabe ressaltar as quatro etapas fundamentais da linguagem, ou seja, as etapas do desenvolvimento de internalização dos signos. Para Dangió e Martins (2018) a etapa primitiva, ou também denominada “etapa natural”, corresponde à linguagem pré-intelectual, e ao pensamento pré-verbal. A segunda etapa denominada etapa da psicologia ingênua, ocorre a vocalização por anterioridade ao pensamento. Ainda conforme as mesmas autoras (2018, p. 39) “A explicação dessa etapa nos remete a situações nas quais a criança utiliza uma palavra sem entender suas relações na frase”. Isto é, o processo de vocalização acontece independente de sua lógica interna.

A terceira etapa é caracterizada pelas autoras como a dos signos externos, designada após ocorrer à segunda etapa no qual oportunizou o contato com os recursos da língua, para Dangió e Martins (2018, p. 39) “[...] os signos são recursos auxiliares na conversão de operações externas em internas”. Destaca-se a fala egocêntrica nesta etapa, pois, a criança fala consigo mesma, não mais tendo sua fala dirigida ao adulto. A quarta etapa se caracteriza como a interiorização dos signos, decorrente da alteração da operação externa em operação interna.

Alfabetização na perspectiva da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica

Partindo destes pressupostos, é no estofado dessa concepção filosófica que para Dangió e Martins (2018), a aprendizagem é um processo multifacetado e multideterminado, questões relativas à necessidade do saber pedagógico, uma prática pedagógica comprometida, bem como situações derivadas da própria realidade objetiva que perpassam desde condições socioeconômicas, compreensão de como ocorre o desenvolvimento humano, até discussões como remuneração do

professorado e políticas de formação e permanência, implicam na forma que ocorrerá o ensino e como será apreendido pelos alunos.

Somado a estes princípios, para as autoras supramencionadas, entendido que a função da educação escolar é a formação *omnilateral*, verifica-se a importância do comprometimento da escola com o desenvolvimento integral e emancipatório de seus estudantes, com a finalidade de assegurar e garantir o domínio da leitura e escrita, além de outros saberes, como meio de inserção social, desenvolvimento e transformação do psiquismo. Para isso, é fundamental destacar a importância de compreender a linguagem como uma função das mais complexas e que se relaciona diretamente com todas as outras funções psíquicas, especialmente com o pensamento, que, posteriormente, passará a constituir uma unidade.

Assim,

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético. (MARTINS, 2011, p. 133)

Neste sentido, fica evidente que o desenvolvimento da linguagem e a apropriação do símbolo construído historicamente pela humanidade configura-se como uma função psicológica/intelectual que permite ao sujeito alçar patamares superiores e cada vez mais complexos à medida em que lhe é possibilitado condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para Dangió e Martins (2013) entendido que a linguagem representa um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, ao se apropriar da

cultura é na e pela linguagem, que o ser humano passa a ser capaz de se apropriar da realidade concreta e ressignificar os fenômenos em sua mente. Com isso, funções tipicamente humanas como nomear, categorizar, pensar, discriminar, são desenvolvidas e apreendidas pelos sujeitos.

Se, conforme já exposto, a linguagem traduz-se como um salto qualitativo no psiquismo humano, a escrita é concebida como uma função psicológica duplamente simbólica e ainda mais complexa que se caracteriza como um fenômeno social, oriundo da cultura produzida socialmente e historicamente. Conforme expôs Luria (2010, p. 144) “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. E conclui que este processo inicia muito antes da criança adentrar a instituição escolar. Para o mesmo autor (2010, p. 143) este processo inicia-se “na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil [...]”. Isto é, antes mesmo da criança adentrar a escola, funções necessárias a escrita e a leitura já devem estar desenvolvidas. Por isso que, notoriamente, crianças aprendem a ler e escrever em um curto tempo.

[...] condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. (LURIA, 1988, p. 145)

Dessarte, fica evidente que é a partir do momento em que a forma de se relacionar com o mundo começa a mudar e se complexificar, pode-se afirmar que as formas intelectuais mais complexas estão a se desenvolver. A origem da escrita enquanto atividade psicológica, se verifica no momento em que ela passa a se configurar como um recurso mnemônico.

Desta forma,

“[...] Em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve”.
[...] A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. (LURIA, 1988, p. 146)

Nesta direção, o processo de apropriação da escrita e de alfabetização não deve ser caracterizado com um ato meramente motor e mecânico, mas sim, como uma atividade intelectual altamente complexa e que exige que outras funções psicológicas específicas estejam desenvolvidas. Neste viés, questões relativas ao que ensinar, como, para quê e para quem, são questões imprescindíveis para efetivação do processo de alfabetização. Portanto, entende-se que não é qualquer tipo de atividade que impulsiona e promove desenvolvimento. De acordo com Dangió e Martins (2018) para que haja desenvolvimento, é crucial que as atividades pedagógicas possuam motivos e finalidades, além disso, é importante ressaltar a necessidade de adoção de uma concepção política que envolva uma metodologia que fundamente seu trabalho e a concepção de linguagem que virá a ser utilizada.

Para tanto, a concepção de linguagem como forma de interação, que nasce no bojo da Psicologia Histórico-Cultural de desenvolvimento, e que pretende interpretar a realidade objetiva tal como está posta e analisar as múltiplas determinações que dela deriva, diferentemente das concepções tradicionais de linguagem que buscam abstrair o fenômeno da realidade

apenas em sua superficialidade. Conforme Geraldi (2011) é essa forma de linguagem que possibilita ao homem, mais do que uma transmissão da fala, interação humana e participação efetiva na sociedade.

Nesta perspectiva,

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social. (GASPARIN, 2012, p. 34)

Assim, nota-se que a metodologia utilizada pelo professor, bem como, o conteúdo selecionado, a forma de avaliação, são fatores que agem diretamente e determinadamente na aprendizagem dos alunos.

Conforme Pasqualine (2013) para a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia e a Psicologia devem ser pensadas em conjunto, pois a primeira tem como objetivo o processo pedagógico, e a segunda tem por finalidade as leis de desenvolvimento do psiquismo da criança, isto é, uma é condição da outra, são interdependentes.

Desta forma, a metodologia da presente pesquisa vai ao encontro dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural ao afirmar que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. No nível de desenvolvimento real, encontram-se as funções psicológicas já desenvolvidas, estão presentes todos os conteúdos, informações e conceitos já internalizados. Já a zona de desenvolvimento proximal compreende tudo o que a criança pode vir a aprender com a mediação de outros, dado que os significados e conceitos

existem em potencial e estão por ser construídos. Neste sentido, entende-se que para que o processo de alfabetização se efetive, é necessário que o sujeito seja mobilizado e afetado pelo conhecimento. É preciso que seja engendrado a necessidade de aprender, desde que as funções psicológicas específicas necessárias a este processo também já estejam formadas.

Conforme supramencionado, a pesquisa aqui exposta, fundamentou-se nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, posto que esses referenciais pressupõe a análise do objeto de estudo para além de sua aparência, ou seja, uma análise da essência do objeto e todas suas determinações e contradições. Para tanto, foram realizadas leituras de intelectuais da escola de Vygotsky, bem como, de autores que escrevem nesta mesma perspectiva e compreende o potencial transformador e revolucionário dessa abordagem teórica.

Considerações Finais

Observou-se a importância da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da linguagem, pois, essa teoria tem como conceito fundamental o Materialismo Histórico-Dialético, no qual Marx e Engels construíram esse método priorizando a relação do ser humano e da natureza, tendo o trabalho como atividade histórica de transformação, pois, através deste o humano passou de ser natural para ser social.

Também se destacou as relações entre os indivíduos formados historicamente, pois, por meio do desenvolvimento dos signos e instrumentos e, conseqüentemente do psiquismo o ser humano se apropria dos significados da humanidade. Entre as relações sociais dos indivíduos, desenvolveram-se as funções psicológicas superiores, no qual a linguagem é uma dessas.

Para melhor entendimento sobre o desenvolvimento da linguagem, é possível identificar na filogênese e ontogênese humana, as condições que

possibilitaram a comunicação. Cabe ressaltar que existem quatro etapas da linguagem, que contribuem para a internalização dos signos.

Verificou-se, também, a importância da educação escolar na vida dos sujeitos, pois, além de garantir que a leitura e a escrita sejam apropriadas pelas crianças, outros processos precisam ser contemplados. A partir dos estudos realizados pode-se perceber que o momento da alfabetização é de suma importância, posto que, entende-se que para o desenvolvimento integral dos sujeitos, é preciso que se apropriem das máximas produções humanas e, para isso, é necessário que os sujeitos saibam ler, escrever para interpretar a realidade posta e os conhecimentos que dela derivam.

Referências

- BEZERRA, G. ARAUJO, D. (2013) Sobre a linguagem: considerações sobre a atividade verbal a partir da psicologia histórico-cultural. In: *Rev: Temas em Psicologia*, 21 (15), 83-96.
- DANGIÓ, M. C S; MARTINS, L. M Sobrenome, (2018). *Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. (1. ed.). Campinas, São Paulo. Autores Associados.
- ENGELS, F. (1988) O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>
- GASPARIN, J. L. (2012) Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica. (5. ed.)Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- LURIA, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigoski, L. S., & Luria A. R., & leotiev, A. N. (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.(pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- GERALDI, J. W. (2011). Concepções de linguagem e o ensino de português. In: Geraldi, J. W. Almeida, M. J. (Orgs.), *O texto na sala de aula*. (pp. 33-38). São Paulo: Ática.

- MARTINS, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista). Disponível em: <https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>
- PASQUALINI, J. C. (2013) Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (Orgs.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. São Paulos: Autores Associados.
- TOMIO, N. FACCI, M. (2009) Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio histórica. In: *Rev: Teoria e Prática da Educação*, 12 (01), 89-99.
- TONET, I. (1998) Educação e concepções de sociedade. São Paulo. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf>
- VIGOTSKI, L. (2007) A formação social da mente. (7. ed.) São Paulo: Martins Fontes.

A formação social da mente do profissional da saúde

*Adelaide Graeser Kassulke
Fernanda Cristine Klemm*

Introdução

O presente artigo é fruto da participação no Curso de Extensão: Leituras Lev Vygotsky coordenado pela Professora Dra. Sara Maria Dias de Lima em 2020 durante a Pandemia Covid 19, como um modo criativo de erguimento intelectual e afetivo, oportunizando encontros de pessoas de diferentes lugares do Brasil construindo relações dialógicas de aprendizagem e desenvolvimento através do uso de tecnologias da informação.

O artigo descreve um recorte do processo de formação humanizada de estudantes da área da saúde do programa de extensão universitária de uma universidade comunitária do norte catarinense que forma profissionais com o recurso da arte: Palhaçoterapia. Foi escolhido esta atividade para ilustrar parte das descobertas de Vigostki sobre formação da mente humana. O próprio título deste artigo “A Formação Social da Mente do Profissional da Saúde” parafraseia propositalmente a obra publicada de Vigotski: A formação social da mente. A proposta é dar ênfase para a compreensão que a “mente profissional” constitui-se através das atividades que desenvolve durante sua graduação, ou seja é social, constitui-se nas relações e modos de vida de experimenta no cotidiano: “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido [...] ” (VYGOTSKY,1991,p.43). O profissional formado na área da saúde é fruto

da interação com o contexto sócio histórico, a “mente” é formada socialmente para o autor. Assim, este trabalho discute a contribuição da Palhaçoterapia como uma socialidade que utiliza a proposta metodológica de Vigotski:

[...] A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem (VYGOTSKY,1991, p.43). O artigo apresenta a introdução, a metodologia, a análise e discussão dos resultados finais com as considerações finais.

Metodologia

Para Vigotski (1991, p.43) o elemento -chave para a compreensão humana está na

[...] abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem.

Na visão de Vigotski o ser humano é um ser ativo que age sobre a natureza e a natureza o transforma. Em constante movimento dialético de ser transformado e transformar. Por esta compreensão, pode-se inferir que o ser humano é um ser histórico e social. A “mente” do profissional tem sua formação pelas mediações que recebe-e-faz durante sua vida acadêmica, antes e depois desta e está em constante transformação.

Para Guareschi (2007) os seres humanos estabelecem relações entre si no convívio social. As relações para este autor podem ser relações de dominação ou relações comunitárias. As relações de dominação são estabelecidas a partir de relações assimétricas, injustas e sustentadas através da ideologia, como sendo o uso, o emprego, de formas simbólicas (significados, sentidos) para criar, sustentar e reproduzir determinados tipos de relações. Ideologia é o que vai dar sentido, significado, às coisas” (GUARESCHI, 2007, p.91). Em situações cotidianas, as relações entre os profissionais da saúde e a população que necessita de seus serviços podem refletir formas humanizadas ou desumanizadas de atenção profissional conforme a formação social da “mente “deste profissional e sua coletividade de classe laboral.

Para estabelecer formas de relação profissional justas e simétricas há necessidade de “desfossilizar” os comportamentos. Não aceitar que um dado comportamento é assim, ou seja, desconfiar que os comportamentos podem estar fossilizados (VIGOTSKI, 1991, p.45). O autor alerta para as questões de método ao levar em consideração a fossilização de comportamentos. Ou seja, por tanta repetição pode-se naturalizar um comportamento, uma prática e não mais questionar. As relações entre profissional da saúde e pacientes podem ser um destes comportamentos, práticas fossilizadas. Há necessidade de novos métodos de investigação para gerar novas percepções sobre o comportamento e compreender suas origens. Ao abrir o questionamento para que formas mais humanas de cuidado possam se estabelecer, foi lançada uma campanha de humanização do SUS.

Neste contexto surge a preocupação de conscientizar e formar profissionais da saúde mais humanos. Segundo (FINARDI,2018) foi partindo desta premissa que, o Projeto Palhaçoterapia foi criado em 2004 com intuito de trabalhar junto aos acadêmicos a questão da humanização

nos processos da área da saúde, pois percebeu - se a necessidade de um olhar mais humanístico para com o outro.

Se entende por humanização o acolhimento das diferenças e subjetividade de uma pessoa, é compreender que cada indivíduo é único e deve ser respeitado pelo seus valores e princípios. Na área da saúde conforme descrito na Cartilha Humaniza SUS (BRASIL 2010, p.62), a humanização é considerada ética porque acarreta na atitude dos indivíduos, estética pois promove a parte criativa e sensível das pessoas na promoção da saúde, e política visto que se refere a organização institucional e social que englobam as práticas de humanização do SUS.

Ao modificaram-se os modos de produção da vida também há a percepção da importância de ter uma política de humanização na área da saúde para que as pessoas passem a enxergar além do que se pode ver, olhar para o outro como um todo, escutando, auxiliando, sendo complacente e compreendendo a realidade que muitas vezes fica escondida pela outra pessoa.

Assim é que, ao buscarmos humanizar as práticas de saúde, parecemos um ideal digno de ser perseguido e construído concretamente no cotidiano do trabalho em saúde essa aposta em um “diálogo aberto e produtivo entre a arte tecnocientífica do tratar e a construção livre e solidária de uma vida que se quer feliz” (OLIVEIRA et al, 2005, p.691).

Para contextualizar o leitor: no decorrer da Palhoçoterapia o participante começa a entender a figura do palhaço como um ser singular, único que, possui sentimentos como medos, alegrias e principalmente, é espontâneo, não como um personagem comum, mas um ser que consegue olhar através do outro, um ser que se identifica com o próximo. Cada participante cria o seu palhaço conforme suas experiências, vivências consigo mesmo e com o grupo. Os acadêmicos são alunos de diferentes

profissões da área da saúde: medicina, psicologia, enfermagem, farmácia, educação física, odontologia.

O presente artigo relaciona os achados científicos de Vigotski e o impacto e mudança do modo de ver o mundo e sua profissão dos alunos durante o processo de criação e desenvolvimento do palhaço e nas vivências coletivas e singulares nos hospitais.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa em Psicologia Social de base sócio histórica que fundamenta o modo de produzir os resultados. Teve-se o cuidado metodológico de não transformar o agir do participante em "dados" e "desqualificar sua presença e reduzi-lo, [...] ao status de uma mercadoria onde a mais valia acadêmica rouba-lhe a sua competência na construção diária da desigualdade. Não há dados, mas há, ao contrário, pedaços ou fragmentos de conversas" (SPINK, 2003, p.37). Corroborando com o autor: "Não há múltiplas formas de coleta de dados e, sim, múltiplas maneiras de conversar com socialidades e materialidades em que buscamos entrecruzá-las, juntando os fragmentos para ampliar as vozes, argumentos e possibilidades presentes" (SPINK, 2003, p.37).

A pesquisa foi realizada com os participantes numa relação dialógica. Assim, a entrevista é uma produção discursiva coconstruída por entrevistador/a entrevistado/a, feita a partir de negociações e pautada pela ética dialógica, sendo entendida como prática discursiva" (SPINK, 2014, 71).

As entrevistas e o questionário online com vinte participantes da Palhaçoterapia foram realizadas durante o distanciamento social produzido pela pandemia Covid 19 entre os meses de julho a agosto de 2020. Nesta perspectiva, considerou-se as materialidades, os posicionamentos, o contexto histórico-social virtual e a atividade da Palhaçoterapia na vida dos estudantes formaram os discursos e produzem

sentidos: “tudo isso faz parte da entrevista e é material legítimo para ricas análises e produção de pesquisas” (SPINK,2014, p.71).

Os participantes da pesquisa relataram que o projeto da Palhoçoterapia abre um espaço de transformação e de conscientização de si e do outro na visão humanizada do ser humano.

A metodologia foi explicativa ao invés de descritiva (VYGOTSKY, 1991, p.44). Desta forma, a pesquisa focou no processo e na explicação do conjunto de comportamentos que fazem parte da formação humanizada através da arte da criação do palhaço na Palhacçoterapia:

Em crianças e adultos, o ato de atar um nó como um evocador mnemônico é apenas um exemplo de um princípio regulatório amplamente difundido no comportamento humano, o da significação, através do qual as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significado a estímulos previamente neutros. (VYGOTSKY, 1991, p.52-53)

A seguir, sentidos e significados que os participantes do Palhacçoterapia explicam sobre a contribuição das vivências experimentadas no projeto:

Participar da Palhaço foi um divisor de águas na minha vida, tanto profissional quanto pessoal. Me conheci, me redescobri, me arrisquei e ressignifiquei. Fui desafiada e desafiei. Vivenciei inúmeras situações pela primeira vez, aprendi a lidar com o novo. Me encantei. Conheci pessoas maravilhosas, seja acadêmicos, profissionais e pacientes/família que levo comigo e que continuam ativamente participando da minha vida. Foi por conta da semente plantada pela Palhaço que estou onde amo estar: na Oncologia. (Fofotele)

Outros participantes explicam e significam:

[O]projeto me ajudou a amadurecer de tantas maneiras, eu aprendi muito sobre o que realmente significava acolher alguém, trazer alegria, mas além disso, além do que eu levei pra essas pessoas, o projeto me ensinou muito mais sobre mim também. Eu posso dizer que essa experiência me moldou de formas que eu não imaginava lá no começo. Lembro da alegria que era estar nos corredores do hospital, um lugar que antes me assustava por vivências passadas, se tornou um lugar que eu esperava toda semana pra voltar, pra ter momentos que eu nunca vou esquecer. Eu me tornei mais aberta, mais confiante, aprendi a olhar pro outro com muito mais carinho e paciência, o projeto me mostrou que todos temos nossas batalhas e mesmo com elas existem alegrias e momentos que valem cada segundo de luta valer a pena (Amora)

Foi enriquecedora, na vida acadêmica me mostrou uma realidade da qual eu só tinha ideia e assim me ajuda a pensar de forma mais concreta nas teorias e na futura profissão, no âmbito profissional com certeza mudará minha atuação, esse projeto deixa marcas impossíveis de separar das nossas vivências/relações. Já na vida pessoal, existem (sic) um ser humano antes e outro depois das idas aos hospitais e eventos. (Flora).

Na faculdade e em casa eu era muito explosivo com as pessoas, depois do projeto eu passei a me colocar mais no lugar das pessoas, começo a entender os motivos e situações de algumas coisas. (Abobrinha).

Acho que o projeto me mostrou um lado meu que nem eu sabia que estava ali, me ensinou a rir mais e aceitar meus erros, sendo mais humana comigo mesma também. Lembro que ainda no meu primeiro ano, falávamos muito sobre nos permitir errar e rir dos nossos erros também, o projeto com certeza me ensino a ser mais gentil (Amora)

Este artigo é resultado do estudo da obra “A formação social da mente” principalmente os capítulos 5 e 6 durante a participação no “Curso de Extensão: Leituras de Lev Vygotsky” e da percepção e identificação de

aspectos importantes deste autor na pesquisa “Palhaçoterapia e humanização: um olhar para o outro” com estudantes da área da saúde de uma universidade comunitária da região norte catarinense.

Resultados e Discussão

Para Vygotsky (1991, p. 41) “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”. O autor tem uma visão do ser humano como ativo e transformador da realidade. Trazendo para a formação humanizada dos profissionais da saúde, a Palhaçoterapia mostra-se como um fazer para o conhecimento de si e para a transformação. O profissional da saúde é constituído nas relações que estabelece consigo mesmo, com seus pares durante o processo de criação do palhaço e na ação durante as visitas nos hospitais. A consciência do profissional vem do seu fazer e transforma-se ao fazer.

Parafraseando Vigotski (1991, p.56), o ponto de partida é o fato de que o aprendizado dos acadêmicos da área da saúde começa muito antes deles frequentarem a universidade. A formação de como ser um profissional na área da saúde vai sendo estabelecido nas diferentes interações entre o indivíduo e contexto histórico cultural onde participa. As expectativas e o ideal de profissional vão sendo formados durante o longo processo de desenvolvimento da identidade laboral: *A natureza do homem* faz com que ele possa ter gostos e conceitos estéticos. As condições que o cercam determinam a transformação dessa possibilidade em realidade, por elas se explica que determinado homem social (isto é, dada sociedade, dado povo, dada classe) tenha *justamente* esses e não outros gostos e conceitos estéticos... “[...] pois bem, em diferentes épocas do desenvolvimento social, o homem recebe da natureza diversas impressões,

porque ele a considera de diferentes pontos de vista. (VYGOTSKI, 2001, p.10)

Os alunos na Palhaçoterapia podem transformar-se e tomar consciência de si através da criação do Clown. Através da arte, formar-se, transformar-se, interagir nas materialidades e socialidades de seu campo profissional. A escolha da formação sensível com reações estética abre formas originais de constituir-se em profissional da área da saúde, como relatou Amora: “Eu me tornei mais aberta, mais confiante, aprendi a olhar pro outro com muito mais carinho e paciência, o projeto me mostrou que todos temos nossas batalhas e mesmo com elas existem alegrias e momentos que valem cada segundo de luta valer a pena.”

Os resultados de relacionar a formação profissional na área da saúde e as leituras de Vigotski trouxe a compreensão que a formação da “mente” de um trabalhador da saúde é “social” e reflete seu aprendizado e desenvolvimento construído nas relações que estabelece antes, durante e depois da universidade. E os processos de ensino-aprendizagem da graduação que consideram o conceito de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento proximal que

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1999, p.58)

A pesquisa com os 20 participantes da Palhaçoterapia evidenciou o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Ao estimular o que o estudante já é capaz de realizar independente: criar seu clown; e a interdependência, quando experimenta coletivamente com seus pares e

orientador e quando está com os pacientes dos hospitais o seu potencial. Como esta estudante descreveu seu desenvolvimento e aprendizado:

Me conheci, me redescobri, me arrisquei e ressignifiquei. Fui desafiada e desafiei. Vivenciei inúmeras situações pela primeira vez, aprendi a lidar com o novo. Me encantei. Conheci pessoas maravilhosas, seja acadêmicos, profissionais e pacientes/família que levo comigo e que continuam ativamente participando da minha vida. Participante Fofotele.

A construção de um profissional está em constante transformação e o ensino da graduação pode fornecer materialidades e socialidades como projetos de extensão que são construções coletivas para servir de catalisadores para zonas de desenvolvimento proximal dos acadêmicos que aprendem e se desenvolvem.

As figuras 1 e 2 são imagens de reações estéticas durante a formação de profissionais da área da saúde de uma universidade comunitária da região norte catarinense.



Figura 1. Sentidos e significados nos corredores dos hospitais. Fonte: KLEMM (2019).



Figura 2. “Desfossilizando” comportamentos na prática dos profissionais da área da saúde. Fonte: KLEMM (2019).

Considerações Finais

A “mente” profissional constitui-se através das atividades que desenvolve antes, durante e após a graduação, ou seja, é social, constitui-se nas relações e modos de vida que vivencia no cotidiano acadêmico e pessoal.

Este artigo relacionou a contribuição da Palhaçoterapia com a dinâmica metodológica de Vigotski. O elemento-chave da abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem (VYGOTSKY,1991, p.43) está na visão ativa e criadora do ser humano agindo e recebendo a ação da natureza.

Referências

Brasil. (2010). Ministério da Saúde. HumanizaSUS: Documento Base para Gestores e Trabalhadores do SUS. Brasília, v. 4, n. 4, p. 1-49.

Finardi, A.E. *Projeto Palhaçoterapia*. PIBEX: Formulário de Apresentação de Plano de Trabalho para Desenvolvimento em Ações e Programas/Projeto de Extensão, UNIVILLE, mai./2018.

Guareschi, Pedrinho A. (2007) Relações comunitárias. Relações de dominação. *In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.p. 81ss

Klemm, F.C. ; Kassulke, A.G.(2020). *Palhaçoterapia e humanização: um olhar para o outro*. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Oliveira, L.A. *et al.* (2005). Humanização e cuidado: a experiência da equipe de um serviço de DST/Aids no município de São Paulo. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 689-698,

Spink, M. J. P. *et al.* (2014). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas* (1.ed.). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Spink, P. K. (2003). *Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pósconstrucionista*. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 18-42.

Vygotski, L. S. (1991) *A formação social da mente*. (4.ed.). São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2001) *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

“Pelo direito de amar quem eu quiser” análise da campanha #nossavoz LGBTI pela perspectiva da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey

*Victor Hugo Brandão Meireles
Norma da Luz Ferrarini
Francine Rocha*

Introdução

O presente trabalho refere-se à análise expandida de uma campanha intitulada “#NOSSAVOZ LGBTI” realizada e coordenada pelo autor principal em conjunto com estudantes de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná sobre o dia internacional do “Orgulho LGBTI”, comemorado no dia vinte e oito de junho. Essa data ficou conhecida em 1969 como a “Revolta de Stonewall Inn” por conta do confronto com a polícia local de Nova York em um bar frequentado por pessoas homossexuais. Assim, essa data representa um dos marcos históricos mais importante do movimento e internalizou-se como “Dia do Orgulho LGBTI”.

A campanha foi fruto e demanda de uma pesquisa de mestrado e se caracterizou enquanto uma ação profissional pelo mesmo autor, considerando seus aspectos profissionais, como psicólogo e pesquisador social no processo de realização da pesquisa. Teve por objetivo na ação realizada em junho de 2019 reunir e divulgar frases de estudantes LGBTI como forma de simbolizar o orgulho referente ao dia, bem como revelar para combater o preconceito e a discriminação dentro da universidade (MEIRELES, 2019).

A ação teve apoio do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR), da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), do Centro de

Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE), do projeto MediAÇÃO: diferenças em conflito (Interações LGBTI+), coordenado por Francine Rocha, do projeto de extensão O Ser e o Fazer na Universidade, coordenada pela professora Norma Ferrarini, ambos vinculados ao CEAPPE. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar nas frases selecionadas para os cartazes impressos indicadores de processos de estigmatização e discriminação possivelmente implicados na subjetividade desses(as) estudantes. A análise será pautada no processo de Construção da Informação de Fernando González Rey, assim como na Teoria da Subjetividade e do método construtivo-interpretativo proposto pelo mesmo autor.

As categorias de sentido e sentido subjetivo na Psicologia Cultural-Histórica

Para construção de uma Psicologia Cultural-Histórica, Vigotsky inicia uma perspectiva de ciência e profissão em função das categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético, considerando dialeticamente às necessidades da Psicologia, bem como na superação resultantes das concepções objetivistas e subjetivistas produzidas no início do século XX (GONÇALVES, 2015). Assumimos tal enfoque epistemológico, teórico e metodológico tendo como sua característica primordial uma definição cultural e histórica da gênese da psique humana, assim como na construção e definição da noção de sujeito e sociedade.

Concebemos o ser humano enquanto um ser ativo, social, histórico e cultural em sua dialética com a sociedade, enquanto produto de uma história que, através do trabalho e a atividade humana, produzem sua vida material (BOCK, 2015; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

As contradições se constituem fundadas nessa concepção de ser humano, que caracteriza a partir da base material, a compreensão das

produções de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (BOCK, 2015). E com isso, o papel da linguagem e do processo histórico e social do desenvolvimento humano centralizada na proposta de Vigotsky pelo seu papel da interação desse sujeito com o meio (Vigotsky, 2001).

As produções das ideias partem de uma construção de pensamento, no qual os signos são constitutivos e definidos como instrumentos psicológicos de natureza social, não ocorrendo apenas pela comunicação, mas por uma atividade interna (Aguiar & Ozella, 2006; Vigotsky, 2001). É uma forma privilegiada de apreensão do ser, do pensar e do agir (Aguiar & Ozella, 2006).

Nesse sentido, permite que analisemos o processo do pensamento para assim compreendê-lo, enquanto sempre emocionado (Vigotsky, 2001). Para Aguiar e Ozella (2006), a relação pensamento-linguagem ocorre pela mediação, ao mesmo tempo que não se confundem, pois não podem ser compreendidos um sem o outro e um constitui o outro. Como afirma Vigotsky (2001, p. 409):

O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Por isto, seria possível falar da formação (unidade do ser e do não-ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa.

Essa relação por mediação, só pode ser compreendida pelas categorias de significado e sentido, como explicitam Aguiar e Ozella (2006, p. 226):

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que

a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido.

Nessa perspectiva, explicitamos apenas a categoria de sentido em seu formato singular da teoria de Vigotsky, pois nosso esforço está em conceituar a categoria de sentido subjetivo, que nos dará base para analisar as frases dos(as) estudantes. Todavia, ambas as categorias de significado e sentido não existem uma sem a outra, apesar de serem diferentes, mas não podem ser compreendidas separadas.

Para González Rey (2007), a categoria de sentido de Vigotsky não aparece em seus primeiros trabalhos e sim na última fase de sua obra, “[...] vai se expressar de formas diferentes, desprendendo-se progressivamente da palavra, em relação à qual aparece definido em Pensamento e Linguagem.” (p. 156).

Em Pensamento e Linguagem, Vigotsky (2005) destaca sua ênfase nos aspectos processuais da relação do pensamento, da palavra, da linguagem e consciência enquanto um sistema, como parte de um todo (González Rey, 2007).

O sentido representa uma nova unidade de compressão da psique na “[...] personalidade humana como sistema que se forma e desenvolve na vida social e cultural do sujeito.” (González Rey, 2007, p. 175). Faz referência às necessidades das quais muitas das vezes ainda se realizaram, mobilizando o sujeito e constituindo o seu ser para que gerem formas de colocá-lo em atividade. (Aguiar & Ozella, 2006), ou seja, “o sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. (Aguiar & Ozella, 2006, p. 227).

Portanto, segundo González Rey (2005; 2013), o sentido se constitui como integração entre o afetivo e o cognitivo, definindo uma categoria que expressa um sistema dinâmico de integração entre diferentes aspectos da

psique, ficando na consciência em forma de palavra. Ainda segundo o autor, o pensamento é um processo psicológico, do qual as emoções e significações se articulam e se expressam por sentidos subjetivos (González Rey, 2003). Desta forma, como vimos, o pensamento enquanto emocionado expressa a relação dialética do simbólico com o emocional, cabendo destacar o sentido subjetivo desenvolvido por González Rey.

O sentido subjetivo compõe a Teoria da Subjetividade de González Rey, que é baseada na Epistemologia Qualitativa desenvolvida pelo mesmo autor é fundamentada na perspectiva da Psicologia Cultural-Histórica de Vigotsky.

A Teoria da Subjetividade é compreendida por um conjunto de construções articuladas em zonas de inteligibilidade geradas por questões que delimitam a produção contínua de uma área de conhecimento e aponta para complexidade da psique humana constituída dentro das condições da cultura e da vida social (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Dentro dessa perspectiva, partimos do pressuposto que a subjetividade é um sistema simbólico-emocional em processo contraditório que gera sentidos e configurações subjetivas conflitantes e diversas em diferentes momentos e contextos da vida. É uma qualidade especificamente humana localizada em um processo cultural, histórico e social (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Por meio desse sistema complexo González Rey propõe e desenvolve o conceito de sentido subjetivo pela natureza do “sentido”, não acontecendo apenas no formato da palavra, mas destacando em espaços que também são simbólicos e produzidos pelas culturas, “[...] onde configuram-se os processos de subjetivação da experiência humana.” (Meireles, 2020, p. 43).

O sentido subjetivo é uma unidade simbólico-emocional, (González Rey, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017) e emergem no curso da experiência, o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a

natureza subjetiva das experiências humanas. São uma unidade complexa da síntese de múltiplos aspectos que caracterizam a história do sujeito e sua vida social.

Nesse sentido, para nós, a categoria de sentido subjetivo facilita a compressão do emocional presente nas frases dos(as) estudantes, pelo seu desenvolvimento trazer como resultado a “confrontação” e “convergência” dos princípios de sentido (González Rey, 2005).

Processos de estigmatização e discriminação no contexto universitário

Por se tratar de uma campanha que se baseia em demandas e questões da população LGBTI, vale ressaltar que no campo da diversidade sexual e de gênero, entende-se a sexualidade humana como uma dimensão que faz parte da experiência social dos indivíduos e é permeada por inúmeras questões, sendo algumas delas as orientações sexuais e as identidades de gênero.

As sexualidades sempre participaram da estruturação das hierarquias sociais, emergindo assim, debates políticos e sociais contrapondo a várias formas de subordinação que foram construídas ao longo dos anos (Prado & Machado, 2008). Entretanto, sexualidade e diversidade sexual e de gênero não são sinônimos, mas ambas se constituem no sujeito enquanto processos subjetivos.

Nessa perspectiva, essa disputa de poder produz discursos no campo do ensino superior que podem gerar processos de estigmatização e discriminação contra a diversidade sexual e de gênero. Para analisar a estigmatização e a discriminação, concordamos com Richard Parker e Peter Aggleton (2001) que ambos são como processos sociais que só podem ser entendidos pelas relações e noções mais amplas de poder e dominação. O estigma é contextual, histórico, aplicado estrategicamente,

produz e reproduz relações e desigualdades sociais (Parker & Aggleton, 2001).

Os processos de estigmatização não devem ser olhados de modo individualizado, mas como uma construção cultural, além das relações de poder e preservação da exclusão social. Para Parker e Aggleton (2001), as minorias sexuais e de gênero, existe a valorização da heterossexualidade cisgênero como única validada socialmente. Além disso, outros mecanismos de controle das sexualidades acabam produzindo processos de estigmatização e discriminação em vários contextos sociais em que essa população está inserida.

Os mecanismos sociais também produzem subjetividades marcadas pela subordinação, operando como controle de corpos que tendem a se tornarem incapazes de expressar suas sexualidades. Assim, no campo da educação, esses processos e mecanismos de controle podem impossibilitar algumas pessoas de legitimar suas expressões, experiências e vivências de vida, assim como possivelmente implicar-se num sofrimento político-político.

Método construtivo-interpretativo enquanto ação profissional

Como método, usamos o construtivo-interpretativo proposto por González Rey (2003; 2005; González Rey & Mitjans Martínez, 2017), por permitir constantemente o posicionamento ativo do pesquisador no decorrer da pesquisa, dando legitimidade para compreender qualitativamente o fenômeno estudado. Ele define a ação da pesquisa como prática, teórica e dialógica explícita como um sistema de relações dentro das quais se desenvolve o processo de pesquisa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

O processo da pesquisa construtiva-interpretativa representa, para González Rey e Mitjans Martínez (2017), um caminho hipotético,

construído a partir dos indicadores elencados pelo pesquisador no processo dialógico com os sujeitos participantes da pesquisa permitindo construir novos modelos teóricos sobre o problema de pesquisa (Meireles & Ferrarini, 2019).

A divulgação da ação foi realizada via formulário online e ao todo foram obtidas vinte e uma respostas, sendo quatorze participantes que se consideram LGBTI e oito heterossexuais. Dos quatorze interessados(as), suas orientações sexuais eram: cinco gays, três pansexuais, três bissexuais, duas lésbicas e um(a) assexual. Em relação à identidade de gênero, oito mulheres cisgênero, quatro homens cisgêneros, um homem transgênero e um(a) gênero fluído. Após a divulgação, selecionamos dezessete frases que foram distribuídas em cartazes por todos os campi da UFPR em Curitiba e nas cidades de Matinhos, Palotina e Toledo.

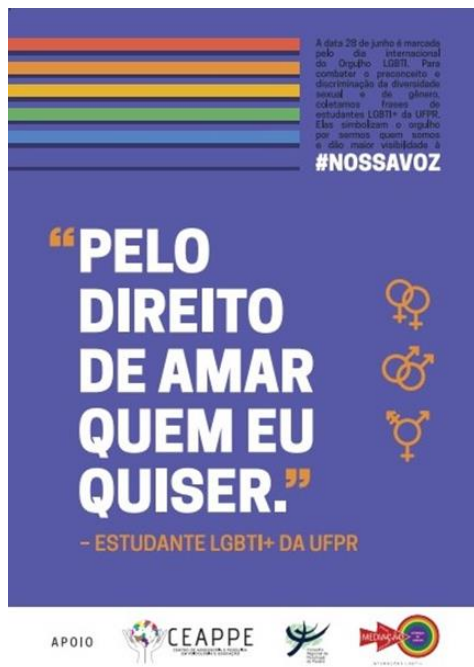


Figura 1. Exemplo de um dos cartazes. Fonte: Meireles (2019, p. 340).

Desta forma, caracterizamos esta ação enquanto uma ação profissional, sendo definida enquanto parte da prática profissional implicada em sistemas diversos de ações e princípios que possibilitem a transformação dos posicionamentos mais gerais de uma teoria (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016), ou seja, “o profissional é um facilitador, um provocador, para que emergja o diálogo em uma prática profissional.” (p. 56).

Para análise e interpretação das frases selecionadas, foi utilizado o método da construção da informação, proposto por González Rey. Segundo o mesmo, a informação não aparece diretamente na expressão dos participantes, mas vai se organizando pelos indicadores que o pesquisador vai construindo nos diversos momentos e contextos da pesquisa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Para esse artigo, foram selecionadas seis frases, sendo elas divididas em dois eixos.

O primeiro eixo é o simbólico-emocional, no qual está relacionado aos sentidos subjetivos produzidos pelos autores(as) compreendidos nas frases pelas suas experiências e vivência de vida sobre a temática da campanha. Inicialmente, nas três frases o amor aparece e pode ser representado em relação ao outro ou a si próprio. Nele foram alocadas as seguintes frases: “*Pelo direito de amar quem eu quiser*”; “*Eu me aceitei, e ameí o que encontrei*”; “*Não existe preferência, prefiro ser amada*”.

O **amor enquanto processo subjetivo** se torna um indicador pelo seu caráter subjetivo e simbólico, mesmo que cada uma das frases esteja voltada para contextos e situações diferentes. Na primeira frase podemos nos referir a discursos produzidos pela heteronormatividade que regula os corpos, gêneros, sexualidades e identidades, para assim legitimar uma única possibilidade de expressão das experiências afetivas e amorosas, entre apenas pessoas heterossexuais. O que coloca a heterossexualidade

como a única em exercício de direito a ser vivenciada enquanto uma relação afetiva, contraditoriamente elencando outro indicador como **o direito de amar homoafetivo**.

Na segunda frase a própria aceitação de amar a si e reconhecer-se em uma categoria social condizente a uma sexualidade. E a terceira frase pela preferência de ser amada, sendo pelas relações com os(as) outros(as) e também como forma de respeito e aceitação do(a) outro(a) em relação a si.

As três frases denunciam a ilegitimidade produzida pelas normas de gênero sobre experiências amorosas de corpos, que tanto refletem no plano pessoal quanto no social e que acabam desestruturando toda uma lógica hierárquica de sexualidade.

O eixo sujeito-sociedade está relacionado não apenas com sentidos subjetivos dos autores(as) das frases, mas também com sociedade e instituições sociais. Nele foram alocadas as seguintes frases: *“Não deveria ser assim, mas ser LGBTI na UFPR é tranquilo em alguns campi, e aterrorizante em outros. Bora mudar isso (...)”*; *“Quando falamos temos medo de que as nossas palavras não vão ser ouvidas ou bem-vindas. Mas, quando estamos em silêncio, ainda temos medo. Por isso é melhor falar.”*; *“Se você não sabe qual/quais pronome(s) usar, pergunte! Não custa nada e tudo fica mais fácil.”*.

Na primeira frase, ecoa-se a denúncia de que em **alguns campi da UFPR são aterrorizantes ser LGBTI**, sendo um indicador que pode retratar várias vivências relacionadas aos processos de estigmatização e discriminação produzidos dentro dos campi. Essas vivências podem estar ligadas a mecanismos da manutenção da hierarquização entre grupos sociais e de legitimação da inferiorização social que se tem utilizado historicamente das desigualdades sociais e dos processos de exclusão.

Na segunda frase, a complexidade e contradição do sentido subjetivo expresso pelo(a) autor(a) demonstra o indicador de ***medo enquanto possível via de controle das hierarquias sociais***. Todavia, ainda que haja medo, é necessário que seja falado e discutido sobre, para que sejam desconstruídos significados cristalizados em nossa sociedade, para assim retirar qualquer funcionalidade e naturalidade das hierarquias sociais.

A terceira frase é essencial para aqueles(as) que realmente tem dúvidas em como chamar uma pessoa ou por qual gênero chamar. Porém, podemos perceber que ainda nossa sociedade precisa, respeitosamente, saber como a pessoa prefere ser tratada(o) para que não acaba reproduzindo nenhum tipo de discriminação.

Resultados e Discussão

Percebeu-se através dos quatro indicadores, sendo eles: amor enquanto processo subjetivo; o direito de amar homoafetivo; alguns campi da UFPR são aterrorizantes ser LGBTI e medo enquanto possível via de controle das hierarquias sociais, a adesão desses(as) estudantes revelou processos de estigmatização e discriminação que fazem parte das vivências e experiências de vida deles(as).

O eixo simbólico-emocional demonstrou o processo complexo das relações sociais situadas em contextos em que pessoas LGBTI precisam exercer total poder sobre seus corpos para que possam amar quem quiserem, se encontrar, se amar e escolher ser amada(o). Enquanto no eixo sujeito-sociedade, as hierarquias sociais, por legitimar diariamente uma única forma de vivenciar a sexualidade humana, é necessário construir estratégias para que pessoas LGBTI possam ser respeitadas e ouvidas.

Os sentidos subjetivos em sua unidade simbólico-emocional, permitiu que expressassem a complexidade de aspectos que caracterizam

a vida social e a história de cada estudante. O simbólico permitiu que os processos que transformam as realidades objetivas em realidade humanas apontassem para o caráter gerador da psique, a subjetividade, e demonstrasse, mesmo em pelas frases, as condições humanas das quais a população LGBTI se encontra. Tais condições, que iniciamos a discussão neste artigo, legitimadas pelos processos de estigmatização e discriminação e fortalecidos pela fenômeno da heteronormatividade.

Nessa perceptiva, cada frase aqui analisada, dialeticamente nos trouxe bases concretas de discriminação contra a população LGBTI no contexto universitário. E mesmo que ainda que todas as frases da campanha sinalizem a falta de espaços de sociabilidade para essa população, demonstra o quanto é importante a representatividade no espaço universitário.

Considerações Finais

A Teoria da Subjetividade, enquanto um campo teórico, se demonstrou bastante importante para os estudos relacionados à população LGBTI, pois ela contempla o caráter subjetivo do sistema simbólico emocional das vivências e experiências de vida dessa população nos espaços sociais.

Nessa perspectiva, definir a subjetividade LGBTI, é considerar legítimas histórica e culturalmente, identidades que buscam emancipação das amarras do sistema de dominação-exploração em contextos educacionais, organizacionais, dentre outros.

A universidade por ser contraditória, se coloca em um espaço de excelência, permitindo que ações profissionais como esta, possam ser realizadas e divulgadas, legitimando e proporcionando maior visibilidade às vozes de grupos sociais minoritários.

Por fim, é preciso organizar, promover e discutir ações, campanhas e debates a respeito da diversidade sexual e de gênero no campo da educação e em outros espaços sociais, para que assim haja maior visibilidade à essa população.

Referências

- Aguiar, Wanda Maria Junqueira, & Ozella, Sergio. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Bock, A. M. B. (2015). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In Gonçalves, M. da G. M. & Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (6ª ed.). São Paulo: Cortez, pp. 21-46.
- Gonçalves, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 47-66
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, Fernando. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (24), 155-179. Recuperado em 31 de outubro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&tlng=pt./ etc...
- González Rey, F. (2013). *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo, SP: Hucitec.

González Rey, F. Goulart, D. M., & Bezerra, M. dos S. (2016). Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, 39(4), s54-s65. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24379>

González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Meireles, V. H. B. (2019). #NOSSAVOZ: Ação LGBTI na Universidade Federal do Paraná. *TOM Caderno de Ensaios UFPR* (v. 5), pp. 348-359.

Meireles, V. H. B., & Ferrarini, N. da L. (2019). Heteronormatividade e suas implicações nas subjetividades de estudantes universitários gays cisgêneros. Trabalho apresentado em II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade. <https://doi.org/10.17648/sneqs-2019-110389>.

Meireles, V.H.B. (2020). *Heteronormatividade e suas implicações nas subjetividades de jovens universitários cis-gays sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68029>

Parker, R.; Aggleton, P. (2001). *Estigma, discriminação e Aids*. Rio de Janeiro: ABIA.

Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 496 p. Título original: Michliênne Rietch.

Vigotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (194 páginas) (1ªed. 1987).

Contribuições de Vigotski para a organização do ensino

*Neusa Nogas Tocha
Claudia Maria Witt
Gabriel José Cavassin Fabri
Natalia Mota Oliveira*

Introdução

Ao colocar que a criança começa a aprender muito antes de ingressar na escola, Vigotski incita nos professores a uma questão latente: qual o papel da aprendizagem escolar e como ela se diferencia da aprendizagem cotidiana?

Compreender o grande salto qualitativo que a linguagem traz ao expressar o pensamento, permite perceber que uma pequena explicação dos passos realizados na resolução de exercícios já exige várias generalizações. Por isso, não é exagero pressupor que solicitar que os estudantes comuniquem suas intenções e conclusões e dialoguem entre si e com o professor favorece o processo de generalização. Mas que tipos de generalizações?

Assumindo a tese de Vigotski de que o processo de ensino deve se adiantar e se orientar para o desenvolvimento dos sujeitos, convém perguntar-se qual o objeto deste ensino. Um ensino memorístico, baseado na repetição, não deixa de ser um processo de ensino. Contudo, qual o objeto ensinado? Quais os objetivos e motivos que mobilizam esses sujeitos? E qual o resultado que se espera desse ensino?

Neste trabalho, buscamos entender qual o objeto do processo de ensino que objetiva o desenvolvimento dos sujeitos nele envolvidos. Dessa forma, a hipótese que se levanta é que este ensino deve ser orientado pelas

relações e generalizações a partir de conceitos científicos. E neste processo de apropriar-se de conhecimentos científicos, a relação entre pensamento e linguagem é constante.

Relação entre pensamento e linguagem

Vygotski (2001) fundamenta o seu pensamento sobre o processo infantil de aquisição da linguagem e do conhecimento em um sistema de categorias bem definidas, à luz de uma orientação epistemológica, a teoria histórico-cultural. Em linhas gerais, Vygotski estabelece dois processos de funcionamento para essa aquisição: o processo de transformação do pensamento em palavras, definindo como linguagem exterior, que é a materialização e objetivação do pensamento, e; o processo de internalização das palavras, definindo como linguagem interior, que é o processo de transformar as palavras no pensamento, que é a materialização das funções psíquicas superiores. Para ele, a relação entre o ser humano e o mundo é mediada pela formação de ideias e pensamentos, meio pelo qual o ser humano apreende o mundo e atua sobre ele. Nessa relação, Vygotski identifica que o desenvolvimento humano se dá através de signos. Esses signos são, inicialmente, um meio externo, um mediador do comportamento humano na relação do ser humano com o objeto e com outro ser humano e, depois, um meio interno, um mediador para a assimilação das funções psíquicas superiores.

Para Vygotski, o significado da palavra é uma unidade do pensamento verbalizado, unidade da comunicação e pensamento, pois é ao mesmo tempo linguagem e pensamento. “A palavra, privada do significado, é um som vazio” (Vygotski, 2001, p. 10). O significado de uma palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno da linguagem é um fenômeno do pensamento, pois, sendo a linguagem um meio de comunicação social, é por meio da linguagem que ocorre a enunciação e a compreensão das

generalizações no processo de significação da palavra. A criança, quando não expressa um objeto, não significa que ela não tem um repertório de palavras ou sons, mas sim, ela ainda não domina certos conceitos ou generalizações, respectivos ao objeto.

As crianças menores, durante as suas atividades, mesmo em meio a outros indivíduos, realizam as suas ações com falas particulares, uma caracterização verbal do acompanhamento da ação que está realizando, linguagem essa nominada de linguagem egocêntrica. Para Vigotski (2001) essa linguagem egocêntrica não é o egocentrismo do pensamento infantil, mas tem como função intelectual o desenvolvimento da linguagem interior, que, em condições adequadas, converte-se, muito antes, em um instrumento de lógica para a ação e ao pensamento racional e sensato.

A função primária da linguagem é a comunicação social de troca de ideias entre os indivíduos, é relacionar-se socialmente. Assim, a linguagem da criança é, inicialmente, uma comunicação social, pois ela interage socialmente por meio das ações de pedir, ordenar, ameaçar, criticar ou perguntar. Com base na linguagem social, que é a linguagem exterior, a criança, por meio da linguagem egocêntrica, como caminho transitório, desenvolve o seu pensamento infantil, transferindo as formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletivo para o campo das funções psicológicas individuais, conhecida como linguagem interior, desenvolvendo o pensamento realista, e seus efeitos, tais como, o pensamento por conceitos e o pensamento autístico verbalizado.

Entende-se, assim, que a apropriação da linguagem matemática, por exemplo, ocorre gradualmente no processo de generalização das formas de pensamento relacionadas à matemática. Um exemplo disso é que as mudanças qualitativas na compreensão das formas de controle de quantidades implicam diretamente na forma como os estudantes representam e operam com números.

Relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Convencidos de que a linguagem surge inicialmente como forma de o sujeito se relacionar com outras pessoas no ambiente em que está inserido, passando posteriormente a organizar o seu pensamento ao se converter em função mental interna, a sua aquisição “... pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento” (Vigotski, 1996, p. 117). Organizando o pensamento do sujeito, a linguagem se apresenta como potencializadora do aprendizado, pois através dela o sujeito vai expor seus modos de pensar em relação ao objeto de ensino considerado. Vigotski já dizia que

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação de formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (Vigotski, 1996, p. 33).

Vigotski em seus estudos entendia que a aprendizagem se inicia muito antes da aprendizagem escolar e que nunca parte do zero. Dizia ele, “... a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola, adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética” (Vigotski, 2016, p. 109). Mas o aprendizado escolar não é uma continuação direta do desenvolvimento pré-escolar, nem tão pouco começa sem uma pré-história, do nada, do vazio. Ele deve partir do conhecimento existente, mas avançar rumo a apropriação dos conceitos científicos. Para que este processo de

apropriação dos conceitos ocorra a partir do ingresso da criança na escola, torna-se necessário pensar na organização do ensino voltada a este fim.

Assim, entende-se que a relação entre aprendizado e desenvolvimento passam a ser imprescindíveis, pois é através do aprendizado que são despertados vários processos internos de desenvolvimento. Processos estes capazes de operar apenas quando o sujeito interage com outras pessoas e quando age em cooperação com elas. Nesta interação com colegas mais experientes ou com o professor, o processo de desenvolvimento do sujeito vai acontecendo de modo mais lento que o processo de aprendizado. Ponto de vista que levou Vigotski a concluir que “... o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1996, p. 117) e, portanto, que aprendizado não é desenvolvimento, mas sim um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas.

O aprendizado escolar difere do aprendizado pré-escolar não apenas pela sua sistematização, mas pela capacidade de produzir algo fundamentalmente novo no desenvolvimento do sujeito. Quando, de alguma maneira, se pretende o ensino de algum conceito científico, faz-se necessário considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Vigotski (1996, p. 111) denominou por nível de desenvolvimento real aquele “... nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” Em outra obra sua, denomina-o de nível do desenvolvimento efetivo (Vigotski, 2016). Neste nível de desenvolvimento mental considera-se somente a capacidade mental do sujeito em resolver por si mesmo os problemas que se apresentam. Mas, há que se considerar que na escola, as interações entre aluno e professor e entre alunos possibilitam o desenvolvimento de novas capacidades mentais do sujeito,

podendo constituir-se num outro indicativo do nível de desenvolvimento. Assim Vigotski denominou este de nível de desenvolvimento potencial, entendendo que se o sujeito nesta interação, sob a orientação de outra pessoa mais experiente, consegue avançar na solução de um problema, não se está mais operando dentro do nível de desenvolvimento real ou efetivo e sim, no que Vigotski considerou como sendo o nível de desenvolvimento potencial. Considera ele que, o nível de desenvolvimento potencial é aquele “... determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [professor] ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 1996, p. 112). Entre esses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial, existe uma distância, chamada por ele de zona de desenvolvimento proximal. É nesta zona que podemos identificar aquelas funções mentais que ainda não amadureceram e que precisam ser trabalhadas, podendo ser delineadas pelo professor quando este organiza o ensino da matemática a partir dos conceitos científicos. Vigotski (1996) considera que a criação da zona de desenvolvimento proximal no sujeito é um aspecto essencial que somente o aprendizado pode oportunizar.

Aprendizagem escolar e conceitos científicos

Assumir que a aprendizagem não coincide com desenvolvimento, mas que “... uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (Vigotski, 2016, p. 115), é premissa para se pensar na organização do ensino da matemática a partir dos conceitos científicos. Considerar esta organização do ensino, partindo do nível de desenvolvimento real do sujeito e operando no nível de desenvolvimento potencial dele exige, primeiramente, compreender o que Vigotski define

pelo termo ‘conceito’. Para ele, um conceito “[...] é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante reprimir, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário” (Vigotski, 2001, p. 83).

Esse ato de pensamento que conduz a formação dos conceitos, vai muito além das associações formadas pela memória, advindas das lembranças concretas que a criança tem de algo que deixou nela determinadas impressões. É muito mais que um hábito mental ou a transmissão simples e pura de um conceito encarnado numa palavra. Uma palavra encarna um conceito como modo de generalizar algo, que vai evoluindo conforme o intelecto da criança se desenvolve.

Deste modo, torna-se necessário pensar qual a diferença entre conceitos espontâneos e científicos. Vigotski, baseando-se nas explicações dadas por Piaget de que os conceitos espontâneos são aqueles não conscientes e não sistematizados pela criança, sendo considerado sinônimo de inconsciente, aponta que “ao operar com os conceitos espontâneos, a criança não tem qualquer consciência desses mesmos conceitos, pois a sua atenção se encontra sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e nunca no próprio ato de pensamento” (Vigotski, 2001, p. 92).

Da mesma forma, a criança tem acesso a conhecimentos matemáticos em seu cotidiano, como noções de quantidades e de figuras geométricas, mas não se apropria desses conhecimentos de forma intencional e não os utiliza conscientemente. Suas vivências vão oportunizando aprendizados que determinam seu desenvolvimento. Mas são aprendizados não sistematizados e baseados em conceitos espontâneos. É com o ingresso na escola que o sujeito passa a ter contato com o conhecimento científico e

este necessita ser organizado para que os conceitos científicos que ele carrega sejam apropriados pelo sujeito.

Vigotski (2018) considera que os conceitos científicos se apoiam nos conceitos espontâneos já adquiridos, contudo eles são apropriados de formas completamente opostas. Os conceitos espontâneos emergem das experiências dos sujeitos, enquanto os científicos se estabelecem dentro de um sistema de conceitos relacionados. É justamente no sistema de conceitos que incide a importância do ensino através dos conceitos científicos.

Ao diferenciar conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2018) revela que os primeiros são mais facilmente relacionados à realidade, a problemas práticos, enquanto os outros são mais relacionados a definições e formalização. No que reside a força de um, está a fraqueza do outro.

A evolução dos conceitos científicos perpassa um processo de desenvolvimento no cérebro da criança em idade escolar, possuindo todos os traços peculiares ao pensamento em cada nível de desenvolvimento que a criança se encontra. Evoluem à medida que a atividade mental se desenvolve e se relacionam com os conceitos espontâneos, influenciando-se um ao outro, fazendo parte de um único processo, embora se desenvolvam em condições externas diferentes das internas.

Por esse motivo, entende-se a necessidade de organizar o ensino da matemática a partir dos conceitos científicos, compreendendo que “a instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança na idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (Vigotski, 2001, p. 86). Além disso, a organização do ensino baseada em conceitos científicos possibilita o desenvolvimento da consciência, entendida como “[...] a percepção da atividade do cérebro [...]” (Vigotski, 2001, p. 91) e o domínio do objeto com o qual ela se relaciona.

Considerações Finais

A partir deste estudo é possível compreender diversas contribuições de Vigotski para a organização da educação escolar. A primeira contribuição que emerge é a necessidade da educação escolar como sistematização de conceitos científicos, pois é este movimento que atribui uma qualidade nova às formas de pensamento da criança e possibilita operações mentais que não seriam possíveis com conceitos espontâneos.

A compreensão do caminho inverso da apropriação dos conceitos científicos perante os espontâneos mostra a necessidade de pensar a escola como um espaço de aprendizagem único, diferente dos outros vivenciados pela criança. Espaço este cuja única função é o ensino dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para as novas gerações de forma sistematizada e intencional.

A intencionalidade do ensino se revela quando o professor busca compreender qual o nível de desenvolvimento real e qual a zona de desenvolvimento potencial de cada estudante, a fim de organizar suas ações orientadas para o desenvolvimento dos sujeitos. Se revela, ainda, na preocupação de possibilitar aos estudantes a apropriação e relação entre os conceitos de forma consciente, que extrapolam os limites do pensamento e possam ser comunicadas por diversas formas de linguagem, entendendo que esta, por sua vez, carrega em si diversas generalizações. Para além disso, a linguagem revela e, simultaneamente, serve de instrumento para a organização do pensamento da criança.

Portanto, entende-se ao fim desse estudo que as relações e generalizações a partir de conceitos científicos constituem o objeto e objetivo da organização do ensino que se orienta para o desenvolvimento dos sujeitos. Entende-se ainda que um estudo mais amplo das obras de Vigotski possivelmente revelaria muitas outras contribuições, contudo as

relações e contribuições aqui exploradas se mostram importantes aliadas para pensar a organização do ensino.

Referências

Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. (1. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf>.

Vigotski, L. S. (2018). *Psicologia pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. (3. Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotskii, L. S. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). Tradução: Maria de Pena Villalobos. (14ª ed.). São Paulo: Ícone.

**A arte culinária e o confronto com o “outro”:
a transformação qualitativa das funções psicológicas
superiores através da experiência sensorial
proporcionada pela educação da alimentação**

*Joziane Castro
Manoel Flores Lesama*

Contextualizando...

Diante de tantas informações que o mundo nos oferece, naturalmente colocamos mais atenção naquelas que por algum motivo despertam nosso interesse. É uma avaliação sensorial do que é bom ou ruim, do que agrada e desagrada que irá constituir-nos social e culturalmente, e que nos é transmitida desde o nascimento, juntamente com outras variáveis que contribuem para a definição de "valores" de uma determinada sociedade.

E, no cenário do campo da Alimentação enquanto um grande tema não é diferente, pois o que se come é tão importante quanto quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. Historiadores como Jean Paul Aron e Jean Louis Flandrin deslocam o foco da história em migalhas para o comer e para aquele que come. De modo paralelo Margaret Visser (1998 *apud* PILLA, 2004, p.30), autora de *O ritual do jantar* afirma que “o homem transforma o consumo do alimento, que é uma necessidade biológica, numa necessidade cultural, usando o ato de comer como um veículo para relacionamentos sociais”. O que viabiliza as novas formas de pensar sobre o alimento e suas significâncias, bordeando novos paradigmas, em que os hábitos e práticas alimentares de grupos sociais, práticas estas distantes ou recentes, podem vir a constituírem-se em tradições culinárias, que fazem os bastidores de um contexto

sociocultural que outorga uma identidade, reafirmada pela memória gustativa (SANTOS, 2005).

Nesse sentido, este artigo apresenta uma intervenção didática realizada pela abordagem da Educação da Alimentação implementada aos moldes da abordagem de uma Sequência de Ensino calcada no procedimento de Dolz e Schneuwly (2004). O intuito é observar as manifestações languageiras que denunciem um processo de desenvolvimento qualitativo por meio da fala e do uso de signos no intercâmbio dialógico. O público-alvo desta pesquisa são crianças que estão cursando o quinto ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Matinhos, no litoral do Paraná.

E com vistas a preservação da identidade dos participantes da pesquisa, estes foram denominados por nomes fictícios¹⁴; no total foram doze crianças participantes. No trabalho de elaboração da sequência de ensino pensou-se em várias habilidades/capacidades que poderiam ser desenvolvidas com/através das sessões/módulos de degustações dos alimentos. Especificamente para essa seriação, as habilidades centram-se na ampliação das experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações,

¹⁴ A participação nesta pesquisa não apresenta qualquer malefício ou risco às integridades física e moral dos estudantes envolvidos, pois essa não só atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, como ainda incentiva os direitos básicos garantidos pela Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1.8069.htm > Acesso em abril de 2021.

análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2017, p.60).

A concepção do conjunto dessa proposta funda-se no ensino sistematizado que se articula por meio de uma estratégia válida tanto para a produção oral quanto para a produção escrita, chamada sequência didática. Uma sequência didática é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem. Para (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.51) “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”.

No entanto, em se tratando de contato com os alunos, os métodos e procedimentos tiveram que ser repensados em vista dos acontecimentos recentes que abalaram o mundo. Em virtude ao início ininterrupto da pandemia mundial incitada pelo coronavírus (COVID 19), o mundo, nosso país e município se viram diante de uma emergência de Saúde que afetou o funcionamento de todos os setores de funcionamento na sociedade, e, um deles, é o setor da Educação. Dado o exposto, este é um contexto que obrigou milhares de pessoas ao redor do mundo a reordenar sua vida obrigando os moradores da cidade de Matinhos, litoral do Paraná, a se colocarem em período de quarentena. E as crianças, de uma hora para outra, precisaram se isolar uma das outras em suas casas. O que tenciona a mudança de comportamento de todos: professores tiveram que reformular suas práticas e alunos tiveram que repensar o *status* de sua proatividade em seus estudos.



Figura 1. A imagem ilustra a apresentação tema da aula, exposta pela professora, Fonte: (Joziane Castro, 2020).

Os encontros com os alunos aconteceram via plataforma digital em formato de web conferência. Os excertos apresentados e analisados neste artigo são transcrições retiradas de um encontro, no qual a professora apresentou as imagens do fotógrafo Gregg Segal¹⁵. O objetivo do projeto do fotógrafo consistia em registrar como a cultura de cada país aparece no prato dos garotos e garotas ao redor do mundo. Segundo ele, "a motivação é mostrar a diferença entre comunidades que prezam pela alimentação livre de alimentos ultraprocessados e *junk food* – os grandes vilões associados à obesidade, hipertensão e diabetes" (SEGAL, 2018).

O objetivo deste tipo de intervenção dentro da proposta da Educação da Alimentação é proporcionar espaços de reflexão que aguçam os sentidos e a imaginação trazendo, sobretudo, importantes detalhes acerca da vivência de determinados povos e culturas. Falar sobre a comida e seus sentidos aguça os nossos pensamentos, o que desperta um saber pré-determinado em sabores evocados por sensações gustativas. Portanto, é

¹⁵ O fotógrafo norte-americano Gregg Segal viajou pelo mundo durante três anos para fazer um registro de como a globalização altera a relação de diferentes comunidades com os alimentos, especialmente o público infantil. Durante essa trajetória, Segal pediu para 18 crianças, de 9 países (Alemanha, Brasil, Emirados Árabes, EUA, França, Índia, Itália, Malásia e Senegal) manterem um diário sobre tudo o que comeram em uma semana. Em seguida, fez um retrato de cada criança com a comida que consumiram ao redor delas. Disponível em: < <https://www.mamaepratica.com.br/2019/07/21/gregg-segal/>> Acesso em: abril de 2021.

isso que torna essa iniciativa ímpar em se tratando de desenvolvimento infantil, haja vista que ao me deparar com os gestos e atos linguageiros do *Outro* reflito acerca de minha própria subjetividade projetada pela força da imaginação e a importância da discussão dessa temática em ambiente escolar, caracteriza-se por ser um espaço de formação integral do indivíduo onde se entrelaçam relações de ensino e aprendizagem.

A análise dos dados depreende-se de um estudo das obras apresentadas no grupo de leituras de Lev Vygotsky 2020 organizado pela professora Dra. Maria Sara de Lima Dias da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil. Os conceitos que serão discutidos provêm da obra “A formação social da mente” (VYGOTSKI, 1991), na qual, *a priori*, se centralizam correntes teóricas que estudam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Análise dos dados



Figura 2. Essa imagem ilustra a alimentação das crianças americanas e será o foco das discussões das primeiras trocas dialógicas. Fonte: (Joziane Castro, 2020).

Carolina: humm que delícia!

Carolina: Nossa! eles comem bacon no café da manhã...

David: enquanto o brasileiro toma Nescau e pão com presunto, os americanos comem o quê?? Waffle, bacon, queijo...

Carolina: eles não sabem o que que é bom... Tomar café da manhã... Óh lá! cheio de coisa nada haver! para tomar no café da manhã eu hein !? eu não aguentaria isso daí não!?

David: eles acham que café da manhã é um almoço de manhã...

Carolina: isso daí é uma tortura eu ein?!

(...)

Carolina: Eu sabia que era dos Estados Unidos só pelo cachorro-quente... olha lá cachorro-quente não tem nada só um pão com a vina no meio!

Carolina: Nossa a gente tem que concordar que o cachorro-quente brasileiro é muito melhor né gente!

(...)

O momento de maior significado nas curvas do desenvolvimento intelectual acontece quando a fala e a atividade prática se convergem. Assim que a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza de maneira totalmente nova. Através da fala, os mecanismos intelectuais adquirem uma nova função que não se restringe a percepção verbalizada através do imediatismo da percepção “natural”, mas ganha um caráter inteiramente novo através do processo de “mediação” da linguagem. O que converge à afirmação vygotskiana de que “o mundo não é só visto em cor e forma, mas também em sentido e significado” (VYGOTSKI, 1991, p.25). Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos centros estruturais.

Carolina: Óh! só pela degustação que a professora fez aqui já deu para perceber que é bem ruim...! Quando eu for pro Estados Unidos não vou comer isso daí! Vou levar um brasileiro pra lá!

Neste excerto, Carolina usa do recurso da fala como recurso da superação imediata de seu *meio* para uma análise, preparação, e

planejamento de um plano concebido como expectativa, que toma algo do vivido e projeta em algo no *porvir*. Por meio da sua fala, ela se prepara para a atividade futura; planeja, regula o próprio comportamento e o dos outros. Sob prisma teórico do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um *meio* para desenvolver o pensamento abstrato.

Portanto, assim, como operar com os significados de coisas leva ao pensamento abstrato, se observa que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com o significado de ações. E dialogando com a perspectiva de desenvolvimento proposta por Lev Vygotski (1991, p.87):

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais (VYGOTSKI, 1991, p.87).

Em consonância a ideia de que o mundo não deve ser visto com um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos no qual objetos aparentemente estáveis, isto é, as representações que fazemos deles estão em incessante processo de transformação.

A fala pressupõe uma função sintetizadora, a qual é de uso instrumental para que se atinja formas mais complexas de uma percepção cognitiva. E ao mesmo tempo ela está localizada no preâmbulo da destruição, reconstrução, e transição de estruturas elementares humanas em estágio inicial para estruturas em nível superior. Essas estruturas são construídas na base do uso de signos e instrumentos; essas novas funções unificam os meios diretos e indiretos de adaptação (VYGOTSKI, 1991).

Nesta teoria talvez a característica mais fundamental das mudanças ao longo do desenvolvimento seja a maneira através da qual funções elementares previamente separadas são integradas em novos sistemas funcionais de aprendizado: "Funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos". Esses sistemas são plásticos e adaptativos em relação às tarefas que a criança enfrenta e em relação ao seu estágio de desenvolvimento. Embora possa parecer que a criança esteja aprendendo de uma maneira puramente externa, ou seja, dominando novas habilidades, o aprendizado de qualquer operação nova é, na verdade, o resultado do (além de ser determinado pelo) processo de desenvolvimento da criança. A formação de novos sistemas funcionais de aprendizado inclui um processo semelhante ao da nutrição no crescimento do corpo, onde, em determinados momentos certos nutrientes são digeridos e assimilados enquanto outros são rejeitados (VYGOTSKI, 1991, p. 82).

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKI, 1991).

No próximo excerto se dimensiona esse processo quando David utiliza dos signos para organizar, reordenar seu pensamento transmutando-o para um processo sequencial de elementos conectados pela estrutura da fala.

(...)

David: Professora eu posso falar como que é o cachorro raiz?

David: é o cachorro-quente que é o Pão francês com vina em cima... com ketchup e mostarda batata palha e maionese ... isso que é um cachorro-quente raiz ... não esse troço aqui! Que é um pão com vina e ketchup!

A fala é um exemplo excelente do uso de signos, já que, uma vez internalizada, torna-se uma parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores; a fala atua na organização, unificação e integração de aspectos variados do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas. A apreciação e depreciação à cultura alimentar alheia está associada a valores afetivos que para Vygotski são considerados como guias invisíveis que balizam as entradas do meio delineando vertentes positivas ou negativas à ação. Acerca disso, Claude Fischler¹⁶ ressalta que como num jogo de espelhos, os etnocentrismos cruzados esclarecem um ao outro: cada um descreve a cultura alimentar do outro sem conseguir deixar de colocar os julgamentos e preconceitos que a própria cultura lhe inspira, ou seja, “aquilo que cada um vê na cultura do outro -e que o choca- lhe é ditado pelo sistema de representações da sua própria cultura” (FISCHLER, 2010, p.20).

Cada país parece ter ao menos uma relação específica, uma “história” particular com um alimento ou outro. Desse modo, nos Estados Unidos e na Suíça, as frutas e legumes são considerados ainda mais saudáveis do que nos outros lugares. Os laticínios são objeto de simpatia particular na França, na Alemanha e na Suíça (já no reino unido, ao contrário, recebem uma pontuação mais baixa do que nos outros países). E a França apresenta um traço marcante: a carne, ali, é percebida claramente como sendo mais saudável do que nos outros países (FISCHLER, 2010, p.63).

Dessa maneira, comer conecta os seres humanos com suas necessidades individuais, passageiras e eventuais “uma refeição envolve tanto relações no contexto doméstico quanto situações altamente

¹⁶ Claude Fischler é sociólogo, diretor de Pesquisas do Centre National de La Recherche Scientifiques (CNRS) e codiretor do Centro Edgar Morin, associado à École des Hautes Études en Sciences Sociales, cofundador do Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, membro do conselho editorial da revista Communications e do conselho de diretores da Agência Francesa de Segurança Alimentar (GOLDENBERG, 2011, p.1). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v17n36/v17n36a10.pdf>> Acesso em abril de 2021.

ritualizadas, cujos parceiros são criaturas distantes, como divindades, santos e mortos” (Cascardo, 1983 *apud* GONÇALVES, 2004, p.7). E, assim, como um sistema culinário pode ser considerado como um conjunto de práticas e representações que estão intimamente ligadas e integradas a determinadas cosmologias, unindo pessoa, sociedade e o universo identificando a posição e o comportamento do ser humano nessa totalidade, as preferências alimentares, os modos de cozinhar, as formas de apresentação dos alimentos, as maneiras de mesa, as categorias de paladar ou gosto, todos esses elementos inter-relacionados compõem um código cultural por meio do qual se realizam mediações sociais e simbólicas (GONÇALVES, 2004).

Desde os tempos remotos, existe um modo muito simples e muito adotado para resolver problemas de confronto intercultural, que é o de *negar* a qualificação dos seres humanos qualificando como animais ou não humanos àqueles que se comportam de forma muito diversa da nossa ou que possuem costumes que consideramos estranhos e inaceitáveis. Este tipo de comportamento tem origem pela distinção da civilização ocidental e a “barbárie” dos não europeus (ROSSI, 2014).

Continuação da conversa (...)

(...)

Carolina: eu não comeria bacon no café da manhã...

Pedro: é que a gente não tá acostumado. Mas eles sim!

David: É que para gente a cultura deles é estranha, mas pra eles a nossa também é muito estranha...

(...)

Pedro: Eu só sabia que era italiano por causa que tinha panqueca... e eu conheço mais ou menos a refeição que tem na França...

Carolina: Eu gostei do hambúrguer e da batatinha frita ali óh... única coisa que eu vi de bom aí nessa comida aí italiana...

Danilo: eu também gostei...

(...)

Ao se acompanhar o excerto dos alunos engajados na troca linguageira aparece um forte valor apreciativo à comida brasileira, Carolina enfatiza através do termo “a gente” em sua fala sempre com a participação (de modo implícito) dos outros participantes, entretanto, nos próximos segmentos do excerto, Pedro se apresenta enquanto apreciador do cachorro-quente “ao modo americano”.

Continuação da conversa (...)

(...)

Carolina: Quem que gostaria de comer um pão com vina?! é a mesma coisa aqui cê.. tá lá no café da tarde e esquentar a vina e coloca no pão no pão...

Pedro: ôh! tão me criticando eu como cachorro-quente assim..

(...)

Esse contraponto discursivo é o que alimenta ainda mais a discussão fomentada pela análise das imagens proposta pela professora. O conflito com o *Outro* me faz repensar a minha opinião e provoca uma ruptura no modo como estou construindo e organizando o meu pensamento, uma vez que o caminho do objeto de análise até a criança e desta até o objeto passa substancialmente através de outra pessoa. Para (CLOT, 2016, p.93) “a tríade da atividade dirigida é um conflito”, pois para se agir sobre determinado objeto na atividade é necessário levar-se em conta os outros que agem sobre ele, ademais, esse conflito é a fonte da energia da atividade.

Nesse sentido, a linguagem afeta a criança nos seus modos de pensar e sentir, e nesse estudo pretendemos expor o papel da palavra na elaboração dos significantes e significados, pois a medida que a criança conquista a linguagem verbal, ela reorganiza novas forma de se expressar

e nesse caso em particular, também de se relacionar com o *Outrem* e com os objetos que os circunscvem em seu campo de ação, dentre estes, o *alimento*.

Continuação da conversa (...)

(...)

Carolina: viu! é do Brasil agora entendi né...

David: Eu só consegui prestar atenção em uma coisa, Nescau!

(...)

Pedro: Prof olha o tanto de coisa aqui que tá aí ...que engorda fácil, fácil ...

Quase tudo aí é porcaria...

Carolina: Ai! só o Pedro aqui discorda com tudo das coisas ele sempre vê o lado ruim das coisas...

(...)

Carolina: Nossa! eu colocaria uns 30 miojo nisso aí ...miojo é muito bom!

Pedro: eu não!

(...)

(...)

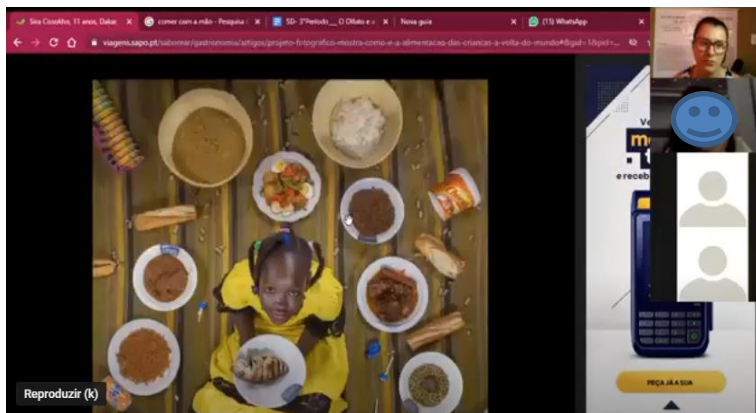


Figura 3. Na imagem, a professora mostrando uma das imagens do fotógrafo Gregg Segal e a expressão facial de estranhamento da participante Carolina ao visualizar. Fonte: (Joziane Castro, 2020).

Docente: Esse aqui é do Senegal... óh!

Carolina: eles comem pó?

Ana Luíza: Eu ein!? Ela bebe...

Ana: Óh pelo menos tem um doce aqui óh.. tem um doce professora!

Carolina: Nossa! Só tô vendo coisa em pote! Que isso, meu Deus!

Carolina: Meu Deus! Senegal é tudo estranho né!

Ana: Óh! Achei pirulito...

A utilização do açúcar no contexto histórico dos brasileiros ocupa um papel importante no paladar histórico dos brasileiros, por isso das crianças apontarem na imagem a presença dos doces, elas procuram elementos que se aproximem da sua realidade sócio-histórica (FREYRE, 2007).



Figura 4. A imagem mostra as crianças circulando os alimentos na tela do zoom, no caso, o pão francês. Fonte: (Joziane Castro, 2020).

Continuação da conversa (...)

(...)

Carolina: bolo de fubá nossa! esse sim é brasileiro!

(...)

Carolina: Por que que não é ...por que que é pão francês por que não é brasileiro? devia ter um pão brasileiro!

David: E ...o pão e o pão francês e a gente que come!... nenhum francês come pão francês...

Carolina: Pois é...

O paladar, para Câmara Cascudo (1898 - 1986) desempenha uma função dominante em relação à fome. Dessa maneira as regras culturais e as trocas sociais definem a natureza humana, e não as necessidades biológicas. O que pressupõe afirmar que um sistema alimentar funciona não exclusivamente para satisfazer essas necessidades, mas para expressar um paladar cultural e historicamente formado. Ou seja, existem as formas específicas de preparação, apresentação e consumo, além de fatores afetivos que interligam o desenvolvimento humano como um todo, por intermédio do paladar, os indivíduos e grupos distinguem-se, opõem-se a outros indivíduos e grupos. Por essa razão, o paladar situa-se no centro mesmo das identidades individuais e coletivas (GONÇALVES, 2004).

As técnicas de cozimento, os temperos, a arte de combinar os alimentos, a ordem e a sucessão dos pratos encontram-se consubstanciados a uma razão de ser, a um “discurso sobre a alimentação”. E o confronto com o Outro permite não apenas avaliar, mas criar a nossa própria diversidade, resignificando as identidades culturais, sempre, na adaptação e readaptação a situações novas. Portanto, o dito e o não dito está interpelado num sistema interfuncional, no qual a linguagem está na posição de meta-instrumento de ligação das funções da consciência (CLOT, 2016).

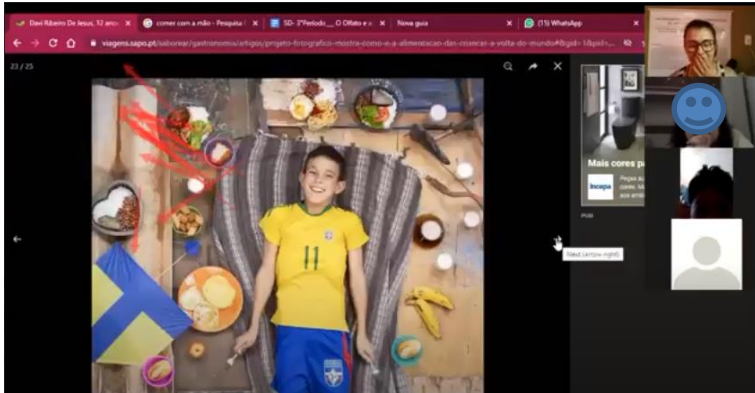


Figura 5. Nesta imagem quando se apresenta a alimentação em contexto brasileiro, as crianças reconhecem alimentos, mas não só isso, os elementos típicos que elas têm contato, a pipa, a bicicleta Fonte: (Joziane Castro, 2020).

Continuação da conversa (...)

Carolina: Ha arroz, feijão! Há também tinha que ser o brasileiro óh lá arroz, feijão...Olha! macarrão!

David: Pipa!

Carolina: Olha! Que delícia! (balança a cabeça e tampa o rosto).

Carolina: Há! é brasileiro com certeza, oh lá a pipa jogada ali.. (fala e balança a cabeça sorrindo)

Carolina: Óh! lá uma bicicleta jogada ali óh...

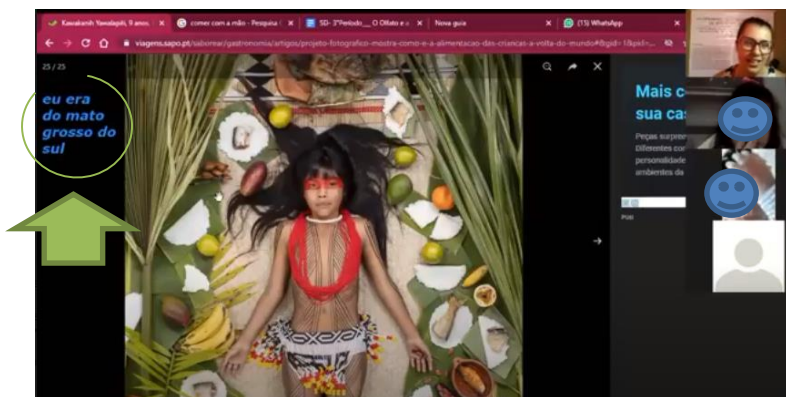


Figura 6. Ao mostrar a imagem da alimentação das crianças do Mato Grosso Ana Luiza escreve na tela que era dessa cidade (acima da seta verde) Fonte: (Joziane Castro, 2020).

Continuação da conversa (...)

(...)

Carolina: Tem tapioca! Mas peraí, tapioca de peixe? Tem peixe ali no meio da tapioca?

(...)

Docente: (...) os peixes deles, inclusive, (...) no Mato Grosso tem um sabor diferente dos nossos peixes aqui do litoral viu?... O sabor dos peixes de lá é outro ...

Ana Luiza: Sim...

Considerações finais

Podemos afirmar que nas mesas e cafés há sempre que se recorrer às histórias dos “meus” alimentos e aos “porquês” dessas. Numa perspectiva histórico-cultural, a alimentação permeia o contexto social, e está como base nos traçados da história do nosso país, do nosso lugar, do nosso pertencer, e do nosso “ser” biocultural. Essa perspectiva compreende a alimentação por suas dimensões simbólicas conectadas em rede, via conexão bio-antropológica, que traduz uma biodiversidade cultural cujas identidades alimentares não devem ser enclausuradas em uma concha, mas, sim, conectadas (MONTANARI, 2009).

Vivemos uma fase histórica na qual nossa sociedade ocidental apresenta-se muito interessada pelo alimento, e tal fato ocorre em meio a uma conjuntura complexa de contaminação de modelos, ideologias e atitudes que exorbitam e atingem aspectos da cultura e civilização. E, nesse sentido, conferir um pouco de clareza conceitual a este universo nos oferece caminhos e alternativas perceptíveis de como se trabalhar o sabor do saber.

Nicola Perullo¹⁷ delinea uma teoria da experiência como dimensão específica da estética do Paladar. Do e no Paladar, como relação estética,

¹⁷ Nicola Perullo (Livorno, 1970) é professor titular de estética na Universidade de Ciências Gastronômicas de Pollenzo. Para ele, uma correta compreensão do paladar requer uma dimensão qualitativa, que demanda a narração

se unem indissolivelmente os seus protagonistas (o sujeito, que come, e o objeto, que é comida), equiparando biologia e cultura, o gesto e pensamento. Desse modo, refletir acerca dos significados que nem sempre ficam evidentes a respeito do que fazemos e do porquê de nossas escolhas cotidianas é um exercício fundamental tanto ao plano ético quanto no plano científico: pois pressupõe reconhecer de fato a profundidade de cada uma de nossas ações e até mesmo “inações”, visto que até mesmo a indiferença não deixa de ser um dos modos possíveis de nos relacionarmos com o alimento, o qual merece uma atenção não menos atenta do impulso ao prazer ou do desejo de conhecer (MONTANARI *apud* PERULLO, 2013).

Diante dessa premissa, quando você proporciona o envolvimento e o engajamento dessas crianças nesse tipo de proposta, elas estão sendo confrontadas com situações que provocam afetos entre o que elas viveram e o que elas estão vivendo, e isso provoca afetos e emoções ao se depararem com as culturas alimentares delas e alheias, e essa experiência que elas vivem é uma ação orientada aos outros, com os outros, e que forma várias tessituras, que constituem a consciência e que provocam mudanças qualitativamente importantes nos registros de seu desenvolvimento sócio-histórico-cultural (CLOT, 2016).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

de cada experiência, singularmente, sendo que cada um tem, articulações próprias. As noções de valor e qualidade constituem a estrutura da dimensão empírica e relacional do paladar, mas não a exaurem; (...) De fato, o paladar está sempre ligado a uma dimensão biográfica e (para quem escreve a respeito) autobiográfica, peculiar (porque o alimento é internalizado, sendo a nossa primeira relação com o mundo), o que nos impede de tratá-lo como objeto “a distância”. (PERULLO, 2013, p.17).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm>.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B, ANJOS, D. D. D. A (organizadoras). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.**- Campinas SP: Mercado das Letras, 2016.

FISCHLER, Claude. **Comer: a alimentação de franceses, outros europeus e americanos.** Claude Fischler, Estelle Masson. Tradução Ana Luiza Ramazzina Guirardi. Editora Senac, São Paulo, 2010.

FREYRE, Gilberto (1900-1987). **Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil/** Gilberto Freyre; apresentação de Maria Leticia Monteiro Cavalcanti; bibliografia de Edson Nery da Fonseca; ilustrações de Manoel Bandeira- 5ed.- São Paulo: Global, 2007-274p.

GONÇALVES, J.R.S. **A fome e o paladar: a antropologia nativa de Luis da Câmara Cascudo.** Estudos Históricos (40-55). Este ensaio foi originalmente apresentado na 99° Reunião da American Anthropological Association, em São Francisco, Califórnia, entre 5 e 19 de novembro de 2000. Estudos históricos, 2004-16p.

GOLDENBERG, Mirian. Cultura e gastro-anomia: psicopatologia da alimentação cotidiana. Entrevista com Claude Fischler. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 17, n. 36, p. 235-256, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832011000200010&lng=en&nrm=iso>. Access on 08 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832011000200010>.

MONTANARI, M. **O mundo na cozinha: História, identidades, trocas.** Tradução: Valéria Pereira da Silva, Massimo montanari (Org.) - São paulo: Estação da Liberdade: SENAC-SP, 2009-255p.

PERULLO, Nicola. **O gosto como experiência: ensaio sobre filosofia e estética do alimento**/ Nicola Perullo; tradução Alessandro Valério. São Paulo: SESI- SP Editora, 2013,192p. (Memória e Sociedade).

PILLA, M. C. B. A. **A ARTE DE RECEBER DISTINÇÃO E PODER À BOA MESA – 1900-1970**.Dissertação apresentada aoCurso de Pós-Graduação em História, Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004-259p. Disponível em: <http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2004/Mariacecilia_bamorimpilla.pdf >

ROSSI, P. **Comer: Necessidade, desejo e obsessão**. Editora UNESP, Editora Unesp.Título original: Mangiare: bisogno, desiderio, ossessione. Tradução: Ivan Esperança Rocha. 1º edição, Praça da Sé, São Paulo, 2014-195p.

SANTOS, C. R. A. D. **A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa**. Editora UFPR, História: Questões & Debates, n.42, p.11-31 Curitiba, ,2005-21p. Disponível em:< <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4643>> Acesso em maio de 2020.

SANTOS, I. D.C. **Memória alimentar de afrodescendentes, descendentes de poloneses e italianos na cidade de Curitiba**. Tese (Doutorado) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais. São Paulo, 2006-236p.Disponível em:<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3780>> acesso em maio de 2020.

SEGAL, G. Postado por Hebert Madeira em set de 2018. Revista Metrôpoles. PROJETO FOTOGRÁFICO MOSTRA COMO É A ALIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS À VOLTA DO MUNDO. Disponível em: < <https://viagens.sapo.pt/saborear/gastronomia/artigos/projeto-fotografico-mostra-como-e-a-alimentacao-das-criancas-a-volta-do-mundo>> Acesso em maio de 2020.

SCHNEUWLY, B (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, p. 21-39.

VYGOTSKI, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2001-520p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda- 4a edição brasileira - São Paulo - SP 1991.

VIGOTSKI, L. S. (2009). **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

Reflexões sobre a relação entre a tecnologia digital e o desenvolvimento do pensamento conceitual

*Ivan Carlos Cicarello Junior
Denise de Camargo*

Introdução

Desde os primórdios da humanidade a tecnologia tem influenciado diretamente o modo de vida das pessoas. A invenção das primeiras ‘facas’ com pedras lascadas, da roda, o descobrimento do fogo, o desenvolvimento da linguagem verbal e da escrita, da eletricidade e, hoje, da internet: cada uma dessas tecnologias teve considerável efeito sobre os modos de ser e de pensar em cada época e ao longo do percurso histórico.

As tecnologias vão sendo desenvolvidas, aprimoradas e se tornam parte importante da base de sustentação da estrutura da sociedade como a conhecemos. Elas são fruto do nosso trabalho (teleológico e físico) e atuam na transformação interna e externa de cada um de nós ao mediar a nossa relação com os outros e com o mundo. (Engels, 1999)

Cada vez que realizamos uma atividade usamos algum tipo de tecnologia para fazê-la, e cada atividade tende a estar relacionada à satisfação de algum tipo de necessidade, de modo que pelo trabalho, pela nossa atividade, podemos conhecer e transformar a nós mesmos e ao nosso meio, num movimento de reciprocidade e de inter constituição que afeta de formas inimagináveis a formação do nosso pensamento e da nossa consciência. (Leontiev, 1978, 2004)

Para Vygotski (2001) e Leontiev (2004), a atividade é o princípio explicativo da consciência, e para realizá-la utilizamos instrumentos e

ferramentas que mediam a nossa relação com a realidade. Um desses instrumentos, e que tem peso ímpar no desenvolvimento psicológico, é a linguagem, pois ela tem função não apenas de comunicação, mas de organização do pensamento. Para os autores, quando a criança se apropria das palavras, emerge um rol de possibilidades não acessíveis até então ao pensamento, dentre as quais a capacidade de significação da realidade, que acontece pelo processo de internalização.

A internalização possibilita à cognição do homem cultural, na sua forma mais evoluída, atingir o nível conceitual, ou de pensamento por conceitos. Isso porque no processo de internalização o homem não simplesmente se apropria das coisas que o meio oferece, criando uma cópia em sua mente, mas, mais do que isso, ele abstrai os significados atribuídos às coisas e cria novos sentidos para elas. As abstrações que formamos são, portanto, dinâmicas e vão sendo alteradas, em forma e conteúdo, por influência das condições e recursos aos quais temos acesso – e dos sentidos que atribuímos a eles – no decorrer das nossas experiências de vida.

No começo descobrimos as coisas, depois, que as coisas têm nomes e que podemos evocar elas na memória pelo seu nome, atrelando a palavra à imagem. Então, nos damos conta que os nomes das coisas podem estar relacionados às suas propriedades funcionais, que nos ajudam a resolver problemas e a realizar atividades. As coisas que nomeamos e que utilizamos para essa finalidade são instrumentos e ferramentas, portanto, tecnologias.

No momento em que vivemos, um novo tipo de tecnologia ocupa posição de destaque em nossas vidas: a tecnologia digital. Um tipo de linguagem que revolucionou a forma como nos relacionamos uns com os outros, transpondo barreiras físicas e culturais, permitindo

compartilhamento massivo de conhecimentos e conhecimentos massivos sobre nós e o mundo em que vivemos.

Será que esse tipo de tecnologia influencia o nosso pensamento? Por quê? E como?

Com essas perguntas, o objetivo que trazemos aqui é o de refletir sobre possíveis influências da tecnologia digital no desenvolvimento do pensamento por conceitos. Acreditamos na importância de discutir sobre essa temática a partir da Psicologia Histórico-Cultural pelo fato de ela destacar o papel do meio e da mediação no processo de desenvolvimento psicológico humano.

A partir dessas considerações, organizamos este texto do seguinte modo: começaremos retomando alguns aspectos que consideramos importantes sobre a explicação vygotskiana do desenvolvimento do pensamento humano para depois refletirmos sobre o papel da tecnologia digital no desenvolvimento do nosso pensamento conceitual, hoje.

Metodologia

Neste texto empregamos o estilo de ensaio acadêmico teórico. Apresentamos e discutimos uma ideia, a relação entre tecnologia digital e o desenvolvimento do pensamento conceitual, seguindo a estrutura lógica típica dos textos científicos, com introdução, desenvolvimento e considerações.

Meneghetti (2011, p. 321) explica que

No lugar do objetivo geral, dos objetivos específicos, da justificativa, da fundamentação teórica, da metodologia que define os critérios de coleta e análise de dados e da conclusão, no ensaio a orientação é dada não pela busca das respostas e afirmações verdadeiras, mas pelas perguntas que orientam os sujeitos para as reflexões mais profundas.

Assim como explicado, foi com base nas perguntas que direcionamos a construção da proposta do texto, seguindo a estrutura de primeiro realizar a pergunta e depois refletir sobre ela. É válido mencionar que a reflexão sobre uma pergunta eventualmente levou a outra pergunta e, conseqüentemente, a uma nova reflexão.

Para Meneghetti (2001, p. 321) “o ensaio caracteriza-se pela sua natureza reflexiva e interpretativa, diferente da forma classificatória da ciência”. Sendo este um estudo ensaístico qualitativo, não nos ativemos a levantar toda a literatura disponível sobre a ideia discutida, como numa revisão sistemática. Em vez disso, o que fizemos foi, primeiramente, elencar uma ideia e, depois, embasar os argumentos selecionando materiais bibliográficos, como livros físicos de autores clássicos e artigos de periódicos científicos, para nos ajudar a responder às questões ou lacunas, conforme iam surgindo durante a reflexão.

Resultados e Discussão

Para entendermos como acontece o desenvolvimento do pensamento conceitual vamos começar definindo o que é um conceito. Para Vygotski (2001, p. 264, grifo do autor, tradução nossa) “[...] o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com ajuda da memória, não é um hábito mental, mas um *autêntico e complexo ato do pensamento*”.

Schroeder (2007, p. 299) explica que na perspectiva vygotskiana os conceitos

São generalizações cuja origem encontra-se na palavra que, internalizada, se transforma em signo mediador, uma vez que todas as funções mentais superiores são processos mediatizados e os signos são meios usados para dominá-los e dirigi-los. Ou seja, os conceitos são, na verdade, instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o

mundo e a palavra se constitui no signo para o processo de construção conceitual.

Essa definição nos indica que os conceitos são formados a partir de generalizações, mas não se resumem a elas. As generalizações são resultado da utilização funcional das palavras, e as palavras, por sua vez, são signos que podem ser utilizados de diferentes formas e que se modificam durante nossa vivência.

Como Vygotsky e colaboradores chegaram nessa definição?

Quando empreenderam sua investigação sobre o desenvolvimento do pensamento, Vygotski (2001, 2012) e sua equipe, depois de realizarem um cuidadoso estudo da arte sobre o assunto produzido até a época, constataram que as teorias psicológicas tradicionais comumente abordavam a questão do pensamento a partir da análise fenotípica. Para eles, esse método era equivocado, pois partia da análise de manifestação externa para explicar as mudanças internas, traçando um paralelismo psicofisiológico.

Eles consideravam que a questão deveria ser analisada a partir de outro método, uma vez que as abordagens tradicionais, ainda que reconhecessem a diferença qualitativa do pensamento de um adolescente comparado ao de uma criança pequena, acabavam formulando-se erroneamente ao desconsiderar as formas novas que o pensamento assume na adolescência. Então, Vygotski (2012) propôs que o que acontece é uma forma completamente nova de relação entre momentos abstratos e concretos no pensamento no adolescente.

A questão não se tratava, portanto, de um desenvolvimento puramente orgânico, mas de uma relação complexa entre um organismo em amadurecimento e um meio, uma cultura, que pode nos oferecer

condições capazes de gerar um contínuo e multifacetado processo de desenvolvimento psicológico ao longo dos diferentes períodos da vida.

E como se dá essa ‘configuração’ que marca a passagem de um nível do pensamento ao outro?

Vygotski e sua equipe conduziram experimentos de comparações genético-funcionais e estruturais das mudanças ocorridas no pensamento da criança e do adolescente. Os estudos possibilitaram observar mudanças tanto na dimensão onto como na filogenética do desenvolvimento do pensamento. A equipe pôde constatar como a unidade da forma e do conteúdo aparece no pensamento conceitual do adolescente, bem como a superioridade do pensamento por conceitos em termos de forma e conteúdo em relação aos estágios anteriores do desenvolvimento. (Vygotski, 2012)

Eles ‘mapearam’ três momentos que marcam o percurso de desenvolvimento do pensamento conceitual: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

O pensamento sincrético é manifestado pelo raciocínio difuso da criança pequena, que pode ser percebido, por exemplo, ao tentar organizar objetos. Ela tende a fazer agrupamentos sem considerar características factuais como as semelhanças entre objetos ou a relação funcional entre eles. Nesse caso, o que ocorre é uma seleção de objetos com base nas suas impressões sobre eles, que, por acaso, estão à sua vista e ela quer experimentá-los, mexer neles, já que tocar as coisas é a forma, a atividade-guia, pela qual a criança pequena pode interagir com o mundo. (Vygotski, 2001; Leontiev, 2004)

Nesse momento a criança ainda não conhece os significados sociais e as reais possibilidades de cada objeto com o qual tem contato. Então, quando se tem acesso a um celular, uma boneca, uma bolinha, uma bolacha ou outras coisas, a tendência é que vai ser tudo ‘misturado’ sem

nenhuma preocupação com algum critério lógico de seleção. O que for oferecido à criança ela pode pôr junto. Isso não significa que os objetos apresentados não importam, pois a experiência que a criança tem com eles a afeta cognitivamente e emocionalmente, já que ela está conhecendo o mundo. (Elkonin, 1987)

Conforme se relaciona com esses objetos, pela permanência e constância deles no seu campo de acesso, pela própria manipulação, pela linguagem usada quando as outras pessoas os apontam, pela instrução de como utilizá-los corretamente, ou seja, pela experiência, a criança expande sua percepção e suas formas de relação com os objetos, transformando a ideia sincrética que tinha deles em grupos mais complexos de “amontoados”.

Quando um agrupamento mais complexo é formado, inicia-se o segundo nível do pensamento: o pensamento por complexos. Dias et al. (2014, p. 496) explicam que um complexo é

[...] um agrupamento concreto de objetos ligados por uma conexão baseada em fatos, portanto todos os nexos existentes podem levar à formação de um complexo. A principal diferença entre um complexo e um conceito é que, enquanto o conceito ajunta elementos com atributos em comum, os complexos podem agrupar diversos elementos quantos for possível relacionar.

Oliveira (1992) esclarece que se no conceito a organização dos objetos acontece de acordo com um atributo, nos complexos as ligações que unem os elementos ao todo podem ser tão diversas que extrapolam as relações que de fato existem entre eles.

Vygotsky (2001) apresenta diferentes tipos de complexos, mas, em síntese, o excesso de conexões junto à dificuldade na abstração forma a essência desse nível de pensamento. E a organização dos elementos

experimentados, em grupos, cria um suporte para as generalizações futuras, características do pensamento por conceitos.

Algumas evidências de que a criança alcançou o nível do pensamento por complexos aparecem quando: ela consegue fazer agrupamentos utilizando contrastes ou traços em comum dos objetos, tais como cor, semelhança ou aproximação de formas, e chama toda uma família de objetos pelo nome de um que identifica como nuclear – *complexo associativo*; organiza objetos considerando que os traços deles podem ser diferentes, mas eles complementam-se em outros aspectos na realização de uma atividade, como a de alimentar-se, onde se combinam talheres, copos e pratos – *complexo coleção*; transmite significados de um elemento a outro devido à impressão de terem características parecidas, agrupando-os para tentar formar uma cadeia conceitual, mas que ainda não têm entre todos os objetos uma relação significativa, como um retângulo branco posto junto a quadrado preto (semelhança de forma), e para combinar com o quadrado preto coloca junto um triângulo preto (semelhança de cor) – *complexo em cadeia*; consegue agrupar objetos concretos usando vínculos difusos, generalizações que a criança produz sobre os objetos, mas que não são passíveis de verificação prática e concreta, que associam objetos por um traço aproximado, não exato, tal como o traço de um trapézio pode lembrar em alguma medida um triângulo – *complexo difuso*. (Oliveira, 1992; Vygotski, 2001)

Finalmente, quando na idade pré-escolar, impulsionadas pela linguagem dos adultos, as impressões até então desordenadas e focadas na realidade concreta da criança abrem espaço para as generalizações e o início das abstrações, esse é o complexo de *pseudo-conceitos*, a última etapa do pensamento por complexos antes da formação dos conceitos (Oliveira, 1992). Nele a criança consegue organizar objetos por categorias conceituais considerando suas características diferentes, mas

complementares, com o auxílio da linguagem. A criança generaliza fenotípicamente, mas psicologicamente o seu conceito é diferente do que o do adulto desenvolvido, ainda é um complexo (Davydov, 1997).

Vamos tomar como exemplo que a criança pode pegar vários tipos diferentes de aparelhos de reprodução de mídia visual (um celular, uma televisão, um tablet, um projetor) e agrupá-los na categoria ‘vídeos’. Ela observa que os aparelhos citados têm em comum o fato de conseguir ver vídeos em todos eles, apesar de eles terem formatos diferentes. A palavra ‘vídeos’ orienta a atenção da criança para o traço em comum existente entre os aparelhos, embora ela não domine ainda a semântica da palavra.

Davydov (1997) salienta que o pensamento complexo não acontece só na criança, pois continuamos empregando constantemente os pseudo-conceitos no nosso pensamento cotidiano, por meio da linguagem comum.

A fase dos *conceitos potenciais*, que sucede a dos pseudoconceitos, se parece com esta última porque o agrupamento dos objetos ainda acontece considerando a afinidade entre os elementos, mas difere-se porque agora a criança já demonstra conseguir romper a concretude da situação, passando a considerar elementos abstratos que superam o nexos factual da experiência vivida, por exemplo, agora ela pode compreender que os aparelhos agrupados na categoria ‘vídeos’, não apenas têm algo parecido em forma, mas têm uma função em comum, e que a palavra ‘vídeos’ também pode agregar mais do que apenas aquelas coisas que ela vê naqueles aparelhos mencionados. (Davydov, 1997)

Davydov (1997) aponta que um conceito finalmente surge quando acontece a síntese das características abstratas dos elementos de um agrupamento, ou seja, quando a palavra dirige a atenção do indivíduo pelo seu significado, não mais pelas impressões imediatas. Por exemplo, um adolescente também poderia agrupar os aparelhos de reprodução mencionados na categoria vídeos, mas, para ele, no nível conceitual, vídeos

são mais do que aparelhos que mostram imagens dinâmicas: são linguagens de programação capazes de capturar, traduzir e reproduzir digitalmente as imagens dinâmicas; ou também podem ser aparelhos que reproduzem cenas marcantes em determinados momentos das suas vidas; ou fonte de informação e de aprendizagem intencional. O fato é que o nível conceitual transcende a característica física do objeto e, conscientemente, atinge o seu significado, aquilo que o objeto representa.

Vygotski (2012) defende que na adolescência não apenas surgem novas formações no pensamento, mas graças a elas e à sua aparição também se reestruturam as velhas formações sobre bases novas. As mudanças que o pensamento do adolescente experimenta no seu processo de desenvolvimento de conceitos são em grande medida mudanças de índole interna, estrutural e íntima, que não é aparente.

Com base nisso, o autor russo propõe compreender forma e conteúdo como dois momentos de um só processo integral de desenvolvimento do pensamento, e que estão relacionados internamente por umnexo essencial. Nesse sentido, quando dizemos que o adolescente, no seu pensamento, alcança um nível superior e pode formar conceitos verdadeiros, estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual, bem como o conteúdo novo do pensamento.

Reconhecendo que o conceito é formado por um sistema de juízos, deve-se admitir que o pensamento lógico é a atividade onde se revela o conceito. O pensamento lógico, segundo Vygotski (2012), não é algo somado aos conceitos, mas, a situação dos próprios conceitos em funcionamento. Desta forma, ele aponta para a tese de que a mudança fundamental na forma do pensamento do adolescente (sendo a segunda consequência essencial da representação dessa função) é o domínio do pensamento lógico.

Esse grande salto no desenvolvimento do pensamento na adolescência se dá a partir da relação social. Nessa idade o intelecto não se distingue por seu desenvolvimento biológico, mas pelo domínio das formas sintéticas do pensamento historicamente formuladas. Vygotski (2012, p. 106, tradução nossa) disse que “os fatores externos, que formam o desenvolvimento intelectual, adquirem na idade de transição um significado decisivo: o intelecto adquire modos de atuar que são produto da socialização do pensamento, e não da sua evolução biológica”. Próximo aos quinze ou dezesseis anos as imagens subjetivas e visual-diretas começam a desaparecer e a causa fundamental disso é o desenvolvimento da linguagem do adolescente, a socialização desta linguagem e o desenvolvimento do pensamento abstrato.

É preciso considerar, ainda, que o processo de formação intelectual pode ser muito diferente nas diversas camadas sociais. Vygotski (2012, p. 109, tradução nossa) conclui que

Temos conseguido demonstrar que se no pensamento os objetos aparecem como isolados e imóveis, seu conteúdo se empobrece no conceito. Se admitimos que o objeto se torna conhecido graças aos seus nexos e mediações, em suas relações com o meio circundante e em movimento, chegaremos à conclusão de que o pensamento que domina os conceitos começa a dominar a essência do objeto, descobre seus vínculos e relações com outro objeto, começa a correlacioná-los, a unir pela primeira vez os diversos elementos de sua experiência e só então ele tem uma visão coerente do mundo como um todo.

Nesse trecho o autor deixa claro o papel da mediação cultural, feita por meio da linguagem e dos objetos, das tecnologias disponíveis, sobre o nosso psiquismo. Além disso, o autor nos indica que um novo conceito não surge do nada, mas da vinculação e da síntese feita a partir de outros

conceitos preexistentes e das novas formações que surgem com essas novas sínteses.

Antes de finalizar essa parte sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, é importante ressaltar que a passagem de um nível do pensamento ao outro não é espontânea ou natural, mas acontece pela influência da cultura sobre cada um de nós. A cultura cria em nós, em cada momento da nossa vida, da primeira infância à velhice, necessidades distintas das elementares. Tais necessidades encontram na própria cultura os recursos para serem sanadas. Na cultura estão as ferramentas necessárias para realizarmos as atividades capazes de satisfazer nossas necessidades. E certas atividades, as atividades dominantes ou guia, impulsionam o nosso desenvolvimento psicológico, com o auxílio da linguagem, em cada momento da nossa vida. Até que, em certo ponto, o pensamento por conceitos guia nossa atenção para a realização de condutas novas e superiores, de novas formas de pensar e solucionar os problemas. (Leontiev, 1978; Elkonin, 1987)

Se no início as atividades manuais são suficientes para conhecer o mundo e suscitam em nós o pensamento sincrético como recurso psicológico para lidar com os desafios da primeira infância, mais adiante os complexos e os conceitos nos ajudam a resolver os problemas complexos e multifacetados do cotidiano dos jovens e adultos, que transpõem as necessidades fisiológicas imediatas, e que só podem ser resolvidos com o auxílio das funções psicológicas superiores e das tecnologias disponíveis.

E de que maneira essas informações nos ajudam a compreender as relações entre a tecnologia digital e o pensamento conceitual na atualidade? Vamos refletir sobre isso agora.

Bannel, Duarte, Pischetola, Marafon & Campos (2016, p. 65) explicam que

As tecnologias, como artefatos, podem ser em si mesmas instrumentos capazes de levar seus usuários a desenvolver, na interação com elas, processos cognitivos mais complexos. Entretanto, isso somente é possível porque os signos e operações mentais envolvidos no uso desses instrumentos são produzidos socialmente e transmitidos intersubjetivamente.

Isso significa que toda tecnologia, incluindo a digital, é socialmente produzida e compartilhada. E, se o nosso desenvolvimento psicológico está diretamente ligado à relação que estabelecemos com a cultura e aos recursos por ela disponibilizados, então a nossa subjetividade, o nosso pensamento, está também vinculado às tecnologias disponíveis num determinado tempo e espaço.

Observemos que o perfil das pessoas que vivem hoje é diferente do perfil das pessoas que viveram em gerações anteriores. Prensky (2001) chama de “imigrantes digitais” a geração que vivenciou a transição da tecnologia analógica para a tecnologia digital e de “nativos digitais” a geração que foi a primeira a crescer em meio às novas tecnologias da informação. Ambos, com maior ou menor grau de afinidade, estão imersos num mundo permeado por aparelhos tecnológicos como computadores, videogames, câmeras, reprodutores de música e vídeo, smartphones, e outros aparelhos que surgem nessa era digital.

Vivemos em uma época em que recursos tecnológicos digitais estão presentes – e muitas vezes definem – os diversos momentos da nossa vida cotidiana. Do acordar ao som do despertador do celular com a melodia que gostamos até o adormecer sob as luzes da smart TV. Do “conhecer” alguém num aplicativo para iniciar uma relação cheia de sonhos e expectativas até o distante e doloroso término digital. Da ansiedade ao enviar o currículo para o banco de dados do selecionador que tem aquela vaga tão esperada até a mensagem para passar no RH e descobrir que agora os seus serviços

não são mais necessários – e que você nem pode se despedir daquele lugar que passou horas de dedicação porque talvez ele seja a sua própria casa. Da captura dos primeiros momentos da vida de alguém até às mensagens virtuais de consolo aos que perderam um ente querido. Às vezes a tecnologia digital está até nos nossos sonhos...

No começo, na fase do pensamento sincrético, ponderamos que a tecnologia digital pode auxiliar o desenvolvimento da criança ao possibilitar o contato com uma quantidade de estímulos cognitivos e afetivos diferentes e, possivelmente, em quantidade superior aos oferecidos pelos objetos que teria acesso fisicamente – não defendemos a substituição dos objetos físicos pelos digitais, mas pensamos que podem ser complementares.

Já na fase dos complexos superiores e dos conceitos, o nosso pensamento pode usufruir intencionalmente e conscientemente de recursos tecnológicos digitais para lidar com as atividades diárias. Por exemplo, podemos usar não apenas um recurso que já existe, mas programar um aplicativo para organizar nossa rotina de estudo e/ou trabalho. Basta que entendamos o conceito da linguagem da programação, o da atividade que queremos realizar e construamos o sistema digital que fará a interface entre as duas coisas. Aqui a atividade se torna manual e teleológica e o produto é virtual.

Desse modo, a linguagem digital, ao ser ‘instalada’ em nosso sistema psicológico, influencia a forma como pensamos, agimos e nos relacionamos. Hoje, as nossas mãos são capazes de executar movimentos finos para exercer a atividade motora de digitar no teclado do computador, ou de deslizar com destreza os dedos para escrever, ou para acessar aplicativos no celular. Depois de alguma prática, sequer precisamos olhar para o teclado para apertar as letras. Nossos ouvidos estão treinados para reconhecer o som dos aparelhos e direcionar nossa atenção para eles.

Sabemos distinguir os sons do mundo real e do digital, e quando o som digital chama corremos para ver quem mandou a mensagem ou quem está ligando. Esses comportamentos parecem demonstrar com clareza a influência das tecnologias digitais sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Considerações Finais

Em relação à passagem do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos na perspectiva vygotskiana, em primeiro lugar destacamos as profundas e essenciais mudanças no conteúdo do pensamento, que se renova e se reestrutura devido à formação de conceitos. Conteúdo e forma são indissociáveis e se condicionam reciprocamente. Em segundo lugar, desse ponto de vista, podemos ver que o processo de desenvolvimento do pensamento passa do exterior (das informações apreendidas, do conteúdo) para o interior (as zonas de sentido) e constitui a personalidade e os diversos tipos de conduta que aparecem em nós na adolescência.

Tudo que antes era externo (convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, determinados esquemas de pensamento) ao ser apropriado e (re)significado por nós, na adolescência, passa a ser interno. E essa (re)significação em um novo conteúdo nos impulsiona a novas formas de atividade, de combinações de funções elementares, novos modos de pensamento, abrindo-nos ao mundo da consciência social objetiva, da ideologia social, do conhecimento proporcionado pelas artes, ciência, filosofia, tecnologia e outras formas da esfera cultural que só podem ser assimiladas corretamente através do pensamento por conceitos. (Elkonin, 1987; Vygotski, 2012)

É salutar destacar que para Vygotsky (2012) a criança também participa da sociedade e assimila coisas, mas ainda não participa de forma ativa da sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esses conteúdos possíveis graças ao domínio dos conceitos, pode participar ativa e curativamente nas diversas esferas da vida cultural que o cerca, sendo capaz de superar a aparência externa dos fenômenos e compreender as complexas inter-relações que compõem a realidade.

O desenvolvimento da consciência está vinculado à abstração dos significados e sentidos diversos que podem estar contidos na palavra. E a palavra, hoje, também é digital. Mas, a linguagem digital não é um atributo natural nosso, e sim um recurso tecnológico cultural. E nos tempos atuais, nós, as pessoas de hoje, necessitamos aprender as habilidades digitais se quisermos continuar a fazer parte da sociedade contemporânea.

A maioria de nós utiliza assiduamente algum dispositivo digital para acessar a internet. Inclusive, o acesso a essa linguagem digital que é a internet é necessário para resolvermos boa parte dos problemas do nosso cotidiano. Trabalho, estudo, relacionamentos e diversão, todas essas dimensões da nossa vida fazem interface com o mundo digital.

Mas, se por um lado, a tecnologia digital traz possibilidades de conhecer pessoas ao redor do mundo todo sem a necessidade da presença física, de estabelecermos relações menos hierarquizadas e mais horizontalizadas, de acessar informações de culturas e povos diferentes que só seriam possíveis pela visita *in loco*, novos recursos de entretenimento, *softwares* que agilizam tarefas diárias, entre outros; é importante lembrar que sua utilização excessiva tem nos custado um preço: há uma forte tendência de nos tornarmos mais imediatistas; suportarmos menos as frustrações porque acostumamos a receber recompensas constantes e imediatas do mundo virtual; temos dificuldade em estabelecer vínculos com outras pessoas ou desenvolvermos relações

superficiais; além de doenças psicológicas e fisiológicas que podem estar associadas com o uso excessivo dessa tecnologia, tais como a Lesão por Esforço Repetitivo (LER), problemas na coluna vertebral, problemas oculares. (Barros & Roldão, 2017; Schwarz, Cicarello Jr., Camargo & Faria, 2020)

Considerando que este texto se deu sob a forma de um ensaio acadêmico teórico, com esta reflexão não pretendemos encerrar, mas sim fomentar a discussão sobre os efeitos da relação entre as tecnologias digitais e o desenvolvimento cognitivo. Sabemos que o tema já possui certa expressividade e tem sido explorado pelas abordagens cognitivistas e das neurociências, mas acreditamos na importância de explorá-lo, também, com pesquisas feitas a partir das abordagens culturalistas, que podem enriquecer o conhecimento científico disponível sobre o assunto ao olhar por perspectivas diferentes.

Referências

- Bannel, R. I.; Duarte, R.; Carvalho, C.; Pischetola, M.; Marafon, G.; Campos, G. H. B. de. (2016). *Educação no Século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Barros, B. M. C. de; Roldão, M. L. (2017). A sociedade em rede e as doenças emergentes: uma proposta baseada na utilização excessiva das tecnologias digitais. *Revista Sociais & Humanas*, 15(1), 21-38. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/download/25959/pdf>
- Davydov, V. V. (1997). O problema da generalização do conceito na teoria de Vygotsky. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, v. 1, 2 ,3. José Carlos Libâneo (trad.). Armando, Roma.
- Dias, M. S. de L.; Kafrouni, R.; Baltazar, C. S.; Stocki, J. (2014). A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 18(3),

set./dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0493.pdf>

Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología, p. 125-142). Moscou: Progresso.

Engels, F. (1999). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Néelson Jahr Garcia (trad.). Rocket Edition. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>.

Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, consciência e personalidade*. Maria Sílvia Cintra Martins (trad.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Rubens Eduardo Frias (trad.). 2 ed. São Paulo.

Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico?. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>

Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. (Orgs.). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (p. 23-34). São Paulo: Ed. Summus.

Prensky, M. (2001). Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. *On the horizon*, MCB University Press, 9(5), outubro. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Schroeder, E. (2007). Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de pesquisa em Educação*, FURB, v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569>

Schwarz, J. C.; Cicarello Jr., I. C.; Camargo, D. de; Faria, P. M. F. de. (2020). Ensino superior: cognição e o afeto do aluno em tempos digitais. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, 23(40), 8-26, mai./ago. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4245>

Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas II*. José María Bravo (trad.). Madrid: Machado Grupo de Distribución. [Edição digital]

Vygotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas IV*. Lydia Kuper (trad.). Madrid: Machado Grupo de Distribución.

Discutindo sobre a infância e papel do brinquedo

*Josiane Tarrabaika de Almeida
Iliane dos Anjos*

Introdução

Trazendo como ponto de partida o Capítulo 7 do livro *Formação Social da Mente* (2007) que tem como título: O papel do brinquedo no desenvolvimento, o presente estudo tem por objetivo discorrer sobre os principais elementos que nele são apontados, a concepção de infância e discutir suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O referido capítulo, apresenta uma tradução editada, que faz parte de uma obra com uma coletânea de ensaios de Vigotsky, abordando principalmente a relação pensamento e linguagem. Algumas destas obras nunca haviam sido publicadas, outras já publicadas em outros volumes escritos e palestras como o caso do capítulo escolhido. Quanto a ele refere-se VIGOTSKY “O capítulo 7 que trata do brinquedo, teve como base uma palestra proferida no Instituto Pedagógico de Leningrado, em 1933, e publicada em *Voprosi Psikhologii* (Problemas de Psicologia) em 1966”. (2007, p.14).

O interesse pelo tema tem como princípio a prática docente das autoras com crianças na faixa etária pré-escolar (0 a 5 anos) bem como os elementos elencados nas demais leituras realizadas durante a participação do grupo de estudo ao qual se resulta o presente escrito. O papel do brinquedo na infância e por consequência no desenvolvimento aborda outros aspectos fundamentais que pretendemos também apontar e

discutir. Buscou-se nos livros e artigos científicos referências de diversos autores que trazem discussões teóricas sobre o tema. O artigo está estruturado em tópicos que abordam o conceito de criança e infância, destacando-se que com o passar dos séculos a criança assume papéis diferentes devido à época e a sociedade que a insere. As políticas educacionais vigentes a que amparam o direito de a criança frequentar a educação infantil possibilitando ter acesso ao brincar e socializar no espaço onde está inserido. Em seguida pretende-se olhar a temática dos conceitos de brinquedo e brincadeira segundo a teoria educacional de Vygotsky e da importância destes no desenvolvimento da criança e na educação infantil.

Contexto histórico de infância

Desta forma, o lúdico a infância ao longo da história perpassa por vários períodos sociedade Ocidental onde cada momento tem seu significado. De acordo com UJIE (2014 p.82) as primeiras reflexões em torno da importância do jogo, do brincar, deu-se na antiguidade greco-romana, tendo como concepção de “corpo são, mente sã”. Passando pela Idade Média tendo como finalidade a disciplina para elevação da alma. No Renascimento “o brincar e o jogo passou a ser visto como tendência natural dos ser humano a fim de desenvolver o corpo e a mente”.

Na antiguidade as crianças participavam de brincadeiras e ritos tanto quanto os adultos. Segundo ARIÉS:

[...] o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos a pouco mais de um século. Mal podemos dizer que teve o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos, estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhe dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. (1986 p.94)

Com a Revolução Industrial e o avanço da tecnologia alterou o sentido do lúdico, sendo a brincadeira banida do cotidiano do adulto e adquiriu lugar apenas junto ao cotidiano infantil. “As brincadeiras na primeira infância tinham um tempo determinado, depois dos três ou quatro anos ela se atenuou e desaparecia a partir desse período as crianças participavam das atividades junto com o público adulto”. (ARIÉS 1986 p.92) Desta forma os adultos foram para o mercado de trabalho e as brincadeiras tornou-se uma prática restrita às crianças.

Nesse âmbito no século XX iniciou-se pesquisas e teorias na Psicologia Infantil que debateram a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil, bem como alguns importantes documentos que regem o trabalho pedagógico na etapa da educação infantil especificamente o trabalho na Pré-escola corroborando com afirmação que o ato de brincar traz muitos benefícios para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito social. Conforme afirma UJIIE:

A ação ou atividade lúdica são formas de manifestações culturais responsáveis por suscitar a alegria, a diversão, a satisfação e a espontaneidade. A ludicidade é importante porque retroalimenta os participantes e possibilita conquista de uma práxis mais criativa, envolvente e flexível, que desenvolve o vínculo afetivo entre educando e educador ao passo que propicia prazer. (2014 p. 97)

No Brasil, desde o movimento de redemocratização no país, o atendimento em creches e pré-escola tornou-se um direito social das crianças. Através de um arcabouço jurídico, tais documentos, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe acerca do direito à liberdade, respeito e dignidade, assegurando em seu artigo 16 que:” O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV – brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990). Regulamentando o direito da criança a frequentar a pré escola temos a Lei

9.394/96,art.29 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam a importância do brincar em seu art. 4º define:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (2013)

Nessa perspectiva, os espaços pedagógicos frequentado pelas crianças deve pautar-se nas atividades lúdicas, com brinquedos e brincadeiras tendo como objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo favorecendo oportunidades de socialização e trocas de experiências que as crianças trazem do seu cotidiano.

O papel do brinquedo na abordagem de Vigotsky

Para Vygotsky “as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” [...] 2007 p.19.

O brinquedo vem para que as crianças comecem a experimentar tendências que não são realizáveis imediatamente, geralmente na fase pré-escolar, e nesse mundo ilusório e imaginário os desejos não realizáveis podem ser realizados. E a partir desta perspectiva adentra-se ao conceito de imaginação “O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação

em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação.” (VIGOTSKY, 2007, p.109). Destacamos que não necessariamente que a criança satisfaça todos os desejos não realizáveis na ação com o brinquedo, entretanto “[...] no brinquedo a criança cria uma situação imaginária[...]” (VIGOTSKY, 2007, 109).

Ainda do que diz respeito à imaginação podemos destacar que sempre que houver uma situação imaginária, nesta haverá regras, às vezes não aparente, mas todo jogo com regras de certa forma é também ocultado, ou seja contém uma situação imaginária. Posteriormente a imaginação pode vir a se manifestar em uma experiência intrinsecamente relacionada com os aspectos do pensamento, emoções e o ambiente. Algo abstrato que adiante será vivenciado de forma concreta: exemplo a criança que imita estar lendo ainda sem estar alfabetizada. A ação do brincar traz muitos elementos do mundo real, já vivenciados ou que poderão se realizar. Quanto a isso destacamos:

[...]É claro, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imaginação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e os anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKY, 2009, p.17)

As atividades que envolvem o brincar, o brinquedo e a imaginação ocorrem desde a tenra idade, primeiramente no ambiente familiar e logo

após no espaço estruturado e sistematizado a qual chamamos de escola. O uso do brincar está extremamente ligado às funções psicológicas superiores, bem como aos aspectos culturais.

Destacamos o quão relevante são os estímulos ambientais para que a criança possa desenvolver, tanto nas relações sociais do lar e expandindo-se para os demais espaços onde a criança estará em convivência.

No que se refere ao significado do “brinquedo”, observa-se enorme influência dele no desenvolvimento da criança, sendo determinante as condições em que esta atividade ocorre. Quanto a isso VIGOTSKY destaca:

[...] No brinquedo, o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (2007, p. 117).

O acesso ao brinquedo ocorre desde os primeiros meses de vida, no âmbito familiar e na sequência no ambiente escolar, porém utilizado geralmente com uma intencionalidade, e de forma estruturada.

“É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. (VIGOTSKY, 2007, p. 113). Na ação do brincar a criança se constrói como indivíduo, inclusive em ações que envolvem moral, principalmente através das constituições de regras, sejam como objetivo de jogo ou nas relações estabelecidas nas interações com os demais. Os processos sociais são inseparáveis no ser humano, na criança não é

diferente, geralmente nas primeiras interações no ambiente escolar que se inicia o desenvolvimento social da criança, bem como o processo de criação devendo ser cultivado na idade escolar. Quanto a isso VIGOTSKY conclui:

[...]Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. (2009, 122)

Outros fatores que podemos destacar aqui, são os conceitos de mediação e de ambiente, presentes na abordagem histórico cultural de Vygotsky, enfatizando que o indivíduo só desenvolve através das interações e relações sociais que são oportunizadas, geralmente necessitando de um mediador, podendo ser esta a mãe, o pai, o professor ou alguém que naquele momento tenha mais conhecimento do que a criança. Quanto ao conceito de mediação podemos destacar:

[...]De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. [...] (VYGOTSKY, 1998, p.9).

As características dos ambientes escolar e familiar proporcionam situações e construções de diferentes aprendizados.

Outro fator intrínseco a situação do brincar está relacionado às emoções. Quando estão envolvidas regras de jogo, a criança se vê em

conflito com a forma que deseja agir, precisando de autocontrole em determinados momentos. (VIGOTSKY, 2007).

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOTSKY, 2007, p.118)

Vale destacar outro fator importante e de reflexão relacionado ao brinquedo e destacado por VIGOTSKY é o fato da criança se comportar diferente do habitual de sua idade, podendo ser maior do que ela realmente é. (2007) De um lado podendo se sentir livre e do outro ilusório, na determinação de suas ações, pois estas estão extremamente relacionadas aos significados dos objetos e obviamente a criança age conforme estes.

Mesmo o brinquedo não sendo objeto único e principal na infância, tem papel significativo pois influencia em vários aspectos como foram abordados no presente escrito.

Metodologia

Para realizar esta pesquisa foi utilizado um estudo bibliográfico referente ao conceito de infância e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil segundo Vygotsky, dada a necessidade de uma busca de algo já publicado, para o conhecimento mais detalhado sobre o tema a ser abordado. De acordo com (Gil, 2002 p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” Foram feitas leitura de livros, artigos, textos e discussões durante o decorrer do curso, buscando

assim identificar, descrever e analisar o papel do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

“Em suma, todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com um problema que já foi solucionado e possa chegar a conclusões inovadoras”. (Oliveira 2011 p.40 apud Lakatos & Marconi 2001)

4 Resultados e Discussão

A partir dos elementos elencados inicialmente para este estudo, apresentamos no decorrer deste escrito sobre o conceito de infância e a importância do brincar especificamente na idade pré-escolar e a representação social que o brinquedo representa em diferentes momentos históricos. Os jogos e brincadeiras sempre constituíram uma forma de atividade ligada ao ser humano, sendo uma atividade que possibilita a criança conhecer-se e formar conceitos sobre o mundo, durante a infância ela é mais intensa, pois se apresenta espontânea, ativando o processo de desenvolvimento cognitivo e social.

Outro fator apontado refere-se que o brincar para a criança está por vezes relacionado ao querer realizar desejos, entretanto as ações dela no brincar envolvem outros elementos, como as regras de jogo que a levam a situações de conflitos, mas também de autocontrole. A atividade do brincar está intrinsecamente relacionada à imaginação, fator este ligado às funções psíquicas superiores, que envolvem a construção e desenvolvimento do pensamento e da linguagem, aspectos importantes na abordagem histórico cultural de Vygotsky. Nesse sentido, a situação do imaginário é também um elemento crucial e que precisa ser orientado no ambiente escolar para que seja utilizado como potencializador do desenvolvimento.

Considerações Finais

Sabe-se que a pesquisa é de fundamental importância para o desenvolvimento da educação, nesse sentido os mais diversos temas que versam o ambiente na Educação Infantil precisam ser cada vez mais discutidos, buscando-se de abordagens teóricas consistentes que auxiliem os professores, tanto no entendimento do processo histórico, amparo legal bem como suas relações com embasamento teórico científico na prática docente. Podemos observar a partir da pesquisa, acerca da criança em diferentes contextos, que o brincar e os brinquedos estavam presentes em todos os períodos e povos. O brincar, assim como a educação humana é determinada pelo meio social em que estamos inseridos. Entende-se que a discussão do brincar e do brinquedo não encerra-se, por estar em constante transformação, necessita do movimento de pesquisas e discussões que possam melhor compreender seu sentido, utilidade e aplicação como instrumento de significado no desenvolvimento infantil.

Referências

Ariés, P. (1986) *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flaksman – 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

BRASIL. *República Federativa do Brasil*. Constituição 1988. Brasília, 2000.

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica- UF: DF. Parecer CNE/CEB nº20/2009. Aprovado em 11/11/2009

_____. *Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394)*. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24/10/2020.

Gil, A. C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo.

Oliveira, M.F. (2011) *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração*. Manual (pós-graduação) Universidade Federal de Goiás Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf

Ujii, N. T. (2014) *O lúdico como direito e manifestação cultural da infância: apontamentos e interlocuções*. In Peloso, F. C. & Silva, S.S. (Orgs.) *Infância e Inclusão Social: Cenas da Experiência Humana*. (pp 81- 108). Curitiba: Ithala.

Vygotsky, L. de S. (2007). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*(107-124). Orgs: Michael Cole...[et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martin Fontes.

Vygotsky, L. de S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: ática.

Vygotsky, L.S.(1998) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* - 6ª ed. SP: Martins Fontes.

Interfaces entre musicoterapia e os conceitos de significado e sentido segundo Vygotsky

Hermes Soares dos Santos

Introdução

A Musicoterapia se constitui em um campo do conhecimento científico nos quais são utilizadas experiências com a música e/ou seus elementos, a saber, ritmo, melodia, harmonia,

resultantes do encontro entre o/a musicoterapeuta e as pessoas assistidas. A prática da Musicoterapia objetiva favorecer o aumento das possibilidades de existir e agir, seja no trabalho individual, com grupos, nas comunidades, organizações, instituições de saúde e sociedade, nos âmbitos da promoção, prevenção, reabilitação da saúde e de transformação de contextos sociais e comunitários; evitando dessa forma, que haja danos ou diminuição dos processos de desenvolvimento do potencial das pessoas e/ ou comunidades (UBAM, 2018).

Trata-se de um campo de conhecimento científico que foi inicialmente experimentado após a Segunda Guerra Mundial entre os leitos nos quais soldados feridos se reabilitaram de suas dores físicas e emocionais. Experiências musicais elaboradas por músicos motivaram melhoras no quadro físico e emocional dos pacientes. Profissionais da medicina, então, começaram a investir em pesquisas que possibilitaram o surgimento de um novo profissional composto pela atuação musical associada à perspectiva terapêutica (Chagas & Pedro, 2008).

Com o surgimento, em 1950, da *National Association of Music Therapy*, muitas universidades estadunidenses inserem em seus

programas cursos de formação para musicoterapeutas em parceria com hospitais e escolas médicas (Leinig, 1977). No Brasil, o musicoterapeuta é um profissional de formação em nível superior de graduação ou especialização. Em seu currículo constam disciplinas da área médica, musical, psicoterapeuta e musicoterapêutica, capacitando-o para atuar em áreas como: Saúde, Educação, Social / Comunitária, Organizacional, entre outras” (UBAM, 2018).

Ao longo do século XX, o desenvolvimento da Musicoterapia tem se feito notável, haja vista os diversos modelos, as abordagens, os métodos que surgiram com suas diversas técnicas e procedimentos. No entanto, parte dos aportes teóricos implicados partem de concepções subjetivistas, centradas no indivíduo, dentro da prática clínica (Arndt & Maheirie, 2019), nas quais o ser humano “é constituído a partir de experiências sonoro-musicais arquetípicas, desde a gestação” (Pinho & Trench, 2012 apud Arndt & Maheire, 2020, p. 5). Há outras reflexões feitas por profissionais da área que enfocam de forma mais intensa uma concepção de sujeito imerso em condições específicas, sejam sociais, culturais ou históricas, e que exigem um constante alargamento de suas possibilidades de ser e agir (Arndt & Maheire, 2020).

Tendo como foco o alargamento destas possibilidades, faz-se fundamental problematizar esta prática musicoterapêutica, conhecida como social e comunitária. Diante da realidade brasileira edificada em costumes autoritários e excludentes com as diferenças diversas da coletividade (Schwarcz, 2019), reflexões da área musicoterapêutica concatenadas a reflexões de autores da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente Vygotsky (2009), podem em muito contribuir com visões e atuações na área que visualizem o sujeito como alguém construtor de si mesmo e de sua história. O autor mencionado destaca o significado e o

sentido como conceitos que abrigam elementos diversos das coletividades em que os sujeitos estão inseridos.

Sendo assim, o objetivo deste ensaio é refletir sobre como a Musicoterapia Social e Comunitária, uma vertente da área musicoterapêutica que possibilita a construção do sujeito dentro do contexto histórico e cultural em que atua a partir de reflexões fomentadas pelos conceitos de significado e sentido (Vygotsky 2009).

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho segue o modelo de ensaio. Segundo este modelo, o autor de um ensaio defende uma tese, ideia principal, no qual há sua posição sobre o assunto e apresenta argumentos e evidências (Marsal, 2014). Neste ensaio, a tese defendida preconiza que a Musicoterapia Social e Comunitária possibilita a construção da subjetividade do sujeito inserido no contexto social, histórico e cultural em que atua.

Serão apresentados alguns exemplos da literatura musicoterapêutica que indicam o sujeito como “um ser em constante relação, carregando a possibilidade de refletir e agir/atuar sobre o vivido” (Arndt & Maheire, 2020, p. 5) seus resultados e os aportes teóricos relacionados. Estes exemplos foram destacados na pesquisa bibliográfica do artigo “Musicoterapia Social e Comunitária: ações coletivas em pauta” (Arndt, Maheirie, 2020). Optou-se por exemplos desta pesquisa devido ao objetivo das autoras: analisar conceitos de sujeito e coletivo em publicações latino-americanas de Musicoterapia que adotam perspectivas sociais e comunitárias. As autoras dividiram as publicações em dois grupos: um grupo com concepções fundamentadas em uma leitura social e histórica do sujeito e coletivo e outro com perspectivas subjetivistas e

individualizantes das mesmas categorias. Serão destacados apenas dois exemplos do primeiro grupo.

Em seguida, serão expostas reflexões do autor deste ensaio construídas a partir de suas leituras e experiências. A partir destas apresentações, o autor apresentará reflexões que problematizam a relação entre Musicoterapia e os conceitos de significado e sentido segundo Vygotsky (2009).

Resultados e Discussão

Reflexões na área musicoterapêutica que partem de aportes teóricos que enfatizam a construção do sujeito no contexto social não fazem parte da estrutura de um modelo, método ou abordagem. A Musicoterapia Social e Comunitária constitui uma práxis que cuida da prevenção e promoção da saúde e tem como foco o modo como os sujeitos se relacionam com o ambiente físico (Arndt; Maheirie, 2019). E neste relacionar, estão contidas ações em arenas de práticas nas quais os sujeitos interagem e se integram em encontros com disposição para “exercer a solidariedade, a sobrevivência, a resistência, o enfrentamento, a permissão e o acolhimento” (Cunha, 2016 p. 112).

No grupo de artigos que reúnem a concepção de sujeito em questão citados na pesquisa mencionada de Arndt & Maheirie (2020), destaca-se uma pesquisa de observação participante com aplicação de entrevistas estruturadas denominada “Musicoterapia Crioula: estudo dos elementos característicos da brincadeira de roda de Tambor de Crioula em práticas musicoterápicas”. Os autores Passos e Wawzyniak (2015) destacaram elementos musicais da manifestação cultural Tambor da Crioula que podem ser utilizados na prática musicoterapêutica social e comunitária. Destacaram o uso do canto guiado por um puxador e respondido por um grupo, o ritmo entoado por tambores, a dança que envolve interação entre

os participantes por meio da umbigada e os caracterizam como aspectos culturais de resistência dos valores de uma população devido à manutenção de suas tradições, bem como a interação e o sentimento de pertença despertado em seus participantes.

Os autores da pesquisa citam Cunha (2003, p. 21), que ao refletir dentro desta perspectiva, compreende que “as manifestações sonoro musicais expressam aquilo que constituem as pessoas: elementos (...) do ser e do grupo, aspectos do movimento histórico, social e cultural que constroem e vivem”. A autora afirma, a partir das reflexões de Vygotsky (2009) que participantes de um grupo se apropriam de sua realidade ao perceberem a si mesmo na expressão do seu repertório de significados e sentidos afetivo-musicais. Nesta mesma linha de pensamento, citam Bruscia (2016) que compreende uma representação musical como a projeção da subjetividade de um grupo ou população.

No artigo “Musicoterapia e processo grupal: prática musical coletiva com alunos da segunda série do ensino básico” (Cunha et al, 2014) apresenta um estudo e sistematização de um processo de formação grupal mediante um fazer musical coletivo com alunos de idade entre seis e sete anos de uma escola de ensino fundamental. Observou-se que houve “apropriação do espaço da ação musical pelo grupo”. Nesta ação, muitos aspectos da história, da subjetividade e circunstâncias concretas, como atitudes contestadoras, possibilitaram a criação por meio de improvisações e recriações musicais.

Durante o processo, houve aquisição de novos conhecimentos e modificações das relações durante a prática musical coletiva. As musicoterapeutas mediadoras das ações foram influenciadas por estes aspectos em suas subjetividades e influenciaram uns com os outros. Elas, inicialmente, levaram canções do cancioneiro infantil que, a partir do sétimo encontro, começaram a ser rechaçadas por alguns alunos. Um

aluno, então, trouxe um *rap* da mídia televisiva. Outras canções da mídia apreciadas pelos alunos foram aglutinadas ao repertório do grupo, facilitando a interação e o vínculo deles com os membros da equipe musicoterapêutica.

A interação se fez presente no cuidado com a altura das vozes nos tons das canções que eram pensados de forma a ficarem confortáveis com as alturas das vozes adultas. Observou-se que canções que despertaram maior interesse eram cantadas com mais intensidade. Millecco, Millecco Filho e Brandão (2001) enfatizam que canções com maior sentido e significado para os executantes despertam maior interesse, fato notado na forma em que cantam. Em outro momento, durante a narrativa de uma história, uma melodia de uma canção indígena foi entoada e as crianças acompanharam de olhos fechados fazendo movimentos com os braços como se fossem voar. Após a narrativa, cada participante relatou como idealizou sua própria história.

Neste momento e em outros nos quais eram partilhados os significados e sentidos de canções recriadas pelo grupo, cada um trouxe elementos de sua subjetividade e seus conteúdos históricos e sociais. Esta capacidade de simbolização encontra ressonância em Vygotsky (1996) que considera a atividade lúdica como construtora de significados sociais e históricos, “uma forma pela qual as crianças assimilam e se apropriam dos significados do contexto cultural em que estão inseridas” (Cunha et al, 2014).

Problematizando a discussão...

Os exemplos dos artigos mencionados acima trouxeram os termos significados e sentidos em suas redações. Estes conceitos são refletidos por Vygotsky (2009) dentro dos estudos que realizou sobre a gênese e relação entre pensamento e linguagem. A partir das reflexões de Paulham,

Vygotsky (2009) afirma que o significado, a parte mais estável da palavra, é a parte generalista que encontra compreensão em toda uma coletividade. O sentido, por sua vez, é a parte mais particular, construída por um sujeito ou grupo em suas vivências específicas.

Mas afinal de contas, como os conceitos de significado e sentido, vinculados à palavra, se relaciona com elementos sonoros musicais, ou seja, a música, no intuito de promover mudanças no sujeito?

Vivências específicas de populações diversas dentro de suas culturas e histórias possuem a música como forma de arte apreciada e cultivada (Camargo et al, 2007). Maheirie (2003), a partir de reflexões de Vygotsky (1999) sobre música e afeto, destaca que, além da letra, o som, a dança, os cenários das apresentações na música são capazes de “tornar mais complexos os nossos saberes, definir melhor nossos pensamentos, dar maior precisão às nossas posições, trazer para o presente um objeto que está ausente, e, até mesmo criar objetos imaginários” (Maheirie, 2003, p. 150-151).

Os exemplos extraídos dos artigos (Passos e Wawzyniak, 2015; Cunha et al, 2014) e as reflexões de Maheirie (2003) e Camargo et al (2007) encontram ressonância em um recorte de pesquisa realizado pelo autor denominada “Contribuições da Musicoterapia Social e Comunitária no enfrentamento do sofrimento ético político de um grupo de mulheres vítimas de violência doméstica”. No final do processo desta pesquisa, em uma composição musical realizada em uma sessão dentro de uma casa-abrigo com o grupo de sujeitos mencionados, houve expressões de significados e sentidos (Vygotsky, 2009) em torno do fato de estar abrigado em um lugar que não representa um lar. As mulheres em questão, apesar de reconhecer a importância da casa-abrigo para o momento vulnerável em que viviam, apontavam dificuldades vividas no referido contexto na letra da composição e desejaram, após a conclusão da

canção, apresentar na confraternização de encerramento da pesquisa a canção para a coordenação da instituição como forma de protesto (Santos, 2020).

Esta canção foi a representação da subjetividade do grupo (Bruscia, 2016; Cunha, 2003). A vivência comunitária ganhou expressão na canção. Tornou-se um espaço para o grupo se autobiografar (Arndt et al. 2016). O espaço da sala tornou-se espaço da confraternização realizada no final do processo e com expressão de contestação de desconfortos vividos pelo grupo.

A melodia da composição foi extraída da canção “A Casa”, de Vinícius de Moraes e Toquinho. Realizamos uma paródia, portanto. A escolha foi feita pelo grupo. A letra da canção também foi composta pelo grupo. O pesquisador musicoterapeuta apenas ajudou na adequação da poesia à melodia, ao ritmo e à harmonia da canção.

A letra da canção “A Casa” foi composta por Vinícius de Moraes para seu amigo Carlos Páez Vilaró, um artista uruguaio que construiu uma casa no litoral de Punta Ballena, no Uruguai, para ser seu ateliê definitivo (Fernandes, 2019). Toda vez que Vinícius de Moraes ia visitá-lo, a casa tinha aumentado um cômodo. Estava sempre inacabada. Vista de frente, parecia não ter teto. E a vista para o mar, pois ficava em um penhasco, parecia que não havia chão. Por isso, a letra: “não tinha teto, não tinha nada. Ninguém podia pisar nela não, porque na casa não tinha chão”.

Esta canção, letra e melodia, possui a estrutura de uma canção de ninar que o compositor compôs para os filhos do amigo Vilaró que ainda eram crianças. O ritmo três por quatro, ritmo semelhante à valsa, traduz esta característica de “embalar”. A melodia de fácil aprendizado e sem tensões é semelhante aos acalantos das canções de ninar. Todos estes aspectos associados ao significado de “casa”, como lar, abrigo, aconchego estão presentes na canção.

Muitas interpretações em torno desta canção surgem até hoje. Algumas fazem alusão ao útero materno a partir de visões psicanalíticas, por exemplo. O grupo em questão se associou à casa-abrigo que não consideravam um lar. Eis a letra completa da paródia abaixo:

Era uma casa bem bagunçada, muitas crianças desordenadas, mas era feita com muito amor, muita alegria e acolhedor. Ninguém tinha privacidade, muitas mulheres de várias idades, ninguém queria entrar nela não, mas se apegava com coração. Havia farpas que machucavam, na caminhada que elas estavam. E com seus filhos estavam ali, buscando emprego até conseguir. Ninguém queria entrar nessa rede, pois tem ouvido nessas paredes. Ninguém podia fazer pipi. Porque uma fila havia ali. Mas era feita com muito esmero, na rua ... número zero (Santos, 2020)

A canção-paródia com estrutura de canção de ninar adquiriu outra conotação. Apesar do ritmo e melodia que evocam o embalo, o afeto e a acolhida reconhecida, abre espaço também para a contestação de insatisfações. Caracterizou o perfil subjetivo daquele grupo. Atuou de forma semelhante aos elementos do Tambor da Crioula (Passos & Wawzyniak (2015) que caracterizam a resistência de valores tradicionais de uma população e as canções do cancionero infantil junto a canções da mídia, que caracterizam os movimentos físico e emocionais de sujeitos de tenra idade (Cunha et al, 2014). E todas estas expressões sonoro-verbais-musicais fortalecem vínculos, afetos e promovem transformações subjetivas demonstradas nas atitudes e comportamentos dentro de seus contextos.

Considerações Finais

Há muitos outros *settings* nos quais ações da Musicoterapia Social e Comunitária podem atuar além dos mencionados nos exemplos acima. Estas ações não conhecem limites entre quatro paredes ou mesmo

clientelas. Não se limitam apenas a populações vulneráveis. O termo “social” carrega o significado de vulnerabilidade. Promover movimentos e transformações comunitárias abrigam construções de sentidos de quaisquer comunidades.

O resgate e a transformação dos sentidos e significados presentes nas expressões sonoro-verbais-musicais de sujeitos em uma comunidade a partir de uma visão de sujeito em construção é um ato revolucionário. A área musicoterapêutica, devido ao seu histórico enraizado na clínica, apesar de considerar essas expressões, pouco tensiona as mesmas na relação problemática no contexto em que surgem, pouco provoca enfrentamentos significativos com paradigmas que resistem a mudanças necessárias à saúde dos sujeitos.

A experiência de Cunha et al (2014), inserida em uma escola e experimentada apenas no limite do grupo de alunos e musicoterapeutas, pode ser estendida para toda uma comunidade escolar. A experiência de Passos e Wawzyniak (2015), construída dentro dos limites de uma pesquisa de resgate de elementos de uma manifestação cultural com o intuito de transferí-las para o âmbito musicoterapêutico social e comunitário, pode ser estendida para outras populações que, com suas experiências de manutenção de seus costumes e valores, em muito contribuem para as técnicas a serem aplicadas por musicoterapeutas.

A experiência do autor deste artigo, associada aos conceitos de significado e sentido de Vygotsky (2009), presentes não só na palavra, mas nas músicas repletas de afetos provocados por diversos aspectos sociais, culturais e históricos que afetam diretamente o significado e sentido da palavra, pode também contribuir para o fomento de ações transformadoras dos sujeitos diante de desafios apresentados em suas vivências comunitárias.

Por fim, a Musicoterapia não visa pura e simplesmente restaurar o equilíbrio e o bem-estar dos sujeitos em tratamento. Para além desses objetivos necessários e fundamentais, visa provocar um sujeito a promover provocações coletivas, culturais para que o resgate da saúde seja ainda mais efetivo. A Musicoterapia pode ser entendida como um movimento cultural (Ruud, 1990). Ser musicoterapeuta, portanto, é ser um promotor de um movimento cultural transformador.

Referências

- Arndt, A. D.; Cunha, R.; Volpi, S. (2016) Aspectos da prática musicoterapêutica: Contexto Social e Comunitário em perspectiva. *Psicologia e Sociedade*. 28(2), p. 387-395. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00387.pdf>>. Acesso em 4 de fevereiro de 2019.
- Arndt, A. D.; Maheirie, K. (2019) Musicoterapia: dos fazeres biomédicos aos saberes sociocomunitários. *Polis e Psique*. p. 54-71. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/80215>>. Acesso em 1 de agosto de 2020.
- Arndt, A. D.; Maheirie, K. (2020) Musicoterapia Social e Comunitária: ações coletivas em pauta. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 15, n. 2, São João del- Rei, abr/jun. 2020.
- Bruscia, K. (2016) *Definindo Musicoterapia*. Tradução: Marcus Leopoldino. (3a ed). Dallas: Barcelona Publishers
- Camargo, D.; Maheirie, K.; Waslawick, P. (2007). Significados e Sentidos da Música: Uma Breve “Composição” a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 12, n. 1. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12>>. Acesso em 4 de fevereiro de 2019.
- Chagas, M. Pedro, R. (2008). *Musicoterapia: desafios entre a Modernidade e a Contemporaneidade. Como sofrem os híbridos e como se divertem*. Rio de Janeiro. Mauad X: Bapera.

- Cunha, R. (2003) *Jovens no espaço interativo da Musicoterapia: O que objetivam por meio da linguagem musical*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência. Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. UFPR). Disponível em < <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/61750/D%20-%20ROSEMYRIAM%20CUNHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em 20 de outubro de 2020.
- Cunha, R. et al. (2014). Musicoterapia e processo grupal: prática musical coletiva com alunos da segunda série do ensino básico. *Revista InCantare*, 6, p. 65-86.
- Cunha, R. (2016) Musicoterapia Social e Comunitária: uma organização crítica de conceitos. *Revista Brasileira de Musicoterapia*. XVIII (21), p. 93-116
- Fernandes, C. (2019) *Descubra o significado da música A Casa, de Vinícius de Moraes*. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/blog/a-casa-vinicius-de-moraes>. Acesso em 20 de outubro de 2020
- Leinig, C. E. (1977). *Tratado de musicoterapia*. (1a ed.). São Paulo. Sobral Editora Técnica Artesgráficas Ltda.
- Maheirie, K. (2003) Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*. v. 8, n. 2, p. 147-153.
- Marsal, M.H. (2014). Dicas sobre como escrever um ensaio. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116800/DICAS_SOBRE_COMO_ESCREVER_UM_ENSAIO.pdf?sequence=1. Acesso em 20 de outubro de 2020.
- Millecco Filho, L; Millecco; Brandão. (2001). *É preciso cantar: Musicoterapia, Cantos e Canções*. Rio de Janeiro. Enelivros.
- Passos, A., Wawzyniak, S. (2015). Musicoterapia Crioula: estudo dos elementos característicos da brincadeira de roda de Tambor de Crioula em práticas musicoterápicas. *Revista InCantare*, 6(2), p. 30-51.

Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo, Summus.

Santos, H. (2020). Era uma Casa Bem Bagunçada... Uma Canção de um Grupo de Mulheres Residentes em um Abrigo para Vítimas de Violência Doméstica. *Revista InCantare*. V. 10. N. 1. P. 127-141.

Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. (1a ed). São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

União Brasileira das Associações de Musicoterapia (UBAM). (2018). *Definição Brasileira de Musicoterapia*. Disponível em: <http://ubammusicoterapia.com.br/definicao-brasileira-de-musicoterapia/>.

Vygotsky, Lev. (1999) *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes.

_____. *S. A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Educação e carreira: entrelaces entre a psicologia histórico-cultural e o contexto histórico da pandemia do Covid-19

*Renata Pereira de Cordova
Salette Silveira Azevedo*

Introdução

A instigante busca pela compreensão da constituição do psiquismo humano é algo presente e marca a história da humanidade. São articulações complexas e por vezes contraditórias, dentro de uma trajetória marcada pela incessante necessidade de oferecer retorno para as perguntas relacionadas aos anseios sobre as diversas questões pertinentes ao funcionamento cognitivo, emocional e social do sujeito. A Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada principalmente pelos estudos de Vygotsky, considerado um dos principais teóricos da psicologia soviética do início do século XX, contribuiu de forma crucial para o aprofundamento de conhecimentos, sobre o sujeito e a sociedade, que impactam o cenário de estudos de sua época e repercutem de forma incontestável no momento presente.

Vygotsky buscou compreender a constituição e a totalidade do homem, sempre articulando sua teoria dentro da visão de um sujeito inserido em uma determinada cultura. Criticou a visão fragmentada de homem dentro da Psicologia de sua época, onde cada abordagem defendia a influência de um fator determinante na constituição de seu psiquismo. Realizou críticas às psicologias: idealistas, defensoras que a realidade é mentalmente construída e imaterial; mecanicistas, articuladas à perspectiva de causa e efeito. Sua busca foi marcada pela estruturação de

uma Psicologia inspirada no materialismo-dialético, na qual defende que o sujeito é constituído pelas circunstâncias e ambiente social onde está inserido.

Assim a proposta é a compreensão da constituição do homem em sua interação com o mundo físico e social, sendo que o desenvolvimento humano é considerado em todas as suas dimensões, como: biológicas, culturais, históricas, entre outras. Fundamentando-se na visão dialética de que o homem é ao mesmo tempo resultado e autor de mudanças em sua história, demonstra a necessidade de condições adequadas do meio para seu aprendizado e desenvolvimento. Assim, conforme Aguiar e Ozella (2006), a ideia de Vygotsky é:

[...] romper com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-se das visões naturalizantes [...]. Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Então, considerando que o sujeito influencia e é influenciado pelo contexto histórico em que está inserido, destaca-se a importância da análise das interrelações entre sujeito e condições do momento presente, especificamente impactado pela pandemia do COVID-19. O propósito é contribuir, por meio de um estudo teórico alicerçado na Psicologia Histórico-Cultural, com análises sobre as questões educacionais permeadas pela tecnologia e as perspectivas de carreira marcadas pela intensificação da inconstância no mercado de trabalho e a sensação de aceleração do tempo.

As autoras do presente estudo, atuam como professora e gestora em Instituição de Ensino Superior particular, convivem com a realidade

educacional de alunos e professores impactados pela necessidade emergencial de alteração das aulas para a modalidade remota e as incertezas sobre a manutenção de seus empregos, assim como, a necessidade de escolhas de carreira em um cenário incerto, marcado pela falta de perspectiva e crise econômica. A visão dialética nos permite apresentar o cenário que estamos vivenciando e questioná-lo, afinal queremos ser agentes de mudanças e transformações dessa realidade!

Contemporaneidade e Pandemia

Nas últimas décadas, fomos marcados por diversas mudanças sociais mediadas pelas transformações tecnológicas. Presenciamos a intensificação do sentimento de aceleração do tempo e volatilidade, principalmente no mundo do trabalho. Vivenciando essa realidade de incertezas, o sujeito tem sua subjetividade impactada pela necessidade frequente de adaptação, exigindo um esforço contínuo de respostas adequadas às exigências do meio externo.

A conquista do diploma no curso superior não é mais garantia de um emprego ou estabilidade, a tão sonhada empregabilidade, que segundo Minarelli (1995), é a capacidade do profissional estar empregado e ter sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mundo do trabalho, está vinculada às determinações da sociedade moderna através da exigência da formação constante. De acordo com Demo (2009) “o diploma universitário já não representa qualquer conclusão, até mesmo porque tem sido banalizado crescentemente, seja pela mercantilização do acesso, seja pelo encurtamento dos cursos, sem falar no instrucionismo que avassala as salas de aula”.

Essa dinâmica gera a sensação de nunca estar preparado para o mercado e receio de realizar escolhas erradas. Quais caminhos deverão ser seguidos em um cenário incerto?

Outro aspecto importante é o sentimento de aceleração do tempo, onde Rosa (2019) defende que a modernidade demonstra que os sujeitos estão com extrema dificuldade de acompanhar a agilidade das mudanças impostas pelos processos sociais e tecnológicos, assim coloca que:

Isso levaria à perda da capacidade de integração da própria vida de forma narrativa em um passado provedor de referências e em um futuro provedor de sentido, e da capacidade de se obter, assim, uma orientação duradoura, ao menos de médio prazo, para ações futuras, (ROSA, 2019, p. 37).

O autor salienta que essa perda da capacidade de integração e a impossibilidade de corresponder às exigências geradas pelo processo de aceleração, podem colaborar para a manifestação de sentimento de insegurança, frustração e depressão. E no momento atual, o sujeito já envolto nessa realidade contemporânea, precisa lidar com mais um fator de extremo impacto em sua vida: a pandemia do COVID-19.

A pandemia atingiu o Brasil em março de 2020 e pelo alto índice de contágio e mortalidade, impôs medidas protetivas de distanciamento social. As pessoas, além da necessidade do uso de máscara, permaneceram em muitos casos trabalhando no sistema *home-office* e as atividades escolares foram direcionadas para aulas remotas. Essas mudanças de processo, inevitavelmente, intensificaram a necessidade da utilização da tecnologia nos processos de trabalho e ensino, para uma população por muitas vezes já excluída do acesso a tais ferramentas.

Abre-se assim, um novo cenário, onde é perceptível além da intensificação dos processos já delimitados, a ocorrência do medo, aumento da insegurança, desemprego, crise econômica e sanitária. Manifesta-se a necessidade de adaptações para prevenção da saúde física e mental. A Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para análise e

propostas de intervenções dentro dessa realidade, vamos analisar especificamente dois importantes aspectos: o ensino remoto e a carreira.

Ensino Remoto e Carreira

Embora uma das principais características do século XXI no que diz respeito a habilidades e competências, sejam apontadas como “fluência tecnológica” e as “novas alfabetizações” (apropriação das novas ferramentas tecnológicas que estão surgindo no dia a dia) , estas ainda não estão totalmente inseridas no cotidiano das pessoas e não são neutras, constituindo forças de dominação e alienação, conforme Frigotto (2007), “a ideologia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional adestradora e fragmentada foi tomando as mentes e os corações de professores e das classes populares. Trata-se da incorporação da ideologia neoliberal” (p. 273).

Há algum tempo atrás a concorrência estava entre profissionais qualificados e profissionais desqualificados, sendo que os desqualificados seriam descartados. Atualmente com as novas tecnologias e a exigência do mercado para que esses profissionais tenham a fluência tecnológica, não há mais os “descartados” e sim os marginalizados.

Demo (2009, p. 19) argumenta que “esta marginalização é funcional, tanto porque reduz a pressão da mão de obra, quanto porque barateia seu custo crescentemente.” Importante destacar que a concorrência está entre os profissionais qualificados e não mais entre qualificados e desqualificados.

Sabe-se que com o advento da pandemia do COVID-19, os profissionais tiveram que se reinventar, visto que não estavam preparados para desenvolver suas atividades por meio de novas tecnologias da informação e da comunicação.

Destaca-se aqui o trabalho docente, que teve necessariamente que adaptar-se a esse novo cenário de rápidas e implacáveis transformações na metodologia de ensino, passando de aulas presenciais para atividades remotas. Segundo Salvo (2019) o professor terá que adaptar-se aos modelos da empresa 4.0 que tem por princípios a operação em tempo real, a virtualização, a descentralização e a modularização.

As atividades profissionais estão sofrendo um significativo impacto pela inovação conceitual, tecnológica, organizacional e institucional no mundo do trabalho e destacamos aqui principalmente a atuação do docente. Essa afirmativa, coaduna-se com o que preconiza Vygotsky: “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem” (Vygotsky, 1991, p. 20).

Essa atual realidade vem exigindo que o professor adquira as habilidades/competências que o permitam “falar a linguagem do século XXI” e ser detentor de uma “cidadania virtual” (DEMO, 2009). Rego (2003), afirma que o professor terá que assumir um papel de mediador nas relações interpessoais com os alunos e também com os objetos de conhecimento, pois sem ela não haverá aprendizado. De fundamental importância para a aprendizagem dos alunos é a atuação e mediação do professor. Vygotsky (2001) destaca que no processo de mediação o sujeito não tem acesso direto aos objetos; o acesso é através de sistemas simbólicos. Assim, destaca-se que os docentes devem oportunizar ambientes de aprendizagem, com novas formas de ensino, com presença virtual, modalidades de interação e comunicação, encurtando as distâncias entre aluno e professor.

Será certamente um desafio para os professores se reinventarem e se reorganizarem, visto que o ambiente que tínhamos no início de 2020 não voltará mais. Hoje temos o “novo normal” e almeja-se profissionais inseridos nesse contexto para que possamos formar profissionais que possam atuar nesse novo cenário.

Especificamente sobre a carreira desses jovens, é possível identificar além das inseguranças já presentes advindas de um cenário volátil, a intensificação de processos de medo e insegurança que acarretam possibilidades de perda da perspectiva de futuro. O período marcado pelo aumento do desemprego, fechamento de comércios e incerteza da manutenção ou obtenção de atividades laborais, privou os jovens de estabelecerem a continuidade de alguns sonhos e a ruptura de projetos.

Dias (2009) defende que o projeto de vida gera um sentimento de continuidade e de manutenção da própria vida. Esse processo é salutar para a prevenção da saúde mental do sujeito, pois ao realizar seu planejamento de carreira, novos sentidos repercutem e novas ações são pensadas para quebrar a paralisação advinda de incertezas e medos relacionados com a pandemia. A proposta é manter acesas as projeções de curto, médio e longo prazos, através do planejamento de carreira e da manutenção do projeto de vida e dessa forma incentivar a articulação de ações, considerando a realidade atual. A Psicologia Histórico-Cultural sustenta essa prática, nos proporcionando profundo arcabouço teórico para compreensão do psiquismo, ao considerar as interfaces com os aspectos políticos, econômicos, culturais e históricos. Essa amplitude de análise nos sustenta no processo de transformação do sujeito e da própria sociedade.

Papel dos Profissionais da Educação e Psicologia

Os profissionais da Educação e da Psicologia, também impactados pela realidade da pandemia, têm papel primordial para a análise crítica do contexto atual e a prática sustentada por articulações que priorizem processos educativos e profissionais que visem a redução da exclusão digital de seus alunos, assim como estimular a interpretação mais consciente de suas (im)possibilidades de carreira permeadas pelo mercado de trabalho, porém considerando suas reais necessidades e desejos. Em um primeiro momento, parece algo utópico e realmente é um processo dinâmico, complexo e contínuo, porém que pode impactar na quebra de crenças limitadoras e ideológicas que colaboram para a manutenção de processos de alienação. Destaca-se que:

A alienação se caracteriza, ontologicamente, pela atribuição da “naturalidade” aos fatos sociais; esta inversão do humano, do social, do histórico, como manifestação da natureza, faz com que todo conhecimento seja avaliado em termos de verdadeiro ou falso e de universal; neste processo a “consciência” é reificada, negando-se como processo, ou seja, mantendo a alienação em relação ao que ele é como pessoa e, conseqüentemente, ao que ele é socialmente. (LANE; CODO, 2001, p. 42).

Assim, queremos questionar o que será o “novo normal”? Ouvimos diariamente, que após o advento da pandemia, nossas vidas não serão as mesmas e que as adaptações implementadas serão provavelmente mantidas ou refletirão para sempre em nossas rotinas. Porém, não podemos aceitar essa visão apenas marcada pela naturalidade. Acreditar, por exemplo, que é inevitável a falta de acessibilidade tecnológica nos processos educacionais da população economicamente desfavorecida, assim como a paralisação diante de suas vulnerabilidades e alta exigência direcionada pelos interesses do neoliberalismo, que através de suas

ideologias, sustenta a necessidade do consumismo e ações irrefletidas sobre a busca frequente de atendimento às necessidades corporativas de desenvolvimento de competências para atender interesses unilaterais de um mercado capitalista.

A Psicologia Histórico-Cultural nos ensina a transformar o indivíduo em sujeito, capaz de se posicionar, rompendo com ideologias limitantes e utilizando-se de sua criatividade e conscientização. González Rey, de forma brilhante colabora para a ampliar conceitos dentro dessa abordagem e defende que:

O indivíduo em sua vida social tem duas opções: subordinar-se às várias ordens que caracterizam a institucionalização dos espaços em que se desenvolve, ou gerar alternativas que lhe permitam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149).

Destaca-se a importância dos profissionais da educação e psicologia se aproximarem, através de trocas constantes de suas vivências, assim como a busca de alternativas e apoio mútuo. Essa vivência nos grupos de profissionais repercutirá em suas práticas, que serão apoiadas por maior conscientização e protagonismo e por consequência refletirão em seus alunos e sociedade. O distanciamento social necessário para a manutenção da saúde, não precisa refletir no isolamento efetivo dos profissionais. Não esquecendo, conforme analisado anteriormente, a importância de ações para manutenção do projeto de vida.

Considerações Finais

Frequentemente, nos deparamos com falas sobre a importância dos profissionais da Educação e Psicologia, porém é necessário questionar a manutenção de processos educacionais apenas formativos para o mercado

de trabalho, distantes da visão de uma formação integrada e que envolva o desenvolvimento da visão crítica e da própria consciência.

É fato, que a pandemia de COVID-19 afetou tais profissionais, que muitas vezes se depararam com suas próprias limitações técnicas e de conhecimento. Porém, a visão é que pela complexidade e importância de seus papéis, precisam articular ações para o próprio processo de transformação e questionamento de suas realidades para posteriormente munir sua prática com a premissa de adaptar metodologias acessíveis para seus alunos e estímulos para a compreensão dos diversos aspectos envolvidos em nosso momento histórico.

Não podemos desconsiderar a necessidade de apoio das Instituições de Ensino e do poder público, que nesse processo, necessitam investir na disponibilização de recursos, preparo e incentivo à qualificação dos profissionais responsáveis por essa complexa mudança dentro do ensino remoto. Além, do apoio em ações que se aplique aos conhecimentos do planejamento de carreira, que destacamos como ferramenta para minimizar os sentimentos gerados com a pandemia, a manutenção do projeto de vida. Defendemos que pensar em projetos, além de potencializar o autoconhecimento e buscas mais conscientes de carreira, podem gerar um novo sentido para a própria vida do sujeito e da visão do contexto que está inserido.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. Prof. [online]*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

DEMO, P. (2009). *Qualidade humana*. Campinas: Armazém do Ipê.

DEMO, P. (2012). *Habilidades e competências no século XXI*. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação.

DIAS, M. S. L. *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários*. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007. P. 241-287.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LANE, S. T. M; CODO, W. (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MINARELLI, J. A. *Empregabilidade: como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho*. 27. Ed. São Paulo: Ed. Gente, 1995.

REGO, T.C. (2003). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 15. Ed: Vozes.

ROSA, H. Introdução. In: Rosa, H. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2019. P. 1-43.

SALVO, M. A. Indústria 4,0: O que é? Como surgiu? Quais os impactos no mundo. 2019 (7m,31s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N2goe3CUoWA&t=64s>. Acesso em: 16 set.2020.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S (1991). *A formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

A teoria histórico-cultural e o ensino de arte: (re)pensando a práxis pedagógica

Adrieli Maciel dos Santos

1 Introdução

A aprendizagem da arte apresenta um percurso de criação processual, construído gradativamente mediante interações significativas no contexto em que a criança está situada. No Brasil, o percurso histórico do ensino de Arte é permeado por desafios e embates, regularmente passando por modificações. A partir da criação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), paralelo a reformulação, da Lei nº 5.540/68, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), destacam-se modificações na educação básica, que buscavam atender os interesses de uma determinada parcela da sociedade. De acordo com a Lei nº 9394/96, pelo artigo 26, parágrafo 2º de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes da Educação Nacional, à luz da Lei nº 5692/71, apresenta a obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, privilegiando a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos. Neste sentido, a Arte como uma disciplina do Ensino Fundamental e Médio componente da Base Nacional Comum na Matriz Curricular (LDB de 1996, artigo 26, parágrafo 2º e 6º), a ser complementado, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, de acordo com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, dada a importância do ensino de Arte na educação escolar, e suas possibilidades de promover mediações para que os

estudantes tenham acesso de modo sistemático e organizado ao saber produzido historicamente. O estudo tem como objetivo principal contextualizar alguns conceitos básicos da teoria histórico-cultural necessários à práxis pedagógica, parte-se da asserção que a arte ocupa lugar de relevância no desenvolvimento humano, pois proporciona a mediação com as formas superiores de pensamento e sensibilidade, impulsionando o desenvolvimento humano.

Metodologia

A metodologia adotada concerne a uma análise documental crítica e contextualizada, com base nas principais mudanças legislativas e documentos oficiais produzidos para o ensino de arte, considera-se as contribuições da teoria histórico-cultural.

A análise se configura como documental e bibliográfica por considerar a investigação centrada a partir de documentos oficiais, normativos e legais que apresentaram as principais políticas para a educação infantil no período. Buscamos, ainda, compreender a temática fundamentando-se na teoria histórico-cultural. Conforme aponta Martins (2001), a pesquisa bibliográfica busca analisar determinado tema científico, pautando-se em referências teóricas publicadas em livros, revistas e periódicos.

Resultados e Discussão

O postulado de Lev Semenovitch Vygotsky corrobora com as discussões que permeiam o âmbito educacional, particularmente no ensino da arte, do qual abordamos no presente trabalho. O autor enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo e a existência de um ponto de “viragem” no desenvolvimento linguístico, cultural e intelectual da criança, pontua dois

importantes indicativos deste avanço: os saltos de vocabulário e a procura ativa por palavras/nomes de objetos. (VYGOTSKY, 1998). Neste sentido, a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio assume a centralidade, “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. (OLIVEIRA, 2002, p.25)

No que se refere ao ensino da Arte no Brasil, salienta-se que a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais a “Arte se apresenta como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar.” (BRASIL, 1998, p. 63). Nesta perspectiva, são estabelecidas as diretrizes para os conteúdos das Artes Visuais, quanto à produção, apreciação e contextualização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda caracterizam a relevância da arte no contexto escolar:

[...] a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte. (BRASIL, 1993, p.15).

Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), consideram que a Arte tem tanta importância como as outras disciplinas, pois se relaciona com as outras áreas de ensino e tem suas especificidades. Nesta perspectiva, o ensino da Arte propicia ao aluno o desenvolvimento de sua criatividade, imaginação e percepção visual

quando realiza formas, no momento que aprecia o fazer artístico no processo de criação de sua obra ou a dos seus colegas. Convém salientar que, ao trabalhar as quatro linguagens artísticas: Artes visuais; Dança; Teatro e Música; a escola pode relacionar às possibilidades e interesses da realidade local. O documento ainda expõe as seleções e a ordenação de conteúdos, que auxiliam na proposta de ensino em artes visuais, que possam auxiliar na produção artística da criança (BRASIL, 1997). Dentre os critérios para seleção dos conteúdos gerais, está a necessidade de que o conhecimento abordado seja compatível com as possibilidades de aprendizagem do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade.

Em relação à metodologia em artes visuais, a expressão gráfica da criança inicia-se por volta de um ano e meio, é a fase das garatujas; depois passa pela fase pré-esquemática e a seguir, pela fase esquemática. (AROEIRA, 1996) No desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem – como resultado de gestos manuais; e os gestos constituem a primeira representação do significado. Com relação ao simbolismo de segunda ordem, quando o objeto adquire a função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nesta fase, independente dos gestos das crianças. A criança pequena usa a dramatização, demonstrando por gestos o que deveria mostrar nos desenhos, por conseguinte os traços representam um complemento.(VYGOTSKY, 1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sugerem que, ao trabalhar as quatro linguagens artísticas, a escola pode se relacionar às possibilidades e interesses da realidade local. O documento ainda descreve

sobre a contribuição das artes visuais com a aprendizagem de outras áreas específicas.

Propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 15)

Entretanto, muitas vezes nos deparamos com alguns embates entre a teoria e prática de artes nas instituições de ensino, devido à falta de acesso de professores à formação continuada e recursos materiais, etc. Esse cenário influencia diretamente a práxis pedagógica dos professores, muitos profissionais ainda incluem em seu planejamento de aula atividades prontas, tais como desenhos impressos que acabam por limitar o processo criativo dos alunos. Neste sentido, “atividades artísticas esparsas e não originárias de conceitos, de ideias artísticas e estéticas, podem concorrer para o desaparecimento do estudo da arte propriamente dita.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.22). Urge-se por melhorias nas práticas educativas, assim como, investimento em capacitação e formação continuada para os profissionais, de modo que o ensino de arte se torne significativo para os alunos.

Fundamentando-se na teoria vygostkyana, o fazer artístico é considerado um ato de expressão, portanto, um ato livre, uma vez que dá um sentido novo a uma obra artística numa situação que o indicava, ou até exigia sem possuí-lo positivamente”. Destaca-se o livro *Psicologia da Arte* (2006), o qual apresenta a premência de aprofundar o debate acerca da linguagem artística, assim como a relevância desse conhecimento para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Neste sentido, “um

aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.” (BRASIL, 1997, p.19) Torna-se necessário valorizar a arte por si só e não apenas como auxílio ou complemento para as demais áreas do conhecimento. Sampaio & Ferreira, (1994, p.30) corroboram com esta ideia, salientando que:

A livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais. Eis aí um começo seguro para a conquista de uma vida adulta.

O aprendizado escolar induz ao tipo de percepção generalizante, desempenhando um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. A consciência resulta na generalização, a generalização propicia a formação de um conceito supra-ordenado e o conceito supra-ordenado, inclui o conceito dado. (VYGOTSKY, 1998) Sendo assim, ao longo do processo de criação artística em artes visuais o professor pode propiciar à criança a construção de diferentes linguagens como o desenho, pintura, modelagem, recorte ou colagem, utilizando materiais diversificados que tenham significado simbólico na realidade que os cerca, como por exemplo elementos da natureza, gravetos, folhas de árvores, pedrinhas, terra ou areia, etc. Deste modo, o trabalho com as diferentes linguagens pode ser um recurso para a criança expressar seus sentimentos, desejos e anseios.

Nesta perspectiva, a aprendizagem da arte apresenta um percurso de criação processual, construído gradativamente mediante interações significativas às experiências do cotidiano. (VYGOTSKY, 2006) Ademais, a representação da arte sobrepõe o conteúdo das vivências recorrentes, visto que, a socialização da obra propicia a construção de novos sentidos.

Cabe ao professor, durante a elaboração do planejamento de sua aula, incluir diversos recursos didáticos, materiais que proporcionem às crianças várias possibilidades de reutilização e construção de novas formas e texturas, com exploração sensorial ou por meio de brincadeiras lúdicas. Segundo Marques (2013):

No ensino das Artes na Educação, a livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência devem estar inerentes, passando assim a criatividade a ser admitida como uma carga cultural importante em que a aceitação dos sentimentos e emoções devem ser uma das finalidades da educação. (p.04)

Para Vygotsky (1998), a sequência temporal do aprendizado e do desenvolvimento direciona-se na relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes, o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. No que se refere à finalidade da educação, destaca-se a necessidade de dar autonomia aos alunos, estabelecendo uma relação de construção de identidade, a fim de estimular a imaginação e criatividade, além de desenvolver o senso crítico, durante a observação e criação de obras de arte. Tendo em vista que, a cognição é sócio-histórica, ou seja, todas as atividades cognitivas básicas são fruto do desenvolvimento histórico-social e cultural do contexto em que o indivíduo está inserido.

Atualmente, após a implementação Lei nº 13278/2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, “o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, se estabelece a seguinte determinação: as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo. (BRASIL, 2016). Neste âmbito, o ensino de arte não ocorrerá apenas em um curto período de tempo, faz-se necessário a formação adequada para os

profissionais que irão atuar nessa modalidade de ensino, aprimorando a prática pedagógica e tornando a aprendizagem dos alunos significativa.

Deste modo, o ensino não deve ser visto apenas como uma forma repassar informações ou mostrar apenas uma direção, aquela que o professor considera a mais adequada, mas é auxiliar o indivíduo a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da realidade em que está inserido. É oferecer instrumentos para que o aluno possa escolher entre muitos caminhos, aquele que esteja de acordo com os seus valores e com a sua maneira de enxergar o mundo.

Considerações Finais

Ao analisar as contribuições da teoria histórico-cultural compreende-se que, o ensino de arte deve ser visto como forma de construção do conhecimento, ampliando a compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. De tal modo, percebe-se a relevância deste ensino, na formação do indivíduo em seu aspecto: emocional, sociocultural e cognitivo. Destarte, é necessário delinear um novo olhar sobre o ensino de Arte nas escolas, para que a torne-se significativa é essencial o comprometimento do educador com o planejamento das atividades e a definição de objetivos a serem alcançados.

A análise bibliográfica propiciou a compreensão de que, a concepção de ensino da Arte passou por muitas transformações no decorrer dos séculos, que se relacionam com momento histórico vivido e aos papéis determinados pela sociedade. Verifica-se que, uma das grandes dificuldades encontradas no ensino de arte é a formação continuada dos profissionais, assim como a compreensão do que se trabalha nessa disciplina e os objetivos que se pretende alcançar.

Referências

- AROEIRA, M. L. Campos; SOARES, M. I. B; MENDES, R. E. de A. (1996). *Didática de pré-escola/ Vida Criança: Brincar e aprender*. São Paulo: FTD.
- BRASIL. *Lei nº 5692/71*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN). Brasília, Distrito Federal: MEC, 1971. Publicado no D.O.U. em 24/08/71. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao01/leisordinarias/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/1980-a-1960#content>>. Acesso em: 15 set.2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 nov.2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. *Lei nº 13.278*, de 02 de mai. 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- SAMPAIO, R. M.W; FERREIRA, F. (1994). *Evolução Histórica e Atualidades*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- MARTINS, G. A; PINTO, R.L.(2001). *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*, São Paulo: Atlas.
- OLIVEIRA, M. K. de. (2002). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (4a ed.). São Paulo: Scipione
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2006). *Psicología del arte*. Traducción: Carles Roche. Barcelona. Paidós.

Conceitos vigotskianos e a análise do trabalho de ensino no contexto pandêmico

*Maria Fernanda Lopes de Freitas
Márcia Dutra Gonçalves Halmenschlager
Flávia Fazon*

Introdução

O trabalho de Vigotski articula vários conceitos-chave essenciais para a compreensão do desenvolvimento da criança. Em sua concepção sócio interacionista, Vygotsky aborda os princípios do materialismo dialético e considera o desenvolvimento da complexidade na estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural, na qual o biológico e social caminham juntos. O homem se constitui através de suas interações sociais, como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas de uma determinada cultura.

De acordo com esta abordagem vigotskiana o desenvolvimento humano não é a somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética, que ocorre desde o nascimento do ser humano e o seu meio social e cultural a qual pertence (Rego, 1995).

Na percepção de Vygotsky, o desenvolvimento humano não é a decorrência de fatores isolados que amadurecem ou fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim são as trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, a influenciar um sobre o outro, que constituem o processo desse desenvolvimento (Rego, 1995).

Neste artigo nos debruçaremos mais especificamente sobre os conceitos de interação e linguagem como instrumentos para o

desenvolvimento de adultos. Nosso trabalho está ancorado nos aportes vigotskianos do Interacionismo Social que são os fundamentos para o desenvolvimento das bases epistemológicas da Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010), ciência do trabalho que estuda as relações do homem com seu trabalho do ponto de vista do trabalhador, com vistas a ampliar seu poder de agir.

Apresentaremos um recorte de uma pesquisa-intervenção realizada com professores no período de ensino remoto devido à pandemia da COVID-19, pesquisa esta que tem como objetivo a coanálise da atividade e as transformações do trabalho dos professores sob os olhares desses próprios trabalhadores durante o período de suspensão de aulas presenciais devido à pandemia COVID-19.

No recorte apresentado aqui buscaremos mostrar de que maneira o trabalho dos professores foi afetado pela falta de interação com seus pares e quais possibilidades desenvolveram para poder suplantar esta falta. Durante a discussão com os pares de trabalho na metodologia utilizada na intervenção, que tem como princípio a verbalização sobre a atividade, os professores puderam tomar consciência de suas experiências vividas e transformá-las em recurso para novas experiências (Vygotski 2003).

Pensamento e Linguagem

Vygotsky e seus colaboradores trouxeram muitos conhecimentos sobre este tema de grande complexidade dentro da psicologia, referindo-se a raízes genéticas da relação entre pensamento e linguagem. De acordo com Rego (1995), Vigotski explica que pensamento e fala têm diferentes origens e desenvolvimento independente, se encontram num determinado momento do desenvolvimento da criança (na inserção da criança no grupo cultural) e aí se origina o modo do funcionamento psicológico mais sofisticado. Esta conquista especificamente humana da linguagem

possibilita às crianças contarem com instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, superar a ação impulsiva, planejar e resolver problemas antes da sua prática, controlando o seu próprio comportamento. Através dos signos e das palavras é caracterizado para a criança o meio de contato social, tornando as funções cognitivas e comunicativas como uma nova forma superior de atividade. Desta maneira, a linguagem tanto expressa o pensamento quanto age na sua organização.

Vygotsky conceitua a linguagem como instrumento (Rego 1995); o adulto por meio do diálogo e domínio da linguagem, interpreta e coloca significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança, bem como a inserção no mundo simbólico de sua cultura. A criança ao interagir e dialogar com outras pessoas mais maduras de sua cultura, aprende a usar a linguagem como um instrumento do pensamento e meio de comunicação, associando assim o pensamento que torna-se verbal e a linguagem/fala passa a ser racional.

Segundo a autora, Vygotsky analisa a linguagem como instrumento de pensamento, refletido no modo em que a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos pelo seu grupo cultural. Este processo é dinâmico, porém passa por estágios sendo: a fala exterior evolui para uma fala egocêntrica e, desta para uma fala interior. A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (atividades intersíquicas que ocorrem no plano social, mediação simbólica e linguagem), e a fala interior (atividade intrapsíquica, individual, mediação simbólica e linguagem).

Palavra, Linguagem e Discurso

Quando tomamos o sócio interacionismo (Rego, 1995) como base de nossa análise, partimos do pressuposto vigotskiano que os sujeitos representam sua realidade, ou seu cotidiano, através de símbolos e signos.

Para Vigotski (2000, p. 398), o signo é um traço constitutivo indispensável para a palavra que, sem esse significado, se torna um som vazio. Portanto, é a partir do processo de interpretação dos signos que a linguagem se revela.

Vigotski também descreve que no processo de internalização da linguagem e do surgimento do pensamento verbal, tem-se a linguagem como um sistema de signos e o desenvolvimento humano biológico se tornando também sócio-histórico (Oliveira, 1993, p. 45).

A linguagem então é um processo ativo e criativo, sendo, ao mesmo tempo, produtora de objetos de sentido e constitutiva das unidades representativas do pensamento humano (Bronckart, 2008, p. 71), pois o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza através dela (Vigotski, 2000, p. 409). E é a nossa capacidade de abstração a partir da linguagem juntamente com sua função generalizante que a torna um instrumento do pensamento (Oliveira, 1993, p. 51-52).

De fato, a palavra e o objeto que ela nomeia formam uma estrutura única. Mas essa estrutura é absolutamente análoga a qualquer vínculo estrutural entre as duas coisas. Não contém nada específico da palavra como tal. Quaisquer coisas, seja uma vara, um fruto, a palavra ou o objeto que ela nomeia, confluem em uma estrutura segundo as mesmas leis. Mais uma vez a palavra não é outra coisa senão um objeto ao lado de outros objetos. No entanto, permanece fora do campo de visão dos pesquisadores o que distingue a palavra de qualquer outra coisa e a estrutura da palavra de qualquer outra estrutura, como a palavra representa o objeto na consciência, o que torna a palavra palavra. (Vigotski, 2000, p. 404-405)

Podemos considerar a palavra como um fenômeno de discurso, por carregar consigo um conceito, e ao mesmo tempo um fenômeno intelectual, pois toda formação de conceitos é um ato específico e indiscutível de pensamento (Vigotski, 2000, p. 398). Desta forma, o

discurso é a unidade entre a palavra e o pensamento, é a palavra consciente (Vigotski, 2000, p. 398), na medida em que revela a natureza psicológica do seu significado (Vigotski, 2000, p. 400).

Assim, o significado não pode proceder da atividade dos indivíduos separadamente, mas sempre em caráter dialógico, ou seja, a partir dos discursos produzidos no quadro de interações sociais (Bronckart, 2008, p. 75).

Desta forma, o discurso é definido por Bronckart (2008, p. 87) como as práticas languageiras, ou seja, a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas. O discurso, portanto, pode ser considerado como a prática da linguagem como mediadora da interação do homem com seu meio.

Nos trilhos de Vigotski, os métodos indiretos propostos pela clínica da atividade possibilitam a criação de produções discursivas, nas quais, o locutor confrontado consigo mesmo, supera limites que lhe impõe habitualmente o controle social, nas suas diferentes formas, a autoavaliação da conformidade de seus atos em relação à expectativa do outro ou o que representa para si próprio. Por meio do diálogo com o outro e consigo mesmo, ao se descobrirem na tela e ao verbalizar as condutas observadas, o discurso se esforça para acompanhar a sucessão das ações, referindo-se a componentes físicos, mas o essencial é invisível e não consegue ser verbalizado na ordem linear. (Clot, 2010, p. 138)

O aspecto mais importante, segundo Clot (2010, p. 139) é o momento que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, quando consegue expressá-la. O fato de ver o que foi feito em seu trabalho, sem ter condições de explicá-lo ao outro pela verbalização, induz uma atividade fundamentalmente nova, intrapsíquica, cujo objeto é o próprio sujeito. “A verbalização na análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológica e social” (Clot 2010, p. 146). Essas verbalizações

possibilitam a conquista do eu, sujeito; recriam assim uma nova forma de equilíbrio, pois este sujeito, recente para ele, depois de ter passado por suas interrogações e descobertas, pode encontrar as melhores razões para agir neste momento e continuar evoluindo, elaborando e formulando melhores argumentos para justificar suas condutas (Clot 2010, p.142).

Interação, aprendizagem e desenvolvimento

Para Vigotski, a associação entre pensamento e linguagem se deve à necessidade de interação entre os indivíduos durante a atividade especificamente humana do trabalho (Oliveira, 1993, p. 45). Pois “o trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social” (Oliveira, 1993, p. 45).

De acordo com Vygotsky, o aprendizado é um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e considera para tanto as definições biológicas do ser humano e a dimensão social que fornece instrumentos e símbolos impregnados de significado cultural, mediando a interação do indivíduo com o mundo, fornecendo seus mecanismos psicológicos e formas de agir. Este desenvolvimento depende do aprendizado que realizam num determinado grupo cultural, a partir da interação de indivíduos da sua mesma espécie. Neste contexto é o aprendizado que possibilita este desenvolvimento: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1984, p.99 apud. Rego, 1995, p. 71).

Transformações no trabalho

Com a paralisação das atividades escolares devido à pandemia da COVID-19 (coronavírus), as aulas foram realizadas de maneira remota durante quase todo o ano letivo de 2020. E, com o afastamento dos professores das escolas, transformaram-se radicalmente as formas de interação desses profissionais com seus alunos, com seus pares e com os demais profissionais da educação do seu ambiente de trabalho.

Pensando acerca dos conceitos expostos acima, este artigo, derivado dos resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, tem como referencial teórico-metodológico a clínica da atividade desenvolvida por Yves Clot (2005, 2007, 2010a, 2010b, 2017), o qual se fundamenta nas teorias vigotskianas e identifica a atividade como “sede dos investimentos vitais” (2010b, p. 8) e os trabalhadores como protagonistas da transformação no campo do trabalho, pois transforma seu organismo fisiológico em um “verdadeiro órgão funcional da atividade” (2010b, p. 19).

A pesquisa que originou este artigo teve como objetivo a coanálise da atividade e as transformações da atividade dos professores sob os olhares desses próprios trabalhadores durante o período de suspensão de aulas presenciais devido à pandemia COVID-19. E, para atingir o objetivo, utilizamos, dentro do recorte metodológico, o método indireto de Instrução ao Sósia - IaS (Oddone, 2008; Clot, 1999, 2006, 2010b; Roger, 2007, 2013), descrito no próximo tópico.

O método indireto de Instrução ao sósia (IS) utilizado nesta pesquisa

O método de Instrução ao Sósia (IS) foi recuperado e apropriado pela Clínica da Atividade (CA) por meio do francês Yves Clot. Segundo ele, o método se aproxima dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural de Vygotski, sendo capaz de observar “o desenvolvimento do vivido no âmago da ação” (2010, p. 201). Assim, busca não apenas observar

e compreender as soluções que o trabalhador encontra para a execução da sua atividade dentro do seu movimento de realização, mas também ampliar o poder de ação dos trabalhadores.

O método, conforme resume Roger (2013, pág. 114), consiste em pedir ao trabalhador para que dê a um interlocutor todas as instruções mais precisas para que este possa substituí-lo (hipoteticamente) no trabalho, sem que essa substituição seja perceptível aos outros. No caso desta pesquisa, o professor seria um instrutor e o pesquisador, seu sócio, o qual teria o papel de provocar a “reentrada” na ação do professor e, por seu intermédio, a entrada em cena dos componentes e contradições do real da atividade.

Desta forma, a aplicação desse método indireto possibilita acompanhar o desenvolvimento permanente da atividade. Isso vem ao encontro do que propôs Vigotski, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, quando acreditava que todos os fenômenos, para se transformarem em objetos do conhecimento científico, deveriam ser estudados como processos em movimento e em mudança (Vigotski, 1991, p. 7).

Realizamos 6 instruções de maneira remota no período de junho a agosto de 2020, que foram agendadas com o grupo de professores através do *Whatsapp* e realizadas e gravadas através do *Google Meet*. As transcrições das reuniões foram parcialmente realizadas através do aplicativo *Transcriber* e revisadas manualmente pela pesquisadora para produção dos textos escritos que ainda estão em fase de análise.

A análise do trabalho de ensino no contexto pandêmico

Para esta pesquisa, compusemos um grupo de 9 trabalhadores participantes, sendo 7 mulheres e 2 homens. Todos são professores atuantes no ensino presencial em escolas e, neste momento, estão atuando

remotamente de maneira síncrona e/ou assíncrona. E apesar da possibilidade de formação de um coletivo de trabalho de uma única escola, mesmo que em menor número de participantes, optamos pela composição ampliada tanto em número de professores quanto em realidades experienciadas.

Desta forma, como atuam não apenas em escolas, mas em redes de ensino e municípios diferentes, acabamos formando o que Clot (2010b, p. 85) chama de “comunidades científicas ampliadas”. Essas comunidades são grupos de trabalho nos quais existem diferentes realidades, as quais nos permitiram visualizar as diferenças, mas sobretudo reconhecer as similaridades nas transformações do trabalho docente durante parte do fechamento das escolas devido à pandemia mundial da COVID-19 (coronavírus).

Uma vez que não existe vacina e a única maneira comprovada de prevenção do aumento de casos de infecções ainda são o distanciamento e o isolamento social. Assim, no início do mês de março, com o aumento dos casos mundiais e o avanço da pandemia, os governos municipais e estaduais do Brasil, na contramão das indicações da atual presidência e em concordância com as indicações médico-científicas e os governos de quase todos os outros países do mundo, decretaram, de maneira geral e cada um à seu tempo, o afastamento de profissionais de atividades consideradas não essenciais e, com isso, a suspensão das aulas presenciais.

Essa “nova realidade” modificou profundamente a organização e a realização do trabalho dos professores de todos os níveis de educação, em todo o mundo. Conseqüentemente, mudamos também nossas relações sociais em todas as dimensões do nosso trabalho, fato cujos resultados parciais apresentaremos no próximo tópico.

Resultados e Discussão

Para Vygotski (1994, p. 110-111), a atividade coletiva (a interação) é parte integrante do desenvolvimento da atividade individual, pois a vida coletiva se torna recurso para essa atividade individual. E, nesse movimento relacional, a própria atividade individual é duplicada: primeiramente no plano social, enquanto categoria interpsicológica; e em seguida no nível psicológico, como uma categoria intrapsicológica (Clot, 2010, p. 166). Assim, a atividade individual é construída através da reelaboração dos aprendizados na interação social.

E mesmo que nem todo trabalho coletivo implique em um coletivo de trabalho, esse se conserva quando uma história comum de reorganização do seu trabalho promove o aumento do poder de agir conjuntamente (Clot, 2010, p. 167). Assim sendo, um coletivo não é uma simples reunião de indivíduos, mas sim “uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo” (Clot, 2007, p. 38).

A interação durante o trabalho remoto: resgate de significações do coletivo de trabalho

A primeira reunião do grupo de professores aconteceu no dia 11 de junho de 2020, na qual participantes e pesquisadores se apresentaram e estabeleceram a dinâmica das reuniões e do método, bem como dos pressupostos teóricos e metodológicos adotados nesta pesquisa.

Os excertos aqui apresentados são referentes à primeira e à última IS, exatamente com o objetivo de demonstrar o retorno do tema da importância das interações e do coletivo de trabalho às discussões, bem como suas reinterpretações durante o decorrer do trabalho remoto. Assim como este tema, também identificamos como temas recorrentes a questão dos novos significados de interação entre os professores para o desenvolvimento do trabalho, as novas formas de interação com os alunos

e, em alguns momentos para alguns e durante toda pandemia para outros, a interrupção da interação com seus alunos.

Ambas as professoras aqui apresentadas trabalham na mesma escola, porém em níveis educacionais diferentes. A primeira professora, aqui nomeada como Kátia, é uma profissional experiente na profissão, com dezenove anos de docência, sendo quinze deles na atual escola sobre a qual fez seus relatos nesta pesquisa. Atualmente está como professora de Língua Portuguesa para o ensino médio e o curso pré-vestibular da instituição. Já a segunda professora, aqui chamada de Rita, trabalha há onze anos como docente nessa escola, sendo a professora de Língua Portuguesa dos 8º anos. Para Rita, sua docência se iniciou nesta mesma escola, pois antes deste período atuava na área administrativa.

Na primeira reunião, dia 18 de junho de 2020, observamos durante a instrução o relato da criação de um canal de comunicação direta com os colegas de trabalho, através de um aplicativo de conversa, o qual foi identificado pela professora participante como uma atitude *inteligente*. Isso se deve aos colegas que acabavam se *salvando* nos momentos de *emergência*, enquanto os prazos de afastamento das escolas se estendiam e os novos instrumentos de trabalho precisavam ser encontrados, compreendidos, testados e utilizados pelos próprios professores.

Aqui encontramos a informação que o grupo de trabalho realizava por conta própria a função formativa dessas novas tecnologias, através da produção e do compartilhamento entre os colegas de *tutoriais caseiros*, nos quais trocavam informações sobre o funcionamento e a aplicabilidade de recursos tecnológicos para as gravações e edições de aulas assíncronas (vídeoaulas) e durante as aulas síncronas (*lives*).

Kátia: Não. Você vai fazer o modelo... eu uso o... principalmente o screenshot que é aquele que vc fica reduzido na tela e aparece. Você recebeu 2 vinhetas pra vc colocar uma antes e uma depois pra aula ter uma uniformidade, uma estética mais agradável. E aí você vai gravar essa videoaula, editá-la colocando as vinhetas e vai subir essa aula direto no Teams para suas turmas no prazo estabelecido e no dia combinado.

Sósia: Eu tive uma formação pra fazer isso, né?

Kátia: Você teve um tutorial caseiro pra fazer isso.

Sósia: Mas ninguém me ensinou como é que eu faço produção de vídeo?

Kátia: A sua escola não te ensinou. Você foi muito inteligente e criou o grupo de whatsapp dos seus colegas de trabalho e um foi te salvando, hora você salvando outro, hora outros foram te ensinando recursos que talvez seriam interessantes. Por que a sua escola não te mostrou como usa o screenshot, não te ensinou como adequa uma vinheta na outra, mas... e deixou até disponível um email da TI para alguma necessidade. Mas, ali no momento da emergência, você não vai ter resposta imediata como você espera na maioria das vezes.

Quadro 1. 1ª IS - Professora Kátia. Fonte: Autoras (2020).

E neste ano, ao serem afastados das escolas, acabaram afastados uns dos outros em seu grupo de trabalho, bem como daquilo que compreendiam por seu gênero profissional (Clot, 2010), pois tiveram que ressignificar sua prática. Sem formação e nem tempo de aprendizado dos instrumentos, os professores também não tiveram tempo de reorganizar as novas tarefas que envolviam as atividades não presenciais e as aulas remotas, tornando-as suas.

Diante dessa nova realidade, a proliferação dos procedimentos prescritos acabou abreviando o tempo necessário para que uma nova cultura profissional coletiva se descobrisse e se renovasse, sendo, assim como a antiga, apreendida na própria atividade (Clot, 2007, p. 39). Então, os esforços para resgatar o coletivo e seu gênero se reencontraram nos “grupos” dos aplicativos de mensagens, nos quais os professores conseguiram ampliar o seu poder de ação nas novas tarefas designadas e, de certa forma, sobre eles mesmos, conforme podemos ver neste próximo excerto.

Sósia: *Eu perguntei porque do jeito que você falou, a impressão que deu e... mas não com relação aos alunos, mas com relação ao todo mesmo, que você tinha chegado nesse momento em que o estresse tava muito e teve que reorganizar.*

Rita: *Ah, eu cheguei mesmo. Eu cheguei num estresse assim, é, prejudicou bastante a minha saúde, coisa que até então nunca tinha acontecido. É, mas não com os alunos. Como os alunos é a parte boa.*

Sósia: *E aí, achei interessante, você disse que então primeiro recorre aos colegas, né? Às amigas que... o pessoal que... o pessoal que trabalha junto? E aí vocês debatem um pouco sobre isso pra ver se a coisa estabiliza um pouco entre vocês, antes de chegar na coordenação?*

Rita: *Sim. Isso. Porque às vezes, por exemplo, eu tô lá no meu grupo, o grupo, o grupo que eu participo das minhas amigas, além de colegas de trabalho, são amigas, se chama 'sobreviventes', porque nós estamos sobrevivendo. E, para sobreviver, tem sim que ter o apoio. Porque, às vezes, eu tô num caminho que a colega está em outro e ela pode me ajudar. Né? A Kátia está em outro caminho que ela pode abrir meus olhos: "ó, faça assim" e coisa e tal. Então esse grupo de apoio é muito importante. Agora...*

Sósia: *E você, daí, vocês trocam experiências ali dentro?*

Rita: *Isso. Isso é muito positivo. Muito positivo. Se não fosse esse grupo, eu não sei como as coisas estariam. Daí eu certamente me sentiria, eu me sentiria muito sozinha. Eu não me sinto totalmente sozinha, porque eu tenho na verdade dois grupos: esse do sobreviventes e de outros amigos que eu divido turma. Aí, claro, que chega uma hora que só conversar com os amigos, não vai resolver.*

Quadro 2. Discussões após a 6ª IS - Professora Rita. Fonte: Autoras (2020).

Neste raciocínio, a professora ressalta que conversar com amigos que não fazem parte do seu gênero profissional não é suficiente para resolver as questões do trabalho. Nesta última frase, temos a professora participante relatando a importância do grupo de trabalho para superar a situação vivida e *sobreviver* a este período pandêmico de trabalho. Neste movimento entre os colegas de trabalho, observamos um funcionamento diferente nas relações, o que poderia indicar o início da constituição de um coletivo.

Considerações Finais

Neste artigo apresentamos alguns excertos das análises de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como base epistemológica os conceitos vigotskianos de desenvolvimento humano, notadamente a importância da linguagem e das interações para o aprendizado das funções psicológicas superiores.

Nas análises dos textos produzidos durante a pesquisa-intervenção, buscamos demonstrar de que maneira a coanálise da atividade, desenvolvida com base nos métodos indiretos proposto pela clínica da atividade, pode possibilitar transformações do trabalho dos professores, sob os olhares desses próprios trabalhadores, por meio da verbalização da atividade, conceitualização dos conflitos, estranhamentos perante o fazer dos colegas e, por fim, ampliação das possibilidades de agir no trabalho.

Como resultados iniciais desta pesquisa de mestrado, nos excertos aqui apresentados, observamos que houve a resignificação dos coletivos de trabalho, que se tornaram suporte formativo para transformação dos artefatos em seus principais instrumentos de trabalho neste período. Esses professores participantes, nas trocas dialógicas decorridas das IS, puderam tomar consciência de seu fazer e do fazer de seus pares e, através da criação de situações de observação e coanálise do trabalho dos professores, os pressupostos teóricos metodológicos aqui aplicados permitiram que os professores se apropriassem melhor da sua atividade, compreendendo melhor a ordem de importância das suas tarefas na realização do seu trabalho durante este período de suspensão de aulas presenciais.

Referências

- Bronckart, J. P. (2008). O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Clot, Y. (2007). A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: FabreFactum.
- Clot, Y. (2010a) A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 207-234, Apr. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2020.

Clot, Y. (2017). Clínica da Atividade. Revista Horizontes, v.35, n.3, pp.18-22, set/dez.

Clot, Y. (2010b). Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: FabreFactum.

Clot, Y. (2014). Vygotski: a consciência como relação. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 124-139. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000600013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. Le travail Humain*, 68, 4, 289-316.

Fazion, F. (2017). A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Université de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2017.tde-08022017-120300. Acesso em: 2020-10-28.

Friedrich, J. (2012). Lev Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras.

Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (2008). *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*. Torino: Otto. Disponível em: <https://www.diario-prevenzione.it/ebook/Esperienze_operaie_70.pdf> Acesso em: 02 jun 2020.

Oliveira, M. K. (1993). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

Rego, T. C. (1995). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Roger, J.-L. (2013). Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, v. 16, n. spe, p. 111-120. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*. Toulouse: Éd. Érès.

Vygotski, L. S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2003). Conscience, inconscient, émotions (F. Sève & G. Fernandez, trad.). Paris: La Dispute.

Vygotski, L. S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. K. Barisniskov e G. Petitpierre. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L. S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In Obras escogidas. Madrid: Visor Distribuciones.

Vygotsky, L.S. (1934/1997). Fundamentos de Defectología. Obras Completas, tomo cinco. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de originais escritos até 1934. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2ª reimpressão.

Cultura, formação humana e infância: implicações da teoria histórico cultural e da concepção materialista da história

Francieli Araujo

Elementos introdutórios da constituição do ser social

Na perspectiva marxiana a cultura é o próprio trabalho humano, pois somente através do trabalho o ser social se produz. Desse modo, o trabalho é a afirmação do ser humano, isto é, a fonte criadora da essência humana. Para a concepção materialista da história, o homem é a síntese das relações sociais, que através do trabalho produz a si mesmo. O homem precisa agir sobre a natureza, em lugar de adaptar-se à natureza tem de adaptá-la a si, e é justamente o modo como este homem se produz que denominamos de cultura.

Nessa perspectiva, se o ser social não estiver em condições de atender às suas necessidades biológicas básicas é impossível a ele reproduzir a própria existência, conseqüentemente produzir cultura.

Pode-se afirmar que é por meio da categoria trabalho que podemos entender a formação do ser social numa perspectiva histórica, pois a maneira pela qual o ser humano produz a sua existência num certo momento histórico, condiciona suas alterações de ordem fisiológica e social, de modo a confirmar a prioridade da atividade vital do homem no processo de humanização. É necessariamente pela mediação do trabalho na relação do ser humano com a natureza, momento em que começa a produzir a cultura diferenciando-se dos outros animais, que assim ocorre o processo de humanização, ou seja, da formação do ser humano enquanto ser social.

Na medida em que o ser social domina as condições objetivas, por outras palavras, as condições exteriores ao seu organismo, ele intervém nas condições objetivas as transformando, mas a transformação por ele obtida não fica a si próprio, pelo contrário, ele transmite este conhecimento aos outros que estão ao seu redor. Desse modo, o ser social cria uma ligação entre as suas descobertas e as dos outros seres sociais. No entanto, este processo não se extingue em si mesmo, uma vez que, as conquistas obtidas em determinados momentos históricos são transmitidas às gerações futuras que, por sua vez, incorporam estas conquistas e estabelecem novas conquistas.

A civilização contemporânea contém, portanto, toda a cultura de séculos e séculos desenvolvida por nossos ancestrais, sendo transmitida de geração em geração. Em cada indivíduo está contida uma determinada cultura, que é consequência da interferência humana na natureza, cujo resultado é a produção material ou imaterial, ou seja, um objeto, instrumento, ou na forma de ideia, linguagem, conhecimento, modos de agir, de pensar, de sentir.

Em suma, ao desenvolver-se como ser social, o ser humano produz a sua existência, e ao mesmo tempo, a cultura material e imaterial, socializando-a às gerações futuras. Nesse sentido, é possível afirmar que somente os homens produzem cultura, pois ao contrário dos animais que atuam por instintos de natureza biológica, os homens produzem conhecimento, produzem cultura. Os homens intervêm através da mediação que não está presente nos animais, isto é a consciência, a capacidade de refletir a respeito do mundo exterior e propor propostas a este mundo satisfazendo suas necessidades, carências que se apresenta em determinado momento histórico.

Todavia, a aceção marxiana irá questionar a respeito de uma cultura que aniquila o homem, tal como é o caso da cultura da sociedade burguesa,

própria da sociedade capitalista que empobrece a capacidade de pensar dos homens. Para a teoria marxiana é salutar que a cultura se transforme em, mas se transforme no sentido de que potencialize as capacidades humanas, e não no sentido de minimizá-las.

Desse modo, se queremos explicar a cultura temos que compreender as bases materiais da qual a civilização se desenvolveu ao longo dos séculos. No entanto, para Marx e Engels (2007) uma verdadeira cultura só pode surgir em uma nova forma de sociabilidade, uma vez que, a sociedade capitalista tende a unilateralizar o rol de atividades dos indivíduos, e estes são confinados a um conjunto de atividades simples e particulares. Daí a necessidade de superar a sociedade burguesa para uma sociedade de fruição do conhecimento, isto é, de expansão das dimensões humanas, e não da degradação da existência. O empobrecimento de sua genericidade pelo embrutecimento das suas capacidades, o homem é convertido em mercadoria, ficando desprovido da sua essência humana.

Para Mello (2009), a cultura resulta no processo de humanização, isto é, o processo de constituição do humano em cada ser humano. “A cultura é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda, em repouso, [...] a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição” (idem, 2009, p. 365).

Apropriar-se da cultura significa apropriar-se do uso social dos objetos para o qual os elementos da cultura foram criados. Como sinaliza Gramsci:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários

estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade porque acumularam na memória um certo número de dados e de datas que vomitam em cada ocasião, criando assim quase que uma barreira entre elas e as demais pessoas [...] A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista da consciência superior: é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres (GRAMSCI, 2004, p. 57-58).

O processo educativo, de acordo com o exposto, visa a apropriação das conquistas civilizatórias pelos indivíduos, o que não ocorre de modo espontâneo, dependendo, portanto, para sua efetivação, da presença de sujeitos que ao incorporarem uma cultura mais elaborada, terá condições de superar as suas limitações imediatas com a natureza, isto é, maior possibilidade de exteriorizar-se no mundo enquanto indivíduos livres e universais.

Enquanto indivíduos hominizados, para atingirmos um patamar mais evoluído do desenvolvimento humano é necessário desenvolver a individualidade, a partir do intercâmbio entre os homens e de uma dada cultura estabelecida em uma determinada sociedade. A formação da individualidade para si é um processo de transformação só possível de ocorrer por meio do processo educativo, calcado na apropriação da cultura.

Para Mészáros (2008), a educação seria um processo vital da existência do homem, isto é, aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, o que significa dizer, a sua capacidade de conhecer e ter ciência do real. Na obra “Educação para além do capital”, Mészáros (idem) coloca a educação no âmbito da história, mostra suas limitações diante da sociedade capitalista e, portanto, trata de pensar a sua crítica no interior

da sociedade capitalista que produz a sua auto expansão e acumulação, condições objetivas para sua conservação.

Entretanto, se é um fato que conduzir o indivíduo à apropriação do conhecimento, ou da cultura, é uma necessidade visando ao salto qualitativo dentro do processo civilizatório emancipado, também é um fato que esta condição não pode ocorrer sem a intencionalidade de “parceiros mais experientes” (MELLO, 2009).

Nessa perspectiva, o professor é concebido como um mediador essencial, a ele cabe buscar as formas mais adequadas para provocar a máxima apropriação dos conteúdos da cultura. O professor é assim um intelectual que age intencionalmente e apresenta as novas gerações a cultura socialmente produzida e historicamente acumulada. Na escola, esse processo de apropriação da cultura e de formação e desenvolvimento das qualidades humanas históricas e socialmente criadas é mediatizado direta ou indiretamente pelo professor. Em linhas gerais, o processo de humanização de cada ser humano ocorre por meio da educação, por meio da mediação dos mais experientes, acontece pela via da atividade do sujeito que aprende.

Observe-se, ainda, que este processo não se encerra e nem tem por finalidade a produção de um intelectualismo vazio, e sim o despertar da capacidade reflexiva capaz de disputar a hegemonia no plano político da vida social pela formação de um novo bloco cultural que se encontre à altura do processo civilizatório atingido com o desenvolvimento das forças produtivas no interior da sociedade capitalista, visando à sua superação por uma nova forma de sociabilidade.

A Criança e a Cultura: alguns pressupostos a partir da Teoria Histórico Cultural

Diante dos pressupostos apresentados na seção anterior acerca da cultura e da constituição do ser social, trata-se nesse momento de refletir acerca da criança e da cultura na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Nestes termos, a criança é vista como um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação. As suas vivências e experiências são orientadas pelo grupo social e cultural que faz parte, ou seja, a sua história individual está condicionada pela história coletiva e que constituem sua situação social de desenvolvimento neste momento de sua vida.

Assim, as características humanas, são construídas nas relações sociais dos homens, ou seja, o ser humano só desenvolve e se humaniza por meio da apropriação de conhecimentos e da cultura, e no processo de sua atividade sendo assim, de acordo com a perspectiva Histórico Cultural, as aptidões habilidades humanas, são constituídas nas relações concretas entre o homem e o mundo da cultura, o que os tornam produtores da história humana. Assim, reitera-se o homem constitui sua segunda natureza, que é histórica e cultural: o homem não nasce humano, mas torna-se humano pelos processos de vida, de educação e de atividade.

Trata-se de afirmar que a criança como um sujeito singular, que adquire as características propriamente humanas por meio da intervenção do outro, da mediação de instrumentos e signos, apropriando-se de um conjunto de valores e saberes capazes de gerar mudanças em sua forma de se relacionar consigo mesma e com o mundo.

Ao analisar como o ser humano se humaniza, afirma-se de acordo com Pino (2000, p. 51) que o desenvolvimento humano traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza”. Portanto, compreende-se que o homem cria suas condições de existência e sociabilidade por meio das produções

culturais e desta forma, não se adapta simplesmente à natureza, mas a transforma, de acordo com suas necessidades, em busca de autorrealização, modificando-se a si mesmo.

Reafirmando o papel da criança como um ser social, Vygotsky (1991) cita, “[...] O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através no qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”.

Desta forma, o intercâmbio social necessita da construção de signos advindos do desenvolvimento da linguagem, Oliveira (1993) afirma que

A principal função da linguagem de acordo com Vygotsky é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seu semelhante que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Tal intercâmbio necessita, para que seja possível uma comunicação mais sofisticada, da segunda função da linguagem: o pensamento generalizante. Este consiste nos signos, os quais simplificam e generalizam a experiência vivida, o que permite que ela seja transmitida a outros.

Sendo assim, Oliveira (1993 p. 36) explica que,

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem – é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente, dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a cultura, é um processo de transformação, sendo assim, o sujeito é um agente transformador de sua realidade, isto acontece, por meio das relações com as pessoas, objetos e meio ao seu redor.

Enfim, enquanto escola, acredito na formação humana, a partir da construção e reconstrução de significados culturais e históricos mediados, em que o indivíduo internalize não somente os conteúdos científicos apartados de sua realidade, mas sim, que os aplique de forma particular e consciente na realidade em que está inserido.

Considerações finais

O artigo apresentado trouxe ao debate elementos preliminares acerca da cultura como fundamento importante à constituição do homem enquanto ser genérico. Destacou-se, para tanto, que o ser humano se distingue qualitativamente de outros animais, na medida em que domina as condições objetivas, transformando-as de maneira consciente e planejada. Contudo, tais transformações obtidas, não ficam apenas para si mesmo, pois ele transmite este conhecimento a outros indivíduos que estão ao seu redor, criando assim um vínculo entre as suas descobertas e os demais seres sociais. Assim, ao apropriar-se das funções essenciais dos instrumentos que utiliza e desenvolve por meio da assimilação de uma determinada cultura, ocorre a formação de novas capacidades e funções intelectuais (funções psíquicas superiores). Nessa perspectiva, ao desenvolver-se enquanto ser social, o ser humano produz sua própria existência e a sua própria cultura material e imaterial, socializando conhecimento e conquistas humanas às gerações futuras.

A apropriação dos rudimentos da cultura material e imaterial ocorre em virtude da sua relação com os outros homens e é a partir desse movimento que o ser humano faz a aprendizagem de uma atividade apropriada, ocorre aí, portanto, o processo educativo.

Referências

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas da atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Org. MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. Araraquara, S. P: Junqueira & Martin; Marília, S.P: Cultura Acadêmica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vygotsky: Implicações para a educação**. 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O trabalho interdisciplinar do docente no mundo pandêmico e aspectos da mediação

*Pedro Moreira
Paula Caldas Brognoli
Maria Sara De Lima Dias*

Introdução

A situação pandêmica que vivemos, o sofrimento causado com as perspectivas científicas para neutralizar um vírus que se modifica, que se potencializa de modos diferentes, de muitas maneiras colocou em xeque a história do conhecimento humano porque houve enganos, falhas, dificuldades que anteriormente se considerava possível de solucionar com facilidade. A causa do Coronavírus, sua razão de existência em um momento de grande desenvolvimento técnico e tecnológico pode ser desconhecido em parte, de outro modo, pode ser especulado em uma caça ao fantasma que provocou esse mal. A história poderá nos dar indicativos no futuro, especialmente ante todas as possibilidades, entre meios disponíveis, o que realmente fez com que cientistas de todo o mundo pudessem desenvolver um modo de eliminar o mal.

A pesquisa laboratorial foi possível devido a pesquisa de campo, e esta, por sua vez, com o tratamento clínico em que o empirismo tomou força através de sistemática comparações entre modos de tratamento tradicionais, a implementação de saberes populares, do trato clínico em sua proeminência. Desde o início das contaminações, o que era aparentemente local se reproduziu de tal forma a se tornar mundial, os meios não foram eficazes, o agravamento de um surto se tornou pandêmico com a transmissão do mal em todos os recantos do planeta.

Com todos esses milhares de anos históricos do homem sobre a terra, de todo o conhecimento gerado, de vivermos a 'era do conhecimento, da informação' não se teve um conhecimento científico compartilhado ao nível de toda essa história humana, por que as informações foram tão canhestras, indisponíveis, por que a dificuldade de se criar uma única vacina não se estabeleceu? A pergunta ou o questionamento que fazemos neste texto nos diz que a tradição disciplinar temperada com a tradição do individualismo heroico, do grupo estabelecido não consegue ampliar horizontes, abrir a caixa de Pandora para juntar de lá o que, como Esperança de humanidade nos falta.

A interdisciplinaridade ausente nesse processo resultou em variações não apenas do vírus no tempo de pesquisa em busca de resultados coerentes, como também faltou uma responsabilidade científica do compartilhamento da informação/conhecimento. Pode-se dizer que foi devido ao sistema capitalista, da concorrência, da vantagem por receitas, ganhos em causa, de proteção de uma comunidade mais merecedora que as demais. No entanto, essas ideologias se mostram aquém da responsabilidade ética, das decisões que necessitam ser sociais em que impera no código de sua própria existência o estudo, a pesquisa, a extensão que faz a ciência.

Não houve e não há interdisciplinaridade, há sim multidisciplinaridade com a reunião testada de certos saberes, de comprovação, de eficiência para a eficácia, o que resultou em inúmeros modos de tratamento, de variações em quantidade e qualidade de vacinas, isso porque não houve e não há interdisciplinaridade no trato científico, ainda no mundo atual, uma novidade.

A única ação realizada devido a solicitação massiva da OMS e de depoimentos de vários níveis do conhecimento foi o confinamento. E ainda assim, por decisão política, de ação exigente, forçada porque a tal era do

conhecimento e da informação não mais que resultou em ser uma retórica do que uma realidade compartilhada. Com o Coronavírus percebemos quanto a Educação falhou, quanto as instituições estavam fragilizadas, quanto se deram conflitos entre aparência das verdades em relação à todas as evidências, e quanto foi ímprobo, falho o que se acreditava ser rápido, protetivo, definitivo a tomada de decisões políticas para o bem social.

O confinamento, em muitos países forçado com ação de polícia se deu devido a esse trágico fato, de que o conhecimento científico e tecnológico está separado da vida social, mostra ser algo inalcançável em que, dado momento alguém se investe contra todas as evidências, contra todos os sofrimentos sociais por uma preferência particular que desejou implantar como ato heroico. O confinamento mostrou que as decisões foram mais das comunidades, da sociedade organizada do que científica ou política.

Com o confinamento o trabalho do docente nas universidades se tornou algo extremo, entre reuniões de colegiados para a reestruturação emergencial da organização educativa por modo remoto, de acompanhamento virtual, de se realizar um calendário disciplinar, de posicionamento dos gestores, das reitorias em uma demora que, em muitos casos pode ter provocado esvaziamento das forças coletivas para tomadas de decisão. Um momento trágico nas universidades que repentinamente tiveram que se adaptar a essa nova realidade pandêmica.

O fechamento das universidades e a sua abertura de modo remoto/virtual causou um grande impacto sobre o sistema de aulas presenciais, síncronos com a presença do aluno e professor em sala de aula para o uso de tecnologias. Hábitos e costumes, a tradição, a cultura interna de avaliação, os debates integradores perderam sentido ante a demanda urgente no uso dos complexos modos virtualizados. Essa transformação acabou por gerar conflitos entre os que o classicismo acadêmico de status de poder, de certa propriedade de conhecimentos com o modo em que, o

conhecimento é compartilhado de todos os modos possíveis a fim de gerar além de aprendizados, novos conhecimentos, esses também, ao professor e colegas, a ser compartilhados. Em fato estamos longe da cátedra, não existe mais um professor catedrático, e sim profissionais da educação que vieram mediar realidades, conhecimentos, informações e promover ao aluno para a sua formação qualificada.

Agora se necessita de quem os ampare, quem de fato os acompanhe, oriente, direcione, esse alguém a ser presente não apenas para com um alguém escalado no elenco educacional, como que um número posicionado em uma cadeira de sala de aula, porém como uma pessoa que possui diversos outros conhecimentos e saberes, de experiências das quais o professor é alguém que está desnudo de sua capa, de sua proeminência sendo apenas aquele que direciona um processo educacional e apóia toda a ação humana ética da qual deve ser o mediador.

Essa situação deslocada do presencial para o virtual possibilitou que a universidade abrisse ao debate os seus extremos cuidados contra a falha, a sua margem regulamentar de proteção ao docente, a sua caverna burocrática, o seu tecnicismo, a sua cultura instituída em uma ordem hierárquica. Essa base antiquada, proveniente das formas prescritivas, do autoritarismo que tem o direito punitivo da exclusão social, esse modo adaptado da escolástica diminui a velocidade necessária para que haja a rapidez do compartilhamento. Que este compartilhamento seja profícuo na produção do conhecimento, e que acompanhe esses novos acontecimentos, como os que ocorrem com as novas tecnologias.

De um modo trágico vimos e ainda vemos com a luz sombria da pandemia quanto essas mudanças na universidade são exigências. E não há retorno a um passado de dedos apontados no rosto do aluno, truques em provas para resultados abaixo da média promovendo um saber pouco significativo, e nem mesmo surpresas como testes de última hora para

boas 'pegadas', armadilhas no processo educacional porque agora, e desde sempre devia ser assim, se deve confiar no aluno, se deve acompanhá-lo por ser essa a função básica, senão única da pedagogia para a formação humana.

Não é mais possível que haja docentes especializados em suas especializações sem conhecimentos genéricos da arte e cultura, de valores humanos, de conhecimento em tecnologia, de uso de softwares, de materiais tecnológicos para aulas à distância por modo remoto, através de palestras e conferências. E para essa aplicação definitiva em que se diminuam distâncias entre aluno e docente, as relações e interações humanas devem participar da vida acadêmica.

Não é mais possível o silêncio do professor porque pune o aluno ousado, que pune alguém que se adianta sobre um tema de estudo, que busca caminhos novos. Como dissemos, já passamos da era da escolástica, do esquematismo catedrático. As dificuldades em relação a essa transformação seguirão adiante nas universidades de todo o mundo, e, como sabemos, cedo ou tarde as mudanças esperadas se realizarão.

O confronto entre tradições, moralidades dos costumes, sentidos de honra, valores, saberes, e todo o amplexo social interno das vaidades e o senso pragmático, técnico, no limiar da formalidade não podem se articular enquanto estiverem esses pensamentos encastelados. E isso nos levou a grandes oportunidades e a grandes ciladas no cotidiano do trabalho docente. A saber quanto a flexibilidade nos tratamentos com os alunos, a aplicação e estudo de pedagogias que possibilitem um amplo espectro de atuações, dinamismo para uma atuação à demanda que se impõe por velocidade, rapidez tendo acolhimento das respostas sociais da comunidade interna.

A experiência da docência presencial foi substituída em um curto espaço de tempo por uma experiência remota, para cumprir com acordos

e protocolos internacionais que orientam as regras de isolamento social que predominaram nas instituições de ensino. Diante disso, discentes e docentes são conduzidos em impulsos rápidos, com aumento da velocidade de ação e atenção, de questionamentos e respostas, de realização de provas, comprovações de participação e devolutivas que devem ser compartilhadas, ampliando a esfera do saber, conduzindo a caminhos mais eficientes e propícios no trato com os modos tecnológicos bem como de acompanhamento do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A mudança de uma arraigada tradição embasada em uma cultura analógica, teve grande repercussão a um sistema digital - digitalizável, uma nova prática de ensino que problematiza a configuração intelectual da universidade no uso dessas tecnologias, a disposição de compartilhamento. Estão essas formas de atuação do docente intrínsecos à constituição do sujeito, como aquele que se relaciona com o meio se apropria de ferramentas e se transforma a partir destas atividades intersubjetivas.

Tratamos do desenvolvimento humano em sua complexidade, em que o mundo abstrato de um conhecimento técnico perpassa um mundo de emoções e sentimentos, que se estabelece na vontade ao momento das decisões. De forma que o humano se faz na práxis com o meio, a produção do conhecimento, não mais como um saber notório, nem como algo cristalizado, mas como um fator ético, como processo. A interdisciplinaridade realmente funciona tendo em vista essas articulações com as relações e interações humanas empoderadas, são essas primeiras condições que definem a ética social.

Discurso do saber

Uma primeira problematização é que sem os subsídios importantes do domínio das novas tecnologias digitais, os docentes encontram-se num labirinto. De fato, a técnica é a manifestação dos costumes e hábitos como meio facilitador, também pode ser visto como uma ferramenta que necessita de alguém hábil, e a tecnologia integradora de linguagens através do algoritmo, faz o mesmo, reproduz moralidades, no entanto, essas estruturas técnico científicas, essas tecnologias necessitam ser compreendidas para serem transformadas. E se faz isso não apenas por estudos técnicos, teóricos, por especializações nas áreas, mas no uso, em um uso compartilhado, interdisciplinar.

Essas dificuldades de domínios tanto de novos processos de educar quanto de uso tecnológico compreendem por um lado discursos que apregoam a melhoria consistente e contínua da aprendizagem mediada pelo aparato tecnológico, como em Baldes (2021), e por outro lado das relações, em que o docente se reconhece como aquele que não sabe. Não saber é aqui o princípio que nos leva ao conhecimento, isso porque, nessa lógica, o indivíduo pode não saber, mas o social sabe, e é essa articulação com o cultural social que fará com que alcance o conhecimento necessário.

Se somos coerentes em perguntar, em questionar para o desenvolvimento de uma pesquisa, devemos sê-lo no processo de ensino/aprendizagem, e mais ainda quanto pudermos na extensão do conhecimento para a vida social. É essa a tarefa da universidade que se espera que se cumpra, a de construir uma nova relação com um aluno que se apresenta cada vez mais inquieto nos chama a experimentar as novidades tecnológicas aplicadas a uma sala remotamente instalada, que por vezes ocupa o espaço privatizado da vida cotidiana.

Nos reconhecemos como seres em falta em um mundo cada vez mais desigual no acesso ao conhecimento. No entanto, nos reconhecemos como

seres capazes de experimentar neste período pandêmico novos sentimentos. Diariamente estas emoções e sentimentos vão da sensação de desamparo, angústia, e insegurança ao treino apressado de práticas que permitam na relação professor aluno o desenvolvimento de algum posicionamento crítico diante da realidade. A atividade fundamental do ensino deve ser a prática da liberdade e da autonomia do aluno em seu processo emancipatório.

No entanto são múltiplos os desafios que se apresentam ao corpo docente e que exigem uma releitura não só da prática e ação docente, mas dos conceitos científicos, portanto é preciso construir ainda uma crítica sobre as concepções hegemônicas da ciência. Isso significa que o professor não está separado do corpo administrativo, da gestão, das políticas internas da instituição em que trabalha, e porque significa que esses setores, essa quantidade estrutural necessita responder a esses novos anseios transformadores da vida profissional do educador.

Se o aparato técnico, gestor institucional, de suas reitorias estão fora do contexto da interdisciplinaridade necessário, evidentemente que não haverá força alguma suficiente para que a universidade entre nessa realidade do conhecimento, da informação, do saber, da vida cultural social para que haja tais transformações.

Não haverá enquanto o castelo do saber de autossuficiência, do poder auto-centrado em si, da gestão e administração militarizada, da hierarquia autoritária se mantiver, enquanto estiver cristalizada essa posição do certo e errado, do absolutismo escolástico está desde muito ultrapassada.

Nós constatamos, nós aqui inferimos, nós apresentamos o que percebemos dessa vida pandêmica, dessa condição confinada a importância de quanto a interdisciplinaridade pode ser uma chave de resposta a muitas das preocupações de aprendizagem no ensino remoto, uma vez que oferece uma nova postura diante do conhecimento com uma

gestão humanizada fundamentada nas relações e interação cultural sociais.

O trabalho interdisciplinar, aplicado a aulas remotas, possibilita e tem realizado diálogo entre as diferentes áreas e seus conceitos, de maneira a integrar no pensamento complexo os conhecimentos de distintas áreas como as exatas, física, química, biologia e as áreas humanas, como a psicologia, sociologia e a filosofia entre outras tantas. Esta integração de áreas, disciplinas, e conceitos têm por função ampliar o escopo das reflexões em sala de aula, e tem por objetivo dar novos sentido às aprendizagens.

Mas essas são condições flexíveis, rápidas que acompanham as novas tecnologias comunicacionais, necessitam de apoio da gestão universitária, de políticas internas transformadoras e não mantenedoras de procedimentos, regras e normativas que se encerram em um modelo.

A estável posição de Perin (2020) faz da interdisciplinaridade uma metodologia de ensino que se diz capaz de abranger uma visão mais ampla da realidade, possibilitando um conhecimento que, de fato, promova a unificação entre a teoria e a prática. Essa evidência, no entanto destoa do pensamento de Vygotsky tendo em vista a formação do sujeito singular, por outro lado, essa retórica de ser uma panaceia que soluciona tudo não se constitui como fundamento da interdisciplinaridade, porque o que a constitui é justamente a contrariedade de todas as assertivas, é a contradição que se constrói. E se constrói devido às articulações possíveis entre o que contradiz o que for considerado correto por um, dois, ou por uma maioria, a interdisciplinaridade é um processo que não tem nada com essa visão, ela destitui as tradições para dinamizar o conhecimento.

O que se faz por tradição não passa da repetição de procedimentos reprodutivos, um exemplo disso é se utilizar das Redes Sociais, assim chamadas, como espaço do jovem estudante, da confirmação pública, um

modo mascarado de continuar no passado com os pés polidos no presente. Não se trata de voltar atrás ao progressismo econômico da produtividade, de estar à frente, de modernização, e sim de se ter gestores e docentes comprometidos em transformar a universidade em uma usina criativa que produz acertos e erros porque os constrói e porque compartilha, os supera.

A dialética cultural social, como Vygotsky propõe, acontece em todos os níveis das condições sociais tendo em vista todas as formas relacionais e interacionais que a produzem. O referente histórico não significa um ponto inquestionável ou um dado suficiente para fazer a articulação, o que se apresenta na teoria vygotskyana é o processo de compartilhamento, do salto qualitativo que se origina da ética social, isto é, da mediação para o desenvolvimento humano.

Se um tempo histórico foi bom ou ruim, se teve ou não crises, se passamos por conjunturas, de fato isso nos assinala ao nível dos acontecimentos no meio cultural social, porém, é esse meio que qualifica e quantifica uma existência de formação humana em processo. É essa dialética entre o cultural e social que, ao mesmo tempo produz a história e produz os conflitos, e é através dessa busca constante de formação sensível, intelectual, criativa que se entende que a dialética em Vygotsky é co-referente ao processo histórico porque o constrói.

E se pensa estabelecer, diante das múltiplas transformações na vida cultural social, uma formação interdisciplinar que está em Shaw, (2020), formação primeira para discentes e docentes em exercícios que promovam o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e de interconectar saberes de disciplinas diferentes. O que é um engano epistemológico ao nosso ver, o próprio processo educativo através das relações que acontecem de forma remota, no uso das tecnologias virtuais adianta como se dão os procedimentos.

A mudança para um processo interdisciplinar é proveniente de políticas interdisciplinares. O maior colégio presente na CAPES em relação ao processo de formação, pesquisa e extensão científicas é interdisciplinar. São mais de trezentos Programas de Pós-Graduação que atuam com interdisciplinaridade, então não há como ensinar, e sim promover o que já está em processo. De forma que a formação interdisciplinar, continuando com Shaw, implicaria necessariamente de consciência e de intencionalidade, na busca da totalidade holística dos saberes. Nós discordamos desse ponto de vista, especialmente holístico porque a interdisciplinaridade é um processo e não um fim cartesiano ou anárquico, se trata do modo como os conhecimentos podem ser entre pares - comunidade acadêmica de alunos e professores entre si - que possam construir conhecimentos, tendo em vista o seu compartilhamento. Na perspectiva cultural social, o que caracteriza a evolução das espécies homo e a distingue de outras espécies é ter-se tornado mediador do conhecimento, e ao assumir sua própria evolução mediadora. Isso se tornou possível quando os homens puderam criar, segundo Pino (1999), as suas próprias condições de existência. Porém, como se sabe, as condições existenciais são o apriorismo das políticas, que em geral inviáveis tratam a existência como condicionamento à sua vontade.

A mudança de atitude do aluno concebido como um ser em busca do conhecimento, traz para o contexto da interdisciplinaridade, o seu processo que não está desenraizado da vida cultural social, que o conhecimento tecnológico não se basta a si mesmo, necessita dessa relação ontológica de que o conhecimento não é uma propriedade unificada nele, de forma que pode transformar, para uma ética social, a partir de sua singularidade, de sua subjetividade. E da mesma forma, sabemos que o processo interdisciplinar transforma modos de participar da realidade cultural social do professor a partir dos mesmos pontos anteriormente

considerados. A saber que a condição de aluno apenas existe porque há quem se apresente como professor, e se há essa profissão educadora, ela não existe per si, necessita das instituições públicas e de políticas correspondentes que levam alguém a tal posição. Aluno, professor, ordem social política não estão em separado entre si e nem em separado da vida cultural social.

Experiências interdisciplinares fortalecem a construção de sentidos e significados sobre a ciência que rompe barreiras mantidas pela tradição e cimentada por regras e normativas que freiam esse processo. A experiência interdisciplinar permite que a identidade docente e discente constantemente se constitua flexível, atuante, mobilizadora por se tornar cada vez mais mediadora do conhecimento. Isso porque empodera tanto aluno quanto professor na busca de respostas a questionamentos, no aprendizado técnico, no bom trato entre pares, no aprofundamento, curiosidade científica e na motivação que mobiliza a busca do saber. E isso se tem percebido na situação pandêmica em que se obrigou o uso das tecnologias - caso contrário estaríamos ainda no mesmo procedimento classicista das disputas internas, das prescrições para conhecimentos conceituais finais, senão adjetivados.

Embora aparente uma utopia, uma forma velada, a interdisciplinaridade tem mostrado nesse período pandêmico quanto é promissora, especialmente com essas experiências de ensino remoto, de uso de novos materiais, de aproveitamento da tecnologia. A interdisciplinaridade muda a tradição de lecionar, de lições em suas especificidades, e constrói no professor o papel de criar possibilidades ao incentivar os alunos ao estudo no mesmo nível esperado. É um processo que empodera porque também é algo desafiador. Percebemos que a quantidade de materiais que estiveram e estão em uso de forma virtual, os mais diferentes softwares empregados, o uso de técnicas e métodos de

ensino e de estudo possibilitaram mediações importantes com resultados integrativos nunca antes reconhecidos.

Docente como agente do conhecimento interdisciplinar

O docente oportuniza o aprendizado por meio de atividades que proporcionem a construção do conhecimento, Pires, Pereira & Andrade (2021), o que não deixa de ser um trato metodológico de planejamento educativo, quanto ao intento de que as aulas tenham uma característica colaborativa e participativa, mesmo a mais ferrenha estrutura técnica de ensino se apropria disso, considera colaboração o trabalho gratuito, uma mediação subliminar para um trabalho de casa, por exemplo, ou ainda que seja participativo por contar pontos, que o aluno estenda as mãos para uma pergunta, independente de que tipo contextualizado ou não de pergunta. O aluno se arrisca, faz o que pode porque perguntar soma-se à nota. Um depósito valioso de ganhos.

Infelizmente, contrapondo a Vidal (2020), o trabalho educativo em formato online foi necessário, uma exigência. Uma opção entre modos de ensino, uso de técnica do que propriamente uma escolha. Mesmo assim, devido a essa situação exigente, se deu reestruturações desse processo educacional.

Como a Educação enquanto ciência faz entender, não há, em hipótese alguma um auto aprendizado, se aprende com o outro. Esse outro pode estar escondido nos meios, pode aparecer de relance em uma conversa, pode estabelecer na memória social, na expressão, na linguagem e em todo o processo comunicacional a sua presença. O outro, esse indistinto ao individualismo desejoso de homogeneidade é o ponto referencial até mesmo para esse tipo de ideologia do eu-em-si. Esse que não vai ao social porque está em uma sociedade/grupo, fonte de sua manutenção, uma

individualidade, portanto, protegida, guardada no depósito das mesmas ideias e das reproduções reconhecidas.

Acontece que no contexto pandêmico, todos que estavam arraigados ao seu sistemático modo de ser, e isso também pode significar inflexibilidade, se viram frente a si-mesmos, e notaram que se tratava de um desconhecido. Apenas com o processo exigente, das moralidades tecnológicas - de como fazer isso e aquilo, se deve obedecer a tal parâmetro, esperar o carregamento disso e daquilo, solicitar participar da aula, entre outras - foi que se permitiu entender que sem participar e colaborar o canal onde está localizado perde sentido. Por mais que aluno e professor tentem se esconder em cortinas de imagens, de reciprocidade no formato avatar, colocando uma cortina de fumaça para não estabelecer contato, para que se mantenha na trincheira. Teve que, mesmo às escondidas, reorganizar o plano educativo de diferentes formas, coisa que não faria antes, inclusive de pedir ajuda, ao filho, ao neto, ao técnico da universidade, ao colega, no caso do professor. No caso do aluno, como se safar da cópia garantida, modificar o texto automaticamente por meio de sites, apoio de outros profissionais, de poder gravar às escondidas as aulas online, de transferir sub-repticiamente informações que tenham correspondência com os estudos, além de modos mnemotécnicas para não esquecer a fórmula e a sua aplicação, além de gerir os erros gramaticais, os danos à língua com corretores magníficos.

Ambos tiveram que, além de se adaptar, aprender a usar ferramentas virtuais. Porém o mesmo esquema de aproveitamento, de tirar vantagem contínua, de forma que, para haver uma plena interdisciplinaridade com os participantes de um curso, oficina, aula, enfim, é necessário desenvolver relações muitas vezes práticas, outras subjetivas, saltos qualitativos em um processo constante de mediação. E é, portanto, por mais que se tente

desconfigurar o aporte cultural social, a realidade de momento, essa historicidade em movimento, o exercício da ética social.

O bicho humano não existe consigo mesmo, quem pensa, o que faz pensar, como estabelece o pensamento é o resultado-processo da mediação. O trágico da pandemia é mais a mínima corresponsabilidade dos espaços educacionais com suas políticas que respondem às políticas de educação que acabam por essa mínimo abrindo os ambientes para aulas presenciais, disseminando o mal, levando pessoas à morte em nome dessa minimização da inteligência e da ética - transformada em técnica, em moralidade. A falta do máximo faz a estupidez do mínimo.

Por isso que se deve entender que as rupturas são primeiramente políticas, as decisões políticas produzem em escala imediata as consequências a uma Educação silenciosa, tecnicista e classicista que quer cumprir o dever de casa da obediência. Alguns posicionamentos entre abrir ou não ao modo presencial nas universidades, alguns casos em que profissionais de educação não se negaram a usar desses meios para continuar a educar. Outros casos que podemos ver ao vivo e em cores nas mídias mostram profissionais da educação buscando superar a defasagem do conhecimento tecnológico, de se utilizar, e com insistência de espaços midiáticos, criando novos modos de mediação entre tecnologia e pessoas. E há outros que se tornaram multiplicadores das experiências que tiveram e auxiliam colegas, e alunos.

E é interessante que muitos alunos que mal se apresentavam puderam se expressar através dessas linguagens, muitos potencializaram conhecimentos que possuíam descobrindo nichos midiáticos para o aprendizado compartilhado. Além disso, a situação trágica que ainda vivemos abriu campos de saberes na área, oportunizando novas experiências com novos conhecimentos. Pode-se dizer que houve quebra, ruptura de modos sociais de convivência que também refletiram na

Educação. Descobriu-se a tecnologia, não apenas no formato EAD, mas no meio relacional e interacional com o compartilhamento de experiências e saberes.

Como os modos de convivência, devido a situação pandêmica com o confinamento, mudaram, o que antes era secundário se tornou ordem do dia: falar sobre si, conversar com os pais, com os colegas, descobrir amizades, participar com mais atenção das redes sociais, descartar negatividades e buscar positivities, encontrar meios facilitadores para o aprendizado, realizar práticas no espaço de convivência, no ambiente de moradia, atuar com conhecimentos que antes podia ser desconsiderado, empoderar a si mesmo com o trato à saúde, asseio, autocuidado, além de outras aprendizagens virtuais em línguas, até mesmo outra formação em outra área, estudos técnicos, entre uma massa de acontecimentos se deram e se dão na vida do aluno.

São descobertas, e elas compartilhadas se tornam o fulcro interdisciplinar. O medo da contaminação é menor do que o medo de contaminar. Ser contaminado com o Coronavírus é uma culpa do outro, um mal esse outro, e ser alguém que contamina pode parecer um azar, coisa do acaso, circunstancial. A escola, a universidade aberta para aulas presenciais se faz 'inculpável' ou irrepreensível; quem tem culpa são aqueles que não se cuidaram. Esse tipo de posição mostra bem como o pensamento em palavras que Vygotsky nos mostra é de difícil entendimento. A vida instrumental faz do outro a sua instrumentalidade. A propriedade da ideologia, a propriedade como lugar protegido que não pode ser atacado, o outro se torna um conceito, se falhar, a culpa é do uso do conceito.

A união familiar se manteve, e tentou seguir os moldes de que os adolescentes e jovens necessitam de amigos, de sair, que eles são pessoas boas e precisam viver a vida, e que o estudo é algo que vem para ajudar e

não para atrapalhar. Mas logo que os acontecimentos trágicos entraram pela porta houve uma busca de cercar esse direito de felicidades. Houve acontecimentos muito tristes com esse tipo de visão sobre a realidade pandêmica, a mais dura, a morte inconcebível. A culpa, impossível de ser imputada. Muitas dores, muitos sentimentos vieram com as distorções sobre essa realidade. No entanto, as famílias em geral buscaram promover o autocuidado, ampliaram mecanismos de proteção, um trabalho familiar para a conscientização. Voges & Di Fanti (2021) perceberam que a prática de ensino por modo remoto, uso de tecnologia levaram os docentes a discutirem as normas deste autocuidado, que os valores humanos atuaram na vida pessoal do profissional de educação - como sempre fizeram -, com certeza com mais ímpeto e que levaram a discutir evidentemente suas práticas profissionais, ainda que se pense em um momento pós-pandêmico, o que é totalmente incerto, essa busca de futuro melhor, ao que vemos, segue na vida do profissional de educação.

Outras reflexões

Multidisciplinar significa que múltiplos focos sobre um mesmo tema podem ser compartilhados, mas interdisciplinar significa que os focos disciplinares de uma investigação científica, em sua integralidade especializada. Multidisciplinar significa que múltiplos focos sobre um mesmo tema podem ser compartilhados, mas interdisciplinar significa que os focos disciplinares de uma investigação científica, em sua externalidade especializada, podem ser compartilhados como fomento a outras especificidades. Ser interdisciplinar significa estar trabalhando com um tema específico e especializado de um campo que, no entanto, se integra a outros se houver mediações entre conhecimentos de tal forma a estabelecer vínculos, a integrar uma prática, participar de um projeto de mútuo interesse entre pares, de participar de estudo e pesquisa. É mais

que um método, um modo de produção científica, possui um caráter ilimitado, adiantando saberes de várias áreas do conhecimento ao foco de atenção de um trabalho acadêmico. Trata de ser uma epistemologia de desenvolvimento científico em que parceiros de diferentes disciplinas adentram ao seu espaço de aprofundamento com elementos que em geral se tornam chaves para a quantificação de enlaces de saberes, para a qualificação de conhecimentos geradores.

A interdisciplinaridade não pode possuir, por exemplo, um esquema de comportamento normalizado, uma sistemática porque necessita provocar abruptas surpresas em descobertas que são co-participantes da temática geradora. Menos que adaptação, ou encaixes por complementaridade, a interdisciplinaridade une áreas e campos, abre caminhos do específico como uma geometria interceptativa a criar um halo de possibilidades. Necessita da integridade dos pares no sentido de estarem abertos ao surpreendente ao que não se cogitou. A dimensão interdisciplinar não é um estado caótico porque é regulada através da expressividade colaborativa dos participantes, e é aberta a novas imbricações que levam de um aéreo possível à profundidade de um estudo que se faz em conjunto.

A rigidez científica, a prova, o estudo laboratorial, testagem, avaliação de mérito, definição de caminhos, roteiros tornam-se menos trilhas e mais avenidas, mais aproximação e menos separação, e por isso menos fatores da tradição acadêmica e mais eleições que se realiza em equipe, no coletivo da fundamentação teórico-prática. Consolida-se uma práxis em que é imponderável a vertente ontológica da produção em conjunto. A individualidade, solidão que demanda precauções em relação ao outro forma um eu-plural. Pluralidade do diverso na instância do específico.

A pandemia persiste, talvez mude a sua configuração e continue de modos diferentes, que outras possam vir devido a essa, devido a falta de

um processo interdisciplinar que inclui o outro, que a saúde, não sendo apenas a cura bem como o tratamento não seja apenas ao paciente, mas à unidade universal de todos.

Vemos que não se trata de uma epidemia ampliada, tendo por base o risco de contaminação, mas algo extremo que abrange a todos e ao mesmo tempo em múltipla ocorrência. O aprendizado coletivo atua com mais eficiência quando é interdisciplinar quando campos de conhecimento se unem sem perderem a ética social, de compartilhar, valorizar e empoderar, possibilitar a construção das contradições e sua revelação, sua mudança, a sua superação.

Infelizmente, contrário ao tempo histórico da existência da Educação, vemos que é a pandemia que nos mostra o caminho da interdisciplinaridade. Nesse contexto, o segredo da cura, dos procedimentos, do que pode atenuar sofrimentos e possibilitar descobertas, compreendendo a vida cultural social, as emoções com os sentimentos é o que nos afeta no espaço educativo da universidade.

Não temos como dizer que a pandemia nos ajudou a esclarecer quanto estamos despreparados para as surpresas trágicas da vida, porém, sabendo que realmente afetou almas e corações, e ainda afeta sem tempo marcado para finalizar, sem ainda sabermos os efeitos colaterais futuros dessas variedades de vacinas no corpo humano e social de possíveis perdas humanas, familiares, isso porque a individualidade vaidosa que não se protege porque não conhece, não entende, e portanto não possui em si a ética social, o respeito à vida, o direito de viver.

É muito fácil dizermos e apontarmos que a ignorância abriu universidades e produziu contaminação em massa, que devemos desculpar a falta de experiência, perdoar a recorrência ao erro, apenas porque se deseja voltar para o escritório, para a mesa de debates, de irmos palestrar no anfiteatro, de cumprimentar uns aos outros, de entrar no

palco do ensino da sala de aula e mostrar conhecimentos, de ligar as máquinas dos laboratórios e mostrar os modelos, aplicar técnicas, de ir a campo em uma pesquisa, de criar cursos e oficinas criativas de extensão, e mostrar para todos quanto somos sérios porque somos rígidos, somos verdadeiros porque sabemos punir, porque sabemos criar truques, confundir, para enfim, mostrar os nossos conhecimentos, e é muito difícil reconhecer que esse modelo é ultrapassado.

Referências

- Perin, C. S. B., & Malavasi, S. (2020). A INTERDISCIPLINARIDADE NO ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL. <p>Imagens Da Educação </P>&ISSN 2179-8427, 10(2), 139-151. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51240>
- Pino, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. *Psicologia da Educação*, 7-8, 29-52, 1999.
- Pires, G. A; Pereira, L. M; Andrade, R.R. Interação professor e aluno em tempos de pandemia: práticas educacionais de técnicas de ilustração de moda criativa por meio do instagram. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, v. 5, n. 1, p. 271-290, 2021.
- Shaw, G.S.L. Formação interdisciplinar docente no Ensino Superior: uma proposta de avaliação. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 181-210, 2020.
- Vidal, M. A Gestão do Tempo no Trabalho Docente. *Interações*, v. 16, n. 54, p. 94-105, 2020.
- Voges, M.C. N; Di Fantii, M. d.G.C. Usos de si no ensino remoto emergencial: A atividade docente sob os enfoques dialógico e ergológico. *Signo*, v. 46, n. 85, p. 193- 205, 2021.

Sobre as(os) autoras(res)

1. Maria Sara de Lima Dias

Pós-doutora em Psicologia pela Universidad Autónoma de Barcelona (2016) como bolsista CAPES, Doutora em Psicologia pela UFSC (2009) Mestrado (2004) Universidade Federal do Paraná (1990). Especialista em Pedagogia Social pela Universidade Católica Portuguesa. Professora do Departamento Acadêmico de Filosofia e Ciências Humanas- DAFCH - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade- PPGTE da UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR e Líder do grupo de pesquisa do CNPQ, Tecnologia, Atividade, Subjetividade e Saúde- TASS.

2. Evelyn Raquel Carvalho

Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Mestra em Desenvolvimento Territorial Sustentável pela Universidade Federal do Paraná (2018), graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil (2012) e Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2004). Especialista em Psicologia do Trânsito pela PUCPR (2012) e Psicologia do Trabalho pela UFPR (2005). Assistente social no Instituto Federal do Paraná, campus Paranaguá.

3. Joyce Cordeiro Heindyk Garcia

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2015), especialista em Mídias Integradas na Educação (2018), Arte e Educação (2008) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Campina Grande do Sul (2006). Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e da Rede Estadual do Estado do Paraná.

4. Tatiana Aline Barbosa Santana

Graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (UNICAMPO), graduanda em Serviço Social pela UniFatecie. Em 2019, participou do 10º CNP (Congresso Nacional de Psicologia) como representante acadêmica do estado do Paraná. Também, realizou estágio extracurricular na prefeitura de Campo Mourão/PR, no qual atuou com políticas públicas de Assistência Social.

5. Maria Eduarda dos Santos Araújo

Graduanda em Pedagogia pela UNESPAR- campus de Campo Mourão, graduanda em Serviço Social pela UniFATECIE- campus de Campo Mourão. Membro do Grupo de Estudos Projeto de Alfabetização, Leitura e Escrita (PROALE) da Universidade Estadual do Paraná- Campus de Campo Mourão e desenvolve pesquisas nas áreas de educação e marxismo.

6. Adelaide Graeser Kassulke

Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Univille (2014), Mestre em Relações Econômicas e Sociais pela Uminho/Portugal (2001). Especialista em Treinamento pela FAE/CDE (1995). Graduação em Psicologia pela ACE/Joinville (1994). Professora do Departamento de Psicologia da Univille/SC.

7. Fernanda Cristine Klemm

Cursando Graduação em Psicologia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Mestranda em Teatro Terapêutico pela Escuela de Terapia Pscoexpressiva Humanista del Instituto IASE. Bolsista do Projeto de Extensão Palhaçoterapia na UNIVILLE (2020). Curso Técnico em Enfermagem na Fundação Pró Rim (2015).

8. Victor Hugo Brandão Meireles

Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, bolsista CAPES (2020), Bacharelado com Formação de Psicólogo pela Universidade Norte do Paraná (2017). Está atuando na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Subjetividade. E-mail: meireles0001@gmail.com

9. Norma da Luz Ferrarini

Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade de Évora, Portugal, bolsista CAPES (2014), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005), Mestrado em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (1988), Bacharelado, Licenciatura e Formação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1983). Professora do Curso de Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Educação, Trabalho e Subjetividade. Diretora Acadêmica do Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação do Setor de Ciências Humanas da UFPR.

10. Francine Rocha

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2018), Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2013), Graduação em Psicologia (Formação de Psicólogo) e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1999), Graduação em Pedagogia (Licenciatura com habilitação em Orientação Educacional) pela PUC-PR (1989), MBA em Gerenciamento de Projetos (UFPR - 2004), Especialização em Psicopedagogia (UNIC/MT-1997), em Método Montessoriano de Educação (IPMM/SP-1987) e em Desenho e Gestão de Programas Sociais (IPARDES/PR e Casa Civil da Presidência da República - 1998). Diretora técnica do CEAPPE - Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação do setor de Ciências Humanas.

11. Natalia Mota Oliveira

Licencianda em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Desenvolve pesquisas sobre ensino de matemática a partir da Atividade Orientadora de Ensino. Participa da organização do projeto de extensão Oficina Pedagógica de Matemática e do Grupo de Estudos sobre Situações Desencadeadoras de Aprendizagem. É membro do GEFORProf - UTFPR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores), nas linhas de Educação Matemática e de Estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino (GETHC). E-mail: nataliaoliveira@alunos.utfpr.edu.br

12. Neusa Nogas Tocha,

Professora do Departamento Acadêmico de Matemática (DAMAT) da UTFPR - campus Curitiba. Doutora em Matemática (2006) pela Universidade de São Paulo. E-mail: neusatocha@utfpr.edu.br

13. Claudia Maria Witt

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação em Ciências e em Matemática (2019) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de Pesquisa Formação de Professores que ensinam Matemática do PPGECM. Possui Especialização em Coordenação Pedagógica (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Ensino da Matemática (2002) pela FAFI União da Vitória - PR e em Matemática (1996) pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral - Amparo SP. Graduada em Ciências com habilitação em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e

Letras de União da Vitória (1995). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEForProf-UTFPR), na linha de pesquisa: Estudos sobre a Teoria Histórico-cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino (GETHC). É efetiva na Rede Estadual de Santa Catarina, atuando na EEB Professor Manoel da Silva Quadros como professora e no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA como Assistente Técnica Pedagógica. Bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU/FUMDES. Tem experiência na área de Matemática, Ensino da Matemática e na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolve pesquisas sobre Didática da Matemática e Formação de Professores que ensinam Matemática nas modalidades presencial e a distância, tendo como base teórica a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Atividade Orientadora de Ensino. E-mail: claudiamariaw@gmail.com

14. Gabriel José Cavassin Fabri

Estudante do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Licenciado em Matemática pela universidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEForProf-UTFPR), na linha de pesquisa: Estudos sobre a Teoria Histórico-cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino (GETHC). E-mail: fabrig@alunos.utfpr.edu.br

15. Joziane Castro

Mestranda em ensino das Ciências Ambientais, licenciada em Linguagem e Comunicação (2017) pela UFPR - Setor litoral, pedagoga pela FAEL (2020), professora do quadro de magistério da Secretaria Municipal de Educação do Paraná no município de Matinhos/PR. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Atividade, Trabalho, Ensino e Meio Ambiente (UFPR). Linhas de pesquisa: Recursos Naturais E Tecnologia; Educação da Alimentação nas escolas. E-mail: jozzycastro@gmail.com

16. Manoel Flores Lesama

Doutorado em Agronomia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal do Paraná, Brasil (2002), professor assistente na Universidade Federal do Paraná, atua na área de Pesquisa Desenvolvimento, Extensão Rural, Teoria da Atividade, Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade, Metodologias Intervencionistas (ex: Laboratório de Mudança) e trabalho associado.

17. Ivan Carlos Cicarello Júnior

Bacharel em Psicologia pela PUCPR (2012), MBA em Desenvolvimento de Pessoas pela FACEL (2016), Mestrado em Educação pela Univille (2018), doutorando em Educação pela UFPR. Atuante nas áreas clínica e educacional na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural.

18. Denise de Camargo

Doutora e Mestre em Psicologia Social (PUC-SP). Psicóloga (PUC-PR). Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR). Professora Titular do Mestrado em Psicologia (UTP). E-mail: denicamargo@gmail.com

19. Josiane Tarrabaika de Almeida

Mestra em Educação na linha Educação, Cultura e Diversidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO/PR (2020). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais (2011) e Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015). Pós-Graduação em Psicopedagogia Práticas Interventivas (2014), Pós-Graduação em Atividade Física e Saúde (2016). Professora do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná no município de Bituruna/PR, na Escola São Francisco de Assis- Modalidade de Educação Especial

20. Iliane dos Anjos

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Contestado - UNC/SC (2005). Pós Graduação em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais. Faculdades Iguaçu (2006), Gestão em Educação (2010) e Ensino da Sociologia (2016) Unicentro/PR. Professora do Quadro próprio do Magistério da Secretaria da Educação do Paraná no município de Bituruna na Escola São Francisco de Assis- Modalidade de Educação Especial.

21. Hermes Soares dos Santos

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), Mestre em Música pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG), Bacharel em Musicoterapia pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG); Bacharel em Flauta Transversal pela Universidade de Brasília (UnB), Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professor do Bacharelado de Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná - Campus Curitiba II/FAP (UNESPAR/FAP), Membro do Núcleo de Estudos

Interdisciplinares em Musicoterapia (NEPIM-UNESPAR/FAP), membro do Grupo de Pesquisas em Envelhecimento Humano (GPEH-PPGE/UFPR)

22. Renata Pereira de Cordova

Mestra em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Psicologia pela Universidade Mackenzie. Professora em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Coordenadora do Núcleo de Carreira e Empregabilidade (Fapi Talentos) e do Núcleo de Inclusão, Direitos Humanos e Acessibilidade Psicopedagógica, na Faculdade de Pinhais-PR. E-mail: renatapcordova@gmail.com

23. Salette Silveira Azevedo

Mestra em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo – FPL; especialista em Gestão de Negócios pela Fundação Dom Cabral, especialista em Gestão da Qualidade pela UFPR; possui MBA em Gestão Acadêmica e Universitária; Especialista em Gestão Escolar pela UNICENTRO. Diretora Acadêmica da Faculdade de Pinhais – FAPI. e-mail: salettesilveiraazevedo@gmail.com

24. Ana Lúcia Ribeiro dos Santos

Mestre em Educação, na Área de Educação e Trabalho, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal do Paraná (2004). Especialista em Educação Fundamentos e Metodologia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1997). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná (2000). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1992). Pedagoga aposentada pela Prefeitura Municipal de Araucária, Paraná. Foi professora de graduação e pós-graduação nas seguintes instituições: FACECLA/Campo Largo; Universidade Positivo e UNINTER.

25. Camila Mariana Coscodai,

Graduada em Pedagogia pela Universidade Positivo (2021). Realizou estágios na Prefeitura Municipal de Araucária e no SESC. Atua como Assistente Educacional no Colégio Positivo Júnior.

26. Gilmar da Silva

Especialista em Alfabetização pela Faculdade Bagozzi (2018), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Positivo (2019), Especialista em Educação Física Escola pela

Universidade UNINA (2020). Formado em Pedagogia pela Faculdade Bagozzi 2015) Professor de Docência 1 na Prefeitura Municipal de Araucária desde 2018.

27. Moacir Marcos Tuleski

Especialista pelo IFPR em Gestão Pública com Ênfase em Políticas Públicas (2014), Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Itecne de Cascavel (2014), graduado em Pedagogia pela Faculdade Nacional de Educação Superior e Ensino do Paraná (2013). Atuou como pedagogo da rede Estadual de Educação do Paraná. Ex professor Acadêmico/Coordenador de Extensão do curso FACULDADE NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR DO Paraná. Atua como Diretor Operacional da Cooperativa de transportes de cargas, bens, logística e serviços- Cooper Araucária.

28. Adrieli Maciel dos Santos

Especialista em Gestão Escolar, Educação do Campo e Metodologia do Ensino de Arte. Licenciada em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Professora da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo (SEMECT) de Laranjeiras do Sul-PR, onde atua na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

29. Maria Fernanda Lopes de Freitas

Mestranda em Ensino das Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Paraná (2020). Especialista em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Paraná (2010). Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal do Paraná (2009) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Uniasselvi (2018). Orientadora Educacional no Centro Universitário Uninter e Professora de Ciências e Biologia no Colégio Martinus. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Atividade, Trabalho, Ensino e Meio Ambiente (UFPR).

30. Márcia Dutra Gonçalves Halmenschlager,

Mestranda em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Paraná (2021). Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdades Integradas Camões (2015). Pedagogia Educacional pela ISULPAR (2004), Técnico em Segurança do Trabalho na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha (1996). Professora na Prefeitura de Paranaguá e cursos profissionalizantes na Área Portuária. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Atividade, Trabalho, Ensino e Meio Ambiente (UFPR).

31. Flavia Fazon

Doutora em Letras pela USP (2016) com Doutorado sanduíche em Sciences de l'Éducation na Aix-Marseille Université (2014-2015). Professora colaboradora no PPG Profciamb UFPR-Litoral. Vice-líder do grupo de estudos Atividade, Trabalho, Ensino e Meio Ambiente (UFPR) e pesquisadora do grupo de pesquisa ALTER-AGE/USP.

32. Francieli Araujo

Doutoranda em Educação pela FE/Unicamp. Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual Londrina (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Atua como apoio pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. E-mail: f235712@dac.unicamp.br

33. Edival Sebastião Teixeira

Professor titular da UTFPR. Psicólogo. Doutor em Educação (USP), pós-doutorado em Psicologia Ambiental (ÉVORA) e pós-doutorado em Cognição Humana e Aprendizagem (UFPR). E-mail: edival@utfpr.edu.br

34. André Preuss

Psicólogo. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (UTFPR). E-mail: andre.preuss88@gmail.com

35. Maristela Sobral Cortinhas

Doutoranda do Programa de Pós graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Mestre em Educação e especialista em Psicologia Jurídica e Educação Especial. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Atividade, Subjetividade e Saúde e atua como Psicóloga Jurídica, servidora pública, do Tribunal de Justiça do Paraná - TJPR em um Juizado de Violência Doméstica e Familiar e Vara de Crimes Contra Crianças, Adolescentes e Idosos.

36. Lucas Paulatti Kassar

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Curitiba e bolsista de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduado em Engenharia de Controle e Automação pela Universidade Tecnológica Federal

do Paraná (2018), com interesse na área de sistemas elétricos de geração e distribuição descentralizados. Atualmente atua na linha de pesquisa de Tecnologia e Trabalho e nos movimentos de Economia Solidária e Agricultura Urbana na cidade de Curitiba. Email: lucaskassar@alunos.utfpr.edu.br

37. Iuri Michelan Barcat

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduado em Engenharia de Computação pela UTFPR. Trabalhou como professor de inglês no Instituto de Idiomas Yázigi de Curitiba. Trabalhou por dois anos como estagiário de análise de resultados na empresa AmBev S.A, sendo responsável por medir, tratar, gerar e distribuir para a própria unidade local (Centros de Distribuição (CDDs) de Curitiba e Paranaguá) e para a unidade regional todos os resultados comerciais e de preço.

38. Paula Maria Ferreira de Faria

Doutoranda e Mestre em Educação (UFPR), (bolsista PROEX/CAPES). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade São Braz); Arte, Educação e Terapia (Faculdade São Braz); Metodologia do Ensino na Educação Superior (UNINTER); Concepção Sistêmica (Universidade Positivo) e Psicopedagogia (PUCPR). Pedagoga (Centro Universitário Claretiano) e Psicóloga (UTP). E-mail: paula.pmff@gmail.com

39. Ana Carolina Lopes Venâncio

Doutora e Mestre em Educação (UFPR). Professora e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Especialista em Educação Especial. Atua no Hospital Pequeno Príncipe e no Centro de Atendimento Educacional Especializado Maria do Carmo Pacheco. Membro do GP Direitos Humanos (CNPq/FAE). E-mail: anavenancio2704@gmail.com

40. Pedro Moreira Nt

Doutorando Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Graduação em Curso Superior em Artes Cênicas, Direção Teatral pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1989), Especialização em História da Arte com ênfase no Ensino Superior, e mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - Políticas Públicas em Educação (2012). Realizou Estância na Universitat de Barcelona com orientação do Professor Dr. Alípio

Sánchez Vidal (2015/2016 Especificidade como professor em Educação - Políticas Públicas; Psicologia Social Comunitária, Pedagogia Social Comunitária, Educação Continuada, Ética, Plano, projeto para espaços receptivos do sensível, e Dinâmicas de Grupo. E-mail: casasdopedro@gmail.com

41. Paula Caldas Brognoli

Graduanda do curso de Administração da Universidade tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e bolsista de iniciação científica com bolsa Fundação Araucária. E-mail: paulabrognoli@alunos.utfpr.edu.br

42. Gabriel França Sundin

Psicólogo formado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrando na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), onde pesquisa sobre a situação da juventude trabalhadora brasileira. E-mail: gabriel.f.sundin@gmail.com

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org