

**Escola e desenvolvimento humano:
contribuições da Psicologia da Educação**

**Giovanna Marafon
Jussara Tortella
Maria Sílvia Rocha
(Organização)**

**Escola e desenvolvimento humano:
contribuições da Psicologia da Educação**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Giovanna Marafon; Jussara Tortella; Maria Sílvia Rocha [Orgs.]

Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. xxxp. 16 x 23 cm.

ISBN: XXX

1. Escola. 2. Desenvolvimento humano. 3. Psicologia da Educação. 4. Pesquisa em Educação. 5. ANPED. I. Título.

CDD – 370

Capa: XXXX

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8 - 8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2021

Sumário

Prefácio Sonia Mari Shima Barroco	9
Psicologia da educação e Estudos da deficiência: em busca de uma educação inclusiva Giovanna Marafon Marina Castro e Souza	15
Projetos de vida e engajamento escolar de jovens estudantes do ensino médio Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Alexandre Takao Ochiai	37
Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Thainá Rocha Silva João Pedro Nicolete Melo	XX
A Apropriação Conceitual em Música pela Pessoa Cega: possibilidades a partir da Musicografia Braille Karla Cremones Gambarotto Vieira Maria Eliza Mattosinho Bernardes	XX
Estudos “ESCOLOLÓGICOS”: A pesquisa na formação de professores no contexto da circulação da Escola Nova no Brasil dos anos de 1930 Renata Silva Cruz Regina Helena de Freitas Campos	XX
Os movimentos da linguagem na constituição da visão de mundo do psicólogo escolar e educacional: reflexões a partir do estágio supervisionado Ana Cristina Vizelli Ana Paula de Freitas	XX

XX

O uso do diário de aprendizagem como instrumento de medição e de promoção da aprendizagem autorregulada nas aulas de matemática do 6o ano

Jussara Cristina Barboza Tortella

Ana Luiza Santinato Faria

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

XX

A participação de alunos do 3º ano do ensino fundamental em um projeto de autorregulação

Jussara Cristina Barboza Tortella

Ana Paula Faria

XX

A unidade afeto-cognição a partir da psicologia histórico-cultural: implicações para o processo educativo

Ana Paula Barbosa

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

XX

Afetividade e a educação digital nas escolas

Jovanka Mariana de Genova Ferreira

Marili Moreira da Silva Vieira

XX

As relações em sala de aula: as aprendizagens, as escolhas e os afetos

Elvira Cristina Martins Tassoni

Kalyne Jeuken Teixeira

Josiane Regina de Souza Buzioli

XX

Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon

Jade Oliveira Melo da Silva

Elvira Cristina Martins Tassoni

XX

A brincadeira infantil e a construção do personagem em Vigotski e Stanislávski: diálogos

Gyancarla Peralta Ceravolo

Elizabeth dos Santos Braga

**O brincar da criança de seis anos no ensino fundamental:
um diálogo com Henri Wallon**

Shirlei Nadaluti Monteiro

Laurinda Ramalho de Almeida

307

**Desenhar para lembrar e narrar: explorando novas
proposições para o desenho de crianças na educação
infantil**

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

321

Prefácio

A coletânea *Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação*, organizada por Giovanna Marafon, Jussara Tortella e Maria Silvia Rocha, é constituída por trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 20 *Psicologia da Educação*, durante a 14ª Reunião Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2020. Eles resultam de investigações teóricas e empíricas, sob diferentes abordagens teóricas e metodológicas, revelam a riqueza dessa área, atentando-se a questões nacionais na interface Psicologia, Educação e desenvolvimento humano, com enfoques pontuais à Região Sudeste.

Os capítulos têm em comum uma grande preocupação com sujeitos que constituem suas singularidades em dados espaços temporais, geográficos e culturais, e que carregam consigo as marcas formativas da educação. A educação escolar, também, é abordada pelo viés de diferentes políticas que lhes são afetas e dos seus desdobramentos na constituição de professores/as e alunos/as, daqueles/as que ensinam e que aprendem.

Os 15 textos estão didaticamente organizados em torno de quatro eixos (processos de escolarização; modos de participação de estudantes em experiências escolares; afetividade e educação, e, brincar e desenhar), sendo que convergem no compromisso com o reconhecimento do que está instituído nas práticas sociais e escolares, e a identificação das possibilidades de outros devires. Eles contextualizam momentos históricos e as demandas que se desenham ao campo educacional, e, contando com o respaldo de documentos históricos e materiais teóricos, questionam o instituído e apresentam diferentes reflexões e proposições para a sociedade em geral, para gestores/as, pesquisadores/as, professores/as e os alunos/as.

Destaca-se que a inquietude evidente nos textos é tão necessária para se pensar o real e os sujeitos por ele forjados, e esta é, justamente, a marca de uma perspectiva crítica: duvidar do que se apresenta à primeira vista, indo para além da aparência, capturando as múltiplas relações e determinações implicadas nos fenômenos e objetos estudados. Essa perspectiva se apresenta em resistência contra investidas de toda ordem contra a educação pública, que deve ser

gratuita, de qualidade, inclusiva, presencial com segurança, para todas as pessoas em todos os níveis, etapas, modalidades de ensino. Essa perspectiva crítica, e o decorrente posicionamento de resistência, é notada nos capítulos da presente Coletânea.

Sob essa perspectiva, em *Psicologia da educação e estudos da deficiência: em busca de uma educação inclusiva*, Giovanna Marafon e Marina Castro e Souza apresentam reflexões e contributos teóricos suscitados por suas próprias experiências formativas e por suas práticas como docentes de disciplinas de Psicologia na educação superior, atuando com formação de professores. Expõem e discutem aspectos da história da educação e das ideias educacionais; bem como tratam de conceitos e concepções que precisam ser recuperados e compreendidos quando se pretende a educação inclusiva.

Educação e trabalho são elementos fundantes no capítulo *Projetos de vida e engajamento escolar de jovens estudantes do ensino médio*, de autoria de Viviane Potenza Guimarães Pinheiro e Alexandre Takao Ochiai, que apresentam um estudo de campo. Nele, abordam sobre os desafios do ensino médio, considerando as altas taxas de evasão e os indicativos de não melhoria na aprendizagem dos jovens. Apontam para a importância e a complexidade implicada na elaboração de projetos de vida e o frágil engajamento escolar pelos jovens.

Essa direção temática é adotada por Viviane Potenza Guimarães Pinheiro, Thainá Rocha Silva e João Pedro Nicolete Melo, no capítulo *Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes*. Escrevem que ante ao contexto de aceleradas e constantes modificações sociopolíticas, culturais, econômicas e tecnológicas, e de instabilidade social e política que impactam a educação, a pesquisa teve o objetivo de compreender a dinâmica cognitivo-afetiva que subjaz aos projetos de vida e a constituição identitária de docentes. Apontam que “os projetos de vida [...] podem ser ferramentas que engajam os docentes na reflexão sobre si mesmos enquanto educadores e sobre sua prática em relação aos projetos de vida dos estudantes, culminando em novos olhares e formas de atuação na escola e em suas próprias concepções enquanto sujeitos no mundo”.

Karla Cremones Gambarotto Vieira e Maria Eliza Mattosinho Bernardes são autoras de *A Apropriação Conceitual em Música pela Pessoa Cega: possibilidades a partir da Musicografia Braille*, capítulo no qual apresentam uma pesquisa sobre contribuições da Musicografia Braille à formação humana e ao desenvolvimento das funções psíquicas

superiores de pessoas cegas. Apresentam teorizações, desde a perspectiva histórico-cultural, sobre a apropriação conceitual dos elementos da linguagem musical, contando com relatos de vivências de estudante e profissional da música cego, que contou com a Musicografia Braille como instrumento mediador no processo formativo.

Em *Estudos “ESCOLOLÓGICOS”: A pesquisa na formação de professores no contexto da circulação da Escola Nova no Brasil dos anos de 1930*, Renata Silva Cruz e Regina Helena de Freitas Campos recuperam as primeiras décadas do século 20, para compreensão da formação da escola e de professores, desde Helena Antipoff e o pensamento escolanovista, recuperando teóricos que fundamentaram a Psicologia da Educação - o que contribui para se compreender o momento atual e as alternativas formativas que se instituem.

Em *Os movimentos da linguagem na constituição da visão de mundo do psicólogo escolar e educacional: reflexões a partir do estágio supervisionado*, Ana Cristina Vizelli e Ana Paula de Freitas, provocadas por suas experiências profissionais e acadêmicas, desenvolveram pesquisa com alunas do nono semestre de Psicologia que optaram pelo estágio em Psicologia Escolar e Educacional e contando com a supervisora do estágio. A supervisão foi entendida como dispositivo para a intelectualização das experiências vividas no campo de estágio, “entendendo que esta intencionalidade cohabita o território das tensões, contradições, retrocessos, estabilidades e revoluções que caracterizam o próprio desenvolvimento cultural”.

Jussara Cristina Barboza Tortella, Ana Luiza Santinato Faria e Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid também versam sobre a mediação na escola em *O uso do diário de aprendizagem como instrumento de medição e de promoção da aprendizagem autorregulada nas aulas de matemática do 6º ano*. Contribuem ao investigarem e concluírem sobre quanto os diários de aprendizagem mostraram-se instrumentos eficazes de medição dos processos de autorregulação.

Jussara Cristina Barboza Tortella e Ana Paula Faria também abordam sobre a autorregulação em *A participação de alunos do 3º ano do ensino fundamental em um projeto de autorregulação*. Para as autoras, esse comportamento exige da criança um controle emocional, relacionado com o controle volitivo, e ao trabalhá-lo o professor cria situações favoráveis para que ela se torne mais ativa e autônoma, algo fundamental para maior protagonismo relação às suas aprendizagens – sem minorar o papel do professor.

Ana Paula Barbosa e Maria Eliza Mattosinho Bernardes, em *A unidade afeto-cognição a partir da psicologia histórico-cultural: implicações para o processo educativo* apresentam fundamentos teóricos para o trabalho educativo, de modo a se tomar os alunos como sujeitos indivisíveis. Ressaltam que o desenvolvimento da afetividade e da cognição se constituem dialeticamente e formam uma unidade – matéria da maior relevância para os cursos de formação de professores. Também tratando da afetividade e educação, Jovanka Mariana de Genova Ferreira e Marili Moreira da Silva Vieira, em *Afetividade e a educação digital nas escolas* apresentam reflexões sobre como os relacionamentos, vínculos e a comunicação são fundamentais para o processo de aprendizagem na educação digital, fundamentando-se em conceitos de Henri Wallon. Elvira Cristina Martins Tassoni, Kalyne Jeuken Teixeira e Josiane Regina de Souza Buzioli, autoras de *As relações em sala de aula: as aprendizagens, as escolhas e os afetos* buscam superar, com Spinoza e outros teóricos, a concepção tácita de que a afetividade diz respeito apenas a “demonstrações de carinho e bem querer” visando processos educativos na direção da emancipação humana. *Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon*, de autoria de Jade Oliveira Melo da Silva e Elvira Cristina Martins Tassoni, traz conceitos da afetividade apoiados nesses autores clássicos, visando a compreensão do domínio afetivo, da sua complexidade, em vinculação com a mediação pedagógica. Destacam o papel do professor e da sua conduta como fontes de afetos que impactam a aprendizagem.

Em *A brincadeira infantil e a construção do personagem em Vigotski e Stanislávski: diálogos*, Gyancarla Peralta Ceravolo e Elizabeth dos Santos Braga, apresentam aspectos do desenvolvimento humano e das práticas sociais, sob o prisma de de teorias sobretudo de Vigotski e Stanislávski, analisando processos de criação do personagem pelo sujeito-ator. O jogo é tratado na dinâmica das relações do processo social, com seu caráter transgressivo, atentando-se ao importante papel que a imaginação e a arte exercem em nossa vida material e na superação desta.

Shirlei Nadaluti Monteiro e Laurinda Ramalho de Almeida respondem pelo capítulo *O brincar da criança de seis anos no ensino fundamental: um diálogo com Henri Wallon*, onde expõem concepções de professoras, que atuam no 1º ano, sobre a criança de seis anos no Ensino Fundamental, buscando identificar quais ações pedagógicas são realizadas a partir dessas concepções; evidenciar se as professoras que lidam diretamente com essa faixa etária levam em conta as

características desse período de desenvolvimento. Defendem que a necessidade de movimento e do brincar é característica da criança de seis anos e que as atividades escolares devem contemplar tal necessidade. Em *Desenhar para lembrar e narrar: explorando novas proposições para o desenho de crianças na educação infantil*, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, com base em pesquisa empírica e em estudos teóricos, apontam para a necessidade de se reconhecer que as condições de produção e uso dos desenhos das crianças nas unidades escolares merecem ser problematizadas. O desenhar, por suas potentes características pode ser proposto nas situações pedagógicas quando a intencionalidade educacional visa mobilizar o desenvolvimento.

Considerando o conteúdo desses textos, é importante registrar que os momentos turbulentos, como esses que se tem vivenciado nos últimos anos, requer dos agentes formadores de novos pesquisadores e docentes da educação básica e superior uma “lucidez histórica”, isto é, que analisem os fatos (tais como os ataques à ciência, a desmoralização da pesquisa e da educação superior, a precarização no atendimento à escola pública básica, a negação dos direitos fundamentais etc.) munidos das elaborações científicas e mirando os homens reais em suas lutas pela vida. É essencial que se voltem a prática social indagando como o pensamento teórico pode desvelá-la, ascendendo de uma compreensão sincrética do real para o alcance do concreto pensado. Mas é preciso que se lembre que

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos seus próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema

correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 13-14).

É fundamental, pois, que a ciência apresente subsídios para uma relação indireta com o mundo, com o real, mediatizada pelo pensamento, de modo que seja possível *superar* o que se apresenta à primeira vista. A presente Coletânea traz elementos subsidiadores para esse propósito.

Votos de uma boa leitura e do despertar de muitas outras inquietações!

Maringá, agosto de 2021,
Profa. Sonia Mari Shima Barroco

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

Psicologia da educação e Estudos da deficiência: em busca de uma educação inclusiva

Giovanna Marafon
Marina Castro e Souza

Introdução

Escrevemos este texto a partir de nossa experiência situada, parcial e corporificada (HARAWAY, 1995) como professoras de disciplinas de Psicologia, em uma Faculdade de Educação. Trabalhamos com o ensino na formação de professoras/es, tanto no curso de Pedagogia, quanto em Licenciaturas, como Geografia e Matemática. E também atuamos na extensão e na pesquisa universitária, a partir da qual, desde 2016, desenvolvemos o projeto “Encontros com Educadoras/es na Baixada Fluminense: Diálogos a respeito de Inclusão e Mediação”, que oferece formação docente continuada. Nossa atuação se dá em um *campus* de uma Universidade Pública na região Sudeste do Brasil, localizado na periferia urbana, mais especificamente, no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

Desde que iniciamos o projeto de pesquisa e extensão universitária, tomamos o desafio de repensar nossa própria formação enquanto psicólogas, pois nos formamos nos primeiros anos da primeira década dos anos 2000, e também repensar a formação psicoeducacional possível mais de vinte anos depois no que diz respeito à educação inclusiva. Assim, neste texto, temos o intuito de realizar uma discussão teórica a partir de referências dos estudos da deficiência e, com isso, problematizar as concepções de deficiência praticadas no campo da Educação, bem como refletir sobre a formação em Psicologia e licenciaturas para a atuação na área.

Nossas experiências estudiantis na universidade ainda aconteceram em disciplinas como “Psicologia Diferencial”, “Psicologia do Excepcional” e “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem”, nos currículos formais de duas universidades federais, uma de uma capital no sul do país e outra na cidade do Rio de Janeiro. Pelos termos “excepcional”, psicologia diferencial e problemas de aprendizagem, identificamos a predominância de uma compreensão biomédica da

deficiência, frequentemente associada ao déficit, à caridade e à filantropia, que pretende poder levar algo supostamente faltante aos corpos das pessoas com deficiência. O olhar médico vê na deficiência um corpo anormal, a ser catalogado, classificado e reabilitado.

Por meio de saberes médicos e também psicológicos, por muito tempo, as referências que dominaram as formações profissionais *desabilitaram* as experiências das pessoas com deficiência. Por isso, é importante acionarmos outras referências para compreender e teorizar acerca da deficiência que possam habitar nosso fazer, as discussões na formação continuada de professoras/es, psicólogas/os e estudantes das licenciaturas. Compreendemos que não se trata de localizar a deficiência no corpo individual, como fez o modelo biomédico, e sim alargar o olhar para as experiências que se dão entre sujeitos e organizações institucionais e sociais, que têm história.

A partir dessas questões, organizamos o texto da seguinte forma: i) discussão sobre os sentidos que Psicologia-Educação têm assumido nas formações de professoras/es e psicólogas/os, bem como nos contextos educacionais, buscando analisar as marcas dessa Psicologia nas práticas e nos discursos sobre deficiência; ii) apresentação dos estudos sobre deficiência e sua crítica à lógica biomédica e ao capacitismo; iii) reflexões que apostam no encontro entre uma Psicologia da educação crítica e os Estudos da deficiência para a construção de uma educação inclusiva e para a problematização da formação de psicólogas/os e professoras/es.

Formação em Psicologia e Educação

Em nossas formações em Psicologia, não tivemos colegas ou professoras/es com deficiência ao longo dos cinco anos do curso. Não somos pessoas com deficiência, embora tenhamos experiências familiares de proximidade com as vidas das pessoas com deficiência, e entendemos que o envelhecer se avizinha da deficiência. Não havia nas disciplinas do curso de Psicologia, naquele momento em que fomos estudantes, discussões a respeito de sujeitas/os com deficiência e seus modos de vida, luta e subjetividade. Quando alguém se encaminhava para os estágios em Psicologia escolar/educacional, eventualmente, deparava-se com o campo da Educação especial, em um período em que ainda dominavam as disputas entre duas perspectivas.

De um lado, havia a perspectiva da integração dos estudantes com deficiências às escolas existentes, frequentemente apoiados por

atividades e serviços em entidades como as APAE's (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) e/ou escolas especiais. A integração era projetada como uma perspectiva futura, que tentava normalizar as pessoas com deficiência. Nas palavras de Walber e Silva (2006): "A integração se daria mais facilmente quanto mais a pessoa com deficiência se aproximasse do padrão social considerado normal" (p. 34). Assim, dependia muito mais de um esforço individual e da ideia de superação do que de uma real transformação de condições para que a pessoa com deficiência pudesse estar nas escolas, por exemplo.

De outro lado, enquanto estudantes de Psicologia nos idos dos anos 2000, víamos a defesa ainda recente naquele momento, desde a década de 1970, envolvendo as vozes das pessoas com deficiência na direção da luta pela inclusão social de modo amplo e por inclusão educacional nas escolas regulares. Na perspectiva inclusiva, emergia a compreensão que as escolas deveriam se modificar e adaptar para receber estudantes, que na época eram denominados "estudantes com necessidades educacionais especiais" (Declaração de Salamanca, 1994). Em relação ao tema da deficiência, em levantamento de textos publicados entre 1981 e 2011, em revistas indexadas que tratavam do tema desde 1960, Nuernberg (2019) afirma que a deficiência era estudada como algo em si, sem levar em consideração as pessoas, com ênfase em ações educacionais, de reabilitação e terapêuticas. O autor afirma que essa temática está presente na história da psicologia desde a sua origem no Brasil, e "o modelo biomédico sempre vigorou como referência principal da psicologia em relação a esse tema tanto na investigação quanto na intervenção" (NUERNBERG, 2010, p. 21). Entre excepcionais e especiais, era assim que se compreendia a deficiência, entendimentos que ainda disputam espaço na formação de profissionais da Educação e da Psicologia.

Para analisar os sentidos que circulam a partir do encontro entre psicologia e educação, é relevante pensar os currículos dos cursos de graduação como arena de disputa de concepções e compreensões da docência e do exercício profissional da/o psicóloga/o. Em relação à formação inicial da/o psicóloga/o, por meio de avaliações do período de 2000 a 2003, Lisboa e Barbosa (2009) afirmam que o debate sobre a qualidade dos cursos de psicologia é antiga no âmbito da pesquisa, e que os avanços não foram observados nos contextos de formação: "não atendem as demandas atuais e não capacitam os profissionais para serem os agentes de transformação que o País precisa" (LISBOA e

BARBOSA, 2009, p. 735). Na mesma direção, Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019), em análise dos cursos de Psicologia no Brasil desde sua criação (1962) até 2004, sinalizam que a formação inicial da psicologia é distanciada de uma formação crítica e profissional. Esses dois trabalhos chamam atenção para a influência do mercado na organização dos cursos de psicologia, marcado por um caráter privatista. Seria ingênuo não identificar os interesses de uma psicologia que tem como foco a conformação de “personalidades” e “psicopatologias”. Há um mercado de especialistas e de medicamentos produzidos pela indústria farmacêutica que se beneficia dessa ênfase biomédica na formação das/os psicólogas/os (e também de professoras/es). É preciso assumir um debate político e ético sobre a função desses profissionais na normatização e normalização das existências.

Em direção semelhante, Gatti (2010), em um estudo sobre os currículos das licenciaturas em Pedagogia no Brasil, no período de 2008 e 2009, destaca que as ementas das disciplinas analisadas são compostas de frases genéricas, não sendo possível identificar conteúdos e pressupostos epistemológicos que embasam as discussões no processo de formação de professoras/es. Sobre o estudo das ementas, a autora encontra: “uma maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho” (p. 1370). Chama atenção que as disciplinas de “Educação Especial” representavam 3,8% do currículo em 2008, ano da realização do levantamento. A pesquisa destaca que a formação docente tem apresentando “um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas” (ibidem).

Nas nossas experiências como estudantes na universidade naquele período, encontramos narrativas que disputavam compreensões sobre deficiência e inclusão e sobre a atuação da/o psicóloga/o. Ao lado de leituras conservadoras, experimentamos um movimento político que visava repensar a prática profissional da/o psicólogo, que buscava produzir perguntas sobre o lugar da psicologia - o que produz, qual a sua finalidade, quais são os desdobramentos éticos da intervenção desse saber psicológico na vida das/os sujeitas/os e das instituições. Começamos a questionar nas aulas, nos estágios, na extensão e na pesquisa a hipertrofia da psicologia, seu caráter normativo e prescritivo, a hegemonia do modelo médico/clínico e terapêutico produzindo preconceitos, exclusão e patologização das pessoas. A partir dessas

experiências, começamos a buscar outros entendimentos para psicologia e educação, numa perspectiva do diálogo, do entre, percebendo especificidades e a potência desse encontro.

Somente depois, no exercício profissional e na formação pós-graduada, tivemos acesso a outras compreensões a respeito das deficiências. Isso porque, antes, apesar das discussões críticas sobre a prática profissional em Psicologia, não chegavam a tocar no tema da deficiência, somente na necessidade da inclusão, mas sem alterar as compreensões de deficiência. Foi com leituras já na segunda década do século XXI que conhecemos referências como a do modelo social da deficiência (DINIZ, 2012) e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil em 2009, e ratificada também por outros 175 países. Ainda assim, naqueles anos estavam em voga cursos de formação continuada de professores, na área da educação, no Brasil, que operavam por meio de compreensões biomédicas, com especificidades quanto às deficiências, geralmente distribuídas da seguinte maneira, tal como doenças: deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV) e deficiência mental (DM). Hoje, percebemos a manutenção dessa lógica principalmente através da oferta nas redes sociais de cursos para professoras/es e psicólogas/os, que prometem conhecimentos biomédicos, como também identificou Lisboa (2016), psicólogo que pesquisou a popularização do conhecimento científico sobre cérebro e sistema nervoso, a partir das neurociências, em aproximação com a educação no Brasil.

Uma discussão atenta às propostas de formação de professoras/es e psicólogas/os, que circulam em espaços formais e não-formais, permite identificar a manutenção da hegemonia do paradigma biomédico, atualizado por avanços da biotecnologia. Propostas velhas são atualizadas por meio de instrumentos psicométricos, com a tarefa de medir as “competências” das crianças, somadas ao movimento do cerebralismo na educação (ideia de que o cérebro seria o responsável pela aprendizagem), o que evidencia uma moral, um modo dito adequado de viver. O prefixo neuro passa a ser usado na educação com o objetivo de legitimar novas formas de subjetivação (LISBOA, 2016). De acordo com Russo e Ponciano (2002), o sujeito da neurociência não nega os pressupostos modernos, e sim os radicaliza com uma visão hipernaturalista do humano.

E essa retórica produzida para as/os professoras/es, bem como para as/os psicólogas/os, chega até as nossas salas de aulas. Somos interpeladas com histórias de diagnósticos de autismo e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) em bebês; de como os laudos são considerados essenciais para a realização do trabalho pedagógico; de crianças de seis e sete anos de idade que não aprendem a ler e, diante das dificuldades no processo de escolarização, logo emerge a noção de “dificuldades de aprendizagem” e a desconfiança de uma suposta dislexia, somado ao fato das famílias serem consideradas “inadequadas”, “ausentes”, “desestruturadas”.

No diálogo com as turmas, percebemos a força da lógica biomédica na captura do fazer docente, sua interface com a biologia que estabelece o corpo orgânico como caminho para a resposta dos desafios escolares (HORA, 2011); de como a psicologia assume um lugar suposto como necessário e imprescindível na escola, com um caráter instrumental, contribuindo “no processo de ‘servilização’ e de controle psíquico dos indivíduos” (JAPIASSU, 1979, p. 7). Além dos aspectos mencionados, há ainda a manutenção de questões polêmicas: o que é inato e o que é aprendido? O que é herdado e o que é construído?

Essas perguntas acompanham a relação complexa entre psicologia e educação historicamente, que tem no estudo científico da infância um marco importante. No final do século XIX, a educação passa a se apropriar dos saberes psicológicos, entendidos como universais, para fundamentar suas práticas, na construção de um indivíduo adaptado à sociedade. Nesse período, as escolas normais foram espaços privilegiados de estudo e pesquisa sobre a criança e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses temas foram identificados em pesquisas que se dedicaram a analisar produções de filosofia, moral, educação e medicina no Brasil ainda colônia. Além desses temas, destacamos outros: a função da família; o papel dos jogos; o controle e a manipulação do comportamento; a formação da personalidade; a educação dos indígenas e das mulheres etc, conforme destaca Antunes (2008): “É importante destacar que a maioria desses escritos estava comprometida com os interesses metropolitanos e expressava as mazelas de sua dominação na colônia” (p. 470).

Assim, a partir desse contexto, já é possível identificar a racionalidade médica como matriz nos dois campos disciplinares, psicologia e educação, cabendo à psicologia a tarefa de identificar os mais aptos, ao tomar as aptidões como naturais, por meio de

instrumentos capazes de medi-las. Nisso se evidencia como a psicologia contribuiu enquanto saber científico e como prática profissional para corroborar ideias de aptidão. A ideia de aptidão remete à produção de um ideal de corpo apto, de acordo com uma norma, em oposição a corpos não aptos, não reconhecidos em suas diferenças, considerados inferiores e, portanto, subalternizados. Crianças foram consideradas não aptas à escolarização, à alfabetização e à aprovação escolar. Muitas delas, sob a forte hipótese de uma deficiência supostamente constitutiva, crianças consideradas imperfeitas. Assim, ainda que voltada a uma contribuição crítica, as análises de Patto (1999) desnaturalizam determinantes históricos, mas não desnaturalizam determinantes biológicos, como se lê a seguir:

Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque (p. 58).

Foi importante evidenciar como a psicologia contribuiu para esconder e invisibilizar as desigualdades sociais, ainda resta investigar e analisar como contribuiu para a invisibilização do processo histórico, social e político que, ao tomar os corpos como alvo de uma biologia naturalizada, também escondeu desigualdades sociais e, mais, produziu opressões. Convém pensar, nos termos que Guarido (2010) apresentou, “de tomar as implicações que uma biologização do humano tem para a condição humana no mundo, especialmente estando esta difundida no social” (p. 29). Entre as formas de uma biologização, é importante aqui nomear o capacitismo. O capacitismo é um eixo de opressão que se relaciona a outros sistemas de opressão e vem sendo teorizado na literatura internacional, bem como no Brasil.

As autoras Gesser, Block e Mello (2020) indicam que no país a discussão e teorização acerca do capacitismo tem se amparado em duas concepções, em nossa perspectiva complementares: quando nomeia “a discriminação de pessoas por motivo de deficiência (DIAS, 2013; MELLO, 2016)” (p. 18) e quando é tomado como um “eixo de opressão que, na intersecção com o racismo e o sexismo (WOLBRING, 2008; CAMPBELL, 2009; TAYLOR, 2017; MELLO; DE MOZZI, 2018; MELLO, 2019; GESSER, 2020) produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social” (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p. 18). As autoras ainda apresentam contribuições para analisar o capacitismo em termos estruturais na

sociedade e estruturante das relações e das hierarquias entre sujeitos. Poderíamos dizer, com Gesser, Block e Mello (2020) que o capacitismo valoriza a reiteração das normas sociais que incidem sobre os corpos, induz à performatividade das normas compulsórias sustentadas nas “capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes” (p. 18).

Essa perspectiva capacitista se faz presente na educação por meio da educação especial e das escolas especiais, que segregam e isolam estudantes do convívio social mais amplo. Perspectiva que ainda tem sido demandada de psicólogas/os em suas intervenções escolares, apesar de estar totalmente em desacordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e também com a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI – (BRASIL, 2015) (GESSER, 2020). São marcas históricas que atravessam a Psicologia na Educação.

Considerando a história do Brasil e da Psicologia, Patto (1984) organiza a psicologia escolar¹ no país em três períodos. O primeiro, de 1906 a 1930, na primeira República, marcado por estudos de laboratório num modelo europeu e sem a preocupação de intervir na realidade (GUZZO et al., 2010), mas evidentemente tendo produzido intervenções e ideias que seguem sendo referências até hoje, como por exemplo, em relação à noção de inteligência. O segundo período, de 1930 a 1960, com forte influência do tecnicismo estadunidense. Após 1930, a consolidação da Psicologia no Brasil está diretamente relacionada com a área da educação. Segundo Antunes (2008), a atuação clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho originaram-se da educação.

No terceiro período, a partir de 1960, o trabalho da/o psicóloga/o na escola passa a ter uma forma mais adaptacionista, com ênfase na solução de problemas de comportamentos e de aprendizagem. O modelo psicométrico passa a ser dominante com a aplicação de testes psicológicos, sendo alguns voltados para o diagnóstico clínico ou para realização de medidas, com objetivo de controle e previsão dos comportamentos. Por um período significativo no Brasil, a psicologia escolar esteve quase que exclusivamente a serviço da avaliação de crianças, identificadas “com dificuldades de aprendizagem”, por meio do uso de instrumentos psicológicos que medissem, por exemplo, a capacidade intelectual dos alunos (PATTO, 1999). Período a partir do qual

¹ Referida pela autora em relação ao campo de atuação profissional de psicólogas/os, é aqui pensada de forma ampla, escolar e educacional, compondo uma psicologia da educação.

se disseminou a atuação capacitista da Psicologia, influenciada pela medicalização, com o aumento do controle dos modos de vida pela medicina. Entendemos que “a biologização da vida pode ser tomada como uma das expressões da medicalização nos tempos atuais” (GUARIDO, 2010, p. 32). Comportamentos sociais e individuais, que não eram compreendidos como patologias, começam a ser descritos pelo saber médico e são passíveis de tratamento, o que gera como consequência o enfraquecimento dos sujeitos. Dessa forma, questões sociais, políticas e coletivas são transformadas em problemas médicos e individualizados como patologias.

Os conhecimentos psicológicos estavam incorporados à pedagogia, e a atuação da/o psicóloga/o escolar trazia a marca do modelo terapêutico, focalizando sua atenção na dimensão individual. A utilização de técnicas psicológicas, com objetivo de medir o nível mental e a prontidão, passaria a responsabilizar famílias e alunos, reduzindo os processos pedagógicos à dimensão psicológica, sem conseguir tomar o processo educativo como multideterminado. Os problemas sociais foram vistos como desajustamentos psicológicos, de forma descontextualizada da estrutura racista, capacitista, classista e socioeconômica desigual. A partir da década de 1980, começa a se fortalecer a crítica a essa psicologia individualizante, a psicologia escolar configura-se como um campo que passa a pensar as relações e as instituições, retirando o foco exclusivo do aluno (MARTINEZ, 2010).

Mesmo com a ampliação das críticas a esse saber psicológico que toma o sujeito como natural e universal, as/os estudantes com quem trabalhamos em diferentes contextos - ensino, extensão e pesquisa, indicam a manutenção de um “olhar clínico do professor” (HORA, 2011), em especial nas discussões de psicologia do desenvolvimento, numa busca de descrever e sistematizar as mudanças no ciclo da vida com a “missão de contribuir para a individualização da diferença através da ‘normalização’” (CASTRO, 1998, p. 23). É muito comum a noção de criança normal que orienta as práticas docentes na Educação Básica, pautando um “mecanismo de minimização das diferenças entre os sujeitos, e maximização das semelhanças” (p. 24). As professoras participantes dos encontros de formação continuada que promovemos, no âmbito do projeto de extensão mencionado, frequentemente compartilharam relatos evidenciando que o processo de escolarização das crianças normaliza uma infância a partir de padrões de “saúde” em contraposição à ideia de doença, definidos pelo saber médico, que

ênfatizam processos de maturação biológica, bem como medidas psicométricas que indicam a direção desejável e correta para o desenvolvimento. Essa perspectiva de desenvolvimento dialoga com uma compreensão da deficiência como algo anormal, uma sentença biológica para aquele que não se enquadra nos padrões corporais esperados, ou seja, na corponormatividade compulsória, pouco sensível à diversidade corporal (MELLO, 2019).

Apesar de reconhecermos importante deslocamento nos fazeres e nas produções da psicologia no âmbito da educação nas últimas décadas no Brasil, no que diz respeito ao olhar e ao estudo da deficiência, observamos que não houve mudanças mais significativas. Mesmo com a perspectiva de uma psicologia crítica, com compromisso e voltada para a transformação social, podemos observar avanços na psicologia social, por exemplo, no que considera a respeito de gênero, raça, geração e classe social, como afirmam Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), mas não a respeito da deficiência. Nas palavras das autoras: “Todavia, os teóricos da psicologia social crítica pouco têm considerado a deficiência como uma categoria transversal a ser analisada em seus estudos e práticas psicossociais” (GESSER, NUERNBERG, TONELI, 2012, p. 559). Possivelmente devido a uma compreensão excessivamente biologicista da deficiência, como se fosse algo localizado em alguns corpos e restrito ao campo biomédico, em uma reiterada naturalização, percebemos limitações na Psicologia e na Educação quanto às concepções de deficiência e, portanto, a importância de repensar e ressignificar a deficiência desde a Psicologia da educação no encontro com os Estudos da deficiência.

Encontros com a deficiência: novas referências

As inquietações em relação à deficiência e às possibilidades de uma educação inclusiva, considerando variadas mediações, levou-nos a estudar as produções de autoras/es brasileiras/os e estrangeiras/os no campo dos estudos da deficiência que trazem a possibilidade de outras compreensões, com o deslocamento da compreensão hegemônica do modelo biomédico, na qual a deficiência era compreendida como doença, anormalidade, desvio, sendo necessária a reabilitação do corpo individual, baseada na ideologia da normalização, como refere Diniz (2012). Interessa-nos o deslocamento para a compreensão de modelos sociais da deficiência, que trazem à cena a relação entre uma sociedade

pouco acolhedora com os corpos das pessoas com impedimentos e lesões, decorrendo daí a compreensão de deficiência.

Soma-se a isso, ainda, a crítica feminista nos estudos da deficiência, que chamou a atenção para a experiência e *expertise* das mulheres com deficiência e de cuidadoras de pessoas com deficiência para ampliar compreensões e, com isso, destaca dimensões como cuidado, dor, subjetividade, corpos que necessitarão sempre de cuidados, interdependência entre pessoas com e sem deficiência, autonomia – em vez do ideal de independência –, entre outras (DINIZ, 2012).

Perspectivas críticas para pensar a deficiência emergem dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, na luta e construção de uma compreensão de deficiência como uma categoria política, com produção social e histórica (DINIZ, 2012; MARTINS, 2016; MARTINS, 2017). A esse respeito, Diniz (2012) nos conduz a entender como os primeiros teóricos do modelo social desenvolveram desde a década de 1980 a compreensão da deficiência como opressão dos corpos considerados deficientes, no caso, uma forma particular de opressão social (FONTES e MARTINS, 2016). O modelo social opera uma desnaturalização da segregação social das pessoas deficientes, argumentando que se tratava de um “fenômeno sociológico, e não determinado pela biologia do corpo com lesões” (DINIZ, 2012, p. 36). E por não se tratar de uma condição exclusivamente associada às lesões e/ou limitações dos corpos, Diniz (2012) apresenta que tampouco interessa ao modelo social praticar formas de divisão dos grupos e das comunidades de pessoas com deficiência tomando por base os tipos dos corpos.

Essa é uma premissa interessante que faz pensar os efeitos para a formação de educadoras/es e psicólogas/os menos em termos de uma tipificação da deficiência e mais na direção de uma compreensão de deficiência e emancipação social, ou nas palavras de Fontes e Martins (2016, p. 7): “num processo mais vasto de inclusão e transformação social”. Nos encontros de formação continuada com educadoras/es que vimos desenvolvendo, percebemos muitas vezes uma preocupação das professoras em saber e confirmar previamente qual a deficiência ou as características de cada deficiência em cada estudante em situação de inclusão na escola. Compreendemos essa ânsia pelo particular, pela especificidade, supostamente ditada pela deficiência, mas entendemos que essa tendência provém de uma histórica formação voltada ao corpo com impedimentos, como se fosse o corpo definido pelos impedimentos, concepção alinhada ao modelo biomédico da deficiência que a aproxima

da doença. Em outra direção, a formação continuada também pode se encontrar com aspectos importantes dos movimentos de pessoas com deficiência, no sentido de uma politização das concepções, e isso pode recolocar algumas questões para as práticas pedagógicas e para uma educação inclusiva, que inclua todas as pessoas.

Ao mesmo tempo que se considera a desigualdade que a condição de deficiência imprime no contexto social, é preciso buscar subverter essa apreensão que chega *a priori*, para se engajar em contatos sustentados nas possibilidades e potencialidades de cada pessoa em relação a um coletivo, na singularidade e na experimentação de contextos mais favoráveis para todas/os e qualquer um/a. Há uma multiplicidade de identidades sociais e identificações variadas e instáveis das pessoas com deficiência, que se relacionam a marcadores como gênero, raça, sexualidade, territorialidade, classe social, entre outros. Isso nos leva a pensar a deficiência como um sistema de exclusão e opressão entrelaçado por outros como o gênero, nos importantes aportes dos Estudos Feministas da Deficiência (GARLAND-THOMSON, 2019). Não só o sexismo interage com a experiência da deficiência, como também o racismo, o etarismo, a LGBTIfobia - em todos os casos, o que se tem é a comparação com um corpo normativo padrão, em relação ao qual tanto as pessoas com deficiência quanto mulheres, pessoas negras, indígenas e LGBTI's (inclusive simultaneamente) são vistas como faltantes, insuficientes ou, ainda, excessivas, demasiadas (GARLAND-THOMSON, 2019), a mais, fora da norma.

Nesse sentido, leitor das visões feministas em torno da deficiência como um marcador social de diferenças e de desigualdades, que opera a subalternização dos corpos com deficiência, Martins (2016) retomou uma perspectiva “radicalmente instigante”, na qual a única coisa que têm em comum as pessoas com deficiência é a vivência da opressão social. Ainda assim, como nos lembra o autor, não podemos esquecer da dimensão real, experiencial dos corpos e que as pessoas com deficiência experimentam de modo complexo a materialidade de seus corpos, em que podem estar presentes sofrimentos físicos e privações fenomenológicas, em relação com outros corpos e com os funcionamentos sociais. Por isso, mais desafiador é olhar para o que geralmente se coaduna à ideia de deficiência, conforme afirma Martins (2016, p. 33): “se torna mais arduosa uma desnaturalização (ou des-somatização) das hierarquias sociais e econômicas vigentes nas vidas das pessoas com deficiência”. Ao que podemos ainda acrescentar a

necessária desnaturalização de hierarquias educacionais, laborais, relacionais, afetivas e de cuidado, entre outras. Isso porque crianças com deficiência ainda têm menos acesso à escolarização formal que crianças sem deficiência e isso impacta o acesso ao trabalho, às práticas e políticas de cuidado e questões de renda e classe social.

No contexto brasileiro, de acordo com Nuernberg (2019), embora recente na Psicologia, a contribuição dos estudos da deficiência traz impactos iniciais. Foi na Psicologia e na Educação, no final do século XX, que emergiram as primeiras reflexões de cunho social sobre deficiência, com pesquisadoras/es brasileiras/os, como: Sadao Omote, Rosana Glat e Lígia Amaral (NUERNBERG, 2019). Mais tarde, nos anos 2000, com a influência das discussões dos Direitos Humanos e da perspectiva da Educação Inclusiva, que enfatiza a diferença e a diversidade, fortaleceu-se o debate que se opõe a uma ideia de deficiência “objetificada, estática, definitiva e naturalizada, desencarnada das pessoas e dos contextos socioculturais” (idem, p. 21). A consolidação dos Estudos sobre deficiência, no Brasil, se dá com a produção da antropóloga e feminista Débora Diniz com o artigo “Modelo social: a crítica feminista” (2003). Mais tarde, ela sistematizou o livro “O que é deficiência?” (2012), originalmente publicado em 2007, que significou um importante avanço, a partir da literatura dos *disability studies* (estudos da deficiência), de língua inglesa, naquele momento majoritariamente produzida nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Psicologia da educação e Estudos da deficiência: problematizações

Com essas leituras e munidas com interrogações mais do que respostas, realizamos o projeto de pesquisa e extensão mencionado para podermos qualificar nossas discussões e promover uma formação educacional que leve em conta a interface entre Psicologia e Estudos da deficiência. Em parceria com estudantes de nossa equipe e com profissionais da comunidade participantes do projeto, logo percebemos que a produção acadêmica a respeito de Psicologia da educação e Estudos da deficiência era escassa, o que nos motivou a seguir estudando e a escrever este texto.

Entendemos que a Psicologia contribuiu com a Educação para produzir sujeitos considerados normais (dentro das normas) e sem deficiência em contraponto a sujeitos considerados fora das normas e com deficiência, configurando uma produção binária, nas palavras de

Connor (2020): dois tipos de ser humano, com e sem deficiência. A educação especial se fundamentou sobre entendimentos baseados no déficit, vendo crianças e jovens como disfuncionais, com transtornos e deficientes. Perceber isso nos exige um exercício de pensamento não-binário hoje, quando olhamos para essa história, tal como vem sendo proposto em trabalhos recentes por Campbell (2019).

Passaram-se quase 15 anos desde a publicação do livro de Débora Diniz, no entanto, na educação, o diálogo com os estudos da deficiência ainda está por ser feito e, especificamente no âmbito do que nos interessa neste texto, também o diálogo Psicologia da educação e Estudos da deficiência. Na produção de autoria em língua inglesa, especificamente de proveniência anglo-saxã, temos a referência de Connor (2020) que tem se valido nas últimas duas décadas, em suas pesquisas e publicações, da nomeação Estudos da Deficiência na Educação – *Disability Studies in Education* (DSE), em português pode ser traduzido por Estudos sobre deficiência em educação (ESDE) (VALLE e CONNOR, 2014). Resulta de uma aliança de educadores críticos da educação especial que entenderam a deficiência não como anormalidade, e sim como parte da experiência humana, e reivindicaram acesso a todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação (CONNOR, 2020). Esse movimento não acontece da mesma maneira no Brasil, onde percebemos a educação especial tradicional ainda dominante e com uma tônica que também atravessa a Psicologia da educação. O livro “Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas”, de Jan Valle e David Connor, foi traduzido do original em inglês, de 2011, e publicado no Brasil em 2014, sendo uma referência nova em estudos da deficiência e educação, como afirmam os autores.

No Brasil, encontramos a referência dos Estudos da deficiência em educação de forma incipiente nas formações de professoras/es e psicólogas/os, e nas pós-graduações e pesquisas *strito sensu*, por isso, um estudo exploratório para identificar onde e como tem se estabelecido a produção da área seria de grande valia. Tomamos uma questão que emergiu no processo de constituição dos *Disability Studies in Education*, rerepresentada na história do campo nos Estados Unidos, memorada por Connor (2020), que é a seguinte: “*How can we forge different ways of thinking about disability and education without defaulting to the limited — even dangerous ways — of special education?*” (p. 24-25). Em tradução livre: Como podemos criar maneiras diferentes de pensar sobre deficiência e educação sem retornar às formas limitadas - até mesmo

perigosas - da educação especial? Essa é uma questão, a nosso ver, emblemática para repensar e ressignificar a deficiência no campo da educação e na formação em Psicologia da educação e, como afirma Connor (2020), requer outro modo de pensar a deficiência.

Em nossa leitura, problematizamos também desde uma crítica à educação especial, o que se coaduna à proposta de Connor (2020), de os Estudos da Deficiência serem necessários para proteger e desenvolver concepções de deficiência fora do que ele nomeia “reino da educação especial tradicional”. No Brasil, essa tônica vigorou como referência única no atendimento a estudantes com deficiência pelo menos até o ano de 2004, momento em que, conforme apontam Rocha, Mendes e Lacerda (2021), no âmbito do Ministério da Educação, é possível observar uma política mais contundente em relação à escolarização de crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns do ensino regular. Ainda assim, mesmo reconhecendo importantes avanços e o expressivo aumento do número de estudantes com deficiência matriculadas/os nas escolas regulares, sabemos da necessidade de maiores investimentos na educação inclusiva nas escolas, bem como na formação docente inicial e continuada. Para isso, entendemos que a Psicologia da educação tem importantes contribuições a fazer no encontro com os Estudos da deficiência.

Entre os pontos a partir dos Estudos da deficiência na educação para uma interface crítica e propositiva com a Psicologia da Educação, podemos elencar: observar os estigmas em relação à deficiência que constituíram nossa percepção cultural ao longo tempo, para desmontá-los; ultrapassar a dependência da ideia de normalidade para pensar a deficiência; inserir os estudos da deficiência como matéria na formação de professoras/es e psicólogas/os; investir nos aspectos relacionais entre as pessoas; considerar que a deficiência não é uma experiência universal e, portanto, está atravessada também por outros marcadores sociais de diferenças e desigualdades, que podem se interseccionar nas vidas, como: raça, gênero, sexualidade, território, classe social, geração, entre outros; ouvir e conhecer as experiências das pessoas com deficiência a partir da narrativa delas em primeira pessoa; reconhecer a *expertise* de pessoas com deficiência e operar com referências produzidas por elas, tanto nos movimentos sociais quanto na academia e na condição de estudantes e docentes; reconhecer que estudantes em situação de inclusão são responsabilidade de toda a escola e não somente da/o professor/a da classe ou da/o mediador/a e procurar coletivizar as ações; trabalhar para que os ambientes e as linguagens sejam acessíveis a todas

e qualquer pessoa; conhecer produções sobre ensino colaborativo entre docentes (um/a com mais experiência no ensino regular e outra/o mais experiente no apoio especializado) como caminho para atuar conjuntamente de maneira inclusiva nas escolas; abrir-se a repensar práticas pedagógicas, tais como a escrita de documentos na escola, avaliação, adaptação curricular e de materiais, que a relação com outras concepções de deficiência contribuirá para colocar em crise; levar discussões acerca dos modelos sociais da deficiência para as formações continuadas de professoras/es; ler textos, acessar comunicações e palestras que operam com os Estudos da deficiência; acolher e contribuir para que docentes, orientadoras/es pedagógicos, supervisoras/es, gestão escolar, psicólogas/os que se sintam desconfortáveis com os novos caminhos possam usar isso a seu favor para uma transformação pessoal e profissional, em termos de uma “pedagogia do desconforto”, referida por Connor (2020). Isso se relaciona também com a talvez incômoda percepção do capacitismo nas relações interpessoais, nas instituições e de forma mais estrutural na sociedade. Entendemos que reconhecer em si o capacitismo que contribui com a engrenagem capacitista é fundamental para barrar os processos de opressão dos corpos lidos como fora da norma corporal compulsória. Enfrentar essa compulsoriedade é uma chance de pautar relações mais plurais, reconhecer a diversidade dos corpos e as diferenças entre as pessoas, como modos de estar no mundo, não como déficits, defasagens ou regulagens baseadas em superioridade e inferioridade.

Com tantas possibilidades de fazer diferente, é bastante desolador perceber que atualmente têm se renovado discursos e compreensões que remetem à concepção de falta e déficit, que fabrica a deficiência como um problema e responsabiliza a pessoa com deficiência pela adaptação a uma sociedade que a exclui. Exemplo disso é o controverso Decreto Federal nº 10.502, de setembro de 2020, a respeito da educação especial, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) depois de 60 dias, pois infringia a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada no Brasil em 2009, com status de emenda constitucional (ROCHA, MENDES, LACERDA, 2021). O decreto ameaçava os direitos de crianças e adolescentes público alvo da educação especial, direitos que vinham sendo conquistados ao longo dos últimos anos, na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI (BRASIL, 2008).

Ademais, ignorou a consulta pública que havia sido realizada em 2018 para a reelaboração da política nacional, seguindo o princípio da inclusão.

Mais do que uma polarização política entre direita e esquerda, depois do golpe parlamentar de 2016, que orquestrou o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, iniciativas como o decreto nº 10.502 mostram o negacionismo da ciência, dos movimentos sociais e das discussões sobre deficiência e educação inclusiva mais prementes em âmbito nacional e internacional. Em vez de radicalizar a inclusão educacional, o atual governo federal no Brasil defende um retrocesso também no âmbito da educação inclusiva. Em análise do conteúdo do decreto, as pesquisadoras Rocha, Mendes e Lacerda (2021) identificaram uma proposta de duas políticas distintas no interior do decreto, uma para estudantes público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento de um lado), e outra para surdos (de outro lado), configurando ações diferentes para grupos pensados diferentemente. Acrescentamos, ainda, a perspectiva reducionista que associa todas/os surdas/os à Libras (língua brasileira de sinais) e, com isso, exclui pessoas surdas oralizadas, com ou sem implante coclear, que fazem leitura labial e podem não ser usuárias de Libras. Apesar de suspenso, o decreto produziu muitos ruídos em plena pandemia de covid, quando muitas crianças com deficiência estavam, como as demais, com atividades educacionais remotas, sem frequentar presencialmente as escolas. Mesmo depois da suspensão, o ministério da educação seguiu com pronunciamentos alinhados ao decreto (ROCHA, MENDES, LACERDA, 2021). Por fim, trata-se de um documento que despolitiza a discussão e acena com a suposta possibilidade de as famílias escolherem a forma de educação de sua filiação, no entanto, o dever de oferta de educação inclusiva pelos entes da federação não estava suficientemente evidente, bem como a formação docente e o financiamento público para as escolas regulares e serviços especializados. Mais ainda, trabalhar as concepções de deficiência é fundamental para qualificar a discussão e para subsidiar políticas públicas realmente promotoras de inclusão.

Considerações Finais

Esperamos que a discussão proposta possa colaborar com práticas e saberes que oferecem referências contra a patologização e discriminação das pessoas com deficiência, pautando uma formação de professoras/es e psicólogas/os que desnaturalize as injustiças e promova a justiça social.

Alinhadas com essas reflexões, trazemos nesta parte final alguns apontamentos do que pudemos fazer a partir de uma prática de encontro entre Estudos da deficiência e Psicologia da educação. Trata-se da experiência de formação continuada promovida pelo projeto de pesquisa e extensão mencionado ao longo do texto, na qual buscamos criar um espaço de trocas de experiências, de circulação da palavra, de produção de estranhamento das práticas já cristalizadas no cotidiano da escola. A aposta foi de inventar coletivamente novas formas de se relacionar com estudantes com deficiência, tomando a escrita como um dispositivo de formação docente, como possibilidade de ressignificar as experiências e de resistir à produção e perpetuação de estereótipos e preconceitos. As/os participantes construíram um diário de campo da formação, dando espaço para narrativas encarnadas, situadas, onde pessoas e acontecimentos não compareciam de formas desconectadas com o mundo, em abstrato, mas em suas contradições, ambivalências e multiplicidades. Os textos e as reflexões produzidos acerca das concepções de deficiência permitiram o encontro consigo e com a/o outra/o; a ampliação da compreensão de deficiência para além da condição trágica, da falta, de tristeza e solidão, pensada então como uma experiência de opressão social e um modo de vida; a percepção crítica acerca da centralidade dominante dos diagnósticos e laudos médicos; a problematização de aspectos polêmicos presentes no campo da educação inclusiva como, por exemplo, a figura de uma professora mediadora, ainda imprecisa nas políticas e práticas de educação inclusiva, e a falta de infraestrutura para acolher estudantes em suas singularidades; entre outros aspectos que puderam ser explorados e deslocados a partir da ação docente.

Assim, não se trata de pensar a partir de manuais, mas enfatizar uma formação científica e cultural dessas/es profissionais, priorizar as perguntas, os impasses, as situações problemáticas de como atuar a partir das relações, fortalecendo o debate educativo e inclusivo. A experiência de formação continuada evidenciou que as reflexões e as escritas “produzem práticas, discursos e subjetividades, afirmando-se, assim, como dispositivos potentes de produção de novos olhares e relações com a deficiência e com a formação no campo da educação” (CARIJÓ; MARAFON; NICOLAIEWSKY; CASTRO E SOUZA, 2019, p.130-131).

Além disso, o projeto de pesquisa e extensão se configurou como uma oportunidade de afirmar o encontro entre psicologia e educação numa perspectiva crítica, em um diálogo entre Estudos da deficiência e

Psicologia da educação, para problematizar as formas de compreensão da deficiência, bem como os modos de pensar, agir, falar, sentir com estudantes com deficiência, fortalecendo uma prática profissional autoral e responsável, que respeita todas/os alunas/os como sujeitos na sua participação e em seus modos de aprender e ensinar.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e educacional: história, compromisso e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, volume 12 Número 2, 2008, 469-475. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200800020020. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Decreto Federal nº 10.502, setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 05 fev. 2021.

CAMPBELL, F. K. Precision Ableism: A Studies in Ableism Approach to Developing Histories of Disability and Abledment. *RethinkingHistory*, 22 (3), CriticalAbility Histories, p. 138-156, 2019.

CARIJÓ, M. C. A.; MARAFON, G.; NICOLAIEWSKY, C. A.; CASTRO E SOUZA, M. P. Narrativas (per)formativas em Psicologia da Educação a respeito de deficiência e inclusão. In: BERNARDES, M. E. M. (org.). *Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação*. São Paulo: Terracota Editora, 2019, p. 121- 132.

CASTRO, L. R. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

CONNOR, D. J. “I don’t like to be told that I view a student with a deficit mindset”: Why it Matters that Disability Studies in Education Continues to Grow. *Canadian Journal of Disability Studies*, Waterloo, vol. 9, n. 5, p. 20-41, 2020. Disponível em: <https://cjds.uwaterloo.ca/index.php/cjds/article/view/689/937> Acesso em: 26 abr. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 05 fev. 2021.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. *Série Anis* 28, p.1-8, 2003.

DINIZ, D. *O Que é Deficiência?* 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FONTES, F. e MARTINS, B. S. A normalidade em crise. In: MARTINS, B. S. e FONTES, F. (Orgs.). *Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade*. Coimbra: Almedina, 2016, p. 7-13.

GARLAND-THOMSON, R. Reconfigurar, repensar, redefinir: estudos feministas da deficiência. In: SANTOS, A. C. et al. (Orgs.). *Mulheres, sexualidade, deficiência: os interditos da cidadania íntima*. Coimbra: Almedina, 2019, p. 47-78.

GATTI, E. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 21 fev. 2021.

GESSER, M. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTRAMARI, L.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. *Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis : Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020, p. 93-113. E-book disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104796> acesso em 21 fev. 2021.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-35.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Acesso em 01 fev. 2021.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO/GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.) *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 27-39.

GUZZO, R. L.; MEZZALIRA, A. S. C; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão histórica e possibilidades de relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2010, vol. 26, n. especial, pp. 131 -141. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012#:~:text=O%20presente%20artigo%20discute%20alguns,como%20a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20intelectual%20decorrente. Acesso em 23 fev. 2021.

HARAWAY, D. Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, 7-41, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em 28 jan. 2021.

HORA, D. M. *O olhar clínico do professor: um estudo sobre conteúdos e práticas medicalizantes no currículo escolar*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

JAPIASSU, H. *A psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

LISBOA, F. S. “O cérebro vai à escola”: Aproximações entre Neurociências e Educação no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia, ciência e profissão* [online]. 2009, vol.29, n.4, pp.718-737. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39 – 56, mar. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MARTINS, B. S. Deficiência e a biomedicina: o corpo e as lutas pelo sentido. In: MORAES, M. et al. (Orgs.) *Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*. Rio de Janeiro: NAU, 2017, p. 21-49.

MARTINS, B. S. Deficiência e modernidade: da naturalização à insurgência. In: MARTINS, B. S. e FONTES, F. (Orgs.). *Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade*. Coimbra: Almedina, 2016, p. 15-38.

MELLO, A. G. *Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue*. Tese doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2019. 186 p.

NUERNBERG, A. H. Psicologia e Estudos sobre deficiência: história e perspectivas. In: GESSER, M.; LOPES, P. H.; RAUPP, F. A.; LUZ, J. O.; VERAS, N. C. O.; LUIZ, C. G. (orgs.). *Psicologia e Pessoas com deficiência*. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina (CRP-12): Tribo da Ilha, 2019.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H.S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica da psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962 - 2004). *Memorandum*, 29, p. 59-85, 2021. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2015/11/rudacoutinhoalmeidafilho01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

RUSSO, J. A.; PONCIANO, E. T. O Sujeito da Neurociência: da Naturalização do homem ao Re-encantamento da natureza. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 12(2): 345-373, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v12n2/a09v12n2#:~:text=Em%20meio%20a%20essa%20%E2%80%9Cvoga,homem%20em%20corpo%20e%20mente>. Acesso em: 05 fev. 2021.

VALLE, J.W.; CONNOR, D.J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH, 2014.

WALBER, V. B. e SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? *Estudos de Psicologia*, Campinas, 23(1), p. 29-37, 2006.

Projetos de vida e engajamento escolar de jovens estudantes do ensino médio

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro
Alexandre Takao Ochiai

São muitos os desafios do ensino médio, que tem sido alvo de constantes reflexões no contexto brasileiro devido às altas taxas de evasão e aos índices estagnados de aprendizagem (INEP, 2019). Continuamente, esses índices são analisados como consequência de uma multiplicidade de fatores, seja da falta de investimento em estrutura e no corpo docente, seja de uma necessidade de renovação dos aspectos curriculares e organizacionais (MENEZES, 2001). A despeito de todos os fatores envolvidos nesta análise, há o consenso de que existe uma grande desconexão entre a vida dos alunos, o que lhes é exigido na adultez e o que é ensinado na escola.

Nesse contexto, comparece fortemente a ideia de que a escola precisa tecer uma aproximação entre o “saber” e o “ser”, estando alinhada às expectativas e necessidades dos educandos no contexto em que se inserem e no qual se projetam. Tal ideário emerge de uma concepção de que a escola deve propiciar a formação para a cidadania, em um sentido mais amplo, sendo uma via potencializadora para a liberdade, o engajamento social e a autonomia (CORTINA, 2006). Para tanto, como sinalizam Arantes, Pinheiro e Gomes (2019), coloca-se em evidência a necessidade de desenvolver diferentes dimensões – cognitivas, afetivas, sociais, físicas e culturais – para a construção de uma vida digna e saudável, que leve ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, individual e coletivamente, ressignificando o papel da escola.

Vemos surgir, no bojo desse cenário, novas propostas que almejam uma formação que esteja em sintonia com as trajetórias juvenis, passando a contemplar a dimensão pessoal, por meio da construção de projetos de vida pelos jovens (BRASIL, 2018). Em tais abordagens, nota-se a intenção de dar significado às experiências escolares, entendendo que o jovem pode engajar-se nos processos educacionais se estes estiverem alinhados às suas expectativas, necessidades e interesses.

Nessa perspectiva, concordamos com Leão, Dayrell e Reis (2011) sobre a necessidade de ir mais a fundo e estudar as relações entre os projetos de vida e os modos de participação juvenil na escola. Assim, neste capítulo, enfocamos as percepções, sentimentos e compreensões de jovens ingressantes no ensino médio de duas escolas da rede estadual de São Paulo, para compreender como se dá a relação entre o engajamento escolar e os projetos de vida de jovens, corroborando reflexões sobre estratégias educacionais que favoreçam a construção de trajetórias que não só contemplem a realização pessoal, mas impactem positivamente a sociedade.

Projetos de vida de jovens

Compreendemos, com Damon (2009), que os projetos de vida são uma intenção estável, que organiza e dá sentido à vida, envolvendo o sujeito e, conseqüentemente, o seu desejo de impactar o mundo. São, assim, um princípio organizativo de ordem psicológica, que fornece às pessoas uma visão sobre seu futuro de forma coerente e significativa em relação à vida presente e à sua história (KOSHY; MARIANO, 2011).

De acordo com Malin (2018), destacam-se três dimensões que comparecem de forma integrada aos projetos de vida: intenções direcionadas ao futuro, engajamento significativo para alcançar o que se intencionou e o desejo de se conectar e contribuir com o mundo. As *intenções* são o que cada sujeito deseja realizar em sua vida futura, ou seja, seus objetivos. Trata-se do conteúdo do projeto de vida, como formar-se dentista, tornar-se responsável por uma família ou atuar em uma ONG para cuidar de idosos. Conforme sinalizam Malin et. al. (2013), as interações que os sujeitos estabelecem com os contextos de sua vivência são preponderantes para o desenvolvimento de suas intenções futuras, uma vez que se baseiam em normas sociais para traçar objetivos e avaliar seu próprio sucesso (ou fracasso) em alcançá-los.

Para que haja um direcionamento significativo, é necessário o *engajamento*, que manifeste o compromisso do sujeito com o seu projeto de vida (BRONK, 2011). O engajamento refere-se à ação *no* e *com* o contexto sociocultural, de acordo com as suas intenções, proporcionando o sentimento de plenitude, de uma vida “com sentido” (FRANKL, 1946/1991).

O componente de desejo de contribuir para o mundo além de si é um grande articulador entre as intenções e o engajamento significativo

(DAMON, 2009). Malin et. al. (2013) destacam que é a partir desse desejo que se podem distinguir objetivos que orientam e organizam um projeto de vida daqueles que proporcionam apenas satisfação pessoal. Deve-se indicar que consideramos importante ter satisfação pessoal, mas, tal como posto por Frankl (1946/1991), acreditamos que uma vida que se direciona apenas ao prazer e à realização de objetivos que estão centrados em interesses puramente pessoais apresenta maior propensão a abrir espaço para o vácuo existencial e suas consequências negativas, como a depressão e a toxicodependência (FRANKL, [1946], 1991). O desejo de se conectar com o mundo e contribuir com algo maior do que si mesmo, inerente ao projeto de vida, não substitui os interesses e vontades altamente centrados em si, mas coaduna ambas perspectivas - pessoal e social.

Como sinalizam Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), o processo de construção de projetos de vida, nessas três dimensões, alinha-se à exploração identitária. A formação da identidade, conforme Erikson (1980), perpassa a compreensão sobre a centralidade e o significado pessoal de cada um dos componentes da vida, levando o sujeito a entender e a se comprometer com seus valores e crenças. Esse processo articula-se à construção dos projetos de vida, especialmente na juventude, uma vez que requer descentrar-se de si para alinhar-se às possibilidades e expectativas sociais (Bronk, 2014). O engajamento em atividades consideradas pelo sujeito como significativas está no cerne da construção dos projetos de vida, já que, ao atribuir significados ao entorno, o sujeito pode perceber qual é o seu lugar no mundo; o sentido que apreende nesse movimento corrobora seu senso de si mesmo, ao mesmo tempo em que delinea os contornos de seu projeto de vida (PARKS, 2011).

A formação da identidade e a construção de um projeto de vida são, portanto, processos correlatos e altamente imbricados, uma vez que compartilham do enfoque nas crenças, valores e objetivos do sujeito. A articulação entre identidade e projetos de vida provém de um processo complexo, multidimensional e dinâmico. As particularidades de tal articulação dão-se na interação que cada sujeito estabelece com um campo de possibilidades (VELHO, 1994). Ou seja, a dimensão sociocultural em que se inscrevem os projetos de vida e na qual se instituem identidades, delinea tendências para sua formulação e constituição pelos jovens.

Estudos brasileiros sobre os projetos de vida na juventude apontam que os sujeitos projetam seu futuro com base em quem são, seus valores,

crenças e sentimentos (ARANTES et. al., 2016; ARANTES; PINHEIRO, 2021). Os objetivos delineados pelos jovens, a depender da projeção afetiva positiva que recebem, correspondem a valores, gerando coerência entre o que se é e o que se pretende tornar (PINHEIRO; ARANTES, 2015). Em pesquisa com 560 jovens brasileiros, Arantes e Pinheiro (2021) apontam que grande parte dos jovens, alunos do ensino médio de escolas públicas, apresenta como valores importantes em seus projetos de vida, o *trabalho* e a *família*, que são mobilizados geralmente por meio de projeções voltadas ao senso comum e às normas sociais, entendendo o futuro como um curso natural da vida ou como um sonho ou idealização, com pouco engajamento em ações ou metas concretas para realizar o que objetivam. As autoras destacam que as concepções desses jovens e seu engajamento restrito são impactados pela dimensão econômica e sociocultural, estando voltadas para a superação de dificuldades financeiras da família, em que “ter” algo no futuro significa fonte de sucesso e realização, valorizados socialmente. Tal estudo assinala a importância de garantir condições básicas para que os jovens possam traçar seus projetos de vida para além de si, bem como de oferecer incentivo e atividades que ampliem as possibilidades de se integrarem e transformarem os contextos de sua vivência.

Engajamento escolar e contribuições da escola para os projetos de vida de jovens

A escola é, potencialmente, muito relevante para a construção de projetos de vida, uma vez que, nela, há encontro de pessoas e a oportunidade de engajamento em atividades significativas pelos estudantes. Ela pode, ainda, potencializar seu papel se traz a oportunidade de destinar espaços e tempos de reflexão para os jovens sobre seus desejos, suas habilidades, assim como informações sobre o contexto social no qual se inserem, a realidade da universidade e do mundo do trabalho (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Como assinalam Klein e Arantes (2016), os jovens, em geral, atribuem significados positivos às suas experiências escolares, com vistas à construção de projetos de vida. Nas representações dos jovens, a escola comparece como espaço importante em suas vidas, recebendo a projeção de sentimentos positivos, que culminam em uma visão otimista de sua formação. Analisando suas perspectivas mais a fundo, Armijo e Lima (2021) destacam que os jovens apresentam altas expectativas em

relação ao ensino médio, mas não fecham os olhos para as suas limitações: “Os alunos percebem o tipo de instrução bancária recebida e criticam o fato de estarem sendo preparados apenas para avaliações padronizadas e não para aprender com a vida” (p. 28).

Os apontamentos dos jovens sobre como a escola pode apoiá-los em seus projetos de vida voltam-se a atividades significativas que extrapolam o ambiente escolar e se relacionam com suas vivências (ARMIJO; LIMA, 2021). O estudo de Arantes, Pinheiro e Gomes (2019) contribui para essa compreensão, ao buscar entender o lugar que a escola ocupa nos valores dos jovens. As autoras indicam que as representações dos jovens sobre a escola não trazem uma valorização da formação em si, mas apresentam uma visão da escola como de utilidade futura, na maior parte das vezes, vinculada ao mercado de trabalho. Essa visão pareceu ser sustentada, na pesquisa dessas autoras, pela família que incentiva ou pressiona o jovem a estudar, sempre com o aporte de que “precisa ser alguém na vida”, ter um bom emprego, fazer uma faculdade e, para isso, a escola é importante. Assim, a escola é um valor fortemente veiculado socialmente, sendo apropriado pelos jovens e contemplado em seus sistemas de valores. No entanto, sendo a escola uma “promessa” de um futuro melhor, torna-se distante dos jovens, de seus anseios, desejos e interesses, dificultando-lhes a possibilidade de estabelecer relações entre seu cotidiano escolar e seus planos futuros. Assim, nem sempre o engajamento escolar é compreendido pelos jovens como uma ação significativa para os seus projetos de vida (ARANTES; PINHEIRO; GOMES, 2019).

Portanto, o engajamento escolar pode, ou não, constituir engajamento significativo, demonstrando compromisso com projetos de vida dos jovens e corroborando sua construção. Entendemos, com Klein (2011), que a escola, por seu caráter formativo, pela diversidade de experiências que proporciona aos (às) estudantes e pela sua extensão temporal e social é uma instituição potencialmente favorável ao desenvolvimento de projetos de vida. Contudo, como assinalam Dayrell e Jesus (2013), é preciso que a escola faça sentido para a vida dos jovens que nela se inserem, contribuindo para o entendimento da realidade e ensinando de forma vinculada ao seu cotidiano. Deste modo, de forma a potencializar os sentidos atribuídos pelos jovens às experiências escolares, a escola deve oportunizar que mobilizem modos de participação condizentes com as condições e formas como vivenciam a juventude (SPOSITO, 2005), tornando o engajamento escolar

significativo para seus projetos de vida (MALIN, 2018). O par intenção-ação pode contribuir para os projetos de vida dos jovens na escola, no sentido de torná-los cada vez mais conscientes, potentes e éticos.

Ensino Médio no Programa de Ensino Integral (PEI): contextos e estudantes

De forma a contribuir para a compreensão sobre como se dá a relação entre o engajamento escolar e os projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio, empreendemos um estudo qualitativo com estudantes do primeiro ano do ensino médio de duas escolas, com idades entre 14 e 17 anos.

Ambas as escolas pertencem à rede pública estadual da Zona Leste da cidade de São Paulo, fazendo parte do Programa de Ensino Integral (PEI), também chamado de Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, diferenciando-se das unidades dedicadas ao formato anterior, chamadas de Escolas de Tempo Integral (ETI). No modelo PEI, a jornada dos estudantes é de oito a nove horas, em média, contando, em 2018, com disciplinas voltadas à orientação de estudos, preparação acadêmica e para o mundo do trabalho e a elaboração de um projeto de vida dos estudantes, assim como disciplinas eletivas e clubes juvenis¹.

Além de ambas as escolas do ensino médio estarem sob uma mesma Diretoria de Ensino e em uma mesma região, elas apresentam outras características semelhantes. Seu público consiste, predominantemente, de famílias advindas das classes sociais C e D, com a parcela majoritária residindo em bairros próximos à escola e utilizando-se do transporte público para o deslocamento cotidiano. As duas instituições foram selecionadas, ainda, por apresentarem uma equipe pedagógica interessada no desenvolvimento de propostas educacionais alinhadas aos projetos de vida.

Em 2019, a primeira unidade (escola A) tinha 139 alunos ao total (59 alunos(as) no 1º ano; 49 alunos(as) no 2º ano; e 31 alunos(as) no 3º ano), com 13 professores e uma professora readaptada, responsável pela sala de leitura, e quatro professores coordenadores². Já a segunda instituição

¹ Conforme dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o Ensino Integral, disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>>. Acesso em abril de 2021.

² De acordo com o censo escolar de 2017 e com base na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

(escola B), tinha 503 estudantes ao total (117 alunos(as) no 1º ano; 221 alunos(as) no 2º ano; e 165 alunos(as) no 3º ano), com 87 funcionários em seu quadro profissional³.

Além da jornada em período integral com um currículo extenso e diversificado, as unidades que compõem o PEI também têm como característica o intuito de estarem melhor alinhadas com a realidade dos jovens estudantes, provendo condições para a elaboração de seus projetos de vida, com o objetivo de desenvolver jovens de forma holística, em dimensões como a cidadania, autonomia e solidariedade. Os projetos de vida são percebidos como um dos aspectos centrais do programa, sendo “simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção” (SÃO PAULO, [entre 2014 e 2018], p.13).

O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. O Modelo Pedagógico dessa escola é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida. (p.17-18).

Nas visitas realizadas às duas unidades escolares, percebemos o modo como estas diretrizes se concretizam no cotidiano dos professores e estudantes. Há disciplinas obrigatórias sobre os projetos de vida, assim como de outros aspectos relevantes à realidade dos jovens, como as de orientação de estudo e preparação acadêmica e para o mercado de trabalho, com materiais didáticos próprios a cada disciplina. O objetivo é que os estudantes reflitam, discutam e realizem ações e projetos que permitam a elaboração e o contínuo desenvolvimento de seus projetos de vida, considerando seus contextos particulares, sonhos e desejos, traçando metas e objetivos que estejam alinhados e condizentes com o contexto escolar e da carreira profissional almejada. Além disso, cada jovem também é periodicamente designado a um tutor, o qual faz parte dos docentes e coordenadores da unidade escolar, cujo papel é de acompanhar e orientar, de forma mais direta e próxima, o desenvolvimento do projeto de vida de cada tutorado.

Apesar destas grandes aspirações pautadas pelo PEI, há de se pontuar algumas ressalvas no que tange à lacuna entre as metas estabelecidas pelas diretrizes do Programa e a sua concretização nas escolas. Em ambas as unidades, por exemplo, os docentes e gestores apontaram para uma

³ Conforme dados divulgados pelo Portal QEdu, com base no Censo Escolar/INEP de 2018.

escassez crescente de recursos, especialmente em relação à aquisição e manutenção de materiais e equipamentos tecnológicos e de laboratórios. A pressão crescente na cobrança por resultados, especialmente durante as avaliações externas da rede e as inspeções às unidades, gerou uma situação de grande desconforto, fazendo com que os docentes comentassem, com frequência, acerca de uma preocupação crescente em como atingir os resultados exigidos. Isso foi particularmente acentuado na escola A, a qual é considerada como referência do PEI em sua diretoria de ensino, sendo que a instituição promove atividades de formação em outras escolas que planejam aderir ao Programa.

No que diz respeito aos projetos de vida, em particular, há outras ressalvas que devem ser consideradas. Muitos docentes, especialmente na escola B, comentaram a escassa formação continuada que foi ofertada aos professores, assim como a simplicidade do reduzido material fornecido, fazendo com que os docentes buscassem, por conta própria, materiais complementares que acreditavam estar condizentes com a temática sendo desenvolvida. Um professor, por exemplo, comentou que tentava trazer testes psicológicos de personalidade aos seus estudantes e que a escola, por sua vez, buscava convidar palestrantes para explanar sobre as diversas vertentes profissionais, no intuito de inspirar e orientar os jovens acerca de seus projetos de vida. Esses relatos demonstram um foco demasiado em aspectos como vocação e profissão no que tange os projetos de vida, afastando-se de fontes científicas no tema e aproximando-se de discursos presentes no senso comum, em detrimento de outros aspectos significativos às particularidades e planos destes estudantes.

Alguns professores comentaram, ainda, a dificuldade de discernir entre o projeto de vida e o mercado de trabalho, principalmente ao se considerar que a única formação continuada havia sido um pequeno conjunto de videoaulas, as quais pouco esclareceram sobre estas e outras dificuldades vivenciadas pelos docentes quanto aos projetos de vida de seus estudantes. Outro aspecto relevante foi observar uma grande quantidade de estudantes designados a cada tutor, dificultando um atendimento individualizado que endereçasse adequadamente as necessidades de cada jovem e seu projeto de vida. Além dos professores terem reiterado acerca da quase inexistente formação e orientação sobre como tais tutorias deveriam ser realizadas, os docentes também apontaram uma sobrecarga de demandas e trabalho, gerando falta de tempo e fazendo com que alguns tutores, por exemplo, atendessem aos

jovens majoritariamente no horário de almoço, sem conseguir estabelecer, ainda, uma frequência adequada de encontros para um acompanhamento individual efetivo.

De um modo geral, os professores de ambas as unidades escolares apontaram que um grande desafio ao desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, conforme almejado pelo Programa, eram as exigências por resultados por parte da Secretaria da Educação, especialmente nas avaliações externas, aliado ao cotidiano atribulado dos membros da comunidade escolar.

Em contraste a estes depoimentos, apresentamos uma análise dos dados com os estudantes participantes dessa pesquisa, alunos ingressantes do 1º ano do ensino médio. Uma grande parcela dos estudantes (95% do total de alunos) apontou, ao longo da análise dos protocolos coletados nesta pesquisa, que as escolas são percebidas positivamente em relação à contribuição em seus projetos de vida, com alguns jovens destacando que estas instituições e seus professores realizam muito pelos estudantes, quando comparadas a outras unidades escolares, não participantes do PEI, as quais experienciaram ao longo de sua trajetória escolar.

Esta aparente contradição pode ser melhor compreendida ao considerarmos o perfil do público que é atendido por estas escolas, o qual é reforçado, para além das informações cedidas pelas equipes de gestão escolar, através da análise dos questionários sócio-econômicos obtidos durante esta pesquisa. No que concerne à caracterização destes jovens estudantes participantes acerca de sua renda familiar aproximada (medida em salários mínimos, cuja unidade foi considerada como sendo R\$678,00), destaca-se que a parcela majoritária advém de familiares com até três salários mínimos (39% dos participantes) e entre três e seis salários mínimos (24% dos participantes).

Sobre os participantes em si, cuja idade varia entre 14 e 17 anos, há uma quantidade levemente superior de jovens do sexo feminino (55% dos sujeitos) do que do masculino (42% dos sujeitos). A parcela majoritária dos estudantes se autodeclara, ainda, como brancos (70% dos participantes), perante os que se declaram como pretos (19% dos participantes), estando aqueles que se consideram pardos distribuídos nestas duas categorias. Além disso, poucos jovens afirmaram que trabalham ou já trabalharam anteriormente (22% dos sujeitos).

Outro dado relevante é sobre o nível de escolaridade dos pais destes jovens. Apenas 45% dos estudantes, aproximadamente, afirmaram que

seu pai e/ou mãe concluíram a educação superior. No caso da figura paterna, a parcela majoritária dos jovens afirmou que o pai concluiu apenas o ensino médio ou o ensino fundamental (27% e 20% dos sujeitos, respectivamente), havendo um número alto de estudantes que não souberam afirmar quanto à escolaridade paterna (27% dos sujeitos). Já no caso da figura materna, uma parcela considerável respondeu que sua mãe tem, ao menos, a educação superior completo (40% dos participantes), enquanto outros afirmaram que ela concluiu apenas o ensino médio (33% dos participantes), com apenas um pequeno número de estudantes não sabendo afirmar quanto ao nível de escolaridade materna (14% dos participantes). Ao se considerar apenas os participantes que souberam informar quanto ao nível de escolaridade do pai e/ou da mãe, pode-se perceber que, para uma grande parcela dos estudantes, a escolaridade do pai não ultrapassa a Educação Básica (70% dos sujeitos) e, no caso de mais da metade dos jovens, esta situação ocorre com sua mãe (53% dos sujeitos).

Tal panorama parece confirmar que, de um modo geral, os participantes pertencem a famílias advindas das classes sociais C e D, com um baixo nível de escolarização dos pais, havendo poucos jovens que já tiveram alguma experiência relacionada ao trabalho profissional. Ao longo do processo de análise dos protocolos, foi possível constatar que a parcela de estudantes que comentam acerca de alguma experiência de trabalho, no presente ou no passado, é mínima, o que não deixa de ser esperado, considerando a alta dedicação de tempo exigida nas escolas de período integral.

A partir de tal perspectiva, pode-se também perceber o grande desafio que estas escolas e professores enfrentam no cumprimento dos resultados e metas advindas da Secretaria de Educação do Estado, não apenas pela escassez de recursos e de formação continuada de qualidade, mas também pela condição de vulnerabilidade social e econômica que pode pautar a vida de uma parcela considerável destes jovens e suas famílias, algumas das quais sofrem de uma situação de falta de acesso à educação de qualidade e de acesso à educação superior - situação esta a qual muitas destas famílias parecem buscar superar, inclusive, através da matrícula destes jovens nas escolas de tempo integral, em detrimento momentâneo de uma potencial fonte de renda familiar, para que o jovem possa se dedicar aos estudos e almejar a educação superior, no futuro. Poderia ser relevante destacar que, caso estes estudantes obtenham sucesso - conseguindo ingressar e,

eventualmente, concluir a educação superior - quase 55% destes jovens estariam superando a condição de seus pais, os quais, no melhor dos cenários, conseguiram apenas concluir a Educação Básica. Neste sentido, é possível perceber o que estas escolas de período integral representam a estes jovens e suas famílias, demonstrando a grande expectativa e a dificuldade da tarefa empenhada por estes estudantes e professores.

Projetos de vida de jovens e engajamento escolar

O instrumento utilizado para a análise foi um questionário aberto baseado no *Youth Purpose Protocol* (DAMON, 2009) que versava sobre o cotidiano e atividades do(a) jovem, o que lhe é mais importante, anseios e incômodos em relação ao mundo, sentimentos, planos e metas para o futuro, seus projetos de vida e considerações sobre a contribuição da escola. O instrumento foi aplicado presencialmente, entre 2019 e 2020. Foram seguidas as normas éticas estipuladas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, tendo seus procedimentos éticos aprovados na Plataforma Brasil (processo de nº 3.367.447).

Os questionários foram aplicados, a cada escola, com duas turmas do primeiro ano do ensino médio, cada qual com aproximadamente 30 jovens. No total, 102 estudantes optaram por participar voluntariamente da pesquisa. O preenchimento ocorreu durante o período de aula na instituição, de forma individual por cada aluno(a), na presença dos pesquisadores e do professor responsável pela turma. Antes da aplicação, orientações iniciais foram fornecidas, explanando-se acerca da relevância dos projetos de vida, de modo a incentivar os jovens no preenchimento dos questionários com seriedade e dedicação. Dúvidas foram sanadas durante a aplicação, mas sem interferir nas escolhas e respostas dos(as) participantes.

A análise dos dados foi realizada com base no instrumento teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores (MORENO MARIMÓN et. al., 1999). Assumindo tais pressupostos, buscamos identificar os elementos centrais destacados pelos jovens, os significados cognitivo-afetivos atribuídos aos elementos e, por fim, as relações e implicações estabelecidas entre eles. A partir dessa análise inicial, procuramos identificar se compareceram ou não elementos, significados e relações alinhados às três dimensões dos projetos de vida: objetivos, engajamento significativo e impacto além de si. Além do panorama geral

dos projetos de vida dos jovens, procuramos analisar de forma mais detida o engajamento significativo e sua relação com o engajamento escolar.

Ao total, foram identificados quatro modelos organizadores do pensamento. Cada modelo busca agrupar os protocolos a partir das regularidades apresentadas no âmbito dos elementos centrais, em seus significados cognitivos e afetivos, e das três dimensões dos projetos de vida. Os modelos estão sequenciados de forma crescente quanto à presença ou ausência das dimensões elencadas por Damon (2009) e, simultaneamente, quanto aos elementos e significados que compõem a dinâmica da organização do pensamento, a qual tende a se tornar mais rica, complexa e coesa, conforme a sequência dos modelos, formando uma trama que une o passado, presente e futuro do sujeito de forma significativa.

Tabela 1 - Distribuição dos 102 participantes por modelo organizador do pensamento.

Tipo	Modelo organizador do pensamento	%
Modelo 1	Progressão do cotidiano e projeções generalizadas	73%
Modelo 2	Sufrimento, conflitos e angústias cotidianos	5%
Modelo 3	Projeções idealizadas de carreira	14%
Modelo 4	Projeções de carreira e engajamento em ações cotidianas	5%
-	Outras dinâmicas de organização do pensamento	3%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Cabe estabelecer, todavia, que, devido à singularidade e complexidade das experiências e narrativas apresentadas pelos participantes, os protocolos nem sempre apresentaram uma aderência rígida ao modelo em que foram classificados, havendo alguma flexibilidade para se considerar as particularidades de cada indivíduo perante as regularidades apresentadas pelo coletivo. Faz-se crítico destacar que as classificações, portanto, não são absolutas ou fixas, nem trazem o intuito de estereotipar os participantes, mas valorizar as singularidades e a pluralidade, sob a perspectiva dos projetos de vida na escola.

Em alguns casos, destacamos submodelos, os quais se constituem como regularidades menores, com particularidades merecedoras de consideração, dentro de uma parcela considerável de protocolos de um dado modelo. Na descrição dos modelos analisados, portanto, serão também descritas as características de seus submodelos, quando

aplicáveis, buscando-se apresentar a pluralidade das nuances sutis dos projetos de vida e dos modelos organizadores do pensamento elaborados pelos participantes da pesquisa.

Modelo 1: Progressão do cotidiano e projeções generalizadas

Os protocolos no primeiro modelo (73% dos participantes) costumam estar bastante pautados no tempo presente, com elementos focalizados na vida cotidiana dos sujeitos - com atividades diversas como comer, dormir, gastar dinheiro, ir à escola e conversar com amigos e/ou familiares - podendo também haver elementos voltados a desejos ou incertezas futuras, geralmente apresentados de forma vaga e dispersa. É comum, nos protocolos deste modelo, que haja um destaque à progressão da vida conforme as expectativas sociais conhecidas pelos sujeitos, com projeções estereotipadas ou pautadas em uma suposta normalidade, como trabalhar, casar, ter filhos, adquirir uma casa e se aposentar. Os significados afetivos atrelados a tais elementos costumam ser escassos, estando mais voltado a sentimentos genéricos de bem-estar e felicidade e/ou de dúvidas perante o futuro.

Q1) A minha vida é muito legal, apesar de que faço as mesmas coisas todos os dias. [...] Q2) Dormir, comer e correr, porque estou sempre atrasada. Eu me dedico mais a dormir. Eu estudo também. Q9) [Para o futuro imediato, quero] Realizar os meus sonhos e os da minha mãe. O meu é ser atriz e, o da minha mãe, é ter a casa própria. Me sinto feliz. (participante 12, escola A, 16 anos).

Q2) Dormir e dançar; eu danço, e também gosto de estar com os meus amigos. Q9) [No futuro imediato,] Trabalhar pra sustentar o burguês que há dentro de mim [...] Q10) [E, no futuro distante, ser] Rico, bonito e digital influencer. Q12) [Meu projeto de vida é] Psicanálise e eventos; prostituição. Q14) [A escola poderia contribuir] Com a merenda melhor e com os cursos especializados na profissão. (participante 05, escola B, 16 anos)

Q1) Eu gosto muito de tocar guitarra, jogar basquete; não tenho um PV [projeto de vida] definido. Pretendo morar nos Estados Unidos [...], pretendo começar uma faculdade no ano que vem, de designer [...] Q2) [No dia a dia,] Toco guitarra, às vezes jogo basquete, vou para a escola. Me dedico quando estou tocando guitarra. (participante 03, escola A, 16 anos)

Surgem, com alguma regularidade, nuances sutis dessa descrição apresentada ao modelo 1, as quais ensejaram a constituição de submodelos. Por exemplo, enquanto alguns sujeitos se declaram ou demonstram, em sua fala, que não possuem planos para o futuro ou um

projeto de vida, fazendo com que os elementos e significados quase que exclusivamente se voltem ao tempo presente, outros participantes apresentam múltiplas alternativas dispersas sobre o futuro, especialmente no âmbito profissional, sem uma coerência que interrelacione as opções elencadas. Alguns estudantes, ainda, projetam uma busca idealizada e vaga por sentimentos positivos, como bem-estar e felicidade, como sendo o objetivo de suas vidas, dificultando a presença de ações concretas que permitam atingir tais intenções generalizadas.

Q1) Minha vida é igual todos os dias: eu acordo, venho para a escola, chego em casa, como e vou para a academia. Q7) [Não mudaria] Nada [no mundo,] eu acho que as coisas já estão boas como são. Q8) Eu ajudo nas coisas como estão, mas não quero nenhuma mudança. Q9) Quero ser jogador e, se não der certo, não sei. Q12) Ainda não tenho [um projeto de vida]. (participante 07, escola A, 15 anos).

Q4) Bom, a família sempre em primeiro lugar; os outros dias são mais para mim mesmo, pois temos que ser alguém. Q9) [Para o futuro imediato,] meus planos são estar trabalhando e, se Deus quiser, já estar na minha faculdade. Q12) [Meu projeto de vida é] Direito, Psicologia, Nutrição, Turismo. Me sinto confusa, pois não sei qual vou seguir. (participante 16, escola B, 16 anos)

Q1) Eu moro com a minha mãe (hoje, ela me acordou falando "bom dia, princesa", e, por isso, cheguei feliz na escola, apesar de agora não estar mais feliz) [...] Q2) [Me dedico às] Atividades que me deixem feliz [...] Q10) Eu não gosto muito de pensar no futuro (risos). Q12) [Meu projeto de vida é] Primeiro, ser feliz comigo mesma, [...] no futuro, eu quero estar bem comigo mesma. (participante 22, escola A, 15 anos)

Uma característica marcante de uma parcela considerável dos protocolos pertencentes aos modelos 1 e 3 são as respostas bastante sucintas, breves e vagas, dificultando uma percepção mais acurada da complexidade e singularidade do pensamento do sujeito, assim como de seu projeto de vida.

Modelo 2: Sofrimento, conflitos e angústias cotidianos

De modo geral, o segundo modelo (5% dos participantes) é semelhante ao primeiro, quanto à ausência de objetivos e engajamentos relevantes aos participantes, mas se constitui como uma categoria distinta devido às projeções negativas ou perturbadoras apresentadas pelos sujeitos, geralmente na forma de angústia, mal-estar e/ou conflitos, as quais permeiam o discurso acerca do tempo presente. Estes estudantes comentam, com frequência, que vêem a necessidade de solucionar essa situação, apresentando as suas demais intenções, como

a profissão e conquistas futuras, de forma mais genérica e incerta, relegando-as a um segundo plano.

Q1) Minha vida, eu acho que é boa, em partes. Meus pais são separados, não sei com quem eu moro, eles me dão (quando dão) o que eu quero, na maioria das vezes. No dia-a-dia, me sinto um pouco (na verdade, muito) triste, não sei o porquê. Não tem uma semana que passe que eu não chore na escola. Na escola, me sinto muito só. Q2) Eu passo o dia inteiro no inferno do PEI, faço as coisas que eles mandam, as atividades, etc. Q3) 1- O importante para mim é ser feliz, mas eu não sei como, 2- Comer também e 3- gastar dinheiro. Q7) Eu queria que eu fosse feliz e que eu não tivesse um vazio enorme dentro de mim. Q8) Eu não sei. Na verdade, acho que até faço, mas nada muda. Q12) Pretendo terminar o Ensino Médio, depois ir para uma faculdade, me formar e trabalhar com o emprego dos meus sonhos (perícia). (participante 10, escola A, 15 anos)

Q1) A minha vida é complicada, tenho alguns problemas familiares, estou passando por um momento muito difícil da minha vida. Tenho uma relação bem difícil com o meu pai, eu me sinto bem solitária e insuficiente, estou com um problema muito sério de ansiedade e raiva; eu sou uma pessoa muito complicada, sou tímida, sou impaciente, e, ultimamente, isso está me afetando demais; eu sou muito ciumenta e rancorosa e, às vezes, me sinto má. Eu me sinto incompleta, me sinto como se fosse uma vilã de um filme, me sinto desconstruída. Q2) [...] me dedico a melhorar minha relação familiar e arrumar as coisas de casa (tarefa) e estudar. Q9) [Planejo, para o futuro próximo,] Estar na faculdade, trabalhando, ajudando meus pais e se dedicando mais a mim. Q12) Meu plano é tentar melhorar minha vida e a situação com meus pais, fazer um curso e tentar me concentrar no que eu quero. Q13) [A escola e a formação] ajudam muito porque, assim, é difícil uma escola se preocupar com o futuro dos alunos. (participante 21, escola A, 15 anos)

Há algumas nuances regulares nos protocolos deste modelo, principalmente quanto ao modo como a escola e os estudos são significados pelos estudantes. Enquanto alguns atribuem significados majoritariamente negativos à escola, outros estudantes percebem de modo positivo o papel dos professores e da instituição. Alguns protocolos percebem a escola como parte de suas angústias e conflitos, podendo ser um empecilho indesejado ou um local permeado por experiências angustiantes, enquanto outros projetam significados positivos à escola e aos estudos, seja direta ou indiretamente, como através da esperança de se alcançar a faculdade e/ou o trabalho desejado através dos estudos escolares.

Modelo 3: Projeções idealizadas de carreira

O terceiro modelo (14% dos participantes) ainda está consideravelmente pautado no tempo presente, havendo um engajamento

mais acentuado nas atividades escolares, as quais são frequentemente percebidas como um meio de se atingir os objetivos almejados, sendo descritos em maior detalhe e pautados na realização pessoal e profissional do sujeito, ainda que de forma bastante idealizada e superficial.

Em geral, esses participantes não apresentam outra forma de engajamento além do estudo, fazendo com que a relação entre as ações no presente e as intenções futuras ainda se mantenha frágil. Muitos jovens parecem perceber, inclusive, que a dedicação aos estudos é o único e mais decisivo meio para se atingir os objetivos e sucesso almejados. A idealização parece dificultar o estabelecimento, pelo sujeito, de possibilidades de ações mais concretas no presente, que possam se relacionar de forma mais direta e significativa às intenções futuras.

Q1) [...] passo a maior parte do tempo na escola; gosto de estudar aqui, é uma parte do dia que eu mais como [...] Q2) No curso de inglês, tento me dedicar ao máximo, pois é uma coisa que vai me ajudar com minha carreira futura. Q4) me sinto satisfeita, mas sei que poderia melhorar, com estudos mais profundos. Q5) [...] estudar se tornou importante para ter facilidade, ou, melhor dizendo, menos dificuldade futuramente, com empregos ou carreira; [...] comer é importante porque me deixa feliz. Q9) em 5 anos, quero estar formada na escola, estabilizada financeiramente e cursando a faculdade de Direito, para me tornar uma advogada. Q12) [Tenho projeto de vida,] sim, finalizar meu curso de inglês, fazer intercâmbio e ser babá nos EUA, durante esse período, e, logo depois disso, viajar o mundo. (participante 35, escola A, 16 anos)

Q1) [...] em geral, gosto muito da escola e professores, me sinto muito confortável estudando em tempo integral. Q2) Eu estudo e me dedico para passar na USP. Q4) É sempre bom ter uma boa base familiar. Amigos são bons para você não viver sozinho. Estudo: sem estudo, vou passar fome no futuro. Q9) [Para o futuro imediato,] Gostaria de entrar na faculdade de Medicina. Q10) [Para o futuro distante,] Gostaria de já estar formada em Medicina (cirurgia cardíaca) e também ser um médico bem renomado. Q12) [Meu projeto de vida é] Medicina cirúrgica cardíaca ou Filosofia. Me sinto muito bem com esse projeto. (participante 27, escola B, 15 anos)

Q1) Sou uma pessoa um tanto negativa, mas, ao mesmo tempo, sou uma pessoa muito determinada e focada no que eu quero. Q2) [Me dedico em] Estudar Japonês, é o que eu mais gosto de fazer. Q3) [Para mim, é importante] 1º Sair da casa dos meus pais, 2º Estudar e fazer intercâmbio no Japão, 3º Medicina, 4º Liberdade. Q4) [...] tenho muito medo (quase pavor) de não realizar meus objetivos. Q5) Acho que pela dificuldade de serem realizadas. Q6) [Uma dificuldade é] A desmotivação de diversas pessoas. Q9) [No futuro imediato,] Eu quero e eu vou fazer intercâmbio no Japão, para cursar Medicina e ter minha própria renda, trabalhando. Sobre isso, eu me sinto muito empolgada. (participante 24, escola A, 16 anos)

Por vezes, os estudantes também se expressam em relação aos estudos como um ato genérico, pouco explicando sobre o quê, como e quando realizam tais atividades, tornando alguns protocolos, assim como no modelo 1, pautados demasiadamente na rotina cotidiana. Outra característica compartilhada é a alta frequência com que os sujeitos escolhem cursos universitários renomados - principalmente Medicina, mas também Psicologia e Direito - relacionando-os a um futuro bem-estar, pautados na superação da condição social e material que vivenciam no presente. Um diferencial do terceiro modelo, todavia, é a maior presença e detalhamento de ações presentes e intenções futuras significativas ao sujeito, em comparação ao primeiro modelo, mesmo sendo relativamente frágeis e idealizadas.

Modelo 4: Projeções de carreira e engajamento em ações cotidianas

O quarto modelo (5% dos participantes) possui como característica central o futuro profissional, ainda parcialmente idealizado, com uma diversidade maior nas formas de engajamento significativo no presente. Uma tendência peculiar destes participantes é a escolha por carreiras percebidas como menos dependentes dos estudos escolares na obtenção de sucesso, significando os estudos apenas como uma aprovação no vestibular, por exemplo, fazendo com que a escola se torne menos significativa a esses participantes, mesmo sendo estudantes em período integral. Por outro lado, estes jovens sentem-se suficientemente motivados para realizarem ações alinhadas aos seus objetivos em momentos não-escolares. Neste sentido, tais objetivos são significativos, motivando-os para prosseguirem com suas iniciativas e projetos particulares, no cotidiano, ao invés de buscarem apenas o entretenimento e lazer, como ocorre frequentemente nos modelos 1 e 3.

Q1) Sou estudante de ensino médio, cursando inglês e espanhol, ganhei uma bolsa de estudos na Evolutime e sou modelo. Eu me sinto muito feliz, sempre!! [...] Q9) [No futuro imediato,] não estarei no Brasil! Serei poliglota e viajarei o mundo (pelo menos, os locais que desejo conhecer). Q10) [No futuro distante,] com minha casa na Europa ou América, com meus 2 cães e um canguru, casada (talvez, muito talvez!) e com 3 crianças adotadas. Q12) [Meu projeto de vida é] Ser modelo, poliglota, quero cursar maquiagem, unha, sobrancelha, cílios, Veterinária. Quero conhecer muitas coisas. Q13) [A escola] Ajuda no Enem. Q14) Eu amo aprender e estudar, mas a escola ajuda bem pouco, de 0 a 100... Uns 30% (participante 22, escola B, 16 anos)

Q1) [...] Eu quero trabalhar com desenvolvimento de jogos, mas atualmente trabalho como *streamer*. Q2) *Games*, me dedico no jogo, pois são poucas pessoas que podem ser *gamer*. Q4) [...] jogar, como profissão do futuro. Q9) [Para o futuro imediato,] Fazer muitas *lives* e focar nos jogos, morar sozinho e ter uma namorada que seja feliz em namorar um *gamer*. Q12) [Tenho um projeto de vida,] Sim, ser famoso no mundo dos *gamers*. [Me sinto] Feliz, pois poderão se inspirar em mim para fazer muitas coisas. (participante 04, escola A, idade não divulgada)

Como essas iniciativas e projetos se mantêm distantes do âmbito escolar - sob a perspectiva de que os estudos escolares têm uma capacidade limitada de alavancar seu futuro - uma parcela significativa da rotina e ações desses jovens, no tempo presente, terminam por ser significadas de forma indiferente ou negativa, apresentando certa fragilidade quanto à forma como vivenciam a experiência escolar cotidiana. Por fim, outra característica dos participantes no modelo 4 é a tendência de se voltarem mais a si próprios, focalizando elementos e significados pautados no seu bem-estar e sucesso, com pouca ou nenhuma menção sobre o desejo de contribuir com algo maior para o mundo.

Outras dinâmicas de organização do pensamento

Em alguns protocolos analisados (3% dos participantes), nenhum dos quatro modelos organizadores do pensamento se aplicam adequadamente, devido ao modo singular com que esses jovens relacionam à dinâmica de seu pensamento com as três dimensões dos projetos de vida. Faz-se relevante descrevê-los, todavia, pela contribuição significativa a esta pesquisa.

O participante 40, da escola A, apresenta, além de objetivos e engajamento significativos ao sujeito, uma característica particular: o jovem revela o desejo de impactar o próximo, mas sob uma intenção potencialmente perturbadora, pautada na manipulação e intolerância, buscando sobrepor suas preferências e visão pessoais.

Q1) Sou uma pessoa muito flexível, ou seja, falo o que as pessoas querem ouvir. [...] Q4) [...] não me importo com a maioria das pessoas e, na maioria das vezes, são as que eu não me importo que me demonstrem afeto. Q5) Percebi que não preciso me dedicar fielmente às coisas, então me apeguei às coisas dessa lista. Odeio quando as pessoas me julgam por não ter feito algo, ou não ter feito da forma correta, por isso quero provar o contrário. Isso é o que me alimenta e me mantém vivo até o presente momento: 10/10/19, 08:36. No futuro, quero me tornar uma pessoa que dita a ética mundial e, para isso, aprender a manipular as pessoas é fundamental. Q7) [...] Um mundo guiado por uma só ordem, um só molde, sem

acepções. Q9 Quero me tornar um poliglota até os vinte e cinco anos, falando: Português, Inglês, Japonês, Alemão e Francês fluentemente. Português, inglês e japonês já estão encaminhados. Sei que consigo. Q10) [Para o futuro mais distante, ser] Dono de uma das maiores empresas do mundo, com poder, respeito e honra, disseminando o Capitalismo à todos. Q13) [A escola contribui] Somente como número, sei que não fiquei mais inteligente com a escola, então terminá-la é uma meta para evoluir mais. Q14) [...] de qualquer jeito, vou conquistar aquilo que quero. "Os fins justificam os meios", N. Machiavelli. (participante 40, escola A, 16 anos)

Mesmo na presença de palavras como “ética”, “honra” e “respeito”, os significados apresentados pelo jovem podem ser perturbadores, quando pautados por sentimentos como ódio, manipulação e intolerância, como parece indicar em suas respostas. A citação, ao final, pode gerar ainda mais incerteza em relação ao caráter ético e moral dos objetivos almejados. Neste contexto, há o risco deste sujeito desenvolver um projeto de vida antissocial no porvir, apesar da presença de intenções e engajamento significativos no presente (DAMON, 2009).

Faz-se relevante destacar, todavia, que não há certeza de que este sujeito constitua, de fato, um projeto antissocial no futuro. No tempo presente, as intenções descritas não parecem gerar ações pautadas em sentimentos como ódio e intolerância, havendo, contudo, sinais de alerta que apontam para um risco em potencial. Seria preciso acompanhar, no cotidiano escolar, o desenvolvimento do projeto de vida desse estudante, permeando-o de experiências significativas e pró-sociais, visando o afastamento de aspectos perturbadores e antissociais.

Já a participante 01, da escola A, possui intenções futuras significativas, porém idealizadas, de modo análogo aos participantes no modelo 4, mas com os estudos como um engajamento significativo. A jovem não deseja se deter apenas ao estudo, todavia, almejando outras ações alinhadas ao seu objetivo e motivando-a no cotidiano, atingindo algum patamar de complexidade e coesão na dinâmica de organização de seu pensamento. Mesmo dedicando-se apenas aos estudos, há um maior empenho no planejamento de seu futuro do que nos demais participantes. Neste sentido, a escola é valorizada não apenas pelo conhecimento disciplinar, mas também por contribuir à elaboração de seu projeto de vida.

Q1) [...] Passo a maior parte do tempo pensando no meu futuro. Quero ser empreendedora e psicóloga, pois gosto de trabalhar com a mente. [...] também pretendo retribuir tudo o que meus pais já fizeram por mim de alguma forma Q2) Faço curso de inglês duas vezes por semana e me dedico muito a isso [...]. Q4) Quero ser alguém importante, reconhecido de alguma maneira, por boas ações, etc.

Q5) [...] Quero ser empreendedora, pois prefiro ser autônoma, mandar no meu próprio negócio, ter a minha própria marca, sem depender dos outros. Quero ser psicóloga: primeiro, por gostar de ajudar os outros, isso me faz bem, e também porque gosto de trabalhar com a mente. Mas eu não quero ganhar dinheiro com a Psicologia, quero fazer trabalhos voluntários em escolas, hospitais, entre outros. Q9) No próximo ano, quero trabalhar no aeroporto para conseguir uma quantia boa para pagar meu intercâmbio, [...] estou me dedicando ao máximo a isso, para conseguir ter um bom futuro. Q10) [No futuro distante,] Pretendo estar com uma renda boa, com uma vida estável, ajudando pessoas, fazendo trabalhos voluntários e abrindo ONGs, talvez. Q13) A escola me ajuda muito nas diversas áreas da minha vida [...] Q14) Não tenho nada mais a pedir sobre o Projeto de Vida, a forma como todos professores se importam e dão o seu máximo, isso já é o bastante. (participante 01, escola A, 15 anos)

Diferentemente da parcela majoritária dos protocolos nos quatro modelos anteriormente descritos, esta participante apresenta uma intenção significativa de gerar um impacto social positivo através de sua carreira profissional. Apesar de ser um desejo bastante idealizado, sem ações relacionadas à realização de tais propósitos, no tempo presente, pode-se perceber a frequência e complexidade com que as atividades pró-sociais surgem na dinâmica de seu pensamento, quando comparada aos demais participantes - particularmente perante o participante 40, antagonizando o modo como este percebe seus objetivos futuros. Todavia, devido às fragilidades no engajamento presente e na forma idealizada com que se apresentam suas intenções futuras, apesar de almejar um impacto social positivo, esta jovem constitui as três dimensões dos projetos de vida somente em caráter parcial.

Por último, a participante 20, também da escola A, apresenta intenções significativas que motivam e organizam, de modo relevante, as ações presentes e objetivos de médio e curto prazo da jovem. O engajamento significativo está alinhado aos objetivos pessoais e profissionais, na forma do estudo e de diversas outras atividades que vão além do âmbito escolar, assim como no desejo de gerar um impacto social positivo, tanto na esfera familiar quanto na profissional, com menos idealizações e mais ações concretas do que os participantes anteriores. No panorama geral, é o único sujeito que constitui as três dimensões dos projetos de vida.

Q1) [...] trabalho no teatro Aspro (localizado em Osasco) dando aula para crianças de 5 a 10 anos. Faço curso profissional e participo da companhia teatral Cia. Ática. Trabalho também em eventos no mesmo teatro para pagar meu curso. Meu dia-a-dia é extremamente corrido, pois vou quase todos os dias para Osasco e volto

muito tarde, tenho me sentido muito cansada, porém realizada! Porque amo o que faço! Meu projeto de vida é ser atriz profissional (de teatro) e professora de teatro. Q4) Me sinto determinada a alcançar o que quero, e sinto que é necessário muito esforço para alcançar a realização de um sonho! Meus pais se esforçam todos os dias por mim, eu só quero poder fazer o mesmo por eles. Sem o estudo, nós chegaremos a lugar nenhum. Q6) [...] Dar uma vida melhor à minha família -> Conseguir um bom emprego como professora de teatro, para ajudá-los ao máximo. Q12) [...] TEATRO. Sinto que não há outra coisa no qual eu me identifique mais! [...] Me sinto extremamente realizada quando finalizo um projeto! ESSE É O SONHO DA MINHA VIDA! Q13) Nessa escola, o meu projeto de vida é tratado de forma diferente, as pessoas têm preocupação com o que eu escolho, me ajudam a fazer as melhores escolhas. Só com o estudo eu poderei passar na USP, em Artes Cênicas, e eu preciso disso. (Participante 20, escola A, 15 anos)

Esta jovem traz as atividades no tempo presente como um engajamento significativo que ocorre no âmbito da escola, mas não se detém a ela, transbordando para outros contextos de seu cotidiano. Existe, ainda, uma complexidade e entrelaçamento ainda maior entre os elementos e significados de sua fala, surgindo como intenções e engajamentos significativos ao sujeito, motivando-a perante as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano atribulado.

Os estudos escolares, em particular, comparecem como relevantes e necessários para o ingresso no curso superior, em Artes Cênicas na USP. Há a presença de um desejo de se impactar positivamente o próximo - no caso, a família da estudante e os demais ao seu redor, através de sua atuação na formação teatral infantil - sendo percebida, por si mesma, como algo muito significativo. Por estas razões, é a única a apresentar um projeto de vida mais definido.

Projetos de vida de jovens e engajamento escolar: algumas contribuições

Os projetos de vida dos estudantes participantes mostram-se prioritariamente voltados para a vida presente, com projeções sobre o futuro generalizadas e muito pautadas nas normas sociais. Os jovens do modelo 1, que compõem a grande maioria dos participantes, vislumbram seus futuros ainda sem muitas ambições, buscando viver apenas com foco na rotina ou trazendo projeções aleatórias de bem-estar futuro. Vemos, no modelo 3, uma perspectiva próxima ao modelo 1, mas ganhando contornos mais delineados, em relação às ações que correspondem aos objetivos traçados, ainda que de forma altamente idealizada. Tal quadro, que compõe praticamente o total dos jovens

participantes ingressantes do ensino médio (modelo 1 com 73% do total e modelo 3 com 14% do total), deve ser analisado com cautela, como indicam Arantes e Pinheiro (2021), entendendo as questões sociais que perpassam as vidas desses jovens que, como sinalizamos, advêm de lares das classes sociais C e D, em que os familiares apresentam baixa escolaridade. Para esses jovens, está clara a necessidade de superação de ordem financeira, o que os leva, em parte, a idealizar um futuro que se mostra longínquo. Outro ponto importante a destacar é que o recorte do presente estudo, com ingressantes do ensino médio, aborda um contexto educacional no qual os jovens estão com altas expectativas e com uma visão ainda distante de seu futuro, o que, espera-se, vá se modificando ao longo do ensino médio.

Chama-nos a atenção o modelo 2, que mantém uma dinâmica de projeção de futuro semelhante aos modelos 1 e 3, mas apresenta um quadro de sofrimento e angústias derivado de suas vivências cotidianas. Apesar de não ter sido aplicado por grande porcentagem de participantes, entende-se a gravidade da organização do pensamento desses jovens e as consequências que podem advir em relação à sua saúde mental. É perceptível que o quadro traçado em suas respostas imobiliza esses sujeitos, tornando-os impossibilitados de pensar em seu futuro.

Analisando o engajamento escolar, é possível vislumbrar que, nos quatro modelos organizadores do pensamento identificados, constituindo cerca de 97% dos participantes, nota-se que as atividades escolares são percebidas como sendo pouco significativas às intenções dos jovens, tal como sinalizado por Arantes, Pinheiro e Gomes (2019), tornando a escola uma rotina a ser cumprida e, no caso de alguns, até um empecilho ou parte dos obstáculos enfrentados cotidianamente pelos jovens. Para apenas 8% dos jovens - incluindo as duas participantes que possuem um projeto de vida mais bem delineado, o qual motiva e organiza as suas ações presentes e planos futuros - há hoje um engajamento significativo, sendo o engajamento escolar, no caso de apenas 3% dos participantes, uma das possibilidades de envolvimento em atividades significativas. Tal quadro mostra-se preocupante, uma vez que denota o quanto a escola está afastada da vida dos jovens (DAYRELL; JESUS, 2013).

Contraditoriamente, os jovens participantes (95% do total de respondentes) destacam uma visão positiva das escolas em que estudam, explicitamente por trazerem as questões relativas ao PEI. Tal contradição reitera as pesquisas sobre a escola e o engajamento escolar, mostrando que existe uma valorização da instituição (KLEIN; ARANTES,

2016), mas que se distancia da vida dos jovens (ARANTES; PINHEIRO; GOMES, 2019; ARMIJO; LIMA, 2021).

Considerando-se, ainda, o participante 40, da escola A, caso este em que há um engajamento significativo, mas cujas intenções podem ser potencialmente perturbadoras, faz-se relevante perceber que apenas o engajamento escolar significativo não é suficiente, de forma que atividades positivas e inspiradoras estejam presentes no âmbito escolar, permitindo o desenvolvimento de projetos de vida pautados em valores ético-morais que vão para além do próprio sujeito, visando ao benefício coletivo e podendo gerar efeitos positivos a todos os estudantes, permitindo que seus projetos de vida possam adquirir novas dimensões, de modo que, por exemplo, não estejam demasiadamente pautados no sucesso profissional e em suas conquistas, abrangendo outros aspectos significativos da vida destes indivíduos (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

As duas jovens que apresentam um engajamento significativo, que demonstra um compromisso com seus projetos de vida, nos mostram que a escola pode ser uma das atividades nas quais se exercem as ações cotidianas e se desenvolvem planos futuros de acordo com os objetivos e os valores dos jovens. Nessas duas participantes, fica claro que o engajamento transborda da escola e é levado para outros âmbitos da vida das jovens, trazendo-lhes um senso de coesão e identidade. Tais resultados nos levam a perceber que os projetos de vida são embasados também, mas não somente, por experiências escolares significativas.

Dessa forma, os resultados obtidos podem fornecer pistas aos processos educacionais, ao sinalizar a necessidade, para as propostas relacionadas ao ensino médio, de se conectar aos jovens, expandindo suas perspectivas e interesses, por meio de diferentes oportunidades de participação em experiências escolares e para além da escola, promovendo um engajamento realmente significativo. Muito mais do que estar na escola, é preciso que os jovens se sintam autônomos, participantes e envolvidos em suas aprendizagens e na comunidade escolar, exercendo sua cidadania e contribuindo para seu pleno desenvolvimento e para a sociedade na qual estão inseridos.

Referências

ANDREWS, M. C.; BUNDICK, M. J.; JONES, A.; BRONK, K. C.; MARIANO, J. L.; DAMON, W. *Youth purpose interview*. Unpublished manuscript, 2006.

ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; PÁTARO, C. S. O. Projetos de vida, juventude e educação. *International Studies on Law and Education*, v.23, p.77-94, 2016. Disponível em <<http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>>.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, p. 1-12, 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/8YtxKS3rXSk9bRXppsVTJbv/abstract/?lang=en>>.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G.; GOMES, M. A. G. O valor da escola para os jovens. *International Studies on Law and Education*, n.31/32, p.165-176, 2019. Disponível em <http://www.hottopos.com/isle31_32/165-176Valeria.pdf>.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. (1 ed.). São Paulo: Summus Editorial, 2020.

ARMIJO, P. C; LIMA, M. C. Escola pública e construção de projetos de vida estudantil. *Rev. estud. exp. educ., Concepción*, 20, n.42, p.17-32, abr.2021. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000100017&lng=es&nrm=iso>

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>.

BRONK, K. C. *Purpose in life: a critical component of optimal youth development*. (1 ed.). New York: Springer Science, 2014.

BRONK, K. C. The role of purpose in life in healthy identity formation: a grounded model. In: MARIANO, J. M. (Ed.), *New directions for youth development*, n.132, p.31-44. Cambridge: Jossey-Bass, 2011.

CORTINA, A. Educación en valores y ciudadanía. In: MARTINEZ, M.; HOYOS, G. *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro, 2006.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida?: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (1 ed.) São Paulo: Summus Ed., 2009.

DAYRELL, J.; JESUS, R.. *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: Relatório de Pesquisa*. Brasília: UNICEF-MEC-UFGM, 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?lang=pt>>.

ERIKSON, E. H. *Identity and the life cycle* (paperback). New York: W. W. Norton & Company Inc, 1980.

FRANKL, V. E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. (15 ed.). Petrópolis: Vozes, [1946], 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Brasília: INEP/ MEC, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>.

KLEIN, A. M. *Projetos de vida e a escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares e seus projetos de vida*. (Tese Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A.. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação e Realidade*, 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

KOSHY, S. I.; MARIANO, J. M. Promoting youth purpose: a review of the literature. In: MARIANO, J. M. (Ed.), *New directions for youth development*, n.132, p.13-29. Cambridge: Jossey-Bass, 2011.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, 32 n.117, p.1067-1084, Campinas, .2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso>.

MALIN, H. *Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning*. (1 ed.). Cambridge: Harvard Education, 2018.

MALIN, H.; REILLY, T. S.; QUINN, B.; MORAN, S. Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24, n.1, p.186-199, 2014.

MENEZES, L.C. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estud. Av.*, 15(42), 201-208, 2001. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9800>>.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. (1 ed.). Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

PARKS, S. D. *Big questions, worthy dreams: mentoring emerging adults in their search for meaning, purpose, and faith*. (10 ed.). San Francisco: Jossey Bass, 2011.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. Values and feelings in young Brazilians' purposes. *Paideia*, 25(61), p.201-209, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/j/paideia/a/snQcm9rb7GQt47JCv8kzPxH/abstract/?lang=en>>.

SÃO PAULO (Estado). Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo: [s. n.], [entre 2014 e 2018]. Disponível em <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, H.W.; Branco, P.P.M. *Retratos da*

juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. (1 ed.). Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.

Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro

Thainá Rocha Silva

João Pedro Nicolete Melo

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. (FREIRE, 2011, p. 23)

Os cenários educacionais no Brasil têm se tornado cada vez mais complexos, dinâmicos e desafiadores. Como destacam Gatti e Barreto (2009), por um lado, tem-se o panorama das aceleradas e constantes modificações sociopolíticas, culturais, econômicas e tecnológicas, que impactam a produção de conhecimento e atingem diversos âmbitos da atividade humana, pressionando a escola por mudanças em concepções e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de formação educacional das futuras gerações para a inserção no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania. Por outro, um quadro de fundo de instabilidade social e política, em que a educação sofre, de forma geral, em relação ao atendimento educacional básico, tanto na infraestrutura das instituições e nas condições de trabalho dos educadores, quanto na qualidade de formação aos educadores e aos estudantes.

Torna-se prioritário olhar para os professores em tais cenários. Ainda que os desafios descritos exijam soluções robustas e de diversos âmbitos sociais, uma análise contextualizada sobre como os docentes os têm enfrentado e se integrado aos diferentes contextos pode contribuir para elucidar sobre seus processos formativos e o impacto que exercem sobre os alunos e as comunidades escolares. Nesse sentido, o presente capítulo adentrará a análise dos projetos de vida de educadores brasileiros, entendendo-a como articulada à complexidade da identidade docente na interação com um contexto demarcado por questões específicas de uma instituição educacional pública da cidade de São Paulo, assim como mais amplas da docência no Brasil.

Entendemos que, tal como se esboça na epígrafe deste capítulo, cada professor, enquanto ser humano, é um ser complexo e inacabado, sujeito e agente em relação às realidades sociais, organizacionais e humanas em que se encontra inserido (FREIRE, 2011). É uma pessoa única, que continuamente constrói uma trajetória de vida, na qual os âmbitos pessoal e profissional se integram. Para Freire (2011), os professores se fazem seres éticos, que delineiam a própria história, intervindo e deliberando sobre a realidade, de forma que, nas palavras de Tardif (2014), construam saberes relacionados “com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional” (p. 11).

Olhar para o professor significa adentrar sua constituição identitária. A formação da identidade perpassa a compreensão sobre o significado pessoal que cada um dá aos diferentes componentes da vida e a centralidade que tais componentes psicológicos têm na imagem que cada um constrói sobre si. Para os professores, um componente que pode assumir maior ou menor centralidade em sua identidade é a docência. De acordo com Lasky (2005), a identidade docente desenvolve-se ao longo da carreira e consiste na forma como os professores definem a si mesmos para si e para os outros, envolvendo seu compromisso pessoal com a profissão, sua disposição para aprender a ensinar, suas crenças, seus valores, suas emoções e sentimentos sobre si, sobre os conteúdos que ensinam e sobre o ensino.

De acordo com Marcelo (2009), a identidade docente não é um atributo fixo, mas um fenômeno relacional, sendo entendida como “uma resposta à pergunta ‘quem sou eu neste momento?’”, sendo resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio entre a imagem como profissional e a variedade de papéis desempenhados pelos professores (MARCELO, 2009, p. 112).

A contínua constituição identitária docente é subsidiada por um processo cognitivo-afetivo que se estabelece com o contexto vivenciado, na interação com outras pessoas e por meio de concepções e crenças estabelecidas em experiências passadas e sobre eventos futuros, que são atravessadas por aspectos sociais e culturais (MORENO MARIMÓN; SASTRE, 2014). De forma complementar, Van Veen, Slegers e Van de Ven (2005) entendem que o processo cognitivo-afetivo se constitui em estruturas complexas que integram cognição (na forma de avaliações, expectativas e crenças), motivação (na forma de necessidades, interesses, objetivos, tendências de ação), afeto (na forma de excitação fisiológica e sensação sensorial e corporal, bem como de experiências mentais) e ações (na forma de respostas motoras e procedimentos e

métodos para agir). A partir de tais conceituações, entendemos que a identidade docente se constitui de uma forma particular na interação com o meio, educacional ou não, com base nos processos cognitivo-afetivos mobilizados em experiências vivenciadas, que ganham conotações mais ou menos relevantes ao se integrarem às concepções e crenças que cada pessoa concebe sobre si em sua trajetória de vida.

Constituída na interação humana *per se*, assume-se, dentro da complexidade inerente aos processos cognitivo-afetivos que a perfazem, o intrínseco sentido ético da identidade docente, ao postular como objetivos fundamentais promover o ensino como forma de transmitir às futuras gerações esse conhecimento historicamente construído por sociedades e favorecer a construção da cidadania, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias ao desenvolvimento de alguns aspectos que podem dar aos jovens as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para deixá-los jogar e participar efetivamente da vida política e pública da sociedade, de forma crítica e autônoma (Araújo, 2001). Assim, o sentido ético da profissão docente pode (ou deveria) ser central para as identidades docentes.

No entanto, alguns autores, como Rué (2003) e Day, Eliot e Kington (2005), ressaltam que a imposição de atividades burocráticas e responsabilidades gerenciais dos sistemas educacionais vigentes tem afastado os professores do que é considerado parte essencial de seu trabalho, qual seja, a qualidade de interação com os alunos. As identidades docentes têm sido impactadas pela ideia de que o fim de seu trabalho está nos resultados em exames externos, que os coloca em constante avaliação e comparação com outros docentes de sua escola e de outras instituições (*idem, ibidem*).

Deve-se assinalar que a imersão dos professores, nos ambientes educacionais, leva-os a interagirem com um conjunto de valores, princípios, regras e objetivos coletivos, de uma forma altamente particular, mas pautada por um delineamento dentro de um campo de possibilidades. Nesse sentido, compreende-se a importância de contextos educacionais que, nos termos de Chapman e Aspin (2001), sejam comunidades de aprendizagem e ampliem a consciência do professor, subsidiando identidades docentes que não apenas se sintam inseridas nos ambientes escolares, mas sejam capazes de enfrentar os desafios que são por eles apresentados (PIMENTA, 2000).

Projetos de vida e identidades docentes

Estudar os projetos de vida docentes torna-se uma vertente importante para adentrar no processo de constituição identitária pessoal e profissional de educadores. Os projetos de vida compreendem uma força psicológica, por meio de uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é significativo para si e, ao mesmo tempo, possui a dimensão de impacto para além de si (DAMON, 2009). Sendo um aspecto fundamental para o desenvolvimento pessoal e para o bem-estar, os projetos de vida organizam e motivam as ações cotidianas, mobilizando valores, sentimentos, crenças e objetivos (PINHEIRO; ARANTES, 2015), articulando os aspectos pessoais, sociais e profissionais (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Os projetos de vida são construídos no intercâmbio com os contextos e as interações sociais, estando circunscritos a um campo de possibilidades, atravessado pelas condições socioculturais (VELHO, 1994). Entende-se que os processos de construção de projetos de vida e de constituição identitária ocorrem ao longo da vida, em uma dinâmica de retroalimentação (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020): existe uma intenção que motiva ações embasadas em quem nós somos; assim como nossa identidade se apoia no engajamento e compromisso com nossos objetivos.

A integração de objetivos pessoais e profissionais, tal como destaca Colby (2020), é um processo complexo que envolve tentativas, reflexão, ajustes, mais tentativas, mais reflexões, “movendo-se em direção a um compromisso estável com um trabalho significativo e útil” (idem, p. 25, *tradução nossa*). Assim, ainda de acordo com Colby, deve-se entender que projetos de vida são desenvolvidos e evoluem ao longo do tempo, combinando-se com outros projetos de vida e objetivos que se incorporam mais ou menos à identidade de cada pessoa.

Tornar-se professor implica a constituição de uma identidade e a construção de projetos de vida nos quais o sentido ético se faz central. Para Kuusisto e Tirri (2021), os professores cujas identidades articulam-se a projetos de vida com tal sentido possuem “compromisso moral de longo prazo com a educação, sendo pessoalmente significativo e, ao mesmo tempo, beneficiando alunos, colegas e a sociedade” (p. 2, *tradução nossa*). Estudos em outros países (TIRRI; MORAN; MARIANO, 2016; MALIN, 2018; KUUSISTO; TIRRI, 2021) demonstram que, em sua grande maioria, os projetos de vida docentes não apresentam objetivos profissionais como centrais, ou sejam, não trazem a ideia da educação

com sentido ético às suas ações e objetivos. De acordo com tais investigações, muitos educadores encontram como motivação à sua profissão outros elementos que não se relacionam, de fato, com a educação. Tais achados podem estar associados à ideia de que a identidade docente tem sido abalada por mudanças na educação, que desviam o escopo de trabalho dos professores das suas reais atribuições, desvalorizam a carreira docente e oferecem pouca autonomia ao professorado (RUÉ, 2003).

Contexto

A instituição onde se desenvolveu este estudo trata-se de uma escola estadual de ensino integral, localizada em um dos bairros da Zona Leste da cidade de São Paulo. O bairro possui características de uma população residente de padrão médio-alto, apesar disso os alunos que frequentam a escola, em sua maioria, não residem no bairro em que a escola se encontra, mas se deslocam de regiões distantes da capital paulista para chegar à escola. Considerada uma escola referência do Programa de Ensino Integral (PEI)¹ em sua diretoria de ensino, a instituição promove formação em outras escolas que estão aderindo ao programa.

Os participantes da pesquisa são os professores e professoras que compuseram o quadro docente até dezembro/2019. Para fins de caracterização geral dos participantes desta pesquisa, destacamos que a idade média dos educadores é de 50 anos e o tempo médio de carreira é de 15 anos. O alto tempo médio de atuação favorece a compreensão de que, no PEI, privilegia-se profissionais experientes e atuantes na educação básica (MELO, 2019, p. 17).

Nessa instituição, os docentes assumem um Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e recebem Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI). Quanto ao regime de trabalho, era composto de 40h/semanais, sendo vedada a prática de outra atividade remunerada durante o horário de

¹ O Programa de Ensino Integral (PEI) é um modelo de escola em tempo integral, criado em 2012 pelo Governo do Estado de São Paulo, cujo objetivo era formar os jovens estudantes não apenas no nível formal dos conteúdos acadêmicos, mas também desenvolver uma educação alicerçada em conteúdos socioculturais e na possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2012). O Programa apresenta em sua matriz curricular, orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração do projeto de vida dos estudantes e também disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com as inclinações e preferências do jovem.

funcionamento da escola integral. Além disso, eram aspectos constituintes: a construção coletiva do plano de ação; a construção dos projetos de vida pelos alunos, envolvendo a responsabilidade individual, social e institucional; e a criação dos guias de aprendizagem pelos professores, com vigência semestral e contendo orientações pedagógicas sobre os componentes curriculares (SÃO PAULO, 2012).

A instituição investigada pode ser considerada um organismo vivo e em constante transformação. Os professores eram encorajados e compelidos a desenvolverem projetos e inovação no contexto escolar. Tais recomendações se desenvolviam com feiras de talentos, projetos que celebram datas comemorativas e outros relevantes à comunidade escolar. Como parte do PEI, havia as disciplinas eletivas, em que cada professor tinha a oportunidade de desenvolver e implementar um projeto didático-pedagógico durante o semestre, lançando mão de temas variados. Muitas vezes estas disciplinas eram interdisciplinares e deviam conter um projeto final que seria exposto ou apresentado para toda a comunidade escolar. Além disso, a escola também mantém parcerias com pessoas e instituições externas para realização de apoios, eventos e projetos.

A pesquisa por nós empreendida também se enquadra nessas parcerias. O programa de formação docente continuada em projetos de vida, que desenvolvemos em parceria com os educadores da escola, visou à reflexão e à discussão das inquietações dos docentes, a partir da explanação de conceitos importantes para a construção de projetos de vida éticos pelos jovens. Participaram deste processo 13 professores e a equipe de gestão, indicando as temáticas e estratégias pertinentes às suas necessidades. Foram realizados seis encontros construídos colaborativamente com o corpo docente da instituição. As dinâmicas de participação e engajamento dos docentes deram-se de forma gradual. Adaptamos, ao longo do percurso, a organização dos encontros de modo a gerar reflexões significativas por parte do professorado, sendo assim, focalizamos na realidade escolar e prática docente do grupo *in loco*, a partir de sensibilizações durante os encontros, os docentes compartilhavam experiências da sala de aula e do contexto escolar, traziam questionamentos relacionados à temática dos projetos de vida e também experiências pessoais passadas e atuais que impactaram suas vidas e, conseqüentemente, seus projetos de vida e suas identidades. Além dos encontros de formação, a presença frequente do grupo de pesquisa na instituição escolar impactou a realidade escolar, uma vez que muitas aulas e

atividades eram acompanhadas e foram realizadas conversas informais com alunos e educadores sobre o cotidiano na escola.

Verificou-se que os projetos e parcerias implementados pela escola se relacionam, dentre outros fatores, com a maneira como é avaliada por ser integrante do PEI. A proximidade da instituição com a Diretoria de Ensino faz com que seja alvo constante de observação desse órgão sendo os gestores incentivados a apresentar fotos dos eventos realizados na escola durante as reuniões. Os professores, em si, também são avaliados constantemente, em um sistema conhecido por eles como “Farol”, a partir de vários critérios, como avaliação dos alunos, número de reprovações, projetos desenvolvidos, dentre outros, os professores são avaliados e recebem uma nota, que é convertida em uma “cor”, sendo verde uma nota boa, amarelo uma nota mediana e vermelho uma nota ruim. Permanecer no “farol vermelho”, como é dito por eles, pode significar a transferência do professor para outra unidade de ensino.

Projetos de vida e identidades docentes: uma investigação contextualizada

Para alcançar o objetivo de compreender a dinâmica cognitivo-afetiva que subjaz aos projetos de vida e a constituição identitária de docentes, apresentaremos um estudo descritivo e qualitativo, ancorado em um contexto específico, uma escola pública de ensino médio da cidade de São Paulo, no qual se investigou os projetos de vida e a constituição identitária de docentes, na interface com questões socioculturais que os atravessam pessoalmente e profissionalmente. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (MALIN, 2018) adaptadas ao contexto em que estávamos inseridos e aos objetivos da pesquisa. No roteiro, comparecem questões que nos permitiram analisar como esses educadores refletem sobre seus projetos de vida, emoções e sentimentos e como a escola, enquanto espaço dinâmico, influencia a constituição das suas identidades. As entrevistas foram aplicadas presencialmente, em duas fases distintas, entre 2019 e 2020, na própria escola, seguindo as normas éticas em pesquisa (aprovação na Plataforma Brasil, nº 3.367.447).

Na ocasião, participaram da primeira fase (MELO, 2019) treze docentes, já na segunda fase (SILVA, 2020) foram nove. A diminuição de participantes se deu porque, dentre os treze, dois professores não puderam ser entrevistados por terem saído do programa e outros dois

optaram por não participar desta etapa. Consideramos, neste estudo, os nove professores que participaram de ambas as fases da pesquisa.

A análise das entrevistas se deu a partir dos pressupostos metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento² (MORENO MARIMÓN et. al., 1999). Dessa forma, buscamos identificar, em cada fase das entrevistas, questões significativas à vida dos educadores e que se relacionam (ou não) com seus projetos de vida, os significados cognitivo-afetivos atribuídos àquilo que evidenciaram como importante em suas vidas e, por fim, as relações e implicações estabelecidas entre os sentimentos e o que julgaram significativo. Focalizamos, nesse sentido, as dimensões cognitivo-afetivas que compareceram nos modelos organizadores do pensamento com o objetivo de identificá-las nas projeções futuras dos docentes para entender como os professores significam a si mesmos e sua prática docente. Foram realizadas análises nas duas fases de entrevistas, apresentando um estudo comparativo, de forma a evidenciar as mudanças e permanências operadas por esses professores.

Dinâmicas cognitivo-afetivas, projetos de vida e identidades docentes

A análise das entrevistas levou à identificação da forma como os professores constituem seus projetos de vida e constroem suas identidades docentes. Descreveremos, a seguir, quatro grupos de dinâmicas cognitivo-afetivas mobilizadas pelos professores, indicando suas mudanças e permanências.

Educação como rotina e meio de subsistência

Os sujeitos que integram o grupo *Educação como rotina e subsistência* foram aqueles que, nas duas entrevistas, indicaram a educação como parte da sua rotina e fonte de subsistência. Dentro desse grupo, identificamos professores que concebem seus projetos de vida

² A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO MARIMÓN et. al., 1999) compreende que cada pessoa significa a realidade de maneira diferente e peculiar, com base em representações que elabora por meio de modelos, os quais incorporam pensamentos, sentimentos, desejos, objetivos, etc. Essa teoria oportuniza uma análise da complexidade da organização do pensamento humano ao não postular categorias prévias, abarcando o que o sujeito conseguiu abstrair, significar e relacionar da realidade.

como uma progressão “natural” da vida e aqueles que construíram projetos de vida voltados a si mesmos e às conquistas pessoais.

Dos nove educadores que integraram a pesquisa, três compõem esse grupo, com dinâmicas cognitivo-afetivas voltadas ao presente, com pouca sinalização de intenções futuras. Esses sujeitos evidenciaram uma dinâmica cognitivo-afetiva com traços comuns, marcados pela interação com seus contextos. A questão da subsistência, as exigências a respeito de índices externos de avaliação e a avaliação da gestão sobre o docente são elementos que mobilizam pensamentos e sentimentos, impactando os projetos de vida e as identidades dos docentes. As identidades desses professores são pautadas por uma separação entre os campos pessoais e profissionais, sendo a educação uma rotina de trabalho ou um meio para obter conquistas financeiras ou reconhecimento social.

Com a aplicação das entrevistas, o que foi considerado mais importante pelos participantes foram os elementos *trabalho* e a *família*, sendo que as respostas apresentaram pouca profundidade, por não trazerem muitos significados a tais elementos. As relações estabelecidas entre trabalho e família foram superficiais e estiveram condicionadas às ações presentes e ao cumprimento burocrático da rotina, sem grandes perspectivas de futuro ou de engajamento relacionado a objetivos de médio e longo prazo. Na dimensão afetiva, temos praticamente ausência de sentimentos e, quando comparecem, em sua maioria, são permeados pelo viés negativo.

O primeiro representante desse modelo é Vitor³, um homem de 52 anos, que é educador há 15 anos. O que aparece como mais importante para ele, nas duas entrevistas, é a família e o trabalho, relacionados com sentimentos de “bem-estar” e de “tranquilidade”. Sua trajetória como professor não foi um planejamento prévio ou um sonho, mas entendida por ele como algo que aconteceu quase ao acaso. Na primeira entrevista afirma que sempre exerceu a docência sem grandes expectativas. Ao ser aprovado no concurso público para professor da rede estadual, decidiu cursar a Licenciatura. Essencialmente, em sua fala, menciona sobre o futuro: “me vejo aposentado (...) Eu gostaria de trabalhar em outra área”.

Na segunda entrevista, a dinâmica cognitivo-afetiva se mantém, com aparente tranquilidade em relação ao trabalho e à família. Apesar de considerá-los importantes para si, quando questionado sobre como tais elementos impactam seu dia a dia, responde:

³ Todos os participantes estão sendo referenciados por nomes fictícios.

“Agora você me pegou... Eu acredito que você vai transformando seu dia e com atitudes boas você vai gerando boas atitudes dos outros e com isso construindo... vamos dizer que “um castelo de cartas” porque pra esse castelo cair é muito fácil mas você não pode deixar de fazer porque você acha que vai cair”. (Vítor, 52 anos).

Neste grupo, também temos Amanda, uma mulher de 52 anos que é docente há 19 anos. Ela apontou, nas duas entrevistas, seu trabalho e sua família como os aspectos mais importantes em sua vida, seguidos pelo artesanato e aposentadoria. Amanda está em um processo de reabilitação, pois sofreu um grave acidente. Devido a esse acidente, a educadora foi afastada da sala de aula, atuando na sala de leitura e em projetos da escola. Na primeira entrevista, o acidente aparece como algo central em seu pensamento, sendo um elemento traumático que ressignifica os outros e mobiliza os sentimentos de sofrimento e ansiedade:

"Família é... Quando eu sofri o acidente eu percebi o quanto família é importante, porque foram eles que me deram forças. Sem contar a base que você tem de tudo né, a força da minha mãe, do meu pai, da minha irmã, foi fundamental, largaram a vida deles pra cuidar de mim." (Amanda, 52 anos)

Já na segunda entrevista, o elemento do trauma não aparece com tanta força. Amanda, neste momento, ressalta, como mais importante, a família, sendo que esta ocupa um lugar central em sua vida, sem deixar de mencionar os demais elementos: “família, trabalho, meus gatos e meus amigos. É que assim, gatos e amigos estão meio que juntos, né”. Os sentimentos conferidos à família são preocupação e falta de coragem, quanto aos relacionados ao trabalho, a educadora menciona, pontualmente, o bem-estar e a tranquilidade, mas sem refletir profundamente sobre eles. O artesanato aparece como fonte de felicidade e satisfação pessoal, sobre o qual indica que “gostaria de ter mais tempo” e, desta forma, relaciona-o com a aposentadoria: “por isso eu queria aposentar (risos), para ter esse tempo”.

Mesmo com a expressão do desejo da aposentadoria, Amanda não explicita planos concretos ou ações para realizar tais desejos. Suas metas de curto e longo prazo permanecem no terreno das intenções e das ideias. Seus desejos para o futuro também não demonstram intenções de impactar o próximo ou o mundo, sendo que as ações cotidianas estão desvinculadas de seus planos, ou seja, as ações no seu cotidiano levam à concretização do desejo de se aposentar e se dedicar somente ao artesanato.

Rafaela, mulher de 59 anos e 8 anos de docência, apresenta uma dinâmica cognitivo-afetiva também impactada por questões de saúde. Na primeira entrevista, a família e o trabalho apareciam como centrais, porém a saúde já se mostrava de grande importância, uma vez que, na época, o marido apresentava problemas. A professora apresentava poucos significados a cada um desses aspectos centrais, sempre voltados ao cumprimento de uma rotina, apresentando os sentimentos de bem-estar, preocupação e amor. O elemento “cuidar de si” toma força na segunda fase, uma vez que a participante relata ter sofrido problemas de saúde no ano de intervalo entre as entrevistas. Esse elemento mobiliza os sentimentos de preocupação e ansiedade, que evidenciam a centralidade desse elemento na organização do pensamento da professora. O foco na saúde faz com que sua dinâmica cognitivo-afetiva volte-se mais para si, como afirma na segunda entrevista:

“Eu estou mais preocupada com minha saúde, então eu tô buscando me cuidar melhor, então é assim, num primeiro momento eu quero ser feliz, eu queria poder estar aqui todos os dias com minha saúde e equilibrada.” (Rafaela, 59 anos).

A saúde já era central na primeira entrevista, sendo algo que a levava a não traçar projetos de futuro, como se observa:

“Não penso no futuro não, porque é o que eu falo nos dias atuais, você não sabe se você está vivo amanhã, que já passei um monte de baques aí, tomo remédio que tive uns baques aqui ano passado, os meus projetos são para agora.” (Rafaela, 59 anos).

Na segunda entrevista significa seu papel enquanto professora sem grandes aprofundamentos, mas condicionado à sua saúde e ao “cuidar de si”. Salienta que seu principal objetivo é o “cuidar de mim e o que eu puder cuidar deles (alunos e família)”. Complementa também que seu projeto de vida é o “me manter viva!”.

Percebe-se que os professores desse grupo apresentam mudanças naquilo que consideram mais importante e no que descrevem como presentes nas suas vidas, porém tais mudanças não chegam a alterar as suas dinâmicas cognitivo-afetivas, na forma como organizam seus pensamentos, como planejam seu futuro e os sentimentos que atribuem aos elementos que consideram importantes. Aspectos como saúde, por força de eventos vivenciados pelos participantes, e as questões econômicas e sociais parecem imperativos para a organização do pensamento desses sujeitos a respeito de como se percebem como docentes e como realizam projeções futuras.

Educação como meio de reconhecimento social e subsistência

Um professor, dos nove participantes, mobilizou uma dinâmica cognitivo-afetiva pautada por intenções e objetivos futuros voltados à sua realização pessoal e ao reconhecimento social por sua profissão, sem explicitar o impacto de suas ações para a educação, nas duas fases de entrevistas.

Luciano é um homem de 48 anos de idade e 21 de docência. Ele é casado, pai de dois filhos e líder religioso. Na primeira entrevista, ele apresentou o trabalho, a família e a fé como centrais para si, porém, na segunda entrevista, apresenta apenas o trabalho como central, enquanto que a família e a fé são apresentados de forma periférica. Essas mudanças podem ser percebidas ao verificar suas projeções para o futuro nos diferentes momentos de entrevista. Na primeira fase, afirma:

“15 anos? Meus filhos estarão com mais de 20, só espero não ser avô tão cedo, eu peço a Deus que não, mas mais tão longe espero estar fazendo uma viagem internacional com meus filhos, fazendo essa troca, dando essa oportunidade pra eles.” (Luciano, 48 anos)

Já na segunda entrevista, seu foco muda: “Quero continuar estudando, eu quero ver se arrumo tempo pra começar meu mestrado, gostaria realmente de santificar meu papel dentro da universidade”. Mesmo com as mudanças nos elementos centrais, a dinâmica cognitivo-afetiva permanece a mesma, apresentando pouca conexão entre os elementos destacados (família e trabalho, essencialmente) e mantendo a centralidade na realização pessoal. O trabalho é visto como um meio de ser reconhecido e trazer a estabilidade financeira para a família. Os significados atribuídos à família são de apoio emocional e financeiro, tendo o sujeito um ideário a respeito de seu papel na família:

“Sou casado, sou gay, tenho dois filhos que são adotados, estão comigo há 5 anos, tenho uma visão de família tradicional, porque acho que a gente tem que viver bem em sociedade, não adianta pirar com isso.” (Vitor, 48 anos)

Em outro momento, da segunda entrevista, a questão da família como apoio emocional se reflete quando o educador menciona que a “família é sustentação para mim, do psicológico, do bem-estar, amor, carinho, então isso me mantém equilibrado”. Esse elemento mobiliza os sentimentos de amor, carinho e bem-estar nas duas fases da entrevista. Os sentimentos de exaustão e cansaço aparecem com mais força na

segunda entrevista graças ao “crescimento dos meus filhos sim, a rotina da família muda, ter dois adolescentes dentro de casa muda, a gente fica mais exausto”.

A profissão de educador é significada, nas duas entrevistas, pelo reconhecimento social que lhe concede:

“Eu queria mesmo que a gente tivesse reconhecimento. E reconhecimento ele é abrangente, né, reconhecimento como professor, como mestre, como aquele que veio trazer algo, e reconhecimento financeiro”. (Luciano, 48 anos).

Assim, na segunda entrevista, os planos de estudar e avançar na carreira vêm atrelados aos sentimentos de realização pessoal, resiliência e superação.

Projetos de vida como realização pessoal e ressignificação da carreira

As duas professoras que compõem este grupo demonstram claros projetos de vida, pois os objetivos mostram-se mais evidentes, recebendo diferentes significações em suas dinâmicas cognitivo-afetivas. Percebe-se, especialmente na segunda entrevista, um movimento de mudança em seus pensamentos, apresentando engajamento nos objetivos traçados e atribuindo mais significados afetivos às suas projeções e as suas percepções sobre si.

Karen é uma mulher de 35 anos, com 6 anos de atuação na área da educação. Na primeira entrevista, o mais importante para si era sua família, concentrada na figura da filha. O trabalho na educação aparecia como algo menos importante e como maneira de dar suporte à filha. Não foram esboçados, neste momento, objetivos em relação ao seu próprio futuro, apenas em relação à filha. Por ser mãe solo, a educadora menciona a necessidade de apoiar integralmente a formação da criança, sendo o trabalho um meio de subsistência:

“Tenho minha filha pequena e somos só nós duas, meu pai e minha mãe ajudam, mas somos só nós, então depois em casa eu tenho que ajudá-la com as coisas da escola, então é bem puxado a rotina”. (Karen, 34 anos)

Já na segunda entrevista, os estudos e o trabalho aparecem com mais força. Ela afirma ter refletido muito no ano de intervalo entre as entrevistas sobre sua vida. Nesse período, recebeu uma oportunidade para regressar à área que foi sua formação inicial, a biomedicina, sobre a qual nutre sentimentos positivos. Ela afirma: “surgiu a oportunidade da pós em biomedicina e eu resolvi fazer, estou gostando”. Para ela, essa oportunidade gerou a necessidade de tomar uma decisão: permanecer

no cargo como professora ou se dedicar à área que ama. Por fim, ela chega à decisão: “vou sair do PEI com muita dor no coração, mas eu vou sair porque eu gosto muito de trabalhar e eu vou sair pra poder dar continuidade à pós”.

A trajetória na educação não foi deixada de lado. Há uma forte projeção de sentimentos positivos, como alegria, bem-estar e realização voltados à educação. A professora entende o impacto de suas ações nos projetos de vida dos alunos, afirmando que:

“em relação aos meus alunos, eles acompanharam essa trajetória no sentido de ... eles viram que eu comecei a pós [graduação] e foram acompanhando esse processo, eu acredito que interfira sim, eles mesmos falam pra mim, no sentido de ser um exemplo, tipo “olha, a professora vai tentar algo e eu tenho que tentar também”. (Karen, 35 anos).

Os sentimentos de felicidade e ansiedade são presentes nesse momento, que considera importante em sua vida: “[sentimentos] de ansiedade, um pouco de medo do desconhecido, mas de felicidade também porque é uma realização [...] eu preciso disso para ir traçando meu projeto e ir chegando no meu objetivo” (Karen, 35 anos).

Deste modo, percebemos que a professora passou por grande reflexão sobre os elementos centrais em sua vida, os sentimentos e sua projeção para o futuro, sendo capaz de traçar novos planos e ressignificar sua trajetória. A educação mantém-se como aspecto central, mobilizando sentimentos positivos e com a projeção de uma possível atuação futura.

Também nesse grupo temos Cláudia, uma mulher de 61 anos de idade e 21 anos de carreira docente. Nas duas entrevistas, ela mantém aquilo que é mais importante para si: família, trabalho e arte. Ela entende que esses elementos estão atrelados à sua identidade e, por isso, não devem mudar: “Eu acredito que isso são coisas que não vão mudar muito, muito difícil essas mudanças, as artes são quem eu sou”.

Na primeira entrevista ela já entendia essa constante que era trazida pela arte, algo que é muito importante para ela:

“A arte sempre foi uma constante na minha vida, acho que já nasci sabendo que seria professora de artes, fui algumas vezes tentar fazer computação gráfica e tal, mas acabo sempre voltando, não tem jeito”. (Cláudia, 61 anos)

Há uma grande conexão entre a arte e seu trabalho, que ela afirma amar tanto quanto ama o impacto de suas atividades educacionais nas

pessoas. O reconhecimento social também é importante para si e gera sentimentos de bem-estar e de satisfação pessoal:

“Então, eu acho que isso [aperfeiçoamento, interdisciplinaridade e respeito] se tornou importante para mim desde que eu comecei a dar aulas, então mesmo no ateliê que não era uma coisa formal [...] sempre fiz questão de ensinar da melhor maneira possível [...] para que as pessoas pudessem entender e ter um ganho mesmo naquilo que eu estava ensinando, essa sempre foi minha grande vontade, transformar as pessoas a partir daquilo que eu ensino”. (Cláudia, 61 anos)

Além disso, a família também se relaciona com sua paixão pela arte, sendo sua maior fonte de incentivo e inspiração: “Com relação à arte, minha vó sempre me incentivou muito desde pequena, ela sempre comprava muito lápis de cor e muitos papéis e ela própria sempre me incentivava a fazer o melhor”.

No decurso do período entre as entrevistas, a aproximação com a aposentadoria levou a uma ressignificação do projeto de vida de Cláudia, levando-a a uma perspectiva maior de sua realização pessoal, ainda por meio da arte e da educação. Ela considera que:

“[...] eu quero mudar para Paraty e organizar meu ateliê e lá tem uma escola Waldorf, então eu vou conseguir unir o útil ao agradável, vou conseguir lecionar nessa escola - mas para isso eu tenho que fazer dois anos de especialização da Pedagogia - e vou conseguir reorganizar meu ateliê que é uma coisa que eu quero muito, mas eu não vou deixar de ensinar”. (Cláudia, 61 anos)

A professora mobiliza sentimentos de preocupação, com valência positiva, prazer, bem-estar e realização em relação às mudanças apresentadas, mas se mostra segura, pois demonstra um processo de reflexão, de autoconhecimento e de engajamento com metas de forma plausível e embasada em suas reais possibilidades, tais como organização junto à família e busca de renda para a construção do ateliê.

Podemos perceber, assim, que as educadoras que compõem este grupo possuem um projeto de vida que as move e causa impactos nas suas dinâmicas cognitivo-afetivas, em suas identidades e nos seus planos para o futuro, o que gera sentimentos de bem-estar e felicidade ao mesmo tempo que preocupação e ansiedade pelo novo que se apresenta a elas. Temos também a autorrealização que é evidenciada de forma implícita e diz respeito ao sucesso profissional alcançado através da perseverança e do seu esforço pessoal.

Educação como sentido de vida e como compromisso social

Os três professores que constituem este grupo apresentam, na segunda fase de entrevistas, projetos de vida bem definidos e atuam de maneira ativa em prol dos outros por meio da educação. Deve-se destacar que, neste grupo, dois educadores não apresentavam, na primeira entrevista, a dimensão de impacto de suas ações em relação aos outros por meio da educação, enquanto uma educadora já apresentava tal percepção e a trouxe de forma contundente e ressignificada na segunda entrevista.

A primeira integrante deste grupo é Ana, mulher de 49 anos e 12 anos de experiência na docência. Dentre todos os professores, Ana é a que apresentou a maior mudança de organização de pensamentos entre as duas entrevistas. Na primeira entrevista, ela estava muito voltada às questões financeiras e ao trabalho como rotina. Tendo trabalhado por 16 anos em uma carreira com alta remuneração, o elemento “remuneração” era central em seus pensamentos na primeira entrevista. A mudança de carreira causou um grande impacto nos pensamentos dessa professora, causando ansiedade e preocupação:

“No início a dificuldade maior que teve foi assim acho que foi a primeira, sair da minha área e ir pra uma área que não era minha desde a minha formação (...) Retornar foi muito difícil pra se atualizar né, você se forma em 94 tantas mudanças ocorreram, tecnológicas, e tantas outras influências, então me adaptar, como falei, foi muito difícil”. (Ana, 49 anos)

Já na segunda entrevista, o trabalho é central no seu pensamento, sendo associado com sentimentos de realização e bem-estar:

“[...] estou me sentindo realizada com a profissão que eu tenho né...E por ser um programa diferenciado não é só um "ser professor", "educador", né, nesse programa a gente é muito mais que isso né, então pra mim, já estou me realizando como professora”. (Ana, feminino, 49 anos)

Durante toda a entrevista ela relaciona sua vida e seu trabalho com o desejo de impactar pessoas, acreditando que a profissão como docente é uma maneira de deixar sua marca em outros:

“moldar, transformar vidas né, mostrar pra eles (os alunos) que eles precisam experimentar, conhecer, que eles precisam obter conhecimento, né, que é uma necessidade nossa né, não só deles, mas nossa. [...] então quando você transforma essas vidas e que você percebe esses testemunhos de vida deles [...] e percebe a

transformação na vida de cada um deles, é onde você percebe que... tá no sentido certo né...” (Ana, 49 anos)

Deste modo, percebemos que Ana mudou sua percepção sobre si: de alguém que via a profissão docente com ansiedade a algo com o poder de transformar seus alunos. Assim, podemos ver que ela passa a ter um projeto de vida bem estabelecido, no qual a educação assume papel central.

Também neste grupo temos Emílio, homem de 36 anos e 7 anos na carreira pública, mas 16 anos na carreira privada. Não exerce apenas docência, também é formado em Direito e em Administração e divide seu tempo entre a escola e seu trabalho como advogado. O trabalho é central em seu pensamento nas duas entrevistas.

Nas duas entrevistas, o trabalho está associado ao estudo, que é muito importante para Emílio, porém a docência também traz fortemente o sentido do seu impacto no aluno:

“Eu entendi que eu tinha como uma missão de vida estar na educação [...] Então, a partir desse momento eu entendi que essas seriam as coisas prioritárias: o aluno, o aluno e o aluno”. (Emílio, 36 anos)

Ele entende seu trabalho como sua missão e projeto de vida, além disso tem uma sólida percepção do seu futuro, sendo este marcado pelo estudo e desenvolvimento profissional, de modo a se desenvolver como pessoa e a apoiar seus alunos. Ele define seu projeto de vida a partir dos estudos: “tenho projeto de vida sim [...] que é pensando no acadêmico mesmo: dar continuidade sempre aos estudos”.

Percebemos, então, que Emílio traz um forte projeto de vida voltado para a educação, sendo ela nos estudos próprios ou no impacto no aluno. Na primeira entrevista, o trabalho e os estudos aparecem com força, porém é na segunda entrevista que Emílio percebe seu impacto nos alunos e passa a integrar o grupo que considera a educação como um compromisso pessoal e social. Para o educador, seu trabalho na escola gera o sentimento de bem-estar e felicidade, apesar do cansaço diante das muitas demandas: “é um cansaço inerente àquilo que eu faço. Então não é algo que me sobrecarregue ao ponto de eu dizer ‘ah, eu vou desistir’ ou ‘aí, isso é um fardo e tá pesado demais’, pelo contrário, me sinto bem e feliz com aquilo que faço”.

Por fim, a última integrante deste grupo é Talita, uma mulher de 61 anos de idade e 31 anos de carreira. Todos os anos de carreira foram vividos na mesma escola e ela agora espera pela aposentadoria. Talita tem o trabalho e a família como centrais para si e tem claro seu papel na

educação. Nas duas entrevistas, sua organização de pensamento permanece a mesma, com algumas alterações nos significados atribuídos aos elementos centrais, tal como aos sentimentos, que perpassam o amor, a realização e a felicidade, da mesma forma que o cansaço e a preocupação com relação ao trabalho e à família.

Já na primeira entrevista ela indica como o impacto no aluno sempre foi central na sua carreira docente:

“Eu estava até conversando com meus colegas na hora do almoço, eu falei assim: ‘gente, eu percebi quantos problemas eles têm, e às vezes problemas graves’ e aí eles falam: ‘mas nós tivemos problemas, isso não justifica certas atitudes’, e eu respondi ‘mas nós tivemos outro tipo de geração, não é a mesma geração, a minha mãe estava comigo o tempo todo quando eu era criança e precisava, porque ela não trabalhava fora, nós temos outro tipo de geração e essa geração é uma geração carente de pai, mãe, porque os pais ficam o dia inteiro fora’.” (Talita, 61 anos)

Na segunda entrevista, a aposentadoria aparece com mais proximidade e Talita planeja o que fará, manifestando os sentimentos de felicidade, amor, empolgação, ansiedade e realização. Percebemos aí como ela mantém a vontade de impactar os outros através do seu trabalho e de suas atitudes:

"Você sabe que eu já estou próxima a aposentadoria [...] eu quero fazer uma série de outras coisas como ser coaching educacional [...] Quando eu me aposentar, como eu vou ter bastante tempo, quero ser voluntária em um abrigo de animais [...] Então, eu vou fazer trabalho voluntário tanto em abrigo de cães, de crianças, né, em asilos [...] Porque é como eu te disse, o meu trabalho sempre foi importante e aí o tempo livre que eu tinha sempre era dedicado ao meu trabalho: pesquisa, buscando pra trazer sempre o melhor, né, e quando não pro trabalho, pra minha família que também é minha prioridade.” (Talita, 61 anos)

Assim, percebemos como os educadores deste grupo possuem projetos de vida voltados para o outro e apresentam uma grande reflexão sobre como suas ações impactam seus alunos e a comunidade escolar. Além disso, estes professores têm projeções para o futuro construídas sobre si e sobre o mundo, que impactam suas ações no hoje, ou seja, entendem as ações necessárias para atingir suas metas. Os docentes deste grupo também apresentam uma alta complexidade de sentimentos relacionados àquilo que consideram importante. Para eles, o trabalho gera sentimentos de realização, satisfação, felicidade, tranquilidade, gratidão, cansaço e ansiedade. Verifica-se que os sentimentos apresentam maior valência positiva, mas há significados

também negativos, a partir do viés crítico e reflexivo que indicam sobre si e sobre sua prática educacional.

Processos de constituição das identidades docentes em interação: algumas considerações

A partir da descrição dos resultados obtidos nas duas fases de entrevistas, foi possível verificar que identidades docentes se perfazem em um processo contínuo (MARCELO, 2009), por meio das dinâmicas cognitivo-afetivas mobilizadas na interação tanto com o contexto da escola, quanto em outros âmbitos de suas vidas (LASKY, 2005). Assim, as estruturas complexas, que envolvem pensamentos e sentimentos, estão permanentemente em atuação na compreensão dos educadores sobre si mesmos, sua profissão e seus projetos de vida (MORENO MARIMÓN; SASTRE, 2014).

Em nossa análise, chegamos a quatro dinâmicas cognitivo-afetivas que demonstram como os docentes compreendem a si mesmos e o lugar da docência em suas vidas, seja no tempo presente ou projetando-se no futuro. Tais dinâmicas estão claramente calcadas em experiências contextualizadas, não apenas, mas também no ambiente escolar, bem como são atravessadas por questões sociais determinantes, como a necessidade de prover o sustento da família, cumprir com burocracias da profissão, lidar com problemas de saúde ou com a iminente aposentadoria. Da mesma forma, percebe-se que, mesmo compartilhando questões sociais similares, os professores interagiram com os contextos de forma altamente particular, com base em suas identidades, constituídas nas experiências que compõem suas trajetórias de vida (TARDIF, 2014).

Dentre as dinâmicas cognitivo-afetivas mobilizadas pelos docentes, pudemos verificar que duas se conservam no período de um ano, enquanto outras duas são caracterizadas por mudanças primordiais para a integração entre as identidades e os projetos de vida. Nos grupos de professores que mantiveram dinâmicas centradas em suas rotinas e necessidades cotidianas em relação a si mesmos e às suas famílias, percebemos a força de elementos que impactam o trabalho, como a falta de valorização da carreira docente e as condições internas e externas da escola (ALVES; PINTO, 2011), e a saúde dos professores. Deve-se destacar que os sentimentos de tranquilidade, preocupação, ansiedade ou falta de coragem integram-se à forma como pensam e enfrentam o cotidiano. Vemos que tais elementos e sentimentos atravessam as identidades

docentes (RUÉ, 2003; DAY; ELIOT; KINGTON, 2005), minimizando a possibilidade de projetar o futuro no campo educacional.

Em contrapartida, alguns docentes, na interação com os contextos, apresentaram modificações em suas dinâmicas cognitivo-afetivas, ressignificando o papel da educação em suas identidades e projetos de vida. Esses docentes engajaram-se em um processo de reflexão sobre si mesmos, tornando seus sentimentos, pensamentos e ações mais conscientes (PIMENTA, 2000). Como aponta Colby (2020), a integração da identidade e dos projetos de vida à profissão docente é um processo que abarca tentativas, reflexão, ajustes, mais tentativas e mais reflexões. Dessa forma, pudemos verificar, a partir das dinâmicas cognitivo-afetivas desses professores, como os projetos de vida se desenvolveram no período de um ano, combinando-se com outros projetos de vida e objetivos que se incorporaram às identidades docentes (MARCELO, 2009). É preciso destacar que os sentimentos de felicidade, amor, satisfação marcaram as falas desses docentes, não deixando de evidenciar a ansiedade, em realizar os planos traçados, bem como o cansaço e sentimentos negativos advindos das difíceis questões que perpassam a profissão, o contexto da escola e suas vidas, de uma forma geral. Portanto, entende-se que, quanto mais conscientes de seus sentimentos, objetivos e desejos, maior a possibilidade de engajamento em projetos de vida que atribuam sentido, confirmem realização pessoal aos professores e lhes oportunize lutar e transformar suas realidades.

Um aspecto fundamental nas dinâmicas cognitivo-afetivas desse grupo de professores foi a ressignificação da educação na integração das identidades aos seus projetos de vida. Assumindo o sentido ético do ser educador, postulado por Freire (2011) e Kuusisto e Tirri (2021), esses docentes passaram a incorporar, em seus pensamentos e sentimentos, a ideia de que impactam a vida dos estudantes e possuem a responsabilidade sobre a formação das novas gerações para exercer a cidadania (ARAÚJO, 2001), atuando para o bem-estar pessoal e social.

Parece-nos que a escola exerceu um papel fundamental para a manutenção ou as mudanças nas dinâmicas cognitivo-afetivas dos docentes participantes desta investigação. A interação dos professores com o contexto educacional no qual estão inseridos levou-os a diferentes aprendizagens (CHAPMAN; ASPIN, 2001), de acordo com suas crenças, perspectivas e necessidades. A atuação dinâmica da escola no PEI, que oferece aos professores um trabalho mais dedicado em uma unidade escolar e uma melhor remuneração, mas proporcionalmente exerce

cobranças, por meio de avaliações constantes do exercício docente, revela-se nas identidades e em sua integração com os projetos de vida dos educadores. A interação com os autores deste capítulo, nas entrevistas realizadas, visitas e encontros de formação, também se evidencia como significativa para os docentes cujas identidades se encontram mais aderentes às possibilidades de reflexão e ressignificação de trajetórias, articulando os campos pessoal, social e profissional (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Os achados desta investigação nos conduzem à percepção sobre o dinamismo que subjaz às identidades e aos projetos de vida docentes, assim como à reflexão de que a escola é um lugar que impacta sua constituição e lhes possibilita, por meio de sua profissão, atuar eticamente na sociedade. As implicações deste estudo corroboram para elucidar a importância dos processos escolares para construção dos projetos de vida, que têm se evidenciado na educação essencialmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e apontam para a construção de novas possibilidades de formação docente continuada, alicerçadas nas necessidades do contexto escolar e dos educadores. Os projetos de vida, nessa ótica, podem ser ferramentas que engajam os docentes na reflexão sobre si mesmos enquanto educadores e sobre sua prática em relação aos projetos de vida dos estudantes, culminando em novos olhares e formas de atuação na escola e em suas próprias concepções enquanto sujeitos no mundo.

Referências

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cad. Pesqui.* [online]. vol.41, n.143, p.606-639, 2011,. ISSN 0100-1574. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>.

ARAÚJO, U. F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre mudanças, resistência e complexidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. PINHEIRO, V. P. G. *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus Editorial, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>.

CHAPMAN, J.; ASPIN, D. Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. In ASPIN, D., CHAPMAN, J., HATTON, M.;

- SAWANO, Y. (Eds.), . *International Handbook of Lifelong Learning*, London: Kluwer, 2001 p. 405-446.
- COLBY, A. Purpose as a Unifying Goal for Higher Education, *Journal of College and Character*, 21:1, 21-29, 2020. DOI: 10.1080/2194587X.2019.1696829
- DAMON, W. *O que o jovem quer da vida*. São Paulo: Summus, 2009.
- DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, ed. 21, p. 563–577, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- KUUSISTO, E.; TIRRI, K. The Challenge of Educating Purposeful Teachers in Finland. *Educ. Sci.* 2021, 11, 29. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11010029>.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, ed. 21, p. 899–916, 2005.
- MALIN, H. *Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning*. Harvard Education, 2018.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.
- MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.
- MORENO, M.; SASTRE, G. *Como construímos universos: amor, cooperação e conflito*. São Paulo: Unesp, 2014.
- MELO, J. N. *Projetos de vida de professores e formação continuada: Um estudo nas perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. Relatório de Iniciação Científica, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2019 [não publicado].
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. Values and feelings in young brazilians' purposes. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 25, n. 61, p. 201-209, 2015.
- RUÉ, J. *O que ensinar e por quê: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação*. Moderna, 2004.

SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. São Paulo: [s. n.], 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 5 jul 2020.

SILVA, T. R. *Formação Docente Continuada: Impactos nos projetos de vida de professores*. Relatório de Iniciação Científica, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2020 [não publicado].

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIRRI, K.; MORAN, S.; MARIANO, J. M. Education for purposeful teaching around the world, *Journal of Education for Teaching*, v. 42, n.5, 526-531, 2016.

VEEN, K.; SLEEGERS, P.; VEN, P. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, ed. 21, p. 917–934, 2005.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Zahar, 1994.

A Apropriação Conceitual em Música pela Pessoa Cega: possibilidades a partir da Musicografia Braille

Karla Cremonez Gambarotto Vieira
Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Introdução

O estudo apresentado é resultado parcial de uma pesquisa de mestrado acerca das contribuições da Musicografia Braille para a formação humana e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das pessoas cegas. O objetivo deste estudo é apresentar algumas reflexões teórico-práticas sobre a apropriação conceitual dos elementos da linguagem musical por meio de relatos de vivências de estudante e profissional da música cego que utilizou da Musicografia Braille como instrumento mediador no processo de formação.

Ancoradas no enfoque histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, inferimos sobre a possibilidade de enfrentarmos os efeitos sociais adversos da falta de acesso aos elementos da cultura advinda da ausência da visão. Na perspectiva teórica que assumimos, há reorganizações psíquicas que podem ser possibilitadas na constituição social dos sujeitos a partir da mediação da cultura organizada de forma intencional e sistematizada. O Sistema Braille é uma dessas vias alternativas de aprendizado de escrita e leitura da pessoa cega, uma vez que é considerado um instrumento social que medeia significações elaboradas historicamente. No âmbito musical, a Musicografia Braille também foi criada por Louis Braille e possibilita a escrita e a leitura em música, sobretudo das partituras (TOMÉ, 2003; BONILHA, 2010).

É ainda nessa perspectiva teórico-metodológica que se busca enfrentar a realidade concreta para analisar a apropriação conceitual dos elementos da música que não estão explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concretude aparente), não se revelando, desse modo, no imediatismo, mas sim, pelo desvelar de suas mediações e contradições internas.

Ao longo deste texto, são apresentadas sínteses teorias sobre a constituição do psiquismo humano e a linguagem como atividade instrumental, sobre a apropriação conceitual da música e o processo da

escrita e da leitura, sobre os princípios dos estudos da Defectologia de Vigotski e a Musicografia Braille, assim como são apresentados dados de uma pesquisa de campo que evidenciam a análise do movimento do real a partir da transformação do sujeito ao se apropriar da linguagem musical por meio do Sistema Braille.

A constituição do psiquismo humano e a linguagem como atividade instrumental

De acordo com Vigotski (2010), a partir da matriz teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, é na relação do homem com a natureza que ele se apropria dela e se objetiva, cria instrumentos (materiais e simbólicos - signos) e, nesse processo histórico e dialético de objetivação e de subjetivação, transforma a natureza externa e se autoproduz, transforma a unidade biopsíquica constitutiva da sua individualidade.

Nesta perspectiva teórica, concebe-se que é no processo da criação de instrumentos, a partir do seu uso com uma finalidade, que o homem se diferencia do animal. Os instrumentos têm por características as marcas da criação do homem e, segundo Leontiev¹, são compreendidos como “objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268-269).

De acordo com Vigotski e Luria (2017), os eixos de análises da formação e do desenvolvimento humano têm por centralidade a natureza e a cultura, sendo identificados como as dimensões filo e a ontogênese. Pino (2005) aponta que é a partir da história que as funções psíquicas interdependentes se constituem e se transformam, das funções elementares às funções psíquicas superiores. As primeiras são de natureza biológica e as últimas, de natureza cultural. O autor afirma que “as funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores se propagam por meio das práticas sociais” (PINO, 2005, p.53). Tal transformação não ocorre de forma espontânea e natural, mas a partir da inserção dos sujeitos na cultura elaborada historicamente, transmitida aos seus herdeiros nas relações sociais e pelos processos educativos em geral.

¹ Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foram os principais colaboradores de Lev S. Vigotski do grupo de pesquisas e estudos que ficara conhecido por *Troika*.

Na psicologia histórico cultural, concebe-se que por meio das relações interpessoais ocorre a mediação dos instrumentos e signos, base fundante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores entendidas como unidade interfuncional. Destaca-se, no entanto, a relação entre pensamento e linguagem como fundamental nos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Vigotski (2012b) formula a lei genética de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na qual fundamenta a origem de todas as funções psíquicas, que aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento humano: a primeira nas atividades sociais como funções intersíquicas (entre pessoas); a segunda, nas atividades individuais, internas do pensamento – funções intrapsíquicas.

[...] Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre as pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente relações sociais, as autênticas relações humanas. (p. 150).

Para Vigotski, a atividade humana é significada, e, ao ser internalizada, ocorre a conversão do aparato orgânico à cultura, ou seja, do biológico ao cultural. Os signos, enquanto produção de natureza social, estão tanto para a relação do homem com o mundo exterior, quanto para a atividade interna humana. O autor afirma que quando se internaliza um signo - palavra ou objeto -, o significado social e o sentido pessoal destes representa uma ideia mental sobre o próprio signo que é apreendida com o outro, nas relações sociais.

O desenvolvimento humano, portanto, é considerado um processo cultural e tem caráter histórico; tornar-se humano não é um procedimento meramente biológico, ainda que necessite da base orgânica para se objetivar. A condição de integrar a humanidade requer vivenciar situações que integrem os sujeitos ao processo de humanização por meio das mediações simbólicas. Trata-se de um processo contínuo de ordem cultural que, para ser constitutivo da individualidade humana, necessita que os sujeitos participem das relações sociais de forma ampla e complexa, que integrem atividades gerais e específicas que criem

campos de atuação para a apropriação de conhecimentos elaborados historicamente e para o desenvolvimento integral.

Os processos de comunicação ao longo do movimento histórico de humanização, juntamente com a atividade geral humana identificada pelo materialismo histórico como *trabalho*, compõem a base fundamental para o desenvolvimento cultural. Leontiev ao relacionar a linguagem à atividade "trabalho dos homens" afirma que: "[...] significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (LEONTIEV, 1978, p. 93). Desta forma, o significado social do objeto é a síntese histórica do conceito, ao mesmo tempo que é o resultado do processo de consciência dos sujeitos na atividade instrumental sobre a própria realidade.

A linguagem, entendida como atividade instrumental essencialmente humana, cria campos de possibilidades para a realização das atividades externas e internas aos sujeitos. Rivière (1988) refere-se ao conceito de linguagem na obra de Vigotski como uma atividade funcional para além do sentido pragmático.

O conceito de *rec* é amplo, e em Vygotsky se refere, sobretudo, à linguagem como atividade funcional, incluindo, portanto, um sentido muito pragmático, que se pode contrapor ao de linguagem como estrutura abstrata ou código analisável com independência de seu emprego interativo. Não se trata, portanto, da fala como realização motora, mas como *atividade* (deyatel 'nost') instrumental, situável no plano das unidades de análises da Psicologia, de que falava Vygotsky. (idem, p. 81, tradução nossa). (SIC).

Nesta perspectiva, Bernardes (2012) concebe que a linguagem tem estrutura funcional e instrumental que possibilita aos sujeitos interagirem entre si. De acordo com a autora, "as funções da linguagem transcendem os limites da oralidade como ação motora, apontando-a como uma operação na atividade humana." (BERNARDES, 2012, p. 118).

Sobre a relevância da linguagem para o desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (1987, p. 27 grifos do autor) afirma que "*o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas no desenvolvimento de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.*" Concebe-se, portanto, que a linguagem em sua estrutura funcional faz uso de um sistema de códigos e se objetiva no psiquismo humano como uma função psíquica superior fundamental para a produção da imagem

sobre o movimento do real, para a organização do pensamento e da consciência, para os processos de comunicação entre os sujeitos, para o planejamento de ações, assim como para a execução das atividades na prática social global.

Luria (1987) atribui à linguagem a complexa função de transcender a atuação prática dos sujeitos ao afirmar que:

Pelo termo linguagem humana entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas. A linguagem dos animais, que não possui estas características, é uma 'quase linguagem'. [...] Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficiente para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática. (p. 25).

Neste sentido, compreendemos que o conceito de linguagem não pode ser substituído pelo conceito de fala, uma vez que a mesma medeia as significações historicamente constituídas. Na concepção de Vigotski, Luria e Leontiev a fala assume conotação distinta em relação à linguagem e sua complexidade como atividade instrumental.

No que se refere à relação entre consciência e linguagem, Rubinstein (1965) afirma que a consciência vincula-se ao significado generalizado dos objetos implícitos na palavra. Afirma ainda que “a linguagem é a forma social da consciência do homem em sua condição de ser social.” (Idem, p. 371, tradução nossa). Ainda assim, a relação direta entre a consciência e a linguagem é considerada pelo autor como inadequada, pois é necessário considerar a relação existente entre a consciência e a atividade social dos sujeitos e com o conhecimento apropriado ao longo da vida.

Cabe-nos problematizar, portanto, o contexto dos processos educativos que se objetivam pela educação informal, não formal e formal (GOHN, 2006), quando as significações elaboradas historicamente são transmitidas e apropriadas pelos sujeitos por meio das diferentes formas de linguagem. Em especial, cabe à educação formal criar as condições necessárias para que os conteúdos historicamente elaborados e socialmente necessários possam ser acessados e apropriados pelas crianças, jovens e adultos nos diferentes níveis de escolarização.

No que se refere às diferentes necessidades individuais para a apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano, salienta-se a importância de se articular instrumentos e signos diversos para que sujeitos com cegueira e surdez possam se apropriar

dos conteúdos escolares e da cultura de forma ampla. Neste aspecto, as reflexões sobre a linguagem e suas formas de manifestação são consideradas relevantes e necessárias para que sejam criadas condições equânimes que sejam promotoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, independente das características individuais.

Apropriação conceitual da música e o processo da escrita e da leitura

Para refletir sobre o ensino da música, o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano nos permite inferir que o saber musical é aprendido nas relações sociais e se objetiva enquanto produto de experiências culturais internalizadas. A concepção de desenvolvimento, nessa perspectiva, possibilita redimensionar a visão teórica sobre a questão do aprendizado musical e a sua importância na formação cultural dos indivíduos. Vigotski, em sua obra *Psicologia da Arte* (1999, p. 304) aponta que “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”.

A música é assumida nessa perspectiva como um processo de constituição social, histórica e cultural, criado nas inter-relações humanas. Apropriar-se de conhecimento da música historicamente produzida é acessar o que há na cultura, e que poderá possibilitar o desenvolvimento de funções complexas de gênese social, tal como a apropriação conceitual.

A reflexão sobre como a pessoa com deficiência visual se apropria dos conceitos e dos elementos musicais, por meio da escrita e leitura, requer a compreensão de como esse processo ocorre com o ser humano em geral, assim como e quando a apropriação do significado se objetiva.

Vigotski (2010) afirma que, quando a criança aprende pela primeira vez uma palavra, a compreensão do seu significado está apenas começando, ou seja, no início do processo de internalização da linguagem, a função da palavra é de comunicar e se referir a um objeto concreto; é no processo de compreensão do significado social da palavra que ocorrem saltos qualitativos quanto às funções psíquicas superiores, que prosseguem durante a vida.

Do ponto de vista psíquico, o significado da palavra é uma generalização ou conceito.

[...] A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual, mas isso não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa. (p. 398).

Para o autor, toda palavra tem um significado mais estável, ou seja, convencional; já o sentido da palavra é altamente fluido e dinâmico; ambas são produções sociais uma vez que os sujeitos se apropriam dos significados sociais através dos processos de comunicação nas relações sociais. Quando o significado social é internalizado pelos sujeitos, por meio da linguagem e dos processos de comunicação, mediados pelas vivências e experiências pessoais, o mesmo é identificado com sentidos pessoais. Trata-se de um sistema interfuncional que integra aspectos afetivos e cognitivos na formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Entre outros autores soviéticos, Davidov avança nos estudos sobre a apropriação conceitual no enfoque histórico cultural e dá ênfase aos processos educativos, em especial ao ensino que cria condições ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A partir de condições concretas favoráveis para a apropriação do conhecimento teórico-científico nos processos pedagógicos escolares, concebe-se a possibilidade de desenvolvimento do pensamento, de ações e operações nos campos lógico-histórico, favorecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos que aprendem e que ensinam. Segundo Davydov e Markova (1987, p. 5), “[...] a apropriação é o resultado da atividade empreendida pelo indivíduo quando ele aprende a dominar métodos socialmente desenvolvidos de lidar com o mundo dos objetos e a transformar esse mundo, os quais gradualmente tornam-se o meio da própria atividade do indivíduo”.

Sobre a relação entre os processos de internalização e apropriação dos conceitos Bernardes (2012) ressalta que Wertsch (1999) considera que:

[...] a apropriação deve ser entendida como o processo de transformar algo pertencente a outro em algo como pertencente a si próprio. O significado dessa ação mediada é característico do movimento de internalização da linguagem. Tal movimento possibilita a apropriação de palavras e signos em geral, como sendo

próprios do sujeito; cria a possibilidade de reprodução dos mesmos nas atividades externas ou internas. (BERNARDES, 2021, p. 38).

É nesse movimento dialético que as funções psíquicas superiores se constituem e se transformam. A partir da apropriação dos signos e dos significados das palavras, são formadas as representações sobre a realidade material agora na forma de ideia, objetivada pela relação entre a linguagem e o pensamento sobre a realidade. Não se pode desvincular a imagem da realidade, do signo, da significação, do significado e dos sentidos adquiridos sobre a realidade concreta, instituído nos processos de comunicação.

Considera-se que a educação é processo próprio dos seres humanos e, por meio dela, a cultura é transmitida às novas gerações e os conceitos são elaborados. Saviani (2013) afirma que:

[...] o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzido pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (p. 12).

Entre os processos funcionais de alta complexidade, a aquisição da leitura e da escrita tem destaque. Esse processo possibilita a inserção dos sujeitos na cultura letrada, a transformação dos processos cerebrais, a (re)elaboração conceitual, as generalizações e abstrações decorrentes dos conhecimentos científicos produzidos pelo homem.

Pela mediação da cultura nas relações sociais em geral a apropriação da produção material e não material objetiva-se na formação e no desenvolvimento integral dos sujeitos em atividade. Trata-se do significado social do objeto a ser conhecido e apropriado que está imerso no campo das significações, além de carregar a síntese do conhecimento histórico; é o conhecimento humano transformado e tudo isso, está no campo das mediações.

Vigotski (2010) afirma que as funções psíquicas superiores têm em comum

[...] o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego dos signos como

meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos. No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se um símbolo (p. 161).

Quando se passa a fazer o registro dos símbolos por meio da escrita, Vigotski (2010) em seus estudos referentes ao Desenvolvimento dos Conceitos Científicos, afirma que a escrita, sendo uma função diferente da fala, exige um elaborado nível de abstração. Para ele, “trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala e do som material” (Idem, p. 312-313).

Nessas proposições, a escrita requer uma relação arbitrária, ou seja, o indivíduo necessita ter consciência estrutural do som da palavra, não somente no que se refere à sua totalidade, mas da parte para o todo. É preciso desprender cada som da palavra e reorganizar sonoramente a simbologia escrita, ou seja, o símbolo sonoro da fala, uma simbologia de segunda ordem, sendo a fala considerada por Vigotski uma simbologia de primeira ordem. Para o autor, o gesto, a brincadeira e o desenho contribuem no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo o gesto um signo visual; a brincadeira desempenha uma ação simbólica e o desenho dá a possibilidade de representar o real.

Para Luria (2017), a linguagem escrita é uma função cultural mediada, “o escrever pressupõe, portanto, a habilidade para insinuar alguma situação [...] como símbolo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar” (Idem, p. 143).

Para a compreensão e aquisição da leitura, Martins (2015) explica que a leitura não é um ato natural; é uma conquista histórico-social, mediada e culturalmente formada. No estágio atual do desenvolvimento humano, é fundamental para a aquisição da leitura que o professor organize ações adequadas para o conhecimento, que sistematize e organize os conteúdos de modo que o aluno seja o aprendiz que se aproprie dos conhecimentos, ou seja, trata-se da passagem do não domínio ao domínio do saber, da síncrese à síntese, do espontâneo ao saber sistematizado, e, nesse jogo de sentidos, possibilitar a apropriação, cada vez maior, dos conceitos convencionalmente construídos historicamente. No entanto, não é qualquer inserção na cultura que transforma o homem. E não é qualquer modelo pedagógico que promove o desenvolvimento do psiquismo humano.

Em relação ao que Vigotski ensina sobre a fala ser um simbolismo de primeira ordem e a escrita, um simbolismo de segunda ordem, é possível fazer um paralelo quanto ao som e a escrita do som. Neste processo poderá ocorrer saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Mas, e a pessoa com deficiência visual, como poderá escrever o som que ela ouve? Como poderá desenvolver a leitura e escrita em música?

Os princípios dos estudos da Defectologia de Vigotski e a Musicografia Braille

Vigotski (2012a), em seus estudos sobre a Defectologia, afirma que o processo de desenvolvimento psíquico humano acontece nas relações sociais, sendo a linguagem o instrumento simbólico principal que poderá proporcionar a apropriação e a objetivação de conhecimentos. Para ele, quando há o impedimento psicofisiológico no desenvolvimento humano, a superação poderá ocorrer a partir da compensação social, por meio da imersão na cultura.

No que se refere à deficiência visual, o autor aponta o Sistema Braille como via alternativa da escrita e da leitura à pessoa cega que poderá, por meio dessas vias alternativas, desenvolver as funções psíquicas superiores; lembrando que para Vigotski, tanto ler quanto escrever, são funções sociais complexas.

O acesso à escrita e à leitura da pessoa cega por meio do Sistema Braille possibilitou o salto qualitativo quanto ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meios auxiliares. No caso deste estudo, como meio alternativo para alcançar os mesmos objetivos das pessoas não cegas no aprendizado da música, a Musicografia Braille permite/permitiu a aquisição da escrita e leitura de partituras musicais, ambos os sistemas criados por Louis Braille (1809-1852).

De acordo com Vigotski,

[...] os meios auxiliares desempenham um papel decisivo nos processos de substituição em todo o desenvolvimento social da criança, [...] o papel dos meios auxiliares, com os quais a criança se enriquece no processo de desenvolvimento, também conduz segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (2012a, p. 10).

No que se refere ao processo cultural, Vigotski aponta que algumas funções são substituídas por outras por meio de caminhos alternativos e

que esses caminhos oferecem possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da pessoa anormal², ou seja, com alguma deficiência. Se ela não consegue ter acesso direto às obras humanas, o desenvolvimento de vias alternativas se converte na base de sua compensação social,

[...] no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com a ajuda das quais compensam, equilibram, suprem a deficiência. [...] em crianças com deficiência, a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência (2012a, p. 5 - 7).

De acordo com Vigotski (1997), a pessoa com deficiência pode se desenvolver a depender das possibilidades interativas/relacionais que o grupo social lhe oferece, mediadas pela linguagem em condições concretas de ensino e participação. Como vimos, o desenvolvimento do psiquismo se dá pela mediação dos sistemas simbólicos e nas relações sociais e as funções psíquicas superiores são possíveis por meio da inserção e da internalização da cultura por cada um de nós. O uso da Musicografia Braille apresenta-se como uma possibilidade de acesso ao que há de mais desenvolvido na criação musical, fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que não acontece se elas forem negadas às pessoas cegas.

O francês Louis Braille (1809-1852) era pianista e organista; sua principal criação constitui-se no sistema que possibilitou a escrita e leitura tátil à pessoa com deficiência visual a partir de 63 caracteres resultantes da probabilidade das combinações de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, cada qual com três pontos distintos. Essa disposição ficou conhecida como Cega Braille (ABREU, 2008).

O Sistema Braille possibilita à pessoa cega o acesso à escrita e à leitura por meio do alfabeto e todos os sinais ortográficos e pontuação, bem como o acesso à química, física, matemática e a toda a simbologia tradicional da música, neste caso, o sistema da Musicografia Braille.

Foi a partir das letras do alfabeto que Louis Braille representou as notas e figuras musicais com os mesmos princípios de estrutura do

² Expressão usada por Vigotski, à sua época, para se referir à pessoa com deficiência.

Sistema Braille. Das letras D, E, F, G, H, I e J do alfabeto, ele criou a base para a formação das notas de Dó a Si em colcheias e também acrescentou pontos e caracteres na formação da simbologia musical.

A Musicografia Braille é mais complexa do que a escrita convencional em música. Bonilha (2010) ressalta que mesmo com tal complexidade, é um acesso que oportuniza à pessoa com deficiência visual adquirir o conhecimento na área musical e, por meio desse sistema, o aluno adquire a autonomia para escrever, ler e assimilar as obras musicais.

[...] essa notação consiste em um modo universalmente adotado e convencionado para que pessoas com deficiência visual leiam e escrevam música. Trata-se de um código que contempla toda a gama de símbolos encontrados em uma partitura, razão pela qual essa notação pode ser considerada como precisa e eficiente (p. 15).

Ancorada no Manual Internacional de Musicografia Braille, traduzido à Língua Portuguesa no ano de 2004 pelo Ministério da Educação (MEC), a autora aponta particularidades da musicografia e comparando-a à simbologia musical convencional, ou seja, há particularidades de escrita na Musicografia Braille se comparada à escrita em tinta (BRASIL, 2004).

No processo de investigação sobre influência da Musicografia Braille para a apropriação conceitual da música por pessoas cegas, resgatam-se informações oriundas do estudo por Vieira (2020).

Análise do movimento do real: estudo das transformações do sujeito

A pesquisa de campo foi realizada em cidades do interior paulista, no decorrer do segundo semestre do ano de 2018 e no primeiro semestre do ano de 2019. Como procedimento metodológico na pesquisa de campo, foram feitas entrevistas abertas e foi elaborado um roteiro para que os entrevistados pudessem falar da sua história de vida, da própria deficiência visual, do encontro com a música, das dificuldades no acesso ao estudo musical, do processo formativo por meio da Musicografia Braille.

Neste momento, serão apresentados dados sobre o processo de apropriação dos signos da Musicografia Braille e a formação do aluno *Charles*. As entrevistas foram transcritas na íntegra, o que oportunizou identificar indícios dos sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem da arte, neste caso, da música.

Apresentamos, a seguir, algumas informações obtidas na entrevista realizada com *Charles*, músico (baterista) e produtor fonográfico, cego, que

utilizou o sistema musicográfico em seu processo de formação profissional, tanto nos estudos referentes ao seu instrumento musical, quanto na faculdade, ao cursar Produção Fonográfica. É necessário mencionar que o nome do sujeito é fictício para preservar o sigilo e o anonimato.

Charles tinha 27 anos, natural do estado de Santa Catarina. Quando nasceu, teve retinopatia da prematuridade, ocasionando-lhe a deficiência visual. Possuía um resíduo de visão que lhe permitia ler por meio da fonte número 32 do computador junto à utilização de óculos com 32 graus. Aos 15 anos de idade, ele perdeu os 10% do resíduo visual e ficou cego. Com isso, iniciou os estudos no Sistema Braille em uma sala de recursos³. O seu primeiro contato com a música foi no círculo familiar, e, durante a infância e adolescência, frequentou aulas de diversos instrumentos musicais. Entrou para uma universidade federal no Rio Grande do Sul, mas, em certo momento, houve a dificuldade por não ter acesso ao estudo da Musicografia Braille mesmo com alguns contatos que obteve em algumas oficinas. *Charles* trancou a graduação em Percussão Sinfônica e migrou ao estado de São Paulo com o objetivo de cursar Musicografia Braille, paralelo ao curso de Bateria Popular, ele se formou nos dois e posteriormente graduou-se em Produção Fonográfica, onde a Musicografia Braille foi a mediadora nos seus estudos em música.

Após a organização dos registros das entrevistas, as leituras e releituras deles, e tendo em vista nosso objetivo de refletir sobre o processo de apropriação conceitual em música à pessoa cega por meio da Musicografia Braille, optamos por analisar os dados a partir de quatro núcleos conceituais: 1) Apropriação Conceitual, 2) Leitura e escrita; 3) Imaginação e Criação; 4) Formação Profissional. Os trechos e análises a seguir referem-se ao núcleo de análise: Apropriação conceitual, a considerarmos que este núcleo de análise integra os outros três de alguma forma.

³ Sala de Recursos ou Sala de Recursos Multifuncionais faz parte de um programa do MEC com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. Tal atendimento educacional é voltado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, cujos alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2010).

● *Entrevista: Apropriação Conceitual (Charles, 18/10/2018)*

Charles, quando tem acesso à Musicografia Braille e se apropria de tal mediação, relata que seu entendimento musical mudou após aprender esse sistema musical de códigos e que por meio dele consegue pensar musicalmente. Por meio de sua vivência ele nos relata:

O que mudou mesmo foi no meu entendimento da música, no meu entendimento do que está acontecendo e de como está acontecendo. Do porquê isso está acontecendo assim e não diferente... Do porquê isso está acontecendo assim e não “assado”. (*Charles*, registro oral, 2018).

A internalização das relações sociais consiste na conversão das relações entre as pessoas em relações semióticas internas da pessoa, ou seja, do coletivo ao individual. Quanto mais o homem internaliza a cultura, se apropriando dos saberes, mais o cultural imprime algo novo e impõe uma natureza social no corpo biológico, fazendo diferença no desenvolvimento do ser humano.

Os estudos de Pino (2005) nos ajudam a compreender as funções psíquicas superiores quando apontam que dependendo do acesso que o indivíduo tem aos conhecimentos, há uma ruptura, o social transforma o biológico do que é mais rudimentar e possibilita a conversão em superior.

Esse veículo do pensamento é o diferencial da espécie humana, mas não é apenas uma transposição das relações sociais ao plano pessoal, “mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupam e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida” (PINO, 2005, p. 107). A função semiótica possibilita que a conversão torne-se outra coisa sem deixar de ser o que é; de forma a transformar a existência sem alterar a essência.

Ao se referir ao salto qualitativo que ocorreu quando da apropriação da Musicografia Braille, *Charles* faz uma comparação ao se referir ao conhecimento antes e depois de aprender a musicografia; ele diz:

A transformação, o que realmente muda é que você consegue pensar a música e propor coisas que não conseguiria falar ou pensar sobre, sem você ter o conhecimento da teoria musical e o conhecimento da musicografia braille, né... Até a parte de solfejo: passar o dedo na partitura e solfejar as notas, entender células de compasso ... Isso funciona quando você está ali fazendo o solfejo, de forma correta, da forma que é pra ser. (*Charles*, registro oral, 2018).

Para exemplificar os saltos qualitativos mencionados nas obras vigotskianas, pode-se pensar na Arte Rupestre, quando o homem conseguiu registrar por meio do desenho a sua ação: compreende-se que isso é um salto qualitativo, pois ele começou a ter uma ideia do real, mas que não era o real concreto e, sim, o reflexo do real na mente dele. Martins (2015) afirma que

[...] a representação dos objetos da natureza com a forma de imagens mentais dota-se, ainda, de outra particularidade: a imagem ultrapassa a singularidade do objeto representado visando a seus traços gerais, identitários, isto é, universais. Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. (p. 9-10).

Para a autora, as novas formas da construção do funcionamento mental constituíram-se por meio dos saltos qualitativos, que, “requeridos à atividade consciente e intencional, se impõem como atributos fundantes da psique dos homens”. (idem, p. 11).

Ao relacionar os pressupostos da psicologia histórico-cultural com os trechos da fala de *Charles*, compreendemos que a apropriação conceitual é fundante, tipicamente humana e absolutamente necessária, pois, para tal, o homem faz uso de instrumentos e signos, e, ao fazer esse uso, há a possibilidade de distanciamento do empiricamente percebido e de se formar uma ideia sobre essa realidade, portanto é isso que constitui as funções psíquicas superiores. É a partir da mediação semiótica, da apropriação dos significados e sentidos dos objetos culturais que o desprendimento do empírico é cada vez maior, e, ao mesmo tempo, a imagem subjetiva da realidade se torna efetiva.

Quando *Charles* menciona que pela mediação da Musicografia Braille “*consegue pensar a música e propor coisas que não conseguiria falar ou pensar sobre*”, lembramos o que ensina Vigotski (2010) quando explica que compreender um conceito

[...] é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental [...] já houver atingido o seu nível mais elevado (VIGOTSKI, 2010, p. 246).

A função educacional é proporcionar a libertação do aparente, do sensível e do imediato, passar dos conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos sistematizados historicamente. É possível perceber o salto qualitativo quanto às transformações que *Charles* aponta

quando se refere aos conhecimentos musicais espontâneos que tinha antes da Musicografia Braille e a mudança após o ensino desse sistema.

Ele passa a se apropriar dos conhecimentos sistematizados cientificamente, o que também é evidenciado quando *Charles* diz:

Até a parte de solfejo: passar o dedo na partitura e solfejar as notas, entender células de compasso... Isso funciona quando você está ali fazendo o solfejo, de forma correta, da forma que é pra ser". (*Charles*, registro oral, 2018).

De acordo com Vigotski (2010), compreende-se que os conceitos científicos surgem de uma organização deliberada, sistematizada e cientificamente produzida e que tais conceitos devem ser mediados no processo de instrução educacional. A apropriação do sistema de conhecimentos científicos, segundo o autor, não é possível senão através

[...] de outros conceitos anteriormente elaborados. E essa formação de conceitos requer atos de pensamento inteiramente diversos, vinculados ao livre movimento no sistema de conceitos, à generalização de generalizações antes constituídas, uma operação mais consciente e mais arbitrária com conceitos anteriores (p. 269).

Bonilha (2010) aponta a importância de o professor de música se apropriar da Musicografia Braille para que organize o ensino da forma mais adequada, de modo a contribuir para o “desenvolvimento global, sobretudo no que diz respeito à exploração e à compreensão do ambiente musical”. (*idem*, p. 12).

Ao ter a acessibilidade à Musicografia Braille e se apropriar dos conceitos em música, *Charles* avançou em seus estudos e isso possibilitou saltos qualitativos quanto às funções psíquicas superiores, superando o pensamento espontâneo rumo ao conhecimento científico. No desenvolvimento psíquico, acontecem as relações interfuncionais essenciais, e, aí, ocorre a conversão dos conhecimentos espontâneos, adquiridos no cotidiano, em saberes humanamente constituídos e sistematizados ao longo do tempo.

A transformação na vida pessoal quanto à segurança e confiança em si também é evidenciada. Compreendemos que a cegueira não é uma doença, e sim, uma condição, e quando vias alternativas de ensino são organizadas e disponibilizadas, o desenvolvimento do sistema funcional complexo acontece.

A apropriação dos conceitos científicos, de caráter social e cultural, foi se produzindo nas condições do processo de instrução: uma forma

singular de cooperação sistemática do professor com os alunos. (VIGOTSKI, 2012a).

Constata-se a partir dos dados que a apropriação conceitual dos elementos da música a partir da leitura e escrita pelo sistema da Musicografia Braille, além de ampliar a complexidade na formação profissional no campo da arte musical, repercute em ações mais complexas na prática social do músico, criando novas condições para a criação e a imaginação o exercício da atuação musical

Algumas considerações

O movimento deste estudo foi elaborado na tentativa de buscar contribuições da Musicografia Braille como mediadora no ensino de música às pessoas cegas. Os ensinamentos da psicologia histórico-cultural nos possibilitaram compreender a relação entre o aprendizado da música à pessoa cega, em seu mais alto nível de desenvolvimento psíquico.

A partir da obra de Vigotski referentes à Arte, à Defectologia e ao desenvolvimento das funções psíquicas, não há referência direta ao ensino de música ou à Musicografia Braille, no entanto foi possível compreender o papel do sistema musicográfico para a formação musical da pessoa cega em níveis mais complexos de aprendizado. Nessa direção, é possível lutar contra os efeitos sociais da deficiência visual por vias alternativas de ensino quanto a escrita e leitura de forma que haja possibilidade da pessoa apropriar-se conceitualmente na promoção do desenvolvimento das funções psíquicas complexas, ou seja, das funções psíquicas superiores.

A opção metodológica - entrevistas com estudantes e profissionais em música que utilizam ou utilizaram em seu processo formativo a Musicografia Braille - nos possibilitou compreender, por meio dos trechos das entrevistas com *Charles* ao relatar sobre o acesso da escrita e da leitura mediado pela Musicografia Braille, a contribuição desse processo em sua formação; tais trechos trouxeram indícios de que ele alcançou a formação de músico, que lê e escreve, e compreende os conceitos mais desenvolvidos em música, conhecimento sistematizado, como a teoria musical.

A Musicografia Braille mediou o processo de apropriação da realidade objetiva no campo das significações que envolvem a consciência humana e, a partir da representação e significado social, foi possível pensar e se apropriar dos conceitos musicais, como a pessoa

sem deficiência que se apropria dos conceitos da música convencional impressa em tinta. A passagem de um conceito menos elaborado para outro mais elaborado é ato genuíno do pensamento, – é processo de alta generalização, um processo dialético de elaboração conceitual: o conhecimento científico, filosófico e artístico que não anula o conhecimento da pessoa que o adquiriu na cotidianidade, pelo contrário, apoia-se nesse conhecimento para superá-lo por incorporação.

Tanto o Sistema Braille, quanto o ensino da Musicografia Braille ainda é desconhecido por muitos estudantes e professores. Se faz necessário que as pessoas com deficiência visual tenham acesso a tais sistemas de leitura e escrita de modo que se possibilite o desenvolvimento psíquico e que dessa forma o que há de mais desenvolvido na cultura seja ensinado e apropriado a essas pessoas, apesar da cultura estar organizada à pessoa sem deficiência, e isso ser ainda uma barreira.

Há a necessidade de garantir que a pessoa cega tenha acesso a esses conhecimentos de forma a constituir sua subjetividade, que tais vias alternativas de acesso sejam precoces ao aprendizado do Sistema Braille e da Musicografia Braille que ainda hoje, quando oferecidas, na maioria das vezes, acontece tardiamente.

Acreditamos que o estudo permite afirmar que o ensino da Musicografia Braille é essencial para a inclusão cultural dos cegos no contexto artístico e musical nos níveis mais elevados de construção da humanidade.

Foi possível concluir que por meio da mediação da Musicografia Braille é possível a apropriação dos conceitos em música para o estudo do instrumento musical o que possibilitou uma consciência do significado e atribuir sentido ao que está na partitura, promoveu saltos qualitativos ocorridos quando se refere aos conhecimentos musicais espontâneos anteriores à apropriação da Musicografia Braille e proporcionou mudança após o ensino desse sistema, de modo a se apropriar dos conhecimentos sistematizados. É importante que o Manual Internacional de Musicografia Braille (BRASIL, 2004), que está como referência para a sua utilização ao ensino da música em território nacional, pelo Ministério da Educação (MEC) à pessoa com deficiência visual, seja divulgado, utilizado e que se promova o ensino desse material sistematizado internacionalmente, no Brasil.

Se faz necessário que a luta pela inclusão social das pessoas com deficiências continue, o que difere radicalmente do movimento

neoliberal que apenas insere as pessoas com deficiência sem as devidas políticas públicas que garantam o acesso às vias alternativas educacionais.

Referências

- ABREU, E.M.A.C. *Braille? O que é isso?* São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.
- BERNARDES, M.E.M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: CRV, 2012.
- BERNARDES, M.E.M. O Pensamento na Atividade Prática: Implicações no processo pedagógico. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n.4, p. 521-530, out/dez. 2011.
- BONILHA, F.F.G. *Do toque ao som: O ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical.* Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BONILHA, F.F.G. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores.* Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Manual internacional de musicografia Braille.* Brasília: SEESP, 2004.
- DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La Concepción de la Actividad de Estudio de los Escolares. In: SHUARE, Marta (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología.* Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, Mar. 2006 .
- LEONTIEV. A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In. IGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 143-190.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.* Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1987.
- MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.* Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIVIÈRE, A. *La psicología de Vygotski*. 3. ed. madrid: Aprendizaje Visor, 1988.
- RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la consciencia*. Havana: Editora Universitária, 1965.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- TOMÉ, D. *Musicografia Braille: Instrumento de Inclusão*. Dissertação. (Mestrado). Universidade Internacional de Lisboa, Portugal, 2003.
- VIEIRA, K. C. G. *A pessoa cega e a formação em música: contribuições da musicografia braille para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba/SP, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *El defecto y la compensación*. T. V. p. 41-58. Espanha, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología: Obras Escogidas V*. Editorial Pedagógica Moscú, 1983 – Machado Libros: Boadilha del Monte (Madrid), 2012a.
- VIGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique: Obras Escogidas III*. Editorial Pedagógica Moscú, 1983 – Machado Libros: Boadilha del Monte (Madrid), 2012b.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicología da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**Estudos “ESCOLOLÓGICOS”:
A pesquisa na formação de professores no contexto da
circulação da Escola Nova no Brasil dos anos de 1930**

Renata Silva Cruz
Regina Helena de Freitas Campos

As modificações do espaço escolar introduzidas nas primeiras décadas do século 20 nas escolas brasileiras, decorrentes da expansão do sistema público de ensino e das recomendações das novas ciências da educação, colocaram novas questões aos educadores. Os debates sobre a organização do ambiente escolar e das salas de aula, novos métodos de ensino e o desenvolvimento infantil provocaram o surgimento de questões e propostas inovadoras no contexto escolar da época (VEIGA, 2007). Nesse âmbito se inserem as pesquisas ditas “escolológicas” realizadas sob a orientação da psicóloga e educadora russo-brasileira Helena Antipoff (1892-1974) no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, entre 1929 e 1943.

Escolologia é um neologismo inventado pela educadora para se referir a sua proposta de invenção de uma nova ciência, a ciência da escola, que teria por objeto o estudo da “escola e tudo o que com ela se relaciona” (ANTIPOFF, 1931, p. 146). A ideia é que a escola seria um objeto tão complexo que mereceria uma ciência focalizada nela, tanto do ponto de vista material (prédio escolar, materiais didáticos) quanto do ponto de vista administrativo e organizacional (administração, regime escolar, organização das classes, instituições auxiliares), e, finalmente, focalizando os professores e o escolar, isto é, o educando ao qual se dirige o trabalho da escola. A educadora observa, ao falar sobre sua proposta, que o objetivo seria:

como os naturalistas, (...) estudar a escola tal qual ela é. As teorias mais belas e harmoniosas, quando formuladas por pensadores ou decretadas novamente por leis, uma vez aplicadas, devem ser rigorosamente verificadas, não de um modo empírico, mediante comprovação “à vol d’oiseau”, mas por uma pesquisa sistemática e pormenorizada, a fim de se ter conhecimento preciso de seu valor real. (ANTIPOFF, 1931, p. 146)

¹ Expressão em idioma francês, pode ser traduzida por “superficialmente”.

A realização de pesquisas escolológicas decorria de um projeto que Antipoff trazia já de sua formação como educadora obtida no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, sob a orientação do médico e psicólogo Édouard Claparède (1873-1940). O genebrino era um defensor da necessidade de “dar uma base científica à educação” (CLAPARÈDE, 1934, p. 2). Não foi por outro motivo que a denominação da escola de formação de educadores por ele criada em 1912 - o Instituto Jean Jacques Rousseau – foi completada com a expressão “escola de ciências da educação”. Como o primeiro “instituto superior de pedagogia” instalado na Europa, voltado para a produção e circulação de conhecimentos de interesse para educadores, o programa de ensino do instituto focalizava a criança, o ensino e a educação, a partir do ponto de vista de diversas ciências – a psicologia, a medicina, a filosofia, a psicanálise, a sociologia, a didática, a puericultura, entre outras, nesse movimento de promoção das ciências da educação. (HOFSTETTER, RATCLIFF E SCHNEUWLY, 2012)

Nascida na Rússia em 1892, Helena Antipoff transferiu-se para Paris em 1911, para estudos superiores. Estagiou no Laboratório Binet-Simon, onde aprendeu as técnicas de medida da inteligência. Nessa ocasião conheceu Édouard Claparède já na época muito conhecido por seus trabalhos na defesa da renovação de métodos e processos educativos, e da educação funcional. Helena Antipoff transferiu-se então para Genebra, onde foi aluna da primeira turma do Instituto Rousseau. Nessa época, pode acompanhar os cursos teórico-práticos oferecidos a educadores em formação, participando das pesquisas sobre o desenvolvimento mental infantil, bem como de experiências com novos métodos educativos realizadas na Maison des Petits (Casa das Crianças), escola experimental anexa ao Instituto. Após estadia em seu país natal entre 1917 e 1924, quando trabalhou também em pesquisas sobre o desenvolvimento psicológico infantil e em abrigos para crianças abandonadas durante os anos difíceis de guerra e revolução social, voltou a Genebra em 1926 para completar seus estudos e atuar como assistente do mestre Claparède. Nessa época Antipoff voltou a participar de cursos e pesquisas em psicologia da criança, enquetes nas escolas genebrinas e publicações, como participante da equipe do Instituto que na época já tinha expressão internacional. (CAMPOS, 2012; HOFSTETTER, RATCLIFF E SCHNEUWLY, 2012)

Foi na condição de assistente de Claparède em Genebra que Helena Antipoff recebeu o convite, em 1929, para atuar como professora e dirigir o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores

de Belo Horizonte, uma das primeiras escolas de formação de educadores de nível superior no Brasil, inaugurada naquele mesmo ano como parte da reforma de ensino promovida pelo governo do Estado de Minas Gerais em 1927-1928, conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casasanta² (CAMPOS, 2012).

A Escola de Aperfeiçoamento foi iniciada em 1929 para oferecer um curso de aperfeiçoamento a professores formados nas Escolas Normais e que atuavam no ensino primário ou na gestão escolar, selecionados por mérito. O Curso de Aperfeiçoamento tinha a duração de dois anos e oferecia disciplinas da área das ciências da educação. A estrutura da Escola foi inspirada na organização do Instituto Rousseau de Genebra e no currículo foi incluída a disciplina de Psicologia Educacional e a prática de pesquisa e experimentação no Laboratório de Psicologia então instalado (PRATES, 2000; FAZZI; OLIVEIRA; CIRINO, 2011; CIRINO; MIRANDA, 2015).

Nesse contexto foram convidados especialistas estrangeiros, que traziam para o Brasil novas teorias e concepções pedagógicas. A reforma da educação mineira de 1927/1928, inspirada em propostas da Escola Ativa e no movimento da Escola Nova, propôs novos regulamentos para o ensino primário e normal, novos programas de ensino e a criação da Escola de Aperfeiçoamento visando modernizar a formação de educadores. (CAMPOS, 2012).

Essas iniciativas coincidiram com a difusão internacional do movimento da Educação Nova, que no início da década de 1930 estava atrelado à criação de departamentos de Educação em diversas universidades do mundo. Vidal (2020), afirma que iniciativas similares também ocorreram no Brasil. Com a criação desses departamentos, voltados para a formação mais científica dos professores, passa-se a superar um modelo mais prático das Escolas Normais e almeja-se a produção de uma verdadeira ciência ou ciências da educação, com protocolos mais acadêmicos. Embora, a autora, não mencione a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte como parte dessas iniciativas, encontramos evidências de que a prática da escolologia, se inseria nesse movimento que buscava promover a formação de professores em um modelo científico, mas também voltado para a prática, reforçando a ideia

² A reforma mineira foi colocada em prática através de um conjunto de decretos, emitidos entre os anos de 1927 e 1929, que dispunham sobre o Regulamento do Ensino primário (1927), Regulamento do Ensino Normal (1928), Programa do Ensino Primário (1928), Programa do Ensino Normal (1928) e Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (1929) (PEIXOTO, 1981).

de uma formação teórico/prática que permanece até hoje como modelo de nossas instituições.

Tomamos o conceito de recepção/circulação de conhecimentos como referencial teórico-metodológico para análise e compreensão dos saberes psicopedagógicos presentes nas práticas recomendadas e desenvolvidas por Antipoff. A expressão recepção/circulação de conhecimentos se refere à migração de um conjunto de instrumentos, e dos elementos teóricos atrelados a estes, ou mesmo um conceito teórico, uma obra, de um local a outro um determinado período. Ao serem recebidos em um contexto diferente daquele em que foram originalmente elaborados, esses saberes, instrumentos e/ou conceitos são, necessariamente, reconfigurados e reconstruídos, em face às condições e demandas próprias dos locais de recepção (CAMPOS, 2012; MASSIMI, 2012; CASTELO, ROTA JÚNIOR, MIRANDA&CIRINO, 2016).

Neste capítulo, a proposta escolológica de Antipoff é analisada no contexto de desenvolvimento das ciências da educação e da construção de uma pedagogia experimental³, focalizando especialmente a conceituação do objeto de pesquisa – a escola, e a introdução da pesquisa sobre o funcionamento escolar na formação de professores.

Como fontes para o trabalho foram utilizados: um texto de autoria de Helena Antipoff publicado na *Revista do Ensino*⁴ em 1930 (ANTIPOFF, 1930); cartas de Helena Antipoff dirigidas a Édouard Claparède que falam sobre a proposta da escolologia, organizadas e publicadas pela professora Martine Ruchat, da Universidade de Genebra (RUCHAT, 2010); e uma monografia escolológica original realizada por um grupo de alunas da Escola de Aperfeiçoamento em 1931 (MONOGRAFIA, 1931). Na análise de conteúdo das fontes foram abordados aspectos referentes aos objetivos e aos procedimentos da pesquisa escolológica, suas fontes teóricas, o conteúdo da monografia e as concepções das autoras sobre sua utilidade na compreensão dos processos educativos e na formação de educadores.

A pesquisa se justifica como contribuição historiográfica à discussão sobre o movimento reformador que orientou as conhecidas e debatidas

³ Claparède (1926) define a pedagogia científica como aquele campo de conhecimento que estuda os processos educativos utilizando o método científico, visando relacionar procedimentos pedagógicos e seus resultados objetivos. Já a pedagogia experimental seria o estudo dos procedimentos pedagógicos utilizando o método experimental, com levantamento de dados empíricos, controle das variáveis e avaliação dos resultados das intervenções.

⁴ Impresso pedagógico oficial de educação direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, entre os anos de 1925 e 1940 (BICAS, 2008).

reformas no ensino público nas décadas de 1920 e 1930. Esse movimento, caracteriza-se como um movimento internacional de intercâmbios de ideias pedagógicas e de circulação e difusão de modelos educativos e culturais conhecido como Escola Nova ou Educação Nova (VIDAL, 2020; DROUX; HOFSTETTER, 2015). Para Saviani (2013), esse processo transformou a instrução pública em vários aspectos entre eles: a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino e, abriu espaço ainda maior para a entrada do ideário escolanovista. Nesse sentido, a iniciativa de Helena Antipoff no contexto da profissionalização do magistério e nas novas práticas de ensino, abre espaço para a discussão sobre a proposta de formação de professores com bases científicas e práticas de pesquisa em educação, utilizando-se do tripé defendido por Lourenço Filho (2002), no contexto da educação nova: os conhecimentos em psicologia, biologia e sociologia.

A questões que orientam nossa pesquisa são: como eram realizadas as pesquisas escolológicas? Que teorias pedagógicas embasavam as atividades de observação? Que fatores eram considerados relevantes para a compreensão dos processos educativos e para o sucesso do trabalho escolar? Como eram realizadas as observações no contexto das escolas? Como eram administradas as dificuldades observadas pelos atores do processo no ambiente escolar?

Consideramos que a investigação pode ampliar o conhecimento sobre uma inovação introduzida na formação de educadores nos anos de 1930 e trazer informações úteis para a reflexão sobre práticas de pesquisa e de observação do trabalho escolar na formação de professores, evidenciando o papel de Helena Antipoff nessa rede internacional de circulação e recepção das ideias da Educação Nova.

Perspectivas históricas e teóricas

O contexto brasileiro do movimento escolanovista, inicia-se com a intensificação do discurso em torno da defesa da educação livre, leiga e científica, enfatizando a possibilidade de uma renovação da realidade brasileira, com base no avanço escolar. Não há dúvida que o movimento de industrialização e urbanização dos anos de 1920, com o fortalecimento de uma burguesia industrial, as articulações dos movimentos operários e

o enfraquecimento da elite latifundiária, fez com que no campo educacional emergisse a força do movimento reformador.

[...] o grito de alerta “Fora da escola não há salvação – eis o novo evangelho que conquistou a adesão universal” fora bradado por diferentes sujeitos, em outros e diversos contextos histórico-culturais. No transcorrer dos anos 1920, uma geração recém-ingressa na vida política e intelectual, a qual não se identificava como aristocrática ou burguesa ou proletária, mas como grupo disposto a construir um outro e novo sistema de expressão e de vida, adentra na conjuntura. (MONARCHA, 2009, p. 67)

A ideia de construção de uma pedagogia científica foi um dos temas relevantes no debate educacional que acompanhou a expansão e estruturação dos sistemas de ensino público em diversos países a partir de meados do século 19. Esse debate alimentou o movimento da Escola Nova, que reunia educadores que criticavam a rigidez das práticas educativas tradicionais, baseadas em disciplina severa e memorização. Propunha-se adequar as escolas às necessidades e interesses dos alunos, e promover a formação de professores que baseassem sua prática em métodos ativos e nas descobertas da nova pedagogia científica. (DUARTE; CAMPOS, 2020; HOFFSTETTER, 2012).

Nesse contexto, a escola passou a ser vista sob o olhar da ciência, a partir do qual a teoria pedagógica deveria se basear em observações empíricas cuidadosamente organizadas de acordo com o método científico. Seguindo o exemplo das novas ciências que se desenvolveram ao longo do século 19 – a psicofísica, a psicologia experimental, a sociologia, a fisiologia, etc. - as ciências da educação foram se constituindo em campos específicos de investigação, apropriando-se de objetos, métodos e padrões próprios na construção do conhecimento. No Brasil, essas novas teorias e métodos de investigação foram introduzidos a partir das reformas do sistema de ensino nas primeiras décadas do século 20, especialmente nos laboratórios de psicologia estabelecidos junto às escolas de formação de professores (CIRINO; MIRANDA, 2015; MONARCHA, 2009). Isso fez com que o desenvolvimento das ciências contribuísse para a compreensão dos diversos problemas que surgiam nas escolas.

Helena Antipoff foi contratada para lecionar a disciplina de Psicologia Educacional e coordenar o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento com objetivo de subsidiar a implantação da Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta, realizada através de uma nova legislação escolar estabelecida entre 1927 e 1928, com os objetivos de ampliar e modernizar o sistema de ensino público mineiro.

Seu trabalho foi marcado por implementar o espírito científico na formação das professoras-alunas⁵, seguindo as recomendações de Claparède. Para isso, Antipoff propôs essa série de pesquisas sobre a escola, que denominou escolologia. Um dos produtos dessas pesquisas escolológicas são monografias escritas pelas professoras-alunas. Essas monografias deveriam conter um estudo global e detalhado de toda a vida dentro da classe escolar, vista como uma sociedade cuja conduta é determinada por todas as condições físicas e psíquicas possíveis: o prédio escolar, o mobiliário, as condições de higiene e material, as influências que emanam do professor, do regime e do método escolar, das interações entre as crianças, dos tipos de crianças atendidas. A pesquisa escolológica deveria incluir também o estudo individual de cada criança dos pontos de vista físico, social e psicológico. As monografias tinham por finalidade proporcionar às alunas da Escola de Aperfeiçoamento o conhecimento sobre todos os fatores que entram em ação no trabalho pedagógico, considerado como um fenômeno multideterminado. De maneira bastante crítica, Antipoff comenta, em carta enviada ao mestre em 21/02/1930, que a experiência de elaboração das monografias seria importante na construção de uma verdadeira competência pedagógica, substituindo “o diletantismo assustador, a inconsciência, o trabalho pouco sistemático nos quais patina a escola” (RUCHAT, 2010, p. 71). Ainda na mesma carta, a autora está esperançosa por bons resultados e anuncia um concurso para as melhores monografias:

Creio que com esse trabalho chegaremos a resultados pedológicos interessantes. 35 classes de 40 crianças cada uma serão estudadas por 70 professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Em três meses, para encorajar a iniciativa e espírito criador de minhas alunas, vou anunciar o concurso para as melhores monografias. Como prêmio para as três melhores: coleção completa dos (periódicos) *Archives de Psychologie*, (...), *Année Psychologique* e *Bulletin de la Société Alfred Binet*. O que acha disso, meu caro patron⁶?” (RUCHAT, 2010, p. 71)

⁵ As alunas eram normalistas que já atuavam em escolas primárias por todo o estado de Minas, por isso Antipoff se referia a elas como professoras-alunas (CAMPOS, 2012). A Escola de Aperfeiçoamento, ao longo dos seus 17 anos de funcionamento (1929-1946), foi frequentada quase que exclusivamente por mulheres. Prates (1989) encontrou apenas dois homens na lista de formandos.

⁶ Na correspondência mantida com Édouard Claparède após sua vinda para o Brasil, Helena Antipoff costumava se referir ao colega como “patron”, expressão coloquial que designa ao mesmo tempo proximidade como mestre e distância como chefe, lembrando que ele havia sido seu “chef de travaux”, no período em que ela foi assistente do famoso psicólogo na Universidade de Genebra.

Continuando a falar sobre as monografias, Antipoff comenta sobre a contribuição das pesquisas escolológicas ao avanço da ciência da criança (na época denominada pedologia) e às ciências da educação:

Os testes organizados e aplicados a mais de mil crianças nos darão, espero, uma boa contribuição à pedologia⁷. Ao lado disso, diversos problemas poderão ser estudados especialmente no trabalho para o diploma por nossas alunas. Elas deverão apenas extrair, cada uma, do imenso material recolhido, os documentos interessantes a problemas particulares. Esta será uma pequena homenagem à ciência, pois espero que esse labor de nossas 70 alunas inteligentes e diligentes saberá deles extrair uma migalha de síntese científica. Será uma ilusão? (RUCHAT, 2010, p. 71)

Passamos agora a descrever em que consistiam essas pesquisas escolológicas, seus principais objetivos e perspectivas teóricas, e os resultados apresentados.

A proposta da escolologia - construindo a pedagogia experimental

Em 1931, Helena Antipoff publicou na *Revista do Ensino* um artigo apresentando sua proposta de realização de estudos psicopedagógicos como parte desse novo campo da escolologia. O artigo é denominado “Escolologia – Ensaio de Pedagogia Experimental”, e constitui a introdução à publicação de partes de duas monografias escolológicas, uma sobre uma escola e outra sobre uma classe, publicadas a seguir, no mesmo volume do periódico. A autora observa que tratava-se de resultados ainda preliminares de pesquisa, obtidos por alunas em formação, mas afirma que a publicação atendia a pedido de Dr. Casasanta⁸ que teria apontado seu interesse prático para o sistema de ensino mineiro. Foi nesta publicação que apareceu pela primeira vez publicado o termo escolologia.⁹ O texto apresenta como foi realizado o estudo, quais eram seus objetivos e fundamentos.

⁷ A pedologia foi um termo utilizado no final do século XIX e início do século 20 para designar uma ciência do desenvolvimento da criança. Alguns cientistas defendiam a ideia de essa ciência deveria abrigar todos os conhecimentos disponíveis sobre a criança: medicina, neurologia, psiquiatria, psicanálise, antropometria, higiene, biologia, eugenismo, criminologia, sociologia, demografia, história, antropologia, filosofia, pedagogia e psicologia. Hoje o projeto e o termo encontram-se em desuso. (HOFFSTETER, 2012)

⁸ Inspetor-Geral da Instrução pública de Minas Gerais (1928-1931), um dos coautores da Reforma de Ensino de 1927-1928 em Minas Gerais (CAMPOS, 2001).

⁹ Nesta data o termo era inédito, mas já havia sido adiantado na correspondência com Claparède de 21/02/1930, citada acima.

Para justificar a necessidade de que a Pedagogia se tornasse uma área científica, Helena Antipoff se apoia em Alfred Binet¹⁰ quando ele critica a pedagogia de sua época, considerando-a uma “pseudociência, que afirma sempre, sem nunca provar coisa alguma” (ANTIPOFF, 1931, p. 146). Segundo a autora, mais que qualquer outra atividade, a prática educativa, por causa da dificuldade de verificação “se preocupou pouco em verificar por métodos objetivos, seu rendimento e a qualidade desse rendimento” e conclui: “por isso vemos que tudo que se relaciona ao ensino é pouco preciso” (ANTIPOFF, 1931, P. 146). Mesmo a pedagogia sendo proclamada científica, a autora via que as atividades de ensino ainda eram realizadas de maneira pouco controlada, deixando que a prática acontecesse “a passo do acaso, à tradição, ou teorias que talvez nunca foram experimentadas” (p. 146).

Para Antipoff, o resultado do ensino, em particular da educação pública, dependeria de uma quantidade de fatores, dentre os quais ela elenca os mais importantes. “1) o valor dos métodos; 2) o preparo dos professores e suas aptidões profissionais; 3) os meios materiais à disposição do ensino e, enfim, 4) as capacidades das próprias crianças, muito individuais, e que refletem a hereditariedade e o meio social” (p. 147). Esses fatores seriam variáveis e, por isso, Antipoff aponta não haver duas classes escolares iguais, cada classe seria única.

Por buscar entender como esses diferentes fatores interagem no desenvolvimento do ensino, Antipoff acredita que o papel da pedagogia científica seria avaliar com exatidão o peso de cada um desses fatores, e indicar os meios de evitar as deficiências observadas nas práticas pedagógicas. No entanto, antes de indicar as deficiências da vida escolar, seria necessário estudar os casos reais das dificuldades que se apresentam a todo momento. Os erros deveriam ser aproveitados e analisados atentamente, portanto investigar a escola poderia trazer benefícios para a pedagogia.

Acreditamos que a pedagogia ganhará enormemente com estas investigações sistemáticas, empreendidas no sentido de verdadeiras investigações e que terão por fim descobrir entre as condições e os fatos da vida escolar, entre os meios educativos e os resultados por eles obtidos, relações constantes de causa e efeito, portanto, as leis da pedagogia real. (ANTIPOFF, 1931, p. 147)

¹⁰ Alfred Binet (1857-1911), considerado um dos psicólogos mais importantes da teoria da inteligência. Fundou em 1885 o primeiro periódico de psicologia em língua francesa (*L'année Psychologique*). Criou o primeiro instrumento de medida da inteligência e o conceito de idade mental (CAMPOS, 2012)

Assim Antipoff apresenta os fundamentos que a levaram a desenvolver esse trabalho de pesquisa nas escolas como um dos principais instrumentos na formação das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento.

As pesquisas escolológicas que as alunas da Escola de Aperfeiçoamento efetuaram este ano e que tinham por fim, sobretudo, sua formação profissional, no sentido de treiná-las em considerar fatos pedagógicos sob o ponto de vista da ciência... (ANTIPOFF, 1931, p. 151)

Em 1930 foram iniciados os estudos de 32 classes primárias e de 6 grupos escolares em Belo Horizonte. Essas instituições foram visitadas durante um semestre, entre fevereiro e agosto, pelas professora-alunas do 2º ano do curso da Escola de Aperfeiçoamento, organizadas em duplas. Havia um plano previamente determinado para o estudo, que deveria focalizar “ponto por ponto, todos os aspectos da vida destas classes, recolhendo dados necessários, seja por simples observações, seja aplicando diversas pesquisas, medidas e testes pedológicos e escolares” (ANTIPOFF, 1931, p. 147).

As monografias gerais tinham o objetivo de conhecer o grupo escolar em todo o seu conjunto: localização na cidade, características do ambiente, distribuição dos espaços no prédio escolar, aspectos da higiene escolar, quantidade e qualidade do material didático, organização das classe e instituições auxiliares (bibliotecas, caixas escolares, museus, clubs, ligas). Também deviam conter informações sobre os professores, o orçamento do grupo, e sobre os métodos pedagógicos empregados. Por fim, a monografia devia trazer um resumo dos resultados obtidos no ensino, e as características do público atendido – ou seja, as crianças, dos pontos de vista social, físico, escolar e psicológico.

As descrições das classes deveriam conter dados relativos às dimensões e mobiliário, características das crianças quanto ao meio social, condições econômicas, dados sobre as famílias. Também deveriam conter dados sobre o desenvolvimento físico, condições de saúde e nível mental das crianças, os perfis pedológicos individuais e o perfil pedológico geral da classe, o perfil do professor e as características do trabalho pedagógico realizado. Havia a previsão de que, na última parte da monografia, fosse feito um resumo dos fatores, avaliando-se

positiva ou negativamente os resultados¹¹ obtidos quanto ao rendimento escolar e desenvolvimento social dos alunos.

Para demonstrar a importância do conhecimento e do trabalho da pesquisa na formação das professoras-alunas, Helena Antipoff utiliza-se da máxima de Auguste Comte de que “conhecer é prever e prever é poder” (ANTIPOFF, 1931, p. 150). Dessa forma, demonstra sua percepção da relação entre ciência e prática e os benefícios que uma pode oferecer a outra.

É graças ao conhecimento que o homem chegou a ser o que é hoje em face da natureza, cujas forças ele tão admiravelmente soube dominar e utilizar para a vida civilizada, para o seu bem estar material. Para chegar a esse conhecimento, quantos esforços não dispendeu ele, quantas observações não foram feitas, quantas experiências não foram organizadas e verificadas, e quantos sacrifícios não foram postos à prova(...)ele se conservou ao mesmo tempo fiel ao método científico, cujo espírito se caracteriza pela subtileza e agilidade em ver as semelhanças das coisas, pela sagacidade sólida em estabelecer e distinguir tons que as diferenciam, pelo ardor em investigar, pela paciência em duvidar, pela força de meditar, pela prudência em afirmar, pela prontidão em considerar o novo, o cuidado em dispor as coisas, em ordená-las. (ANTIPOFF, 1931, p. 150-151)

Portanto, a pesquisa fundamentada deveria estar a serviço das ciências da educação, trazendo luz para as necessidades da escola como organismo social e para a compreensão dos fenômenos que nela se desenvolvem e que contribuem para o sucesso das práticas educativas ali realizadas.

A monografia de uma classe escolar

Publicada em 1931 pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, a monografia tem um total de 99 páginas e está dividida da seguinte forma: um Prefácio não assinado, mas que parece ter sido escrito por Helena Antipoff, uma Introdução e uma sequência de capítulos divididos em duas partes. Na primeira página consta a assinatura de Helena Antipoff, pertencendo, pois, o documento à coleção pessoal da educadora. O volume encontra-se sob a guarda do Centro de Documentação e

¹¹ Sobre esses dados iremos apresentá-los mais detalhadamente no próximo item sobre a monografia de uma classe.

Pesquisa Helena Antipoff¹². Esta é a única monografia que encontramos completa até o momento.¹³

O Prefácio indica que a realização dos estudos escolológicos visava mostrar a “situação concreta” do ensino público em Minas e contribuir na formação pedagógica das alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte:

...elas (as alunas) tiraram desse trabalho árduo um conhecimento minucioso acerca de tudo o que constitui atualmente este organismo social chamado a escola pública, aqui em Minas, em Belo Horizonte. Elas a perscrutaram em todos os sentidos, estudaram-na sob diversos aspectos, e cada um com métodos apropriados. Um semestre inteiro desse trabalho lhes permitiu ver o que é a escola real e como (...) estudá-la. (MONOGRAFIA, 1931, p. 7).

As autoras da monografia, os alunos, o grupo escolar e a professora objeto de observação tiveram suas identidades resguardadas. O Prefácio enfatiza que o trabalho não tem objetivos normativos, a intenção sendo “ver os fatos, analisá-los, deduzir deles ensinamentos” (MONOGRAFIA, p. 8), e traz agradecimentos pela gentileza com a qual a professora da classe acolheu as pesquisadoras.

Na Introdução, as autoras afirmam a convicção de que estudos psicopedagógicos são “altamente capazes de melhorar a escola” (MONOGRAFIA, 1931, p. 10). Afirmam que os resultados das investigações dariam aos professores possibilidades de melhorar sua didática, conhecendo meios mais eficazes para se atingirem os objetivos da educação. Assim, conhecendo a criança, o meio em que está inserida, e todos os fatores que influenciam no estado da criança, sejam físicos, mentais, emocionais ou sociais, o professor poderá aperfeiçoar seu trabalho educativo.

A primeira parte da Monografia – intitulada “O aluno” – contém seis capítulos que tratam da composição da classe, características físicas,

¹² O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, fundada em 1980 com as finalidades de preservar a memória e divulgar a obra de Helena Antipoff. O acervo Helena Antipoff encontra-se disponível para a pesquisa na Sala Helena Antipoff, na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, e na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. Maiores informações no site www.cdpha.pro.br.

¹³ Partes de outras monografias escolológicas foram publicadas na *Revista do Ensino* no ano de 1930. No entanto, acredita-se que os volumes originais, como este que consultamos, e que pertenciam à biblioteca da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, tenham desaparecido em um incêndio que destruiu a biblioteca dessa Escola em 1953 (Prates, 1989).

sociais e psicológicas dos alunos. Os métodos de investigação são observações, inquéritos, testes psicológicos e testes escolares. Os resultados foram obtidos a partir dos perfis pedológicos de cada criança que, depois de analisados e comparados, constituíram o perfil da classe. Com base nessas análises as autoras concluíram que essa era uma classe média: “nem a mais perfeita, quanto às crianças, nem a mais perfeita quanto ao trabalho pedagógico ali realizado – é uma classe como há muitas outras em Belo Horizonte” (MONOGRAFIA, 1931, p. 8), sendo esse um dos motivos pelo qual foi escolhida para publicação. É uma classe de terceira série, composta por 40 alunos, 17 meninos e 23 meninas, mais da metade da turma já repetiu algum ano e poucos frequentaram o jardim da infância, há um movimento grande de transferência de alunos entre escolas. Os alunos têm entre 8 e 15 anos, o que demonstra uma grande heterogeneidade em relação à idade. A maioria mora em bairro modesto, casas pequenas, os pais são operários com baixos salários e as mães donas de casa. Todos têm em casa alguma fonte de leitura, gostam de cinema e recebem influência da religião.

Na segunda parte, com quatro capítulos, são focalizadas a escola e o professor. São descritas a parte física da sala, o perfil da professora, as características do trabalho pedagógico realizado e o balanço dos fatores que influem na classe. Os dados foram obtidos através de observações bastante minuciosas das aulas, testes de conhecimento e conversas com a professora e os alunos. As autoras descrevem uma atividade observada de cada disciplina: língua pátria, aritmética, escrita, geografia e história do Brasil, o principal foco da observação é o método utilizado.

Na Monografia também constam dois anexos, com exemplos de fichas pedológicas elaboradas pelas autoras, com informações sobre um aluno e uma aluna da escola em exame. O menino tem 9 anos, está cursando a terceira série, é branco, filho de pai italiano, caracterizado como “industrial”, e mãe brasileira. Constam da Ficha as notas escolares do aluno e as observações da professora sobre ele: “boa compreensão, sensível, de bom coração, apesar de genioso” (p. 88). Constam também observações sobre sua moradia, atividades que realiza em casa, agenda diária, alimentação, sono, atividades no final de semana, esportes e brincadeiras. As autoras relatam também observações sobre o físico da criança, sua colocação em uma escala comparativa de desenvolvimento corporal (medido através de um índice que relaciona peso e altura), sua capacidade vital medida pelo

dinamômetro¹⁴, além de medidas de coordenação psicomotora, observação, memória e inteligência. São também apresentados resultados de testes sobre conteúdos escolares (leitura, ditado, matemática, geografia, história). A menina tem 11 anos e 10 meses, cursando a terceira série, é branca, filha de pais brasileiros, o pai é empregado no comércio, e a mãe dona de casa. As observações da professora em relação a menina: “está sempre com dor de cabeça. É tristonha. Possui algum poder de atenção, memória e de compreensão. Tem facilidade para somar, subtrair e multiplicar, mas não é boa aluna de língua pátria” (p. 88).

Nessas fichas estão indicados os instrumentos de medida física, psicológica e escolar utilizados: a) antropometria: relação peso altura; energia: capacidade vital; b) coordenação viso-motora, medida através do Disco de Walther¹⁵ e o teste de Pointillage¹⁶. c) Testes de observação e memória de números, palavras, poesia, ideias e resistência à sugestão; d) Testes de inteligência: Test Dearborn¹⁷, Teste Ballard¹⁸, Test Goodenough¹⁹ e Test P.V²⁰. Para a avaliação da aprendizagem foram utilizados testes escolares: leitura silenciosa, ditado, pontuação, escrita de números, adição, subtração, multiplicação, divisão, e problemas, geografia e história.

¹⁴ O dinamômetro é um instrumento de medida da força e da fadiga muscular, podendo ser utilizado para ombros, braços, mãos e pernas (MIRANDA, 2014).

¹⁵ Teste de habilidade manual. Consiste em dois cartões quadrados com 41 lugares onde a criança vai retirando os discos e colocando os cartões seguintes, primeiro com a mão direita depois com a esquerda e por fim com as duas. Marca-se o tempo para determinar a habilidade viso-motora.

¹⁶ Teste de atenção. A criança toma um papel quadriculado e com o lápis deverá fazer pontinhos em todos os pontos de encontro de duas linhas. A criança tem três minutos e conta-se o número de pontinhos colocados no local correto.

¹⁷ É um teste coletivo com 17 questões. Exige que a criança saiba reconhecer, entre uma série de 12 números, aquele que representa sua idade; saiba contar até 13 pauzinhos; faça divisão por dois; faça soma de valores de selos perfazendo um total de 900 réis; reconhecimento de horas e faça o desenho da mão. Exige atenção, observação, noção de caro e barato. (MONOGRAFIA, 1931, p.36)

¹⁸ Teste coletivo com 100 questões. É indicado que seja aplicado em duas vezes: 50 questões de cada vez. Uma folha de papel pautado e um lápis a criança irá respondendo as questões colocadas. O objetivo é identificar a inteligência global da criança. (MONOGRAFIA, 1931, p. 37)

¹⁹ Consiste em a criança desenhar um homem do modo mais perfeito que ela possa imaginar. Há uma lista de 51 pontos para a apreciação do teste e avaliar a inteligência. (MONOGRAFIA, 1931, p. 34-35)

²⁰ Teste com 57 questões idealizado por Theodore Simon as autoras classificam – o como o melhor para medir inteligência global. Exige compreensão, observação, julgamento, raciocínio, perspicácia, rapidez, vocabulário desenvolvido. (MONOGRAFIA, 1931, p.35)

A partir dessas descrições apresentaremos o resultado da análise de conteúdo da Monografia.

Sobre os alunos

Em relação aos alunos, os instrumentos de investigação incluem a Ficha Pedológica já descrita, que contém as informações sobre o desenvolvimento físico, psicológico e educacional das crianças, e as observações sobre escolaridade (se cursaram o jardim da infância, se repetiram o ano uma ou mais vezes), sobre a família e o meio social em que vivem, e sobre seus ideais e interesses. Sobre conhecer o perfil dos alunos, as autoras observam que trata-se de necessidade crucial para o sucesso do ensino:

Um artista não dá início a sua obra sem primeiramente analisar, estudar, procurar conhecer, sob todos os pontos de vista, o material destinado à execução da referida obra. Sem esta pesquisa, sem este estudo, dos quais depende todo o efeito e produção do trabalho, nada será conseguido. (MONOGRAFIA, 1931, p. 41)

Sobre a sala de aula

Aos conhecimentos sobre o aluno devem somar-se os conhecimentos sobre as condições materiais da escola. A Monografia contém a descrição minuciosa da sala de aula. As dimensões, tamanho das janelas, iluminação solar, piso (tábuas de madeira encerada), cor das paredes (verde claro, considerado “favorável à iluminação natural”), carteiras (de madeira, dispostas em fileiras, umas atrás das outras), dimensões e posição do quadro negro, materiais didáticos e livros disponíveis.

Após a descrição da sala, as autoras observam alguns inconvenientes no ambiente das aulas: o barulho das fábricas e oficinas próximas, as buzinas de automóveis e caminhões na rua; quadro negro já ficando cinzento; as carteiras (“o móvel mais merecedor de atenção da escola”) desadaptadas ao corpo dos alunos, cujas idades são bastante variadas, e criticam sua posição em fileiras. Observam que “a professora agiria muito bem se procurasse dar às carteiras de sua sala uma disposição mais social – em semicírculo, por exemplo”. (MONOGRAFIA, ps. 63-67). Preocupam-se também com a beleza do ambiente. Comentando sobre um quadro decorativo representando uma paisagem de aspecto sombrio, afirmam:

Bem outro seria talvez o aspecto da sala, se a paisagem sombria fosse trocada por uma outra mais luminosa, mais alegre; e se as flores artificiais tivessem sempre, em seu lugar, as flores naturais – mais vistosas, bem mais alegres, muito mais bonitas. (MONOGRAFIA, 1931, P. 67)

Sobre a professora

Os dois capítulos finais da monografia são dedicados ao perfil da professora e ao relato das observações sobre o trabalho pedagógico realizado. A professora é descrita como “modesta, discreta e distinta”. Observam seu tipo físico, vestimentas, visitam-na em casa para conhecer como vive com a família (o marido e um filho bebê, que amamenta na hora do recreio). Informam que é normalista, tem “boa inteligência e cultura geral”, é “gentil, amável, tem voz macia e agradável, voz de professora”.

As observações indicam que a professora tem grande capacidade de trabalho: “apesar de ter um lar a seu cargo, desincumbe-se dos trabalhos escolares com ordem e exatidão”. É “muito controlada, não demonstra nunca estar irritada”. Tem o hábito de visitar seus alunos, e recebe visitas deles e de seus pais em sua casa. Suas aulas são avaliadas positivamente (“são boas as suas aulas (...), prepara-as sempre (...), conhece bem o programa”). Sobre seus conhecimentos pedagógicos, informa a Monografia que a professora não apresenta “suficiente conhecimento das novas ideias da educação”. Apesar disso, procura manter os alunos em uma “disciplina liberal”, sem excessos de manifestações de autoridade. Além disso, “apesar de pouco ou nada entender de psicopedagogia, está sempre procurando conhecer particularmente os seus alunos”. Parece ter grande influência moral sobre eles, sendo “um ótimo modelo, sobretudo para as meninas”. Do ponto de vista pedagógico, revela também desconhecimento dos novos métodos recomendados por autores como Claparède, Dewey, Ferrière. As autoras da monografia observam que, se tiver a oportunidade de estudar a nova metodologia, a professora em questão “há de vir a ser ótima professora (...), para isso não lhe faltam inteligência, cultura, mocidade (...), dedicação, entusiasmo, boa vontade, esforço.”. (MONOGRAFIA, ps. 69-71).

Sobre a avaliação do trabalho pedagógico

Visando aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico realizado, as autoras da Monografia assistiram aulas de aritmética, língua pátria, geografia, história do Brasil, e aplicaram testes de raciocínio e

conhecimento para avaliar o que denominam o “desenvolvimento escolar” das crianças. No texto, fazem críticas ao ensino de aritmética (“muito árido, muito abstrato”) e às aulas de língua pátria e de escrita, que consideram desatualizadas e enfadonhas, observam que a professora não se preocupa em motivar e despertar o interesse das crianças.

Sobre os métodos utilizados, observam que o método intuitivo predomina, e que a professora “lança mão de quadros, mapas, gravuras, globo, heliômetro, balança, enfim de um bom material que o grupo deixa à disposição das professoras”. Registram também a realização de excursões para estudo de acidentes geográficos e monumentos da cidade. Lamentam, contudo, que ela resista em experimentar novos métodos: “a professora ainda não quis experimentar o método-problema, nem o método-projeto. Talvez não acredite nos seus efeitos e tema algum fracasso”. Nas aulas de aritmética, observam que não há a utilização de jogos, e explicitam parte de suas referências teóricas: “os jogos, tão aconselhados por Rousseau, Claparède, Décroly, Montessori e outros, não são aplicados a esta classe”. (MONOGRAFIA, p. 73-84)

Os testes que demandavam raciocínio com números evidenciam um desenvolvimento mediano ou médio inferior da classe. Já no teste de leitura silenciosa o resultado foi bom, tendo o grupo de alunos se situado no percentil 73, na zona média superior.

Conclusões do trabalho escolológico

Comentando os resultados das observações, as autoras afirmam que, “em resumo, o método da professora consiste mais em *instruir* do que em *educar*” e concluem que isto se deve ao fato da professora “não conhecer ainda bem o fim da escola nova”. De maneira um pouco contraditória, contudo, observam que a disciplina da classe é regular, e que a professora “não utiliza castigos físicos nem repreensões severas”; que “os trabalhos em classe são feitos com prazer pelas crianças”, e que a professora “procura satisfazer as diferenças individuais”. Finalmente, observam que a atitude da professora é imparcial, não demonstrando “predileção nem pelos meninos nem pelas meninas”.

Na conclusão, apresentam um quadro com os aspectos positivos e negativos que consideram relevantes na explicação dos resultados do trabalho escolar. Entre os **fatores negativos**, destacam o meio social e condições econômicas inferiores, o nível intelectual abaixo da média (observado através dos testes de nível mental e testes escolares), a

heterogeneidade da classe em termos de idade e de nível intelectual, as transferências muito frequentes de uma escola para outra, que denominam “nomadismo”. Sobre a escola e o ensino, destacam o barulho das indústrias e das ruas em torno do Grupo escolar, a falta de vida no arranjo da sala de aula, métodos de ensino que não favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. Como **fatores positivos** observam o bom desenvolvimento físico e boas condições de saúde dos alunos, boa frequência às aulas, condições higiênicas adequadas da sala de aula, o “trabalho consciencioso da professora e sua ótima atitude em relação aos alunos, construindo um ambiente de simpatia e confiança mútua.

A escolologia como experiência da pesquisa na formação do professor

O estudo da monografia evidencia que os estudos escolológicos constituíram uma iniciativa que visava ao mesmo tempo reforçar a prática da pesquisa na formação das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento como pesquisadoras das ciências da educação e produzir dados sobre o funcionamento das escolas. A monografia, diz Antipoff, é o instrumento importante para essa formação. Esses dados devem ser periodicamente investigados e analisados sobre a luz da ciência.

Cremos também que semelhantes monografias das classes, periodicamente publicadas todos os anos, sem excertos, como fizemos no ano passado, ou na íntegra, como contamos fazer atualmente, poderão servir de ilustração concreta a respeito do ensino público de Minas Gerais. Sem nada a ocultar, mostrar esse mínimo detalhe até as linhas pedagógicas mais gerais, e fazer isso com maior espírito de imparcialidade e com uma atitude de pesquisadores, ávidos, antes de tudo, de saber. (MONOGRAFIA, 1931, p. 8)

Percebe-se nesta citação que a introdução da pesquisa na formação das professoras-alunas era percebida como uma possibilidade de melhorar a qualidade da formação através do conhecimento das ciências da educação, mas também na formação de pesquisadores que saberiam tomar os dados como referência na organização do trabalho pedagógico, utilizando dos diferentes métodos de pesquisa no dia a dia do processo educativo. Ao se referir ao trabalho escolológico, Antipoff afirma: “esse estudo lhes servirá na carreira pedagógica, não temos dúvida alguma” (MONOGRAFIA, 1931, p. 8), se referindo aos ensinamentos que a pesquisa iria contribuir no aperfeiçoamento do trabalho das professoras-alunas e das professoras acompanhadas: “A professora nos deu o resultado de

suas observações(...), de fato parte de suas observações coincidem com os resultados que os testes nos deram” (MONOGRAFIA, 1931, p. 38).

A observação era considerada um instrumento valioso e Antipoff aposta nesta prática para que as alunas tenham êxito na coleta dos dados. A ideia era observar, acompanhar e registrar tudo o que acontecia na classe.

Durante um certo tempo, “colhendo fatos para ter ideias”, assistindo discretamente ao trabalho escolar, anotávamos todas as reações as crianças, em respostas aos excitantes quer partidos da professora, quer partidos dos próprios companheiros ou de qualquer fato estranho a marcha normal do dia letivo. (MONOGRAFIA, 1931, p. 10)

Ênfase especial era colocada na escolha dos métodos a serem utilizados na coleta dos dados da investigação. Considerava-se que seria preciso utilizar mais de um método devido à complexidade do objeto: “Observávamos, comparávamos, julgávamos uns e outros, sem, contudo, chegarmos a uma solução definitiva, mesmo porque somente as nossas observações, por mais criteriosas, não nos poderiam levar a um julgamento preciso” (MONOGRAFIA, 1931, p.34). As autoras avaliavam que somente a observação não daria a elas todos os dados necessários para a compreensão da complexidade da escola. Assim, outros métodos foram utilizados.

Por meio de testes, por meio de experiências, procuramos conhecer das crianças: nível de inteligência; a memória, com suas diferentes capacidades; o valor do testemunho; a capacidade de observação e da atenção; a habilidade manual e coordenação viso motora; o mecanismo sensorial; a compleição física, a força, a resistência, a capacidade vital, o grau de cultura escolar e, até mesmo, os interesses e os ideais. (MONOGRAFIA, 1931, p.10)

A utilização de observações, medidas e testes antropométricos, psicológicos e pedagógicos, com relatos minuciosos e medidas precisas, parecia oferecer aos estudos escolológicos o caráter científico que Helena Antipoff buscava imprimir em suas iniciativas. Além disso, a experiência parece ter proporcionado a construção de uma relação cooperativa das professoras-alunas com as professoras das classes, promovendo uma espécie de pesquisa colaborativa entre os sujeitos participantes do processo de investigação da escola.

Considerações finais

Entendemos que as pesquisas “Escolológicas” foram utilizadas como estratégia de formação de professores visando combinar ciência e educação e propor uma pedagogia científica que levasse em consideração conhecer de forma sistemática o aluno e a instituição escolar sugerindo intervenções de maior consistência. A ideia da escolologia foi propor uma ciência da escola partindo do reconhecimento da complexidade dessa instituição, que exigiria um método próprio de pesquisa e essa prática contribuiria para a “carreira pedagógica” das professoras-alunas pensando nas realidades que elas iriam assumir a partir do curso de aperfeiçoamento, seja como professoras ou técnicas do ensino.

Foi possível perceber que a circulação dos conhecimentos científicos ocorridos em Minas Gerais, estavam sustentados nos princípios da Escola Nova com a utilização dos métodos experimentais. Muitos desses conhecimentos vieram a partir da contribuição do trabalho de Helena Antipoff que trouxe da suas experiências anteriores na Europa e na Rússia inspiração para suas iniciativas no Brasil, no movimento denominado difusão do conhecimento pedagógico em “espaços educacionais transnacionais”, por meio de redes pessoais, da recepção de modelos de outros lugares, cooperação institucional, e da criação de fóruns internacionais (SILVA; GUIMARÃES E VIDAL, 2021), mas não deixando de ter características únicas portanto, sendo um trabalho original. As monografias de uma classe foram aprovadas como parte do programa de ensino da Escola de Aperfeiçoamento a partir da aprovação do Regulamento nº887, de 30 de junho de 1937, isso demonstra uma mudança no modelo de formação de professores inspirado em dados positivos e em procedimentos considerados científicos. Nessa linha, percebe-se grande confiança em resultados dos vários testes aplicados, cujos resultados podem ser considerados precários e instáveis. Embora haja a intenção de que os resultados seriam analisados de forma imparcial, respeitando as individualidades, há comparação entre os alunos com nível intelectual menor e maior e uma ênfase na situação econômica como fator principal das diferenças, desconsiderando os efeitos pedagógicos sobre o desenvolvimento das crianças e a cultura escolar tradicional. Os métodos utilizados são avaliados do ponto de vista da pedagogia nova, no entanto falta indicação do que seria um método adequado em cada situação avaliada desse ponto de vista.

A partir dos dados descritos e analisados é possível pensar em outras possibilidades de aprofundar as pesquisas escolológicas e, que poderemos extrair novas contribuições para as ciências da educação, para a história da circulação das ciências da educação e para a formação de professores. Uma delas seria compreender o papel da Escola de Aperfeiçoamento na rede de circulação e difusão de modelos educativos com princípios da Educação Nova, principalmente buscando conhecer esse novo modelo de pesquisa científica como base na formação docente. Sabe-se que esse é um movimento internacional com apropriação dessas ideias em diferentes países e criação de diversas instituições e, no Brasil, a Escola de Aperfeiçoamento é um dos lócus dessa circulação. A experiência de Helena Antipoff com as pesquisas escolológicas poderá nos ajudar a compreender melhor a introdução da pesquisa científica na formação dos professores superando o modelo prático difundido pelas Escolas Normais e, também, na produção de conhecimento sobre o sistema público de ensino mineiro, com ressonâncias no Brasil da época.

Referências

ANTIPOFF, Helena. Escolologia: Ensaio de Pedagogia Experimental. *Revista do Ensino*, 1930, p. 146-152

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação: Revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 345-362, Sept. 2015 Acesso em 27/04/2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300003>.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff, psicóloga e educadora: Uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, Coleção Memória do Saber, 2012.

CIRINO, Sérgio D.; MIRANDA, Rodrigo L. The role of a laboratory of experimental psychology in the Brazilian education renewal of the 1930s. *History of Psychology*, v. 18, n. 1, p. 69–77, 2015. <https://doi.org/10.1037/a0038446>

CLAPARÈDE, Édouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Tradução da 11ª. Edição francesa por Turiano Pereira e Aires da Mata Machado Filho. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

DROUX, Joëlle; HOFSTETTER, Rita. *Globalisation des mondes de l'éducation – Circulations, connexions, refractions XIXe-XXe siècles*. Rennes: Presses Univeritaires de Rennes, 2015.

MINAS GERAIS, (Estado). *Decreto nº 887, de 30/06/1937 - Aprova os Programas da Escola de Aperfeiçoamento*. Minas Gerais, Belo Horizonte, 01 de julho de 1937.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 24, 2020: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020200499>.

FAZZI, Ernani H.; OLIVEIRA, Bernardo J.; CIRINO, Sérgio D. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Memorandum*, v.20, p. 58-69.

HOFSTETTER, Rita. Educational Sciences: Evolutions of a Pluridisciplinary Discipline at the Crossroads of other Disciplinary and Professional Fields (20th Century), *British Journal of Educational Studies*, 2012, p. 317-335: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2012.729666>.

HOFSTETTER, Rita; RATCLIFF, Marc; SCHNEUWLY, Bernard. *Cent ans de vie – La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagetienne*. Genève: Éditions Médecine et Hygiène, Georg, 2012.

MELO, Carolina S.B; CAMPOS, Regina H.; GUTIERREZ, Laurent Théodore Simon: promoteur des tests psychologiques dans la formation des maitres brésiliens (Belo Horizonte, 1929). *Penser l'éducation* nº 39, 2016, p. 9-22

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova – ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONOGRAFIA DE UMA CLASSE ESCOLAR DE BELO HORIZONTE, ESTUDO ESCOLOLÓGICO DE 1931, Imprensa Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1931.

OHAYON, Annick. *Les Archives de Psychologie*. <https://www.encyclopedia.com/psychology/dictionaries-thesauruses-pictures-and-press-releases/archives-de-psychologie-les>, 2021. Acesso em 21/04/2021.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *A reforma educacional Francisco Campos: Minas Gerais, governo Presidente Antônio Carlos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

PRATES, Maria Helena Oliveira. *A Introdução Oficial do movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais*, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.

PRATES, Maria Helena O. A Escola de Aperfeiçoamento: Teoria e prática na formação de professores. Em: *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria de Educação* (pp. 66-83). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

RUCHAT, M. (Ed.) *Édouard Claparède-Hélène Antipoff - Correspondance (1914-1940)* Firenze: Leo Olschiki Editore, 2010.

SILVA, Alexandre Ribeiro e Carvalho; GUIMARÃES, Ana Carolina de e VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação da tradução do artigo: O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa* [online]. 2021, v. 47 [Acessado 15 Junho 2021], e470100301. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301>>. Epub 17 Mar 2021. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301>[RC1].

VEIGA, Cynthia G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO Rafaela Silva. *Movimento internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2020.

Os movimentos da linguagem na constituição da visão de mundo do psicólogo escolar e educacional: reflexões a partir do estágio supervisionado

Ana Cristina Vizelli
Ana Paula de Freitas

Introdução e contextualização do tema

A vontade de elaborar e apresentar esse texto tem sua história atrelada ao percurso profissional e acadêmico que nós, as autoras, compartilhamos como professoras universitárias e como uma dupla em constante construção pela relação orientadora-orientanda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Apesar de atuarmos em cursos diferentes (Pedagogia e Psicologia), partilhamos uma determinada compreensão do potencial revolucionário da Psicologia Histórico-Cultural sobre as relações entre os processos educacionais formais e o desenvolvimento humano.

Na nossa prática cotidiana como docentes, revestimos o nosso fazer com o desejo de contribuir para a formação de profissionais da Educação que atuem com consciência sobre os impactos do seu papel nas pessoas, na sociedade e neles mesmos. Dito de outra forma, olhamos para o processo de formação universitária nas suas potencialidades de transformação social e pessoal. Certamente, essa intenção é amplamente compartilhada entre educadoras e educadores, apesar da complexidade teórica e metodológica que a acompanha ao ser transformada em objeto de estudo.

Se por um lado possa haver um consenso no campo das intenções, por outro lado enxergamos um sem-número de variações na arena epistemológica e, por consequência, nos modos de se pensar as relações entre o desenvolvimento do estudante universitário e o seu percurso formativo. Estaria a personalidade atrelada aos processos desenvolvimentais dos estudantes, como uma função do percurso formativo vivenciado nos cursos universitários? Como abordar essas questões recorrendo aos pressupostos vigotskianos?

As concepções e as práticas na área de atuação da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) vão se reconfigurando nos diferentes momentos e

contextos históricos nos quais se inserem. No Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, os objetivos de caráter adaptacionista que impregnavam as ações em PEE passam a ser reformulados, impulsionando publicações sobre “o que fazer depois de criticado o modelo médico” (PATTO, 1997, p. 11). A progressiva (e progressista) compreensão da sociogênese das denominadas queixas escolares é expressa por Tanamachi e Meira (2003), ao colocarem em evidência as articulações entre os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e as vias que abrem para as práticas críticas em PEE. Este arcabouço teórico fornece à Psicologia Escolar a sustentação de uma visão sobre o caráter dialético do desenvolvimento humano e social, pautado nas mediações junto a “sujeitos em desenvolvimento” (MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 28).

Ao situarmos nosso texto no campo do estágio supervisionado em PEE, somos inevitavelmente conduzidas para as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na vida adulta. Para os que buscam aporte nos textos de Vigotski, essa configuração representa um desafio, pois, como sabemos, sua obra coloca acento no desenvolvimento infantil (YVON, 2012).

Nos nossos esforços para alargar as fronteiras das possibilidades do fazer e do pensar que o referencial vigotskiano oferece, consideraremos a supervisão de estágio em PEE como um dispositivo de ensino e de aprendizagem que, sob certas condições, incide na transformação, ou desenvolvimento, da personalidade e da visão de mundo das(os) estagiárias(os).

A fim de não precipitar uma interpretação mecânica, linear e simplista das relações do homem com o mundo (interno ou externo), é indispensável mantermos em mente que, no escopo da teoria vigotskiana, o ritmo e a direção das transformações, anteriormente anunciadas, não seguem passo a passo o tempo e/ou o propósito das intervenções educacionais. Entendemos ainda, que não se tratam de transformações restritas à esfera intelectual, graças à unidade que esta compõe com os processos afetivos, ainda que tal questão não ocupe o centro do presente texto. Esperamos que ao sublinharmos estas duas considerações, presentes no cerne da complexa teoria vigotskiana, possamos contribuir, ainda que sutilmente, para os esforços de salvaguardar as teses de Vigotski das perigosas críticas ou interpretações que tentam lhe conferir um caráter de ingenuidade profilática em psicologia ou ver o autor “como um otimista amortecedor dos conflitos do desenvolvimento” (CLOT, 2017, p. 155).

Feitas estas ponderações iniciais, o presente texto visa contribuir com discussões acerca do desenvolvimento do adulto, destacando o papel da linguagem nesse processo e, para isso, toma como lócus analítico um grupo de estágio supervisionado em PEE.

Na prática do estágio supervisionado, são produzidos os relatórios (semanais e final) escritos pelas(os) estagiárias(os) e os relatos orais das suas experiências, apresentados durante as supervisões, correspondendo, respectivamente, à linguagem escrita e à linguagem falada (VIGOTSKI, 1934/2009). Em função do contexto em que são requeridas, espera-se que estas modalidades do discurso intervenham na condição da(o) estagiária(o) para refletir sobre o que ela(e) mobiliza, em termos psicológicos, quando observa, descobre, raciocina, argumenta, ou seja, ampliando a consciência e a voluntariedade de suas ações sobre o mundo e sobre os seus processos psíquicos (BROSSARD, 2004).

De que maneiras essas modalidades de discurso contribuem para tal finalidade, naquele grupo de supervisão de estágio? Para lançarmos luz sobre esta questão, nos apoiaremos em algumas proposições feitas por Vigotski e, ainda mais, em vestígios que encontramos em alguns dos seus textos, que para nós funcionaram como sinalizações de abertura para pensarmos a adultez e seus processos de desenvolvimento no contexto de formação universitária.

Referencial teórico

Fazer um recorte conceitual de uma teoria monista, como a de Vigotski, sempre nos demanda um duplo cuidado: de um lado, nos atentarmos para que as relações entre as partes e o todo sejam preservadas em sua coerência interna; por outro lado, a atenção para que o texto que tentamos produzir sintetize algumas das noções vigotskianas, sem cair num giro infinito pelos canais que as interrelacionam. Interessante pensar que, desde este ponto de partida, as palavras de Vigotski emergem no radar da nossa consciência, como aquele elemento indireto cumprindo a função de destacar a dialética do desenvolvimento humano, e portanto, marcado por contradições, lutas e conflitos inerentes à nossa complexa condição como seres da cultura e da biologia, do significado e do sentido, do intelecto e da emoção, do consciente e do inconsciente.

Nesse sentido, Vigotski coloca em evidência a história da nossa evolução como espécie, na qual a cultura é engendrada. Deste mundo

social, Vigotski guarda especialmente “o que se relaciona de maneira mais direta ao desenvolvimento psicológico da criança: linguagem oral e escrita, aritmética e álgebra, saberes conceituais (BROSSARD; SÈVE, 2014, p. 54). Identificamos essa tônica feita pelo autor em vários dos seus textos (VYGOTSKI, 1995; 2001).

Se, por um lado, o desenvolvimento psicológico da criança tenha sido exaustivamente tratado nas investigações feitas por Vigotski, por outro lado não encontramos nos textos disponíveis até o momento, estudos sobre transformações psíquicas na vida adulta. Ainda assim, somos impelidas a investir na possibilidade de tais investigações, graças à própria concepção de desenvolvimento humano apresentada pelo autor, sempre vinculada à noção de processos e transformações que se dão na relação com a vida, no manejo e no domínio de ferramentas necessários para nos integrarmos a ela.

Na busca pelas significações atribuídas por Vigotski ao termo desenvolvimento, encontramos uma coerência e perspicácia do autor que nos chama a atenção. Crítico dos métodos de definição utilizados em estudos sobre as relações entre palavra e pensamento, Vigotski (2018) nos oferece uma farto conjunto de hipóteses, dados, análises, críticas, proposições, indicações para novos estudos, etc., sem lançar mão de uma definição única e cristalizada do fenômeno do desenvolvimento.

Ainda assim, resta claro o interesse do autor àquela linha do desenvolvimento que ele denomina cultural, que “[...] consiste em assimilar as técnicas do comportamento que se baseiam no uso e no manejo de signos como meios destinados a realizar esta ou aquela operação psicológica [...]” (VYGOTSKI, 1928/2012, p. 73, tradução nossa). Nesta direção, também nos parece possível dizer que as funções psíquicas superiores (FPS), pelas aproximações que possuem com os conceitos de desenvolvimento cultural e de domínio do próprio comportamento, aparecem com um grande destaque nos estudos vigotskianos (VYGOSTSKI, 1931/2014).

Desta maneira, torna-se necessário marcar a distinção entre dois fenômenos constitutivos do desenvolvimento das condutas tipicamente humanas:

¹No original: “(...) consiste à assimiler les techniques du comportement qui se basent sur l’usage et sur l’utilisation de signes comme des moyens destinés à réaliser telle ou telle opération psychologique(...)». » Comprendemos que a palavra *usage* remete à natureza social e histórica do signo, enquanto *utilisation* indica a interação indivíduo-signo.”

São, primeiramente, os processos de aquisição dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho; em segundo lugar, o processo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não delimitadas nem definidas com sequer um pouco de precisão, e denominadas na psicologia tradicional como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Ambos, tomados em conjunto, constituem também o que denominamos por convenção o processo de desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil² (VYGOTSKI, 1931/2014, p. 113, tradução nossa).

Optamos por manter o termo “aquisição”, seguindo a edição francesa que estamos utilizando para a produção deste texto porque em nossa interpretação, os sentidos do verbo *acquérir* englobam os esforços da pessoa na direção do que pretende obter. Não se trata, assim, nem de uma posição passiva, nem de uma introdução mecânica de algo no interior do sujeito. É relevante também lembrar que nas páginas que antecedem a citação acima, Vigotski elabora a tese do desenvolvimento cultural e, por isso, seria um contrassenso pensar em aquisição fora deste contexto, ou seja, das práticas históricas e sociais. De certo, não temos condições e nem a pretensão de estabelecer o uso de qualquer que seja o termo, apenas sentimos a necessidade do próprio exercício de apropriação dos significados e dos sentidos das palavras, o qual compartilhamos aqui.

Retomando a citação acima, encontramos nela três aspectos relevantes: a indiscutível distinção entre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento; a interdependência destes processos na gênese e transformações das FPS e a não equivalência entre FPS, tomadas isoladamente, e as “formas superiores do comportamento”. Este último aspecto poderia ser compreendido como uma reelaboração daquilo que o autor já anunciara em um texto anterior (VYGOTSKI, 1928/2012), sobre a interfuncionalidade do sistema psíquico e seus movimentos em vista de novas conexões, combinações e reorganizações, tomando a memória como um exemplo: “É precisamente a estrutura combinando todos os processos isolados, que compõem a técnica cultural do comportamento, que transforma aquela em função

²No original: « Ce sont, premièrement, les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin ; deuxièmement, les processus de développement de fonctions psychiques supérieures spéciales, non delimitées ni définies avec tant soit peu de précision et appellés dans la psychologie traditionnelle attention volontaire, mémoire logique, formation de concepts, etc. Les uns et les autres pris ensemble constituent aussi ce que nous appelons par convention le processus de développement des formes supérieures du comportement chez l'enfant. »

psicológica e esta desempenha sua tarefa em relação ao comportamento como um todo”³ (VYGOTSKI, 1928/2012, p. 81). Desta maneira, Vigotski aborda o desenvolvimento como um fenômeno singular, embora geneticamente vinculado às experiências sociais do indivíduo.

Essas distinções são cruciais para compreendermos as relações (e o aparente paradoxo) entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vigotski, pois se por um lado a aprendizagem antecipa e provoca o desenvolvimento, por outro lado, “(...) é impossível implantar alguma coisa no espírito da criança” (BROSSARD, 2004 p. 32). A complexidade envolvida nessa tese vigotskiana é apresentada pelo próprio autor, ao afirmar que “(...) no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1934/2009, p.325).

Já as relações entre desenvolvimento e personalidade são tangenciadas tanto na abertura quanto na finalização do primeiro capítulo da coletânea História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. O autor inicia argumentando sobre a importância dos estudos das FPS para esclarecer “(...) todos os aspectos da personalidade da criança (VYGOTSKI, 1928-31/2014, p. 87, tradução nossa) e conclui que “a história do desenvolvimento cultural durante a infância nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade”⁴ (VYGOTSKI, 1928-31/2014, p. 137, tradução nossa). Outra pista sobre tais relações é deixada pelo autor no capítulo Desenvolvimento da Personalidade e da Visão de Mundo, apresentando-o como uma síntese dos estudos do desenvolvimento das funções superiores, ainda que, para ele, o texto não estivesse completamente elaborado (VYGOTSKI, 1928-1931/2014). Brossard sintetiza essa noção, afirmando que um dos objetivos empreendidos por Vigotski ao longo de todos os seus trabalhos era o de “(...) construir uma teoria do desenvolvimento da personalidade” (BROSSARD, 2008, p.81).

Desta maneira, o desenvolvimento será aqui considerado a partir das indicações deixadas pelo autor sobre processos de transformações psíquicas

³No original: “C’est précisément la structure combinant tous les processus isolés, qui composent la technique culturelle du comportement, qui transforme celle-la en fonction psychologique et celle-ci réalise sa tâche par rapport au comportement dans son entier.”

⁴ No original: “(...) tous les aspects de la personnalité de l’enfant » (p.87) e « L’histoire du développement culturel pendant l’enfance nous conduit à l’histoire du développement de la personnalité” (p. 137).

que constituem o desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo, as quais abarcam “as duas dimensões mais importantes do desenvolvimento cultural”⁵ (VYGOTSKI, 1928-31/2014, p. 523, tradução nossa).

Seguindo a lógica inerente à teoria vigotskiana, compreendemos que para relacionar personalidade, visão de mundo e desenvolvimento cultural, devemos procurar distinguir estes fenômenos e processos, bem como reorganizá-los a partir de suas articulações. Ainda que, por ora, não tenhamos elaborado uma unidade pela qual possamos analisar estes conceitos, tomaremos aqui a linguagem como um fio que os entrelaça, sem neles se fundir. Tomamos esta decisão nos baseando na centralidade que Vigotski confere à linguagem no desenvolvimento do sistema psicológico do ser humano.

Antes de prosseguir, gostaríamos de explicar que usamos a expressão visão de mundo, e não “concepção de mundo”, sustentadas nas duas frentes de argumentações feitas por Brossard e Sève (2014), mais especificamente na segunda delas. De acordo com esses autores, a primeira se vincula à tradução da palavra *Mirovozzrenie*, cujo sufixo (*zrenie*) se refere à visão, “(...) então, ‘visão de mundo’” (BROSSARD E SÈVE, 2014, p. 74). A segunda linha de argumentação nos parece mais conceitual e contextualizada, pois Vigotski faz referência à visão de mundo também da criança pequena, a qual ainda não opera com conceitos (*concepts*) e, por isso, não teria uma concepção (*conception*) de mundo. Por este ângulo, os autores referem que, no primeiro capítulo de História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, ao citar diferenças no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e escolar, Vigotski utiliza a palavra *mirovozzrenie*, seguida da expressão desenvolvimento da representação de mundo⁶. “O que coloca em evidência que a tradução de *mirovozzrenie* por ‘concepção de mundo’, teria sido levada aqui por um falso sentido” (BROSSARD E SÈVE, 2014, p. 74).

Quanto à personalidade, Vigotski a introduz como um sinal de igualdade em relação ao desenvolvimento cultural, incorporando assim um senso desenvolvimental, como uma estrutura que reúne em uma totalidade as diferentes funções do sistema psíquico humano

⁵ No original: “(...) les deux dimensions les plus importantes du développement culturel de l’enfant”.

⁶ No original: “Mais même dans les meilleures investigations de ce type, qu’elles portent sur le développement du langage et de la pensée chez l’enfant d’âge préscolaire et scolaire, ou sur des jugements et raisonnements chez l’enfant, sur le développement de sa vision du monde, de la représentation qu’il se fait du monde et de la causalité(...)” (VYGOTSKI, 1928/31-2014, p.103).

(VYGOTSKI, 1928-31/2014; BROSSARD, 2004, 2008; SAUSSEZ, 2015). Assim, nos parece que o conceito de estrutura é uma chave importante na elucidação das relações entre personalidade e desenvolvimento cultural, pois ele abarca a dinâmica e combinação dos processos psicológicos mediados pelo signo.

Já a visão de mundo refere às relações com o mundo exterior, cujo desenvolvimento também se ancora nas relações com o meio social (VYGOTSKI, 1928-31/2014, p. 524).

Assim, personalidade e visão de mundo estão imbricadas no desenvolvimento da pessoa, pois ao mesmo tempo em que constrói um sistema psicológico, o sujeito constrói uma visão de mundo físico, social e psicológico (BROSSARD, 2004, 2008; SAUSSEZ, 2015).

A centralidade da linguagem no desenvolvimento cultural é feita pelo autor ao caracterizá-la como “[...] o principal instrumento do pensamento lógico e da formação de conceitos” (VIGOTSKI, 1928/2012, p. 75), cujo domínio transforma a condição do primitivismo infantil.

Ao apresentar o problema e o método de investigação do pensamento e da linguagem, Vigotski chama a atenção para o fato de que essa temática deva ser abordada de uma perspectiva que considere as relações entre as diferentes funções psicológicas, sua organização na e para a integralidade da consciência em que “[...] o ponto central de todo esse problema é, evidentemente, a relação entre o pensamento e a palavra” (VIGOTSKI, 1934/2009, p.1). Nesse sentido, Clot enfatiza a consciência em sua natureza dinâmica e de vinculação com a realidade, uma vez que “[...] a consciência não existe como um estado mental separado mas como uma relação real. É apenas em movimento que ela mostra o que ela é” (CLOT, 2017, p. 11)

Sabemos que os movimentos entre linguagem e pensamento se dão em ziguez-zagues, por conflitos e tensões, assim como nas relações entre as linguagens interna, externa e escrita (VIGOTSKI, 1934/2009). De toda sorte, é a linguagem “o mais importante meio de desenvolvimento da personalidade [...] e o meio fundamental do pensamento” (VYGOTSKI, 1928-1931/2014, p. 525).

Falar, escrever e compreender requerem transições distintas relativas aos planos interior e exterior do sujeito, e estas discrepâncias são justamente “condição necessária para que o movimento entre o pensamento e a palavra possa desenvolver-se” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 416). Desta forma, em supervisão de estágio, os discursos monológicos e dialógicos implicarão em conflitos, lutas e negociações no campo da

significação (sentido e significado) e das relações entre pessoas, fatos, ideias e objetos. Vemos aqui uma importante via de possibilidade para o desenvolvimento do adulto sobre o qual nos debruçamos neste texto, ou seja, aquele em situação de formação universitária.

Neste sentido, a supervisão de estágio deve se constituir em possibilidades de: a) duplicação da experiência, que passa a ser colocada à distância pelo discurso, pela introdução de meios externos; e b) intelectualização da relação com o mundo externo, cujo processo implica em dependência da consciência (VYGOTSKI, 1928-31/2014, 1934/2009; BROSSARD, 2004; SAUSSEZ, 2015; SAUSSEZ; DUPUIS-LAFLAMME, no prelo).

Com este texto temos o objetivo de explorar os movimentos entre as diferentes modalidades da linguagem (falada e escrita), nos esforços feitos por uma estagiária e uma supervisora, para produzir significações, no contexto das supervisões em grupo, das experiências vividas no campo de estágio e suas implicações na constituição do papel do psicólogo escolar e educacional.

Características da pesquisa realizada

Este capítulo apresenta dados extraídos de um conjunto construído por uma das autoras, em sua pesquisa de doutorado em Educação⁷ da qual participou um grupo formado por cinco alunas do nono semestre de Psicologia que haviam optado pelo estágio em PEE e a própria pesquisadora, que ali atuava também como supervisora do estágio.

De modo geral, o propósito da pesquisa que realizamos no curso de doutorado remete à problematização da supervisão de estágio na intelectualização das experiências vivenciadas pelas estagiárias, tendo em vista a dimensão ética na formação do psicólogo escolar e educacional. Consideramos aqui a formação ética no sentido do desenvolvimento da tomada de decisão, das escolhas e da liberdade, implicando no desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo (VIGOTSKI, 1928-31/2014).

Tratava-se de um pequeno grupo de cinco estudantes do nono semestre de um curso noturno de Psicologia, cujas práticas no campo de estágio tinham a supervisão de aproximadamente uma hora e meia por semana. Tais supervisões se davam em uma sala situada no prédio em

⁷ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, sob o parecer nº 2.909.044

que funcionava o serviço-escola de Psicologia, e, nele, os serviços da psicologia clínica.

Além dos relatos orais, as estagiárias deviam escrever os relatórios semanais e final do estágio, os quais, na nossa visão, se atrelam (ao menos em seu ponto de partida) a duas obrigatoriedades que possuem origem e finalidade distintas. A primeira, mais abrangente, se relaciona à Lei 11.788/2008, que regula as relações e práticas do estágio no território nacional e afirma a exigência de apresentação periódica de relatórios de atividades, em prazo não superior a seis meses (BRASIL, 2008). Já a segunda decorre da Resolução nº 1/2009, do Conselho Federal de Psicologia, que “dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos”, abrangendo também aqueles prestados em serviços-escola e em campos de estágio (CFP, 2009). Num âmbito mais restrito, as prescrições sobre o modo de elaboração de tais relatórios constavam no manual do referido estágio. Uma delas é a escrita em até duas páginas para os relatórios semanais, além de uma espécie de cabeçalho contendo a enumeração que ordene a sequência dos relatórios, a indicação do objetivo e da atividade planejada para aquele dia do estágio. Na sequência do relatório deve-se indicar a atividade realizada, descrevê-la e apresentar os comentários da estagiária. Como se tratava de uma pesquisa em andamento, a regra de escrita em até duas páginas foi suspensa naquele grupo, a fim de criar uma maior flexibilidade para aquelas produções. Desde já, nos parece que o fundamento e o objetivo educacional do relatório escrito, como meio de elaboração de uma prática (relação no e com o mundo), possam ter uma certa restrição de espaço, em meio a tantas normativas. Voltaremos a este ponto em nossas discussões dos resultados.

A construção dos dados daquela investigação se fez pela audiogravação e posterior transcrição das supervisões ocorridas entre setembro e dezembro de 2018, pelos relatórios e memoriais acadêmicos feitos pelas estagiárias. Aqui selecionamos alguns materiais relativos à estagiária pseudonomeada Feodora, uma jovem adulta de 25 anos de idade à época da construção dos dados, gestante, que optara pelo referencial da psicologia cognitivo-comportamental.

Analisaremos os dados buscando vestígios que apontem para os movimentos da linguagem falada e da linguagem escrita que vão produzindo as condições da estagiária para refletir sobre as suas práticas e, neste processo, mobilizando sua personalidade e visão de mundo. Nos debruçaremos assim mais sobre o processo do que o produto de tais

atividades verbais, cientes de que não há coincidência entre as significações internas e as exteriorizadas naquelas linguagens (VIGOTSKI, 1934/2009). Ainda assim, entendemos que é nesta atividade, ou seja, nos movimentos incessantes de objetivação, de retomadas e de retificações da e com a palavra nas relações que esta estabelece com o pensamento (BROSSARD, 2004), que novas relações com o mundo exterior e consigo próprio vão se (re)configurando.

Acreditamos que este seja um ângulo para pensarmos um trabalho formativo que, ao colocar em marcha o desenvolvimento de personalidades e de visões de mundo, também incorpore uma ética da liberdade, como expressão de um agir sobre si e sobre o mundo com maior consciência (VYGOTSKI, 1928-31/2014).

Resultados e discussão

Apresentamos aqui alguns excertos dos relatórios escritos por Feodora e das situações de supervisão, produzidos durante os meses de setembro e dezembro de 2018. A fim de tentar favorecer a própria leitura dos dados, organizamos o *corpus* em dois eixos que se interrelacionam. Também esclarecemos que não há uma total correspondência cronológica entre as produções escritas e as orais, pois no cotidiano em que tais práticas se deram nem sempre o relatório escrito seguiu passo a passo o relato em supervisão. Os motivos para tal situação foram, num plano concreto, as faltas da estagiária às supervisões e/ou atrasos na entrega dos relatórios escritos.

1 – *Olha, tem um aluno ali....* Ou: Linguagem, conhecimento e visão do papel do PEE

Logo no segundo relatório, Feodora escreve que a secretária administrativa da escola perguntou se ela teria uma lista com os “*nomes de alunos que necessitavam de atendimentos individuais*”. Ao responder negativamente, a secretária se retirou e retornou “*acompanhada de um aluno que gostaria de conversar um pouco, em seguida disse para a estagiária que ela poderia escolher onde conversar com o aluno e se retirou do local. A estagiária compreendeu que poderia escutar o aluno já que naquele momento não teria como pedir que o mesmo retornasse em outro momento, ja que ele quem solicitou ser ouvido.*” Apesar de citar, em seu relatório, um artigo sobre as expectativas do trabalho imediatista do PEE,

Feodora não o usa como um meio para refletir sobre a experiência vivida no campo de estágio.

Na semana seguinte, a mesma secretária a abordou no corredor da escola e *“perguntou se ela poderia observar a sala do 8º B (...), de imediato a estagiária caminhou até a sala, conversou com o professor e explicou o motivo da observação.”* A sequência do seu relatório apresenta uma sala que *“se comportava de modo como estivesse em qualquer outro lugar”* e um professor que *“demonstrava que iria dar advertência (...) mas nenhuma ação foi tomada.”* Alguns autores são citados no relatório tendo em vista considerações sobre a prática docente, mas nenhuma reflexão sobre a atuação do PEE, nem a dela própria.

Concomitantemente, nos três primeiros relatórios, apesar do modelo apresentado no manual de estágio, Feodora altera o campo *“Relatório nº ...”* por *“Observação nº ...”*. Sua produção escrita é uma descrição sumária e cronológica de ações realizadas por ela mesma (*“a estagiária adentrou”; “a observadora “aguardou”; “a estagiária se apresentou”; etc.*) e por outras pessoas (*“a professora comentou”; “a secretária chamou”; “o aluno informou”; etc.*). Não há pistas sobre as impressões de Feodora nem sobre os sentidos dos acontecimentos na escola. Alguns estudos no campo educacional são citados, mas eles não são usados como meios para refletir a prática. Parecem mais se aproximar de uma tentativa de dar um ar *“acadêmico-científico”* ao relatório.

Ao modificar a ideia contida na estrutura apresentada, ou seja, alterar *“relatório”* por *“observação”* e, junto a isso, optar pela impessoalidade marcada pela 3ª pessoa do singular, a estagiária nos convida a pensar sobre as marcas da formação universitária e, nelas, a visão de ciência como uma atividade neutra, e, assim, objetiva, pela qual a realidade possa ser capturada em sua transparência e modificada de acordo com as técnicas usadas (NAJMANOVICH, 2001).

Assim, é como se as dinâmicas da escola pudessem ser apreendidas e compreendidas pela observação neutra da estagiária e, por meio destas associações, fosse se aprendendo sobre o papel do PEE. Se tal aspecto da visão de mundo é constituído pelas linguagens, seria coerente lançarmos a hipótese de que aquela visão também sinaliza para uma determinada concepção sobre a própria linguagem? Sobre isso, Saussez (2007) critica uma teoria implícita da linguagem, descrita com o auxílio da metáfora do tubo, a qual engloba duas teses: a independência dos processos de pensamento e de linguagem e a tese da correspondência

direta entre o que se pensa e o que se fala. Que posição esta teoria implícita tem ocupado nos nossos cursos de formação universitária?

Apesar da nitidez com que Vigotski percorre as in-tensas relações entre palavra e pensamento (VIGOTSKI, 1934/2009), em nossas práticas e relações com as(os) estudantes, a linguagem tem assumido uma função mediadora ou esperamos uma harmoniosa relação entre “o que se quer dizer”, “o que foi dito” e “o apropriado”?

Como já havíamos descrito, Feodora estava no primeiro trimestre de gestação e, por motivos relacionados à gravidez e às dificuldades de transporte até a universidade (ela residia em outro município), ela se ausentou da supervisão por duas semanas sucessivas. Ao retornar, pudemos colocar em evidência alguns aspectos da prática que ela realizava na escola:

Ana: Me preocupa a maneira como...como você tem respondido aos pedidos para atender ou observar alunos. O que você pensa sobre isso?

Feodora: Ah, prô... é difícil...quando está ali e a pessoa pede...[Pausa] E eu, eu também quero ajudar.

Ana: Acho que é de indisciplina que você fala, né?

Feodora: Sim, mas é de um modo geral.

Ana: De um modo geral, o que? A indisciplina? A sua vontade de ajudar?

Feodora: Os dois...[Risos.] A indisciplina.

Ana: Como você pensa isso? Uma questão comportamental ou histórica?

Feodora: Prô, acho que é geral.

Ana: Mas fica depositada apenas nos alunos?

Feodora: É.

Em supervisões anteriores já havíamos falado sobre o contexto de pesquisa em que o nosso grupo se encontrava, o que trazia uma dose de flexibilidade sobre a produção escrita, mas é apenas a partir deste momento que Feodora passa a escrever em primeira pessoa e, assim, aspectos de ordem mais pessoal também vão surgindo. Por exemplo, “(...)a impressão que eu tinha era que não estava acontecendo nenhuma avaliação devido aos sons vindos das salas” (relatório 4); “pude perceber que o diálogo entre professor e aluno não tinha mais o respeito do tempo em que fui aluna do estado...” (relatório 5). Feodora cita neste relatório uma autora da psicologia crítica, mas utiliza o texto para atrelá-lo à ideia de “evitar desajustes ou desadaptações dos alunos”.

Embora o uso da primeira pessoa não signifique por si só uma apropriação da experiência do estágio, podemos nos aproximar um pouco mais das representações de Feodora que vão se desenvolvendo nas e sobre as situações com as quais ela se deparava e-ou lidava no

campo de estágio. Neste sentido, questões como o barulho e o desrespeito parecem ser colocadas como alvos para a atuação do PEE, tendo em vista a original interpretação que ela faz de um texto⁸, “adaptando-o” à sua própria visão de mundo.

2 – *O que fazer?* Ou: Na prática do estágio e da supervisão, uso de recurso ou de ferramenta?

No relatório de número 6, Feodora descreve o uso de um “curtograma” (ANDRADE, 2010), cuja sugestão da supervisora fora pautada na oferta de um meio auxiliar para as(os) alunas(os) da escola iniciarem um movimento de reflexão sobre suas experiências (sobretudo as escolares). Esperava-se também que a vivência desta prática, ao ser elaborada pela estagiária, pudesse favorecer o diálogo com alunos e equipe escolar, bem como a construção do projeto de intervenção que ela precisava propor para a escola.

Pela escrita, Feodora apresenta a sua experiência como uma espécie de prestação de contas: *“Todos os professores (...) foram atenciosos e prestativos (...), no total participaram da aplicação 145 alunos,(...). Referente às respostas, houve uma imensa variação, que infelizmente não consegui achar uma maneira de poder quantificar a prevalência (...).*

A utilização do curtograma e seus efeitos foram abordados em diferentes dias de supervisão, nos quais os caminhos para a organização e análise das respostas das(os) alunas(os) se entremearam às finalidades do material usado, buscando oferecer à Feodora diferentes meios para a elaboração de sentidos das suas práticas na escola e, por elas, a sua própria constituição como estagiária em PEE.

Feodora: Porque eu tentava de tudo quanto é tipo de jeito pra tentar...sei lá...mas as respostas, elas foram tão...assim, verticais, não foi uma resposta pra cada pergunta.

Ana: Hum-hum.

Feodora: “O que você gosta?” Tem alunos que escreveram cinco, seis, sete, oito, nove respostas.

Ana: Olha quanta riqueza tem nesses alunos! (...) Uma possibilidade é você tentar procurar assim: tem temas? Que temas são esses? (...).

Feodora: Hum-hum.

⁸ MARTINEZ, A.M. Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. Rev. Psicologia Escolar e Educacional, 13(1), 168-178, 2009.

As respostas dos estudantes da escola parecem não ter coincidido, de um ponto de vista quantitativo, com a expectativa da estagiária e é como se isso instaurasse uma dificuldade para ela realizar a tarefa de organizar aquelas respostas. Já a supervisora reage a partir de um outro ponto de vista e, assim, lança uma perspectiva distinta sobre a situação. Mais adiante, na mesma supervisão, encontramos as seguintes produções:

Ana: Bem, vamos buscar uma análise mais qualitativa. O que estava acontecendo? Como foi lá? Como eles lidaram com a proposta? (...)

Feodora: (...) Mas, tipo assim, eu vi como uma dificuldade de interpretação mesmo. “O que eu realmente gosto?” “O que eu realmente não gosto?”

Ana: Então, tem muitas coisas no que você está dizendo (...). Onde aparece a escola? (...). O que a gente mais está querendo agora é tentar se aproximar um pouco do olhar desses alunos sobre a escola. (...)

Feodora: Hum-hum. Eu fiquei pensando: eu vou ter que quantificar tudo isso?

Ana: Não. Pode ser um caminho, o da quantificação. Mas não precisa ser. A gente pode construir uma perspectiva a partir do que eles trouxeram, mas precisa de uma organização inicial.

No trecho acima, a supervisora parece convidar a estagiária para revisar o objetivo, o contexto e o processo em que o recurso do curtograma foi utilizado. Nestes movimentos em busca de significação da prática, esperava-se que o sentido para e dos resultados (produto) pudesse ir também configurando a estrutura para a organização destes. Nota-se também que, mais uma vez, Feodora expressa a ideia de um fazer profissional e científico que precise se dar a partir daquilo que se quantifique.

Em supervisão posterior, Feodora trouxe as respostas dos alunos distribuídas em uma planilha:

Ana: Então você perguntou se era o que eu esperava. É... na verdade, assim: te ajudou? Ao fazer e depois, quando você terminou e olhou, isso te deu ideias, te deu alguma perspectiva?

Feodora: Não, porque assim tudo que foi tabulado em respostas...eu já tinha... Pela leitura, eu já tinha conhecimento, né, mas eu fiz essa assim.

Ana: Então, vamos voltar um pouquinho!

Feodora: Vamos.

Uma nova rodada de contextualizações, agora recuperando situações concretas vividas pela estagiária na escola, é feita e finalizada com a seguinte orientação da supervisora:

Ana: Você estava fazendo um percurso, que até chegou num aluno por um caminho todo, todo esquisito, vocês se lembram? Quando alguém diz: “- Olha, tem fulano, precisa falar com ele, já providenciei uma sala, vai lá!” Ou: “Vai lá na sala tal, observe

as meninas!” Como se a causa dos problemas fosse individual. Mas a gente ainda não tinha nada do aluno como um grupo.

Feodora: Hum-hum!

Ana: Agora a gente tem! (...) Então eu acho que a próxima ação é poder voltar pra eles, com essas respostas já um pouco mais organizadas, né... e começar a pensar junto com eles. Como é que a psicologia pode contribuir? Como é que eles pensam? O que fazer com essas questões que eles apontam?

Posteriormente, ao escrever sobre aquele encontro com os alunos, Feodora reporta que *“ao mesmo tempo em que foi uma oportunidade de estágio com alguns ganhos, não posso deixar de expressar uma profunda tristeza e desânimo que senti durante a realização do mesmo. Reconheço que a expectativa e os planos foram meus, mas confesso que tinha esperança que este dia seria produtivo não só para mim”* (Relatório 8).

O sutil tom emocional que podemos identificar na escrita, surge em sua vivacidade na supervisão:

Feodora: (...) Nossa! Eu fui com aquela...Nossa! Vai aproveitar mesmo! Eles vão querer conversar, eles vão querer falar... Balela! (...) Na hora de conversar...simplesmente me ignoraram! Não respondiam, eu ficava falando sozinha...eles ficavam a sala inteira me olhando...

Ana: Você acha que é uma forma de te ignorar? Foi assim que você sentiu, né?

Feodora: Hã-hã.

Ana: Mas agora, assim, podendo...olhar, com uma certa distância?

Feodora: Não sei, prô, assim, eu saí de lá...muito triste!

Ana: Hum-hum.

Tristeza, frustração, que, pelo conjunto das representações anteriormente já expressas por Feodora sobre o estágio, e nele, o papel do PEE, são interpretadas (analisadas) por nós na seguinte direção: como, após tanto investimento em um recurso (técnica), o objetivo não é alcançado? Estaríamos nos movimentando em uma direção à “estagiária-observadora”, que agora se manifesta como “estagiária-aplicadora”?

Além da clássica imagem de zigue-zague usada por Vigotski (1928-31/2014) para indicar os movimentos constitutivos do desenvolvimento humano, bem como a direção deste, devemos considerar que os afetos estão na base do próprio processo do discurso verbal (VIGOTSKI, 1934/2009). Nos parece que, neste sentido, o conceito de visão de mundo se articule ao processo de significação, uma vez que “(...) não entendemos pelo termo ‘visão de mundo’ o significado puramente objetivo do modo de relação que a criança tem com o mundo” (VYGOTSKI, 1928-31/2014, p. 524).

Naquele momento da supervisão, a estagiária hesitava em iniciar um processo de reflexão sobre o que havia vivido na escola e, então, a supervisora compartilha uma situação que ela própria havia vivenciado em um grupo:

Ana: (...) Era isso. [Silêncio] Esse silêncio. (...) Aí, o que eu disse, foi: “Pra mim, o silêncio é uma resposta super legítima. Né? Super legítima. É uma forma de dizer. E... é a mais difícil. Pra gente lidar, é a mais difícil. Mas, tô entendendo. Tem uma comunicação aqui e eu vou respeitar essa comunicação que vocês estão desenvolvendo comigo”. Silenciei junto. [Pausa] Muito difícil mesmo, isso, né?

Petya: Nossa!

Ana: Até que alguém: “Então, Ana, eu não sei se eu entendi direito...”

[Risos]

Ana: E aí começa!

Naquele contexto, não se tratava de oferecer um “modelo”, e sim de colocar-se ao lado e indicar, de modo quase dramático (pelo uso deliberado dos momentos de silêncio que se instalavam também no grupo de supervisão), um aspecto da visão da supervisora sobre a sua própria atuação profissional. Na sequência do estágio, Feodora realiza uma roda de conversa com uma das turmas de alunos e escreve que “*foi um estágio diferenciado, onde pude me aproximar um pouco mais dos alunos e conhecê-los além do que era apenas observado*”. O que a escrita poderia sugerir como um resultado “mágico” (ou a-histórico), em supervisão encontra condição de ser pensado em sua gênese e desenvolvimento:

Feodora: (...) Aí eu fui, falei assim: “Olha, eu queria conversar com vocês um pouquinho, ouvir de vocês, a experiência de vocês.” Aí, ninguém. Todo mundo se afastou.

Ana: Hum-hum.

Feodora: Aí, falei assim: “Mas eu também não vou embora daqui. Eu vou ficar aqui.”

Aí eu fiquei uns minutinhos, aí as meninas falaram assim: “Ah, tia! Eu quero conversar!” Aí, fez uma roda, assim, foi surgindo assunto, eu fui puxando, elas foram falando (...).

Não sabemos afirmar se o enunciado “*aí eu falei assim*”, se referia à linguagem falada ou se relacionava mais à sua dimensão interna. De qualquer modo, tais palavras e suas relações com o pensamento produziram um efeito no conjunto da conduta de Feodora: anteriormente afetada pelos alunos, tomou a decisão de não ser reativa e aguardar pelo tempo do outro. Interessante também que tal postura tenha sido produzida após a situação de diálogo, em que a supervisora havia compartilhado a sua experiência.

Na mesma supervisão podemos acompanhar uma mudança na visão de Feodora sobre os alunos e sobre o seu papel na relação com eles e com a escola:

Ana: (...) são facetas que você nem imaginava que estavam ali, né?

Feodora: Não. (...)E parecia uma realidade tão distante quando você está ali, observando.

Ana: Pois é. Tem que se aproximar, né, Feodora?

Feodora: E como, viu!

Ana: Então (...) é muito diferente de tentar trabalhar o comportamento do aluno, né?

Feodora: Sim, porque assim, na verdade, eu queria, com o meu projeto, não ficar no comportamento inadequado dele!

Ana: Isso aí.

Feodora: Porque eu não tenho que corrigir (...).

Ana: E ajudá-los a pensar inclusive isso, né, Feodora? (...) Ajudá-los a perceber (...). Essa é sua função.

Na situação acima, supervisora e estagiária dialogam sobre as surpresas de Feodora sobre a diversidade de interesses e de atividades extra-escolares, realizadas pelos alunos com quem ela conversara. Feodora parece sinalizar para uma mudança de perspectiva que engendrou novas relações com o grupo de alunos, e, assim, reconfigurando a visão sobre o seu papel como estagiária em PEE.

As duas últimas situações descritas a seguir, relativas à reta finalíssima do estágio, trazem entre elas uma diferença importante. No 10º relatório semanal, Feodora afirma que *“encerrar o estágio e ver o interesse pela sugestão de trabalho me deixou contente e me fez perceber que é preciso insistir e não desistir para que se aconteçam resultados positivos”*. Já no relatório final, Feodora volta a utilizar a 3ª pessoa do singular e faz uma espécie de avaliação que, a nosso ver, é bastante reveladora: *“A estagiária acredita que poderia ter utilizado outro meio para se obter a oportunidade de conhecer os alunos, mesmo a aplicação tendo trazido uma gama de resultados, um teste ou avaliação padronizada poderia trazer resultados específicos a vida escolar de cada um.”* Infelizmente, dado o cronograma do curso, não houve supervisão após a entrega do relatório final.

Gostaríamos de situar a contradição entre essas duas últimas produções de Feodora no sentido mais próximo daquilo que ela representa na teoria vigotskiana: um dos motores do desenvolvimento, compreensível a partir de uma lógica dialética. No caso aqui analisado, uma das contradições que permeou todo o trabalho se refere aos

contextos formativos da estagiária (curso de Psicologia com forte ênfase psicométrica) e da supervisora (curso de pós-graduação em Educação, numa linha de pesquisa pautada nos estudos discursivos e na psicologia histórico-cultural).

É neste cenário que as práticas e nelas o papel do PEE devem ser constituídas pelo uso de ferramentas (instrumentos e signos) inseridas nas nossas atividades. Pudemos acompanhar as contruções de caminhos pelas resistências, avanços e (aparentes) retrocessos impostos pelo uso e manejo das ferramentas com que operamos e, assim, engendramos nosso desenvolvimento cultural.

Ao inserir o curtograma, a supervisora buscava uma ferramenta que reorganizasse as relações de Feodora com os alunos e, com isso, criasse uma outra posição para as ações e a visão da estagiária sobre o seu papel na escola. Ao ser manejado por Feodora, o mesmo recurso foi apropriado por ela a partir das suas próprias representações de mundo. Assim, a perspectiva qualitativa da supervisora é alterada pela quantitativa; a maior preocupação com o processo, alterada pela vistas aos resultados específicos que, para Feodora – estudante de um determinado curso de Psicologia, que, por sua vez se insere na história desta ciência no Brasil -, seriam obtidos com o uso de testes e de instrumentos padronizados.

Constituindo e possibilitando o trabalho realizado por supervisora e estagiária, os incessantes e descontínuos movimentos da linguagem, pelos quais as personalidades (como estruturas históricas e, portanto, em constante transformação) e as visões de mundo (nossas relações com ele e as representações que produzimos) vão sendo mobilizadas, por vezes mudadas e, assim, tendo oportunidades de transformações.

Considerações finais

Tomamos a supervisão como um dispositivo para a intelectualização das experiências vividas no campo de estágio, entendendo que esta intencionalidade cohabita o território das tensões, contradições, retrocessos, estabilidades e revoluções que caracterizam o próprio desenvolvimento cultural.

Nestas considerações finais, gostaríamos de destacar que Vigotski abre o texto sobre o desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo, resgatando os estudos que fez sobre o domínio do próprio comportamento (desenvolvimento do ato voluntário, da ação automática para a ação consciente), passando a relacionar os dois

primeiros conceitos ao poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, conferindo assim a noção de síntese do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1928-31/2014).

Para nós, então, pensar o desenvolvimento de um adulto, especificamente um estudante universitário, impõe a necessidade de trazeremos à luz a questão da ética da liberdade - lembrando aqui as referências de Vigotski a Spinoza (VYGOTSKI, 1928-31/2014; VIGOTSKI, 1934/2009) - e, para tanto, colocarmos a nossa própria visão de mundo no debate sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Nos excertos e situações analisadas no estudo aqui apresentado, os discursos dialógicos na supervisão foram produzidos em uma condição privilegiada: tratava-se de um grupo com apenas cinco estagiárias. Para que tenhamos uma noção mais próxima da realidade, hoje, enquanto finalizamos este texto, uma das autoras supervisiona um grupo com catorze estagiários. Nestas condições, socialmente criadas, quais seriam as reais possibilidades de atuar a partir da seguinte inquietação:

A função do *intervenant* é aquela de um adestrador ou mais aquela de um agente de desenvolvimento (...) que, pelo uso indireto de diferentes meios: questões sugestivas, contradições, organização de obstáculos, etc., encoraja a pessoa, se não a se engajar em novas vias de conceitualização da experiência, ao menos à explorar outras maneiras de conduzir ou de significar a sua experiência? (Saussez, 2015, p.132)

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar se refere à função da escrita que, no contexto aqui discutido, se estreitava em finalidades externas (talvez alineandas) aos participantes e em modelos que a restringiam em seu potencial como sistema de intelectualização das relações com o mundo e consigo mesmo.

Consideramos também oportuno retomar a noção vigotskiana sobre os diferentes tempos do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento, uma vez que

O processo letivo tem a sua própria sequência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 322)

Neste sentido, e olhando para os dados que analisamos, o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode ser trazido para pensarmos o papel das negociações e das reflexões partilhadas naquelas

supervisões de estágio na mobilização do processo de aprendizagem, por ela, de zonas de desenvolvimento.

De toda sorte, a teoria de Vigotski nos impele a posicionar as transformações sociais e pessoais por uma lente histórica, e, por isso, dinâmica, viva e vivificante das relações do homem com a natureza e consigo próprio. Para nós, este é um alicerce que resguarda os nossos esforços para estudar, investigar e atuar em vistas ao desenvolvimento na idade adulta.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acessado em 27/04/2021.

BROSSARD, M. *Concepts quotidiens / concepts scientifiques: réflexions sur une hypothèse de travail. Carrefours de l'éducation*. V. 2, n. 26, p. 67 – 82, 2008.

BROSSARD, M. *Vygotski: lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

BROSSARD, M. ; SÈVE, L. Présentation. VYGOTSKI, L.S. *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : Dispute, 2014.

CLOT, Y. *L'affect et sa signification*. Postface à la 2^e édition de VYGOTSKI, L. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 1/2009*, de 30 de março de 2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos. Disponível em https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf Acessado em 27/04/2021.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção*. Rev. Em Aberto, Brasília, v.23, n.83, p. 17-35, mar. 2010.

PATTO, M. H. S. Prefácio. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SAUSSEZ, F. *Solliciter la parole de l'enseignant, quelles sont les implications d'une théorie instrumentale du langage ? Formation et Profession*. Juin, 2007.

SAUSSEZ, F.; DUPUIS-LAFLAMME, P. *On the relevance of the concept of zone of proximal development for problematizing questions about development in adulthood and freedom in developmental intervention. (À paraître)*.

SAUSSEZ, F. *Les visées développementales de la co-analyse de l'activité: une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. Travail et Apprentissages – Revue de Didactique Professionnelle*, n. 17, p. 121-148, 2015.

- TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. (1928-1931). *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute, 2014.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: Machado Libros, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L.S. (1928). Le développement culturel de l'enfant. In : YVON, F ; ZINCHENKO, Y. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires*. Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou, 2012.
- YVON, F. Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In : YVON, F ; ZINCHENKO, Y. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires*. Moscou: Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou, 2012.

O uso do diário de aprendizagem como instrumento de medição e de promoção da aprendizagem autorregulada nas aulas de matemática do 6º ano

Jussara Cristina Barboza Tortella

Ana Luiza Santinato Faria

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Introdução

Promover a aprendizagem autorregulada no contexto formal de educação vem se impondo cada vez mais como uma necessidade. Autores contemporâneos, da área da Psicologia da Educação, defendem a importância de as escolas formarem estudantes autorreguladores de sua aprendizagem, assumindo uma postura ativa diante da construção do conhecimento e responsabilizando-se por sua própria aprendizagem (LOURENÇO, A.; PAIVA, M., 2016; ROSÁRIO, 2004; SCHUNK, 2008; VEIGA SIMÃO; LOPES DA SILVA; SÁ, 2007; SCHUNK, 2011; ZIMMERMAN, 2013).

Diante de um desafio acadêmico, os estudantes autorreguladores de sua aprendizagem, têm percepções positivas em relação à sua capacidade de realização da tarefa (crenças de autoeficácia positivas), definem metas objetivas e claras e planejam sua execução, implementando estratégias efetivas e criando um ambiente que facilite sua realização. Eles também mantêm o foco ao longo do processo, demonstrando persistência. Para isso, mobilizam habilidades de autocontrole e realizam um automonitoramento, avaliando constantemente seu desempenho e fazendo adaptações que contribuam para que tenham cada vez mais experiências de sucesso no contexto educacional, o que, por sua vez, fortalece suas crenças de autoeficácia, motivando-os a realizar novas tarefas. Trata-se, portanto, de um processo cíclico, que envolve fatores cognitivos e metacognitivos, comportamentais, motivacionais e emocionais (ZIMMERMAN, 2013).

Embora o componente pessoal seja importante na aprendizagem autorregulada, a autorregulação não é definida como uma forma individualizada de aprendizagem, já que a aprendizagem social também ocupa um papel de destaque nesse processo (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011). Nesse sentido, professores podem contribuir para o

desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem de seus alunos, por exemplo, auxiliando-os a definir metas claras e a planejar a execução de uma tarefa, modelando estratégias de aprendizagem que os auxiliem no autocontrole e no automonitoramento durante a execução dessa tarefa e criando um ambiente propício, em sala de aula, para o uso cada vez mais autônomo das estratégias de aprendizagem, o que implica oportunizar práticas de auto-observação do estudante, estimulando os alunos a refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Considerados como parte importante para o sucesso da aprendizagem autorregulada, os processos de autocontrole e a auto-observação dos estudantes, entre eles o automonitoramento e o autorregistro, podem ser fortalecidos por meio do uso de diários de aprendizagem (SCHMITZ; KLUG; SCHMIDT, 2011), ferramentas valiosas que atuam auxiliando o aluno a controlar e avaliar seu desempenho e contribuem para que ele tome consciência dos processos mentais que envolvem sua forma particular de aprender, bem como de fatores emocionais que podem alavancar ou não sua aprendizagem. Exercitar o autoconhecimento e desenvolver a autogestão são fatores importantes destacados entre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento balizador dos currículos de Educação Básica nacionais (BRASIL, 2018).

Os diários de aprendizagem também podem ser utilizados para estreitar a relação professor-aluno, constituindo-se como mais um canal de diálogo entre esses dois interlocutores, já que possibilitam aos docentes a oportunidade de avaliar as percepções que os alunos têm sobre sua aprendizagem e, assim, fazer os ajustes necessários em sua prática, adequando-a às necessidades dos estudantes.

Tendo em vista esse papel de destaque dos diários de aprendizagem na construção da aprendizagem autorregulada dos alunos, observam-se diversos programas de intervenção que fazem uso dessa privilegiada ferramenta - no Brasil, notadamente, na Educação Superior. No entanto, Gomes e Boruchovitch (2020) defendem que os diários podem ser bem aproveitados em qualquer tipo de formação que vise o empoderamento dos processos autorregulatórios.

Neste capítulo, iremos apresentar uma experiência com o uso de diários de aprendizagem durante um programa de intervenção envolvendo estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com destaque em seus modos de participação. Na pesquisa em questão, que teve como objetivo principal promover a compreensão autorregulada

de leitura nas aulas de matemática de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, os diários foram utilizados como instrumento de medição dos processos de autorregulação dos estudantes antes e após o início das intervenções. Além disso, esse instrumento se estabeleceu, ao longo do estudo, como meio privilegiado para promover a aprendizagem autorregulada dos alunos, fomentando os processos de autocontrole, auto-observação e autorreflexão dos alunos.

Para um melhor entendimento desse artigo, apresentaremos, em um primeiro momento, os pressupostos teóricos que guiaram esta investigação e o contexto em que se deu a pesquisa. Na sequência, focaremos na descrição do emprego dos diários de aprendizagem como instrumentos de medição e de promoção da aprendizagem autorregulada de estudantes e, por último, apresentaremos os resultados da investigação no que diz respeito ao uso específico desse instrumento, bem como uma discussão final.

1. Interação entre autorregulação da aprendizagem, estratégias de leitura e ensino de matemática e o contexto de pesquisa

Tendo como referencial teórico os estudos de autorregulação da aprendizagem a partir da abordagem sociocognitiva, desenvolveu-se uma pesquisa de mestrado cujo objetivo principal foi a promoção da compreensão autorregulada da leitura nas aulas de matemática de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa, portanto, ancorou-se na interação entre estas três grandes vertentes de estudo: autorregulação da aprendizagem, estratégias de leitura e ensino de matemática.

De acordo com Hacker (1998), a monitoração da compreensão leitora é uma meta do processo metacognitivo envolvido na compreensão de um texto, que passa pela avaliação e pela regulação da compreensão. O autor propõe o termo *self regulated comprehension*, em português, “compreensão autorregulada”, aproximando o conceito do corpus das pesquisas de autorregulação da aprendizagem.

Zimmerman (2013, p. 137) define aprendizagem autorregulada como “o grau em que os alunos são participantes metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos em seus próprios processos de aprendizagem”. Segundo ele, ao autorregular sua aprendizagem, os alunos mobilizam processos que transformam suas habilidades preexistentes em comportamento relacionado à tarefa em diversas áreas de funcionamento. Para explicar a interdependência

entre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais mobilizados pelos alunos autorreguladores durante sua aprendizagem, o autor criou, a partir da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), um modelo de fase cíclica, que engloba três fases: a premeditação (ou fase prévia), o desempenho (ou fase de execução) e a fase de autorreflexão.

A fase de premeditação (fase prévia), que ocorre, portanto, antes da realização da tarefa, engloba os processos de análise da tarefa. Nessa fase, alunos autorreguladores proativos, ao contrário de alunos reativos, definem metas específicas, proximais e desafiadoras para si próprios e planejam estratégias para auxiliar a cognição, controlar o afeto e direcionar a execução das atividades. Esses alunos são motivados por crenças de autoeficácia positivas, referenciadas como as crenças que os alunos têm em sua capacidade de aprender, pelo resultado que almejam conquistar e pelo interesse e valor que atribuem à tarefa (ZIMMERMAN, 2013).

A fase de desempenho (fase de execução ou fase do controle volitivo) inclui os processos mobilizados durante esforços para a realização da tarefa. Segundo Zimmerman (2013), duas classes principais de processos de fase de desempenho são o autocontrole e a auto-observação. O autocontrole refere-se ao uso de técnicas específicas para direcionar a aprendizagem, como as autoinstruções, elaboração de imagens, focalização da atenção, estratégias de tarefas, estruturação do ambiente e busca de ajuda. Durante a execução, além de lançar mão de uma ou mais dessas estratégias de autocontrole - planejadas durante a fase prévia-, alunos proativos também contam com formas sistemáticas de auto-observação, como o automonitoramento (rastreamento informal de seus processos de desempenho e resultados) e o autorregistro ou autogravação (criação formal de registros de processos de aprendizagem ou de resultados). Dessa forma, esses alunos observam seu desempenho, as condições do meio e a efetividade das estratégias adotadas, avaliando-os e fazendo adaptações que julgam necessárias, obtendo, assim, maiores experiências de sucesso na realização das atividades acadêmicas. Já os alunos reativos, por não terem feito um planejamento detalhado e específico na fase de premeditação, acabam por realizar a tarefa sem uma estratégia específica para orientá-los.

É principalmente na última fase, após a realização da tarefa, que são mobilizados os processos de autorreflexão. O estudante, então, avalia todo processo, comparando seu desempenho com o de colegas ou com

suas realizações anteriores, analisando as causas dos resultados obtidos e gerando novas crenças de autoeficácia. Constrói, portanto, autojulgamentos que delineiam diferentes níveis de autossatisfação, podendo dar origem a autorreações adaptativas, que o guiam para o uso de estratégias mais eficazes ou autorreações defensivas, como a procrastinação, a esquiva da tarefa e a apatia, as quais não incentivam adaptações, mas servem para proteger os alunos de futuras frustrações.

Como são guiados por objetivos específicos da fase de previsão, alunos proativos tendem a se autoavaliar com base no domínio ou não desses objetivos ao invés de recorrer à comparação social com colegas de classe para julgar sua eficácia pessoal, como tendem a fazer os alunos reativos. Dessa forma, os alunos autorreguladores atribuem seus erros ao uso de estratégias ineficazes, fator que podem controlar, o que gera maior nível de satisfação - e não à falta de habilidade, classificada como causa incontrolável. Com maior nível de autossatisfação, esses alunos proativos sentem-se motivados a empregar novos esforços cíclicos para aprender, fazendo, por exemplo, um melhor planejamento estratégico e alterando as metas quando necessário. Por outro lado, os alunos reativos, com maior nível de insatisfação, sentem-se desmotivados a se engajar em novas atividades de aprendizagem. Esse modelo cíclico, portanto, procura explicar tanto a persistência e o sentido pessoal da realização de alunos proativos quanto a evasão e a insegurança de alunos reativos diante de atividades acadêmicas (ZIMMERMAN, 2013).

As fases do processo de autorregulação descritas nesse modelo cíclico podem ser relacionadas aos três momentos que envolvem a atividade de leitura, conforme aponta Veiga Simão (2002, 2004). Assim, a fase prévia do ciclo autorregulatório relaciona-se ao momento anterior ao início da leitura, em que se estabelecem os objetivos de leitura e ativam-se os conhecimentos prévios e metacognitivos, planejando a execução. A partir desses conhecimentos, prévios, são elaboradas hipóteses sobre o texto. Essas hipóteses são checadas principalmente na fase de execução, que corresponde ao momento em que se faz leitura. Durante a leitura, são elaboradas novas hipóteses, que também são checadas na sequência, em um processo constante de questionamento do texto. É na fase de execução, portanto, que são mobilizados processos de auto-observação, como o automonitoramento, e de autocontrole, em que se incluem estratégias de focalização da atenção (reler, grifar, fazer anotações sobre o texto, recontar) e busca de ajuda especializada (consultas ao dicionário, por exemplo), entre outras. A fase

de autorreflexão relaciona-se ao momento posterior à leitura, em que o leitor autoavalia sua compreensão, fazendo autojulgamentos, que dão origem a autorreações, positivas ou negativas, que, por sua vez, vão definir o comportamento do leitor em atividades futuras.

O desenvolvimento de estratégias de leitura é considerado condição obrigatória para a efetivação do processo de aprendizado e para a emancipação do estudante (ROSÁRIO, 2004; SOLÉ, 1998). Se, por um lado, as estratégias de compreensão leitora contribuem para a formação de um aluno autorregulador de sua aprendizagem, por outro, a leitura compreensiva de textos, dentro de uma perspectiva sociognitiva e interacionista (KOCH e ELIAS, 2008), também exige uma posição ativa do leitor ao longo da tarefa de ler e compreender o texto, mobilizando processos autorregulatórios importantes, como o autocontrole e o automonitoramento.

De acordo com SOLÉ (1998), o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora é missão de toda escola, não apenas de um curso ou professor específico. Diante disso, e diante da constatação de que a leitura compreensiva de enunciados de exercícios e de problemas matemáticos constitui um dos principais obstáculos que os alunos enfrentam na disciplina (PAVANELLO; LOPES; ARAÚJO, 2011), a investigação ancorou-se na seguinte questão: em que medida o ensino sistemático de estratégias de compreensão autorregulada da leitura contribui para a superação de dificuldades dos alunos na leitura compreensiva de enunciados de exercícios e de problemas matemáticos?

A pesquisa envolveu 180 estudantes com idades entre 10 e 11 anos de uma escola localizada em Campinas, São Paulo, além da professora de matemática da turma. Realizamos um estudo do tipo intervenção pedagógica, que envolve o planejamento e a implementação de mudanças, destinadas a produzir avanços nos processos de aprendizagem dos que dela participam, bem como a posterior avaliação de seus efeitos (DAMIANI, 2013).

As intervenções, semanais, ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2018 e foram realizadas alternadamente pela professora de matemática e pela pesquisadora, professora de língua portuguesa do mesmo colégio em que foi aplicado o estudo. Nessas intervenções, as professoras fizeram uso de um material didático elaborado especificamente para a promover o uso de estratégias de aprendizagem e de estratégias de compreensão autorregulada da leitura de enunciados matemáticos pelos alunos participantes da pesquisa: a

apostila “Ler para aprender ... Matemática”, produzida em conjunto pela pesquisadora e pela docente de matemática.

Os estudantes assinaram o termo de assentimento para participação na pesquisa e foram referenciados com apelidos fictícios para que suas identidades fossem preservadas. Os pais também assinaram o termo de consentimento.

2. O uso do diário de aprendizagem como instrumento de pesquisa e de promoção da autorregulação da aprendizagem

Schmitz, Klug e Schmidt (2011) lembram que, no senso comum, o termo diário é associado a adolescentes que regularmente escrevem suas experiências e sentimentos em um livro. Nas pesquisas em psicologia, no entanto, os diários são instrumentos padronizados para medir variáveis psicológicas e permitem medir eventos diários ou, no mínimo, frequentes, em determinado período de tempo. Especificamente nos estudos de autorregulação da aprendizagem, os diários atuam não apenas como instrumentos metodológicos para avaliar a autorregulação durante a aprendizagem, mas também como instrumentos promotores da autorregulação. Assim, contribuem para verificar e medir o uso dos processos de autorregulação pelo aluno, como estabelecimento de metas, o automonitoramento e o uso de estratégias durante as aulas, além de serem úteis como fonte de feedback para os estudantes sobre os seus processos de autorregulação.

De acordo com Zimmerman (2013), alunos proativos contam com formas sistemáticas de auto-observação para orientar seus esforços de autocontrole, como automonitoramento metacognitivo e autorregistro (ou autogravação). Ao contrário do primeiro, que se refere a um rastreamento informal dos processos de desempenho e resultados, a autogravação se refere à criação formal de registros de processos de aprendizagem e seus resultados. Para o autor, “a autogravação pode aumentar o autocontrole porque aumenta a confiabilidade, especificidade e oportunidade de auto-observações” (ZIMMERMAN, 2013, p. 145).

Outra vantagem do uso dos diários é que, quando associados ao ensino de estratégias de autorregulação, esses instrumentos podem contribuir para que os alunos consigam fazer a transferência dessas estratégias para novas tarefas de aprendizagem (SCHMITZ; KLUG; SCHMIDT, 2011), alcançando, assim, o nível autorregulado, último nível almejado em todo trabalho de ensino-aprendizagem dos processos

autorregulatórios. Zimmerman (2013) explica que, nesse nível, o aluno é capaz adaptar seu desempenho às mudanças pessoais e contextuais que estão presentes em cenários reais de aprendizagem e não apenas em cenários de práticas criadas pelo professor.

Especificamente na aprendizagem da matemática, Fiorentini e Freitas (2007) postulam que as narrativas, além de formativas, podem ajudar na aquisição significativa do conhecimento matemático. No mesmo caminho, Smole e Diniz (2001) afirmam que atividades que estimulam a comunicação do aluno contribuem tanto para que ele se aproprie de conhecimentos específicos como de habilidades essenciais para aprender os conteúdos da disciplina.

Neste estudo, os diários de aprendizagem foram utilizados juntamente com os seguintes instrumentos metodológicos: narrativas da professora, observação direta e aplicação de um questionário antes e após as intervenções. Com a articulação desses instrumentos qualitativos e quantitativos, buscou-se alcançar os seguintes objetivos secundários da pesquisa: a) conhecer as crenças motivacionais dos participantes da pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de matemática; b) investigar as percepções dos alunos acerca do seu desempenho na disciplina; c) conhecer as crenças dos estudantes em relação ao uso de estratégias de compreensão leitora nas aulas de matemática; d) caracterizar o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem e de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nas aulas de matemática antes e após o início das intervenções; e) verificar os efeitos das intervenções nas crenças e práticas dos participantes da pesquisa.

Segundo Schmitz, Klug e Shmidt (2011), diários podem avaliar reações subjetivas, como julgamentos de autoeficácia, bem como observações objetivas de eventos, como desempenho nas provas. No entanto, os autores chamam a atenção para o fato de que os diários envolvem dados de autorrelatos, o que pode ser um ponto forte ou fraco dessa metodologia, dependendo de como ela está estruturada. A falta de motivação para a atividade de escrita, por exemplo, pode afetar a produção de material empírico, inviabilizando o uso desse instrumento.

Nesse caso, para impulsionar a escrita no diário, foram apresentadas questões gerativas de narrativas, estimulando os estudantes a contar sua relação com o ensino de matemática e com a leitura, bem como suas impressões, dificuldades, descobertas e sentimentos despertados ao longo das intervenções, que abrangeram tanto o ensino de estratégias de aprendizagem gerais como o ensino de

estratégias de compreensão autorregulada da leitura. Essas questões serviram como pequenos roteiros para os relatos e contribuíram para minimizar a resistência de alguns alunos com relação à atividade de escrita, principalmente nas aulas de matemática. Além disso, as questões geradoras também tiveram o intuito de fazer com que os alunos tomassem consciência de seus processos autorregulatórios, observando seu desempenho e refletindo sobre sua aprendizagem.

Chamados pelos participantes da pesquisa e pela pesquisadora de “Diários de Bordo”, os diários de aprendizagem, pequenos cadernos de capa dura e colorida, foram distribuídos aos estudantes e utilizados por eles para registrar observações e reflexões acerca de seu processo diário de aprendizagem na disciplina de matemática durante as intervenções. Em um primeiro momento, os alunos foram instigados a escreverem uma breve narrativa: “Minha História com a matemática”, falando de suas preferências, de seu desempenho nas aulas e nas avaliações, de suas dificuldades, facilidades, refletindo sobre os motivos que os levaram a construir um bom ou mau relacionamento com a disciplina. Ao longo das intervenções, também foram estimulados a relatarem suas impressões sobre as aulas, respondendo a questões como: “Aprendeu algo diferente hoje? O quê? Teve dificuldade ou facilidade em compreender o conteúdo? Na sua opinião, quais motivos o (a) ajudaram a compreender a matéria? A professora fez ou disse algo que o (a) ajudou nessa compreensão? Você aprendeu uma nova estratégia que o (a) ajudou a compreender algum exercício? Qual? Pretende usá-la novamente? Como foi sua postura na aula: participativa ou não? Você está contente com sua aprendizagem? Acredita que precisa fazer ajustes para melhorar seu desempenho? Se sim, quais?”.

3. O que dizem os alunos em seus diários de aprendizagem

3.1. Sobre suas crenças motivacionais e percepções de desempenho

As narrativas dos alunos, registradas no diário de aprendizagem ao longo do primeiro semestre de 2018, período em que foram feitas as intervenções, foram analisadas de acordo com o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para essa análise, foram selecionadas aleatoriamente 37 amostras das narrativas iniciais, cerca de 20% dos participantes.

Informações acerca das crenças motivacionais dos alunos no que concerne ao seu aprendizado na matemática presentes na fase anterior

às intervenções foram identificadas principalmente na narrativa inicial dos estudantes. Nesse primeiro registro do diário de aprendizagem, intitulado “Minha história com a matemática”, os alunos foram estimulados a narrar sua trajetória na disciplina de matemática até o 6º ano, compartilhando percepções de desempenho na matéria, informações sobre interesse e motivação para estudar matemática e sobre o valor que atribuíam à tarefa de aprender matemática. Interesse, motivação intrínseca e valorização da tarefa são, ao lado das crenças de autoeficácia, orientação para metas e expectativas de resultados, fontes motivacionais da aprendizagem autorregulada, influenciando, portanto, no engajamento e persistência do estudante ao realizar uma tarefa acadêmica (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011).

De um total de 37 amostras que compuseram esse corpus de análise, encontramos fortes indicadores de crenças motivacionais positivas nas narrativas de 28 alunos (80% das amostras analisadas). Nesses relatos, foram referenciadas fontes de motivação como interesse individual pela disciplina, regulado por motivações intrínsecas (como gostar de estudar matemática ou de fazer contas, por exemplo); valores intrínsecos, que refletem o prazer imediato que se obtém ao se dedicar a uma tarefa ou valores ligados ao senso de identidade do aluno (como a visão de si mesmo com sendo bom em matemática); e percepções positivas de desempenho na matéria. Estudos de Costa (2010), Paiva e Boruchovitch (2010) e Martinelli (2014) apresentaram resultados que confirmam a correlação entre desempenho escolar e motivação intrínseca, o que fica evidente nos excertos a seguir, nos quais alunos que referenciaram motivações intrínsecas relataram também percepções positivas acerca de seu desempenho na disciplina de matemática.

Bom, eu sempre fui bem em matemática. Sempre tirei lá meus 8,5, mas, nessa primeira prova do ano, tirei logo um dez e fiquei muito feliz. Eu gosto de estudar matemática porque eu gosto de fazer contas e essas coisas. (Nando)

Eu amo estudar matemática, pois é uma coisa que eu me identifico. Nas avaliações, eu só me solto e meu resultado é muito bom, tirei 9,1 na última prova. Não tenho dificuldade em matemática, pois é muito melhor aprender uma coisa que gostamos. (Bá)

Eu adoro estudar matemática porque eu tenho amizade com a matemática e adoro fazer conta. Nas avaliações, em geral, eu tiro 8,8 ou 9,5. (Bia)

A correlação entre desempenho escolar e motivação também pôde ser observada nos relatos dos nove alunos (do total de 37 da

amostragem) que referenciaram crenças motivacionais negativas em relação à disciplina de matemática. Esses alunos se dividem entre os que apresentaram um baixo interesse pela matéria (55,5%) e os que demonstram interesse situacional (44,4%), este, em grande parte, ligado à uma motivação extrínseca: obtenção de boas notas. Ao contrário do interesse individual pela tarefa, regulado por motivações intrínsecas e, portanto, mais duradouro, o interesse situacional, regulado por motivações extrínsecas, é circunstancial e, muitas vezes, não se mantém, provocando evasão ou abandono da tarefa (ZIMMERNAN e SCHUNCK, 2011). Nos relatos desses alunos, observaram-se também declarações de percepções negativas de desempenho. A insatisfação com seus resultados escolares esteve presente na maioria das narrativas, mesmo naquelas de alunos que relatam alcançar notas “acima da média”, conforme ilustra este excerto:

Eu não gosto de matemática porque é muito chato e é complicado. Eu não me saio muito bem, mas fico acima da média. Sou otimista, eu acho que vou tirar 9, mas, no final, tiro 6,1. (Lipe, 15 de março de 2108)

Nas verbalizações de estudantes desse grupo, notou-se o uso frequente de adjetivos como “chato”, “entediante” e “cansativo”, indícios de emoções negativas, como o tédio, que, de acordo com Pekrun et al. (2010) e Pekrun et al. (2014), podem vir à tona quando o estudante não tem expectativa de sucesso na tarefa ou quando não enxerga valor intrínseco ou significado na atividade. Os autores alertam para os efeitos adversos dessas experiências, como o desvio da atenção da tarefa, a ausência de estratégias eficazes de aprendizagem e até o abandono.

3 2. Sobre o uso de estratégias de aprendizagem

Referências ao uso de estratégias de aprendizagem feito pelos alunos antes do início das intervenções também foram encontradas nas narrativas iniciais dos estudantes. Uma das questões gerativas que impulsionaram esse registro era: “Que estratégias você usa para garantir um bom desempenho na disciplina?”. Após a leitura dos textos, as unidades de registro foram organizadas e categorizadas por ocorrências de temas e organizadas nas seguintes subcategorias, a partir da literatura (ZIMMERMAN, 2013): *Estratégias de regulação pessoal*, *Estratégias relacionadas ao ambiente físico e social* e *Estratégias relacionadas ao comportamento*. O quadro 1 a seguir apresenta as estratégias referenciadas dentro dessas subcategorias e exemplos de unidades de registro.

Quadro 1: Estratégias de aprendizagem referenciadas antes das intervenções.

Estratégia	Unidades de registro para exemplificação
Regulação pessoal	
REPETIÇÃO	- As estratégias que eu uso são pedir para minha mãe fazer vários exercícios para mim. (Didi) -Minha técnica não é se matar de estudar, a minha técnica é fazer a lição e os exercícios que a professora dão. (Rafa)
AUTOINSTRUÇÃO	Nas provas, eu tenho uma técnica para quando eu fico nervoso ou tenho medo que é só falar para mim mesmo que eu consigo, aí eu fico confiante. (Nando)
GERENCIAMENTO DO TEMPO	No ano passado, quase fiquei de recuperação, e só foi aí que percebi que não adianta estudar só quando tem prova, e sim estudar todo dia. (Vivi)
FOCALIZAÇÃO DA ATENÇÃO	Numa matemática, para você se dar bem, você precisa prestar atenção nas aulas. O meu ponto forte em matemática é que eu tento prestar o máximo de atenção na aula. (Pepê)
Ambiente	
BUSCA DE AJUDA	- Estudar com minha irmã, aí ela tira minha dúvida que eu esqueço de perguntar na aula. (Pedrinho)
REVISÃO DE DADOS	Até quatro estratégias para estudar: pegue o livro, pegue o caderno, leia livro, leia o caderno. (Cacá)
Comportamento	
AUTOAVALIAÇÃO	-Foi quando, na metade do quarto ano, eu tirei 3 na trimestral. Eu então tive que praticar muito, comer livro pra “caraca”, e consegui tirar um 8,6. (Fafá)

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados de pesquisa.

A análise do quadro nos permite perceber que a maior parte das estratégias referenciadas pelos estudantes se relacionavam à regulação pessoal. São elas: repetição, gerenciamento do tempo, focalização da atenção e autoinstrução. Também são citadas estratégias relacionadas ao ambiente social, como busca de ajuda e revisão de dados. Tratam-se de estratégias de autocontrole e automonitoração, relacionadas principalmente à fase de execução da tarefa. Por fim, no âmbito do comportamento, há menções à estratégia de autoavaliação, relacionada à última fase do processo autorregulatório.

As produções de narrativas durante as intervenções se concentraram entre fevereiro e março de 2018. De forma geral, nelas também há referências a estratégias de regulação pessoal, como focalização da

atenção, gerenciamento do tempo e estabelecimento de objetivos; estratégias relacionadas ao ambiente físico e social, como estruturação do ambiente de estudo, busca de ajuda e revisão de dados, bem como estratégias de comportamento, como a autoavaliação, exemplificadas nas unidades de registro organizadas no quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Estratégias de aprendizagem referenciadas durante as intervenções

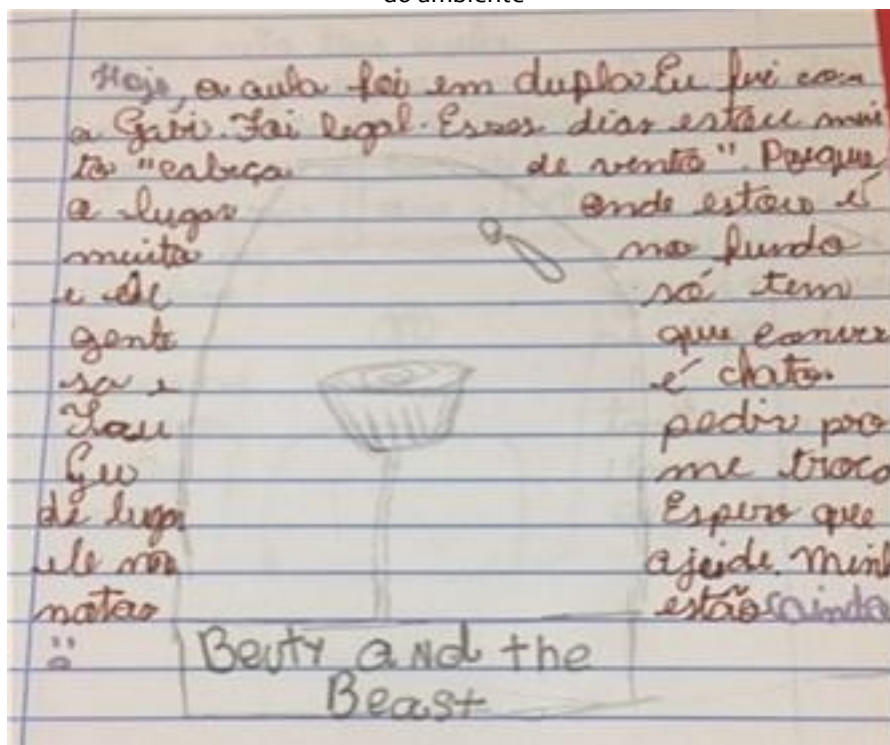
Estratégia	Unidades de registro para exemplificação
Regulação pessoal	
FOCALIZAÇÃO DA ATENÇÃO	<i>Preciso desligar o piloto automático e deixar distrações longe de mim. (Rê, 25 de maio)</i> <i>Não conversar nas aulas me ajuda a prestar atenção. Se eu conseguir tentar não falar em aula, seria bom para o aprendizado. (Luque, 25 de maio)</i>
VERBALIZAÇÃO	<i>Dica de estudo: Uma coisa que eu acho que está ajudando muito é explicar a matemática para alguém ou para você mesmo. (Gil, 16 de abril)</i>
GERENCIAMENTO DO TEMPO	<i>Estou com pouco tempo para estudar (cara triste). Preciso largar o futebol. (Gil, 15 de março)</i>
ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS	<i>Hoje usamos de novo a apostila, vimos nossas metas e aprendemos aonde queremos chegar com a matemática nesse mundo louco. (Sossô, 28 de março)</i>
Ambiente	
BUSCA DE AJUDA	<i>Foi a primeira vez que tirei minha dúvida na aula. Estou feliz. (Duda, 11 de abril)</i> <i>Senti dificuldade no exercício número 3, mas pedi para a Jana explicar de novo e eu entendi. (Mila, 27 de março)</i>
ESTRUTURA AMBIENTAL	<i>Esses dias estou muito cabeça de vento porque o lugar onde estou é muito no fundo e ele só tem gente que conversa. Vou pedir pro Gu me trocar de lugar. Espero que me ajude, minhas notas estão caindo. (Nati, 20 de março)</i>
REVISÃO DE DADOS	<i>Hoje fiz revisão para a prova de segunda e estou sabendo a matéria (Jonhy, 23 de fevereiro)</i>
Comportamento	
AUTOAVALIAÇÃO	<i>- Hoje fizemos uma prova processual de matemática. Foi tranquila e calma. Nenhum exercício difícil. Tô tranquila. (Sossô, 21 de março)</i>

- Não acertei o exercício de prima, mas entendi o que errei. (Aninha, 25 de maio)

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados de pesquisas.

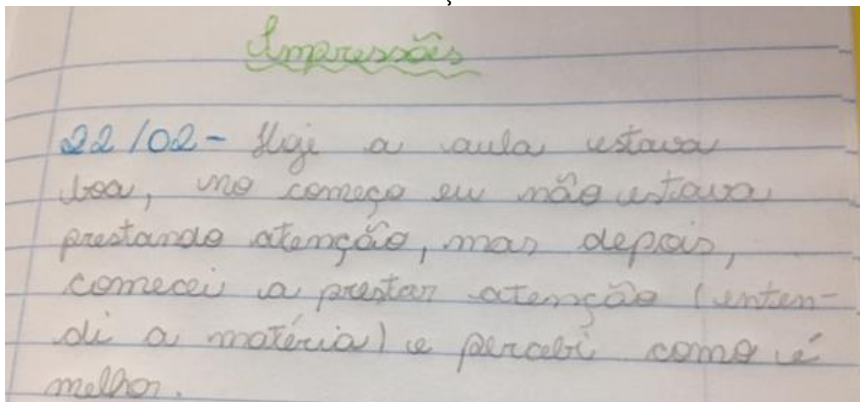
Em uma análise mais atenta do quadro 2, nota-se que, nas narrativas produzidas durante a intervenção, não há apenas indícios do uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos nas aulas de matemática, mas também verbalizações que evidenciam processos de auto-observação (automonitoramento) e autocontrole, mobilizados principalmente durante a execução, como aprender um novo conteúdo ou fazer um exercício matemático. Nesse sentido, destacam-se os relatos presentes nas figuras 1 e 2, que trazem reproduções de páginas de diários de aprendizagem de alunos participantes da intervenção.

Figura 1: Trecho de diário de aprendizagem de aluna: ajustes na estruturação do ambiente



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 2: Trecho de diário de aprendizagem de aluno: ajustes na focalização da atenção



Fonte: Dados de pesquisa.

No relato presente na figura 1, observamos que, durante uma situação de aprendizagem, a aluna identifica os distratores que a estavam impedindo de prestar atenção nas aulas e que, em sua percepção, prejudicavam seu desempenho na disciplina: a conversa dos colegas e a posição que ocupava, no fundo da sala (“Estou muito cabeça de vento porque estou sentada no fundo e só tem que conversa, é chato”). Diante disso, ela planeja a adoção de uma nova estratégia: pedir ao professor que troque de lugar (“Vou pedir para o Gu me trocar. Espero que me ajude. Minhas notas estão caindo”). A estudante, portanto, demonstra a intenção de regular seu ambiente de estudo para alcançar melhores resultados acadêmicos. No relato reproduzido na figura 2, também observamos a mobilização de processos de auto-observação e de autocontrole pelo aluno, que faz uso de uma estratégia de regulação pessoal, a focalização da atenção (“Hoje a aula estava boa. No começo não estava prestando atenção, mas depois comecei a prestar atenção”).

Observamos que alguns desses alunos, após a adoção das estratégias autorregulatórias, ainda fazem uma autoavaliação positiva de suas ações, mostrando bons níveis de autossatisfação, o que se pode constatar nos seguintes trechos, retirados do relato presente na figuras 2: “Comecei a prestar atenção (entendi a matéria) e vi como era melhor” e “Podemos inferir, a partir da literatura (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011; ZIMMERMAN, 2013), que esses resultados culminarão em autorreações positivas, ou seja, que esses estudantes farão uso, mais vezes, dessas estratégias ao iniciar novos ciclos de aprendizagem.

3.4 Sobre o uso de estratégias de compreensão leitora

Na primeira narrativa dos estudantes produzida no diário de aprendizagem, quase não há referências ao uso de estratégias de compreensão leitora como recurso da aprendizagem na matemática. Nas 37 amostras das narrativas iniciais produzidas por eles, encontramos apenas duas menções ao uso dessas estratégias. No exemplo transcrito, um aluno referencia, por exemplo, o uso das estratégias de identificação de informações explícitas no texto e de organização de informações do texto, por meio de autorregistros: *Na leitura do enunciado, eu gosto de ir anotando os números que estão na questão* (Luquinhas, março de 2018, diário de aprendizagem).

Já após o início das intervenções, observou-se uma maior frequência de declarações referentes ao uso de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nos registros das 37 amostras selecionadas para compor o *corpus* de pesquisa. Entre as estratégias mais mencionadas pelos alunos estão a releitura de trechos do enunciado, com a finalidade de esclarecer informações, a focalização da atenção e o questionamento do texto.

Muitos dos relatos em que se encontram essas referências foram produzidos a partir de questões reflexivas propostas aos alunos com o objetivo de fazê-los tomar consciência desses processos implícitos, cognitivos e metacognitivos, acionados para se fazer a leitura compreensiva de um texto. Essas questões foram incluídas na apostila “Ler para aprender ... matemática”, material didático elaborado com o propósito de trabalhar estratégias autorreguladoras de aprendizagem e estratégias de compreensão autorregulada da leitura de enunciados de exercícios de problemas matemáticos. Por exemplo, para resolver um dos problemas propostos na apostila, os alunos precisavam fazer a leitura compreensiva não apenas de seus enunciados, mas também de dois textos que o acompanhavam: o trecho de uma notícia e um infográfico, de modo a identificar e inferir informações essenciais que os ajudassem na resolução do problema proposto. Após a resolução desse exercício, foi pedido aos alunos que respondessem às seguintes questões no diário de aprendizagem: 1) Como você avalia seu desempenho no exercício proposto na aula de hoje? 2) Na sua opinião, quais foram os motivos que o levaram a alcançar um bom ou mau desempenho nessa atividade?

Ao responder a essas questões, alguns alunos mencionaram ter feito uso de estratégias de autocontrole e automonitoração da leitura, o

que lhes garantiu êxito na tarefa proposta de resolução de um problema matemático, como apontam os registros a seguir.

Eu estava distraído, mas depois percebi que estava errado, reli a pergunta e o texto e percebi meu erro. Eu achei uma atividade legal, pois ela exige atenção para não errar. (Tavinho, 27 de abril de 2018, diário de aprendizagem).

Teve uma vez que estava distraído na hora de ler a tabela, mas no meio da leitura eu percebi o erro e corriji na hora. Para não errar, eu posso ler o enunciado três vezes, uma para imaginar o que é para fazer, a segunda para ter certeza se estou certo, se estiver certo eu continuo com a ideia, mas se estiver errado eu releio mais uma vez para ter uma nova ideia sobre a questão (Oli, 27 de abril de 2018, diário de aprendizagem.).

Percebemos, pela análise dos excertos, que ambos os estudantes foram avaliando sua compreensão do texto à medida que o liam, uma evidência do acionamento de processos de auto-observação. Quando perceberam que “algo estava errado”, ambos fizeram ajustes antes de prosseguir. Entre as estratégias adotadas por eles, destaca-se a releitura de trechos do texto para esclarecer ou checar informações, notadamente a estratégia mais referenciada nas respostas dadas ao questionário.

Destacamos especialmente o trecho final do relato do aluno Oli, em que ele descreve como se dá o seu processo de autoquestionamento do texto, envolvendo constantes elaborações e checagem de hipóteses. Trata-se de uma das estratégias mais importantes para se compreender um texto. Smith (1999) afirma que ler é fazer perguntas ao texto escrito e buscar por respostas a todo momento; e ler compreensivamente é obter respostas a essas perguntas.

É importante ressaltar que as estratégias de inferenciação e questionamento do texto são referenciadas com mais frequência nos registros produzidos em abril de 2018, mês em que foram o foco das intervenções. Além de descrever essas estratégias e de fornecer informações sobre sua eficácia, as professoras trabalharam, nesse período, especialmente com a modelagem dessas estratégias, entre elas: o estabelecimento de hipóteses sobre o texto, a checagem e elaboração de novas hipóteses, o estabelecimento de relações entre informações dentro do texto e entre informações do texto e de outros textos e o acionamento de conhecimentos prévios. Para que os alunos tomassem consciência desses processos implícitos de compreensão do texto, essa modelagem foi feita por meio da técnica do *think-aloud* - em português, “pensar alto” (BAUMANN; JONES; SEIFERT-KESSEL, 1993), em que se faz

a verbalização, em voz alta, das perguntas elaboradas mentalmente ao longo de uma leitura.

Nos diários, os alunos apontam, como estratégias para focalizar a atenção na leitura do enunciado, estabelecer um “diálogo interno” ou “conversar com o exercício”, termos semelhantes aos usados pela professora durante as intervenções em sala de aula. Exemplos podem ser vistos nos excertos.

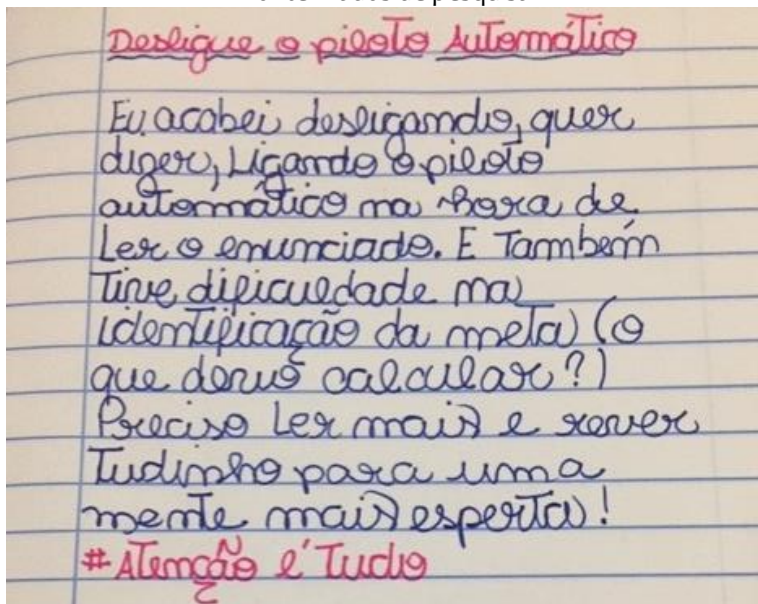
Para não errar mais, posso usar o diálogo interno e fazer tipo lead em matemática e observar com muita atenção (Aninha, 27 de abril de 2018, diário de aprendizagem).

Errei o exercício porque eu não prestei atenção. Você pode “conversar com o exercício” para não errar. (Rique, 27 de abril de 2018, diário de aprendizagem).

Análises dos diários de aprendizagem mostram que os alunos se apropriaram de outra expressão usada durante as intervenções, esta relacionada à estratégia de focalização da atenção. Na apostila “Ler para aprender ... matemática”, a expressão “estado de piloto automático” é empregada para designar o momento em que realizamos uma leitura automática e inconsciente do texto, sem controlarmos ou monitorarmos nossa compreensão. Os alunos são orientados, então, a “desligar o piloto automático”, ou seja, a tomar consciência da atividade de leitura, regulando-a. No relato reproduzido na figura 4 a seguir, a aluna faz referência, entre outras estratégias, à estratégia de regulação da atenção. Para isso, faz uso da expressão “ligar o piloto automático”.

Diante disso, inferimos que, nesses relatos, a apropriação, por parte dos alunos, de expressões empregadas durante as intervenções para fazer referências a essas estratégias, como “ligar o piloto automático”, no caso da estratégia de focalização da atenção e “conversar com o problema” e “estabelecer um diálogo interno”, estas duas relacionadas à estratégia de fazer perguntas ao texto, são evidências dos efeitos das intervenções nas práticas dos estudantes.

Figura 3: Registro realizado em diário de aprendizagem: focalização da atenção
Fonte: Dados de pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa.

Outro ponto importante a se destacar nos dois últimos relatos transcritos anteriormente é a presença de indícios da mobilização de dois processos-chave da fase de autorreflexão: autojulgamentos e autorreações. Nessa última fase do ciclo autorregulatório, o aluno avalia seu desempenho e analisa as causas dos resultados obtidos. Nos relatos, observamos que os alunos atribuem o fraco desempenho na tarefa à falta de domínio de estratégias de compreensão autorregulada da leitura, como a focalização da atenção (“Errei o exercício porque eu não prestei atenção”; “Eu acabei ligando o piloto automático na hora de ler o enunciado”) e como a identificação de informações explícitas no texto (“Tive dificuldade na identificação da meta”). Diante dessa constatação, ambos apresentam autorreações adaptativas, revendo seu planejamento estratégico, de modo a incluir essas estratégias como recursos para superar dificuldades na resolução de exercícios e de problemas matemáticas relacionadas à leitura de seus enunciados. Segundo a literatura, alunos autorreguladores proativos atribuem seus erros ao uso de estratégias ineficazes, ou seja, a causas objetivas e, portanto controláveis, o que gera maior satisfação. Esses alunos são mais

propensos a se sentirem motivados a empregar novos esforços cíclicos para aprender (ZIMMERNAM, 2013).

Considerações finais

Nesta pesquisa, os diários de aprendizagem mostraram-se instrumentos eficazes de medição dos processos de autorregulação, confirmando o que postulam teóricos da autorregulação. Por meio desse instrumento, foi possível conhecer as crenças motivacionais dos estudantes acerca da aprendizagem na matemática e sua percepção de desempenho na disciplina, bem como caracterizar o uso e a aprendizagem de estratégias de autorregulação da aprendizagem e de estratégias de compreensão autorregulada da leitura de enunciados de exercícios e problemas matemáticos antes e após o início das intervenções, verificando seus efeitos nas práticas dos estudantes, objetivos importantes almejados durante a investigação.

A análise das narrativas apontou mudanças positivas, nas práticas dos alunos, com relação ao uso de estratégias autorregulatórias de autocontrole, como estruturação do ambiente, focalização da atenção e busca de ajuda especializada, e de estratégias de compreensão autorregulada da leitura, como a focalização da atenção e o questionamento do texto, que passaram a ser referenciadas com maior frequência após o início das intervenções.

Com relação ao objetivo principal do estudo, investigar em que medida o ensino sistemático de estratégias de compreensão autorregulada da leitura contribui para a superação de dificuldades dos alunos na leitura compreensiva de enunciados de exercícios e de problemas matemáticos, dados presentes nos diários, registrados após o início das intervenções, indicam que estudantes que se apropriaram e fizeram uso dessas estratégias conseguiram melhores resultados em tarefas acadêmicas propostas durante as intervenções do que os estudantes que não o fizeram. Em seus registros, estes últimos atribuem o fracasso na tarefa ao não uso de estratégias de compreensão da leitura, como a releitura, o estabelecimento de metas, ou o questionamento do texto e, ao planejarem suas ações, verbalizam a intenção de usá-las nas próximas atividades.

Confirmando os benefícios apontados pela literatura (GOMES e BORUCHOVITCH, 2020; SHMITZ, KLUG, SCHMIDT, 2011), a análise das narrativas dos alunos produzidas durante a intervenção nos leva a

detectar um incremento dos processos de auto-observação e autorreflexão dos estudantes, revelando uma tomada de consciência, pelos alunos, das estratégias autorregulatórias de que podem lançar mão para alcançar seus objetivos acadêmicos.

Nesse sentido, os diários oportunizaram um espaço formal de automonitoração e autoavaliação da aprendizagem, auxiliando o aluno a controlar e a avaliar seu desempenho durante a realização da tarefa para, assim, adotar estratégias mais eficazes. Especificamente durante a atividade de leitura, registros dos estudantes apontam o uso da estratégia de autointerrogação da compreensão que, de acordo com Solé (1998), é bastante evidenciada na prática de leitores proficientes. Leitores com baixa proficiência, de acordo com a autora, geralmente não tomam consciência de obstáculos na compreensão do texto e, portanto, não fazem ajustes que lhes permitem superá-los. Os diários de aprendizagem também foram usados como espaços de sistematização de processos autorreflexivos dos estudantes ativados após a execução da tarefa, notadamente a elaboração de autojulgamentos positivos e autorreações adaptativas, como alterações no planejamento estratégico, o que pode impulsionar maior engajamento em novos ciclos de aprendizagem autorregulatória.

Posto que a promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos é tarefa que pode e deve ser exercida em contextos formais de educação, faz-se necessário refletir sobre instrumentos que contribuam para potencializar processos autorregulatórios, estimulando programas de intervenção que avaliem seu uso em diferentes etapas de ensino.

Esta pesquisa demonstrou que os diários de aprendizagem se configuraram em ferramentas privilegiadas, já que possibilitaram ao estudante não apenas medir e controlar sua aprendizagem e, assim, realizar adaptações que o ajudaram a conquistar suas metas acadêmicas, mas também refletir sobre a forma como aprende. No entanto, ressaltamos que, a partir do vivido nesta pesquisa, questões e propostas narrativas para o registro nos diários, com tarefas detalhadas, que sirvam de roteiro para os alunos, se faz necessária para estimular a escrita, tarefa a que muitos alunos oferecem resistência.

Por fim, chamamos a atenção para a necessidade de descobertas feitas ao longo das pesquisas alcançarem, de fato, as salas de aula, fazendo parte das práticas diárias dos professores, de modo que possam culminar na construção de alunos autorreguladores de sua

aprendizagem, característica que será cada vez mais demandada ao longo dos anos.

Referências

- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BAUMANN, J. F. J.; JONES, L. A.; SEIFERT-KESSEL, N. Monitoring Reading Comprehension by Thinking Aloud. *Instructional Resource*, v. 1, p. 9-24. 1993.^[1]_[SEP]
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: fevereiro de 2021.
- COSTA, A. M. A importância da Língua Portuguesa na aprendizagem matemática. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 16, n. 16, 2010.
- DAMIANI, M. F. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 2, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em fevereiro de 2021.
- FIORENTINI, D; FREITAS, M. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes (EDUSF)*, v. 25, p. 63-71, 2007.
- GOMES, M.; BORUCHOVITCH, E. *Aprendizagem autorregulada: como promove-la no contexto educativo?* (org.). Editora Vozes, 2020.
- HACKER, D. Self-regulated comprehension during normal reading. In: HACKER, D. J.; GRAESSER, A.C. (Eds). *Metacognition in educational theory and practice*. London: Associates Publishers (LEA), 1998, p. 165-191.
- KOCH, I.; ELIAS, W. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOURENÇO, A.; PAIVA, M. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. *Ciências & Cognição*, v. 21, n. 1, p. 33-51, 2016.
- MARTINELLI, S. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, Editora UFPR, p. 201-216, jul./set. 2014.
- PAIVA, M. BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n.2, p.235- 244, 2010.
- PAVANELLO, M.; LOPES, S.; ARAÚJO, N. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental

regular e educação de jovens e adultos (EJA). *Educar em Revista*, Paraná, n. Especial, p.125-140, 2011.

PEKRUN, R., GOETZ, T., DANIELS, L.M., STUPNISKY, R.H.; PERRY, R.P. Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, n.102, p. 531-549, 2010.

PEKRUN, R., HALL, N.C., GOETZ, T., PERRY, R.P. Boredom and academic achievement: testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, n. 106, p. 696-710, 2014.

POLYDORO, S. A. J; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria socicognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, n. 29, p. 75-94, 2009.

ROSÁRIO, P. *(Des)venturas do Testas. Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora, 2004.

SCHMITZ, B.; KLUG, J. & SCHMIDT, M. Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. In: ZIMMERMAN, B., SCHUNK, D. (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011, p. 251-266.

SCHUNK, D. H. Social Cognitive Theory. IN: SCHUNK, D. H. *Learning Theories – educational perspective*. Nova Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008, p. 117-162.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

_____. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adélia L. da et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto, 2004, p. 77-87.

VEIGA SIMÃO, A.; LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. (Orgs.) *Autorregulação da Aprendizagem: das Concepções às Práticas*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Educa & Ui& dCE, 2007.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. J. (Eds). *Handbook of self-regulated Learning and performance*. New York: Routledge, 2011.

ZIMMERMAN, B.J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

A participação de alunos do 3º ano do ensino fundamental em um projeto de autorregulação

Jussara Cristina Barboza Tortella
Ana Paula Faria

Introdução

Este texto aborda um estudo que analisou o modo como os alunos de uma classe do 3º ano do ensino fundamental interagem e participam das atividades de um projeto de autorregulação da aprendizagem. Adota a perspectiva sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem, um campo de estudos da área da Psicologia da Educação, que se dedica a analisar os processos nos quais os alunos planejam, monitoram e avaliam suas próprias aprendizagens. Essa perspectiva, importante para o momento contemporâneo, considera o aluno como um indivíduo que, ao mesmo tempo, atua, interfere e recebe influências ambientais, pessoais e comportamentais nas interações que estabelece na escola. (BASSO, ABRAHAO, 2017; ZIMMERMAN, 2013; BOEKAERTS, PINTRICH, ZEIDNER, 2005).

Rosário (2004, p. 37) conceitua o constructo da autorregulação da aprendizagem como “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem objectivos que norteiam sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”.

Em tempos atuais, a comunidade educativa brasileira tem se deparado com alguns desafios como o insucesso de alunos nas avaliações externas e suas repercussões (SABIA, SORDI, 2021), a preocupação dos docentes e pais com eventos que envolvem conflitos e violência dentro da escola (SILVA, VINHA, 2017), o abandono escolar (BRASIL, 2021; CORDEIRO ET AL., 2020), a falta de engajamento dos alunos nos estudos (CAMPOS, SCHMITT, JUSTI, 2020), dentre outros amplamente divulgados pela mídia e pesquisas científicas. Notadamente, a escola tem um papel preponderante na vida das pessoas e tais condições podem influenciar negativamente a trajetória acadêmica.

Os problemas apresentados são complexos e envolvem vários fatores, dentre eles o desenvolvimento moral (COELHO, DELL’AGLIO, 2018; TAVARES, PIETROBOM, 2016; COELHO, DELL’AGLIO, 2019; SILVA,

VINHA, 2017) e os relacionados ao processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH e BZUNECK; 2009; LOURENÇO e PAIVA, 2015, ZIMMERMAN, 2000, 2011; ROSARIO, 2004; ROSÁRIO ET AL., 2019).

A formulação de políticas educacionais tem como um dos objetivos a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) propõe o compromisso com a educação integral ao “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p.12).

A construção dos conhecimentos escolares envolve uma série de aspectos, tais como a organização dos conteúdos, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a escolha da metodologia (forma de ensinar, de ajudar e de falar com os alunos) e dos métodos de avaliação e a adoção (ou não) de uma perspectiva em que o aluno seja a referência, ponto central do processo de aprendizagem, bem como o envolvimento e participação dos alunos nas atividades escolares (ZABALA, 1998; ROSÁRIO et al, 2012; TASSONI, LEITE, 2013). E ainda, com relação à organização dos conteúdos, o professor necessita “planificá-los e organizá-los em consonância com os interesses reais da turma, de forma interdisciplinar, diligenciando uma fusão desses conteúdos” (LOURENÇO, PAIVA, 2010, p. 137). Esses aspectos indicam a relevância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno. (ROSÁRIO et al, 2012a; VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013).

Há um consenso entre os pesquisadores de que a autorregulação pode contribuir para o processo educativo e minimizar algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos, pois quando eles se propõem definir os próprios objetivos, monitorar progressos e tomar consciência das dificuldades, a aprendizagem escolar pode ocorrer de forma mais efetiva. (ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009).

O envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas pode se dar a partir do momento em que ele se sinta agente do próprio processo de aprendizagem, que encontre saídas para a resolução de problemas do cotidiano e que use estratégias adequadas para situações diferenciadas. Nesse sentido, o docente pode utilizar o ensino de estratégias por meio de projetos e do uso da literatura infantil.

Considerando tais aspectos, o artigo apresenta, inicialmente, conceitos básicos da autorregulação da aprendizagem. Em seguida, expõe os resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou, por meio da observação em sala de aula, a participação e o envolvimento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Aplicação de uma Universidade privada do interior do Estado de São Paulo no projeto de intervenção “Travessuras do Amarelo” (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Projeto de intervenção na perspectiva da autorregulação da aprendizagem

As competências gerais elencadas na BNCC (BRASIL, 2017) apontam para um aluno que, a partir das interações com o mundo físico e social, seja capaz de ter um papel ativo, de ser cada vez mais autônomo no próprio processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário que os profissionais da escola criem ambientes favoráveis para o desenvolvimento de tais competências, dentre elas o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

A autorregulação é um processo ativo que permite que o sujeito seja capaz de controlar sua própria aprendizagem. Por meio do estabelecimento de metas e objetivos, do planejamento, e da avaliação, o estudante monitoriza, regula e controla ações, vontade, sentimentos e pensamentos. (ZIMMERMAN, 2013). Nesse processo, duas variáveis são importantes: escolha e controle. Ao mesmo tempo em que o aluno tem a possibilidade de escolher quais as melhores estratégias a serem utilizadas no processo de aprendizagem, ele vai monitorando, controlando suas ações para atingir as metas que estabeleceu. Alguns fatores contribuem para uma maior ou menor autorregulação: a iniciativa do próprio aluno (agência); o empenho em atingir metas e as competências despendidas na execução das tarefas, a organização do ambiente físico e social, dentre outros.

Piscalho e Veiga Simão (2014) demonstram que o processo de autorregulação pode ser iniciado desde muito cedo e ressaltam a importância da organização de intervenções pedagógicas para a promoção da autorregulação já na Educação Infantil. Estudos internacionais (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ROSÁRIO et al., 2010; ROSÁRIO et al., 2012; ROSÁRIO ET AL., 2016; ROSÁRIO ET AL., 2020; HÖGEMANN ET AL., 2021; CUNHA, 2013; PEREIRA ET AL, 2021) e

nacionais (TORTELLA, OLIVEIRA, 2015; TENCA, 2015; TORTELLA, FORNER, 2019) comprovam que alunos participantes de projetos que promovem reflexões sobre o processo de autorregulação e o uso de estratégias de aprendizagem apresentam melhorias nesse processo e, conseqüente, melhor aproveitamento escolar.

Especificamente o Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação - GUIA, coordenado pelo Prof. Pedro Rosário, desenvolve projetos de promoção de competências de autorregulação da aprendizagem a partir de narrativas, dentre eles o projeto intitulado “Sarilhos do Amarelo - Promoção da autorregulação em crianças sub-10”, no Brasil intitulado “As Travessuras do Amarelo”. Desde o seu lançamento, em 2007, e de forma mais intensiva a partir de 2011, o projeto tem sido utilizado por psicólogos e professores que atendem crianças da pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental de diversos países, no sentido promover a permanência e o sucesso escolar.

O projeto se desenvolve a partir de uma história que conta as aventuras das cores do arco-íris em busca do amigo Amarelo, que se perdeu no bosque. Outros personagens aparecem na história, como o Tio Jarbinhas, a Formiga General, o Pássaro Professor, O Rio dos Soluços, a Águia, dentre outros (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012). Os alunos que têm contato com o livro podem conhecer as diferentes estratégias de autorregulação utilizadas pelos personagens e ter contato com valores importantes da vida diária, tais como: todos somos importantes e ninguém pode ficar para trás. (ROSÁRIO *et al.*, 2020)

Entende-se que o cotidiano escolar se constitui em tempo e espaço para aprender a aprender e pode ser um local propício para o desenvolvimento das competências de autorregulação (ROSÁRIO, 2004). Um dos objetivos do projeto é “trabalhar com crianças [...] um repertório de estratégias de aprendizagem que as ajudem nas suas aprendizagens futuras e *na vida*” (grifo nosso) (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 7). Percebe-se que a proposta transcende o espaço escolar. Para estes autores, não é suficiente apenas conhecer as estratégias de aprendizagem. “[...] é necessário que os alunos desenvolvam o desejo de as utilizar e que tenham oportunidade de as praticar em contextos e tarefas escolares e educativas diversificadas” (ROSÁRIO, NÚÑES E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 40).

O docente, ao planejar os conteúdos destinados àquele período de escolarização, organiza intencionalmente situações em que os alunos possam utilizar as estratégias aprendidas durante o projeto, com uma proposta de infusão curricular. Nessa concepção, não basta ensinar os conteúdos disciplinares, faz-se necessário ensinar estratégias para aprender, possibilitando ao aluno a conquista de uma agência ativa sobre sua aprendizagem e gradativa autonomia. Há ênfase no ensino de estratégias que são construídas no trabalho em grupo e individualmente, tais como, a busca por informações, a procura de ajuda social, o estabelecimento de objetivos e o planejamento, dentre outras (ROSÁRIO, 2004).

Além do livro infantil, o projeto conta com um manual para o professor, intitulado “Autorregulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo”, com a fundamentação teórica, metodológica e operacional do trabalho. A metodologia do projeto envolve cinco processos de intervenção e instrução com vistas a ensinar as estratégias da autorregulação.

O *ensino direto* refere-se à explicação objetiva aos alunos sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem, explicitando oralmente sua função, em que situações devem ser utilizadas e como devem ser empregadas, bem como os benefícios de sua utilização. A fase seguinte, denominada *modelação*, compreende a aprendizagem por meio da observação de um modelo (pais, professores, adultos), que, ao colocar em prática uma estratégia de aprendizagem, é observado pela criança, que visualiza os processos envolvidos em sua execução. A *prática guiada* relaciona-se a uma atividade planejada e intencional, que tem como característica fundamental o feedback do professor. No início, há intervenções e apoio mais intensos, que, gradativamente, são minimizados, visando práticas mais autônomas dos alunos. A *fase do processo de interiorização* consiste na aplicação das estratégias em outros contextos e situações, demonstrando a solidez de sua aprendizagem (transferência da estratégia). A *prática autônoma*, última fase do processo autorregulatório, corresponde ao momento em que o aprendiz utiliza as estratégias, realizando as adaptações necessárias às condições pessoais e contextuais. Podemos observar que tais intervenções e instruções se complementam, uma vez que trabalham, sob diferentes perspectivas, o ensino das estratégias e os processos autorregulatórios. (ROSÁRIO, NÚÑES E GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Com fundamentação teórica na perspectiva sociocognitiva e pautando-se no modelo de Zimmerman (2002), Rosário (2004) desenvolveu um modelo cíclico do processo de autorregulação da aprendizagem, constituído por três fases interdependentes: Planificação, execução e avaliação (PLEA). A fase da planificação compreende o momento de planeamento do que se pretende fazer, a definição de quando e como será feito. Para tal, é importante que o indivíduo reflita sobre a tarefa a ser realizada, os recursos disponíveis, definindo também metas para sua ação e escolhendo estratégias de aprendizagem para atingir as metas estabelecidas (ROSÁRIO; NÚÑES; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). A fase seguinte refere-se à execução, que consiste em implementar as estratégias de aprendizagem elencadas anteriormente com controle e monitorização para que haja alcance das metas estabelecidas. A última fase consiste no momento da avaliação, avaliar e refletir sobre o que foi planeado, como foi executado e sobre os resultados alcançados. Rosário (2004) afirma que o ponto fundamental dessa fase é a reflexão sobre quais estratégias podem ser utilizadas para que os êxitos sejam maiores. Nesse momento, inicia-se o planeamento de novas tarefas e o estabelecimento de objetivos, recomeçando o ciclo da autorregulação.

Cada capítulo do livro que narra a história do Amarelo busca evidenciar uma fase do PLEA, por meio dos acontecimentos vividos pelas personagens, suas falas e ações. Tal organização da narrativa permite que o professor conduza discussões a respeito das estratégias de estudo e de comportamento a partir dos fatos narrados. Isso pode ser observado no excerto retirado do capítulo três do livro “As Travessuras do Amarelo”, quando a Águia-Sorridente conversa com as cores do Arco-íris:

Planejar?! O que será “planejar”? – perguntou o curioso Vermelho.

[...] Planejar quer dizer pensar bem antes de fazer alguma coisa. Pensar quando, como e com que materiais vamos fazer o que queremos – uma águia majestosa, com um grande sorriso, interrompeu os cinzentos pensamentos das cores do Arco-íris. Por exemplo, lá nas alturas, quando vejo um apetitoso coelho a correr entre as árvores, planejo meu ataque, apanho uma corrente de ar favorável e desço com velocidade, caçando-o em movimento. [...] (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 16-17)

Nesse excerto, a personagem Águia Sorridente explica às seis cores do arco-íris no que consiste o ato de planejar, pois elas estão à procura da sétima cor e precisam organizar-se para que a tarefa seja concluída.

O projeto, além de focalizar a autorregulação da aprendizagem no aspecto cognitivo, permite também o trabalho com o aspecto afetivo e moral.

Para tanto, apresenta capítulos que destacam momentos de convivência com o outro, a relação entre os pares, o trabalho em grupo, e os problemas mais comuns em meio às crianças, tanto na escola como fora dela.

A autorregulação do comportamento exige da criança um controle emocional, relacionado com o controle volitivo, ou seja, ao trabalhar com os alunos esse aspecto, o professor está criando situações para que os alunos reflitam sobre suas ações e consequências, por exemplo, que não podem fazer só o que desejam e quando querem. Considerando, por exemplo, que um aluno queira assistir ao seu programa televisivo preferido no mesmo momento em que deveria estar se dedicando ao estudo ou à realização de uma tarefa escolar, faz-se necessária uma decisão entre as duas atividades; ainda como exemplo, é possível que, quando envolvido em uma situação de ofensa verbal, ele tenha que decidir entre bater no outro – que pode ser seu primeiro desejo – ou estabelecer um diálogo, demonstrando sua insatisfação e a busca da resolução do problema estabelecido.

O material do professor do referido projeto apresenta quatro passos para seu desenvolvimento em sala de aula. São eles: 1 – montar o cenário, 2- utilizar organizadores prévios, 3 – narração da história e 4 – exploração da história. Tais passos serão detalhados no próximo tópico.

Para tornar-se autorregulado no campo acadêmico, é fundamental que o aluno reflita sobre as próprias ações (passadas e/ou futuras), de forma a permitir a coordenação de diferentes perspectivas de ação e suas consequências. Tal reflexão auxilia no processo de tomada de decisões e na compreensão de fatores envolvidos nas situações de aprendizagem, fatores que possibilitam que o aluno seja mais ativo e autônomo nesse processo.

Método

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de caráter qualitativo, fundamentado na perspectiva sociocognitiva. Participaram da pesquisa uma professora e 20 alunos com idade entre oito e nove anos, que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Aplicação de uma Universidade privada do interior do Estado de São Paulo. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a produção do material empírico: a observação não participante, a partir da utilização de dois protocolos de observação (I – aspectos gerais de funcionamento da sala; II – comportamento dos alunos), utilizados durante a realização do projeto e em outros momentos do dia de aula (dez sessões de

observação com duração de, em média, 180 minutos cada uma). Após as transcrições de todos os episódios, os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Todos os participantes ou responsáveis assinaram termos de consentimento e os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade deles.

O contexto da pesquisa

O Colégio de Aplicação em que foi realizada esta pesquisa localiza-se em uma cidade do interior do Estado de São Paulo e foi fundado em 1962. Trata-se de uma escola privada confessional que apresenta em seu projeto de educação pressupostos cristãos, assumindo uma tarefa de educar e evangelizar. Preocupa-se com a ética cristã e com o comprometimento com a construção de uma sociedade justa e solidária. Funciona em turnos matutino (do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e os três anos de Ensino Médio) e vespertino (Educação Infantil e do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental). A escola atende alunos da comunidade, filhos dos docentes e demais funcionários da Universidade. O colégio situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade que é composto, essencialmente, por prédios residenciais e comércios. As salas de aula comportam os alunos confortavelmente e são equipadas com mesas, cadeiras, armários, ventiladores, com boa iluminação e conservação dos equipamentos. Os alunos usam frequentemente outros espaços da escola: biblioteca; salas de multimídia; culinária (espaço destinado às atividades de culinária e lanche); sala de música; salão de jogos; área de esportes e lazer; parque, *auditórios*; laboratórios de biologia, química e matemática; *capela*; *cantina*; *sala de arte*; *horta*. Os professores, auxiliares de coordenação e gestores têm uma sala que utilizam para reuniões e planejamentos. Há uma ampla área externa.

A coordenadora da referida escola, preocupada com o baixo comprometimento dos alunos com as atividades e tarefas escolares, com o estabelecimento de ações mais autônomas por parte dos alunos, bem como com uma participação mais efetiva dos pais nos estudos dos filhos, decidiu, em conjunto com a equipe de professores das salas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, adotar o projeto “As Travessuras do Amarelo” e participar das formações de professores, oferecida por uma docente da mesma universidade em que o colégio pertence. A formação continuada acontecia na escola e as professoras realizavam o

planejamento das ações durante a formação. A formadora do curso proporcionava às docentes um momento de reflexão sobre as atividades e realizava o *feedback* por correspondência eletrônica (e-mail) dos planejamentos encaminhados.

É nesse contexto que solicitamos que a coordenadora indicasse uma das salas para realizarmos nossa pesquisa, com uma professora que estivesse “aberta” para acolher a pesquisa. Foi-nos indicada uma sala do 3º ano. Portanto, a escolha da sala e da docente foi por conveniência. Por essa razão, consideramos que essa variável tem implicações fundamentais nos resultados observados.

A professora Marcela (nome fictício) formou-se inicialmente no magistério e é graduada em Pedagogia há 6 anos. Tem Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e cursava Pós-graduação *lato sensu* em Neurociências na ocasião da intervenção. Nessa mesma ocasião, sua experiência como docente completava 14 anos, passando por escolas de rede pública e privada, nos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante os encontros de formação, Marcela mostrou-se sempre muito atenta, preferia mais escutar outros depoimentos a participar oralmente dos questionamentos e socializações realizadas, mas quando era solicitada posicionava-se prontamente. Nas atividades de planejamento que ocorriam em pequenos grupos, em conjunto com as demais professoras do 3º ano, expunha suas ideias abertamente, ouvia com atenção as colegas. Nesses momentos, pudemos perceber o trabalho de parceria entre as docentes.

O planejamento para o desenvolvimento do projeto

No colégio, a professora Marcela realizava as atividades do “Amarelo” sempre às quintas-feiras. Nesse dia, o cenário da sala de aula ganhava alguns elementos que o preparavam para as atividades do projeto. Entre os alunos, percebia-se que não era um dia comum, era o “Dia do Amarelo”.

Uma cortina amarela, confeccionada pela professora, era colocada à porta da sala de aula para indicar que era dia do projeto. Sua presença, de longe, avisava que por ali o Amarelo apareceria naquele dia. Trata-se do primeiro passo da metodologia do projeto: montar o cenário. “Estas rotinas, associadas a pormenores que as recheiam, enquadram a narrativa e dão-lhe suporte. Com esta

sinalização externa, as crianças preparam-se mais facilmente para a tarefa, disponibilizando-se para a aprendizagem daí decorrente” (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.57).

Sentados em roda sobre um tapete de retalhos, no chão ou em suas carteiras, os alunos realizavam a leitura compartilhada do capítulo e socializavam suas opiniões, ideias e raciocínios. As discussões eram coordenadas pela Marcela e todos tinham direito de fazer comentários e expor suas ideias durante esse momento. A professora fazia intervenções a partir de novos questionamentos e, na maioria das vezes, prevaleciam os argumentos dos alunos.

Outros recursos foram utilizados para o mesmo fim, tais como: a confecção das cores do arco-íris em tecido para que os alunos pudessem manuseá-los e de um termômetro das cores, utilizado para que os alunos identificassem e sinalizassem “como estavam se sentindo” por meio da comparação com as características marcantes dos personagens do arco-íris (Vermelho –decidido; Laranja – sábio; Amarelo – atrapalhado; Verde – curioso; Azul – distraído; Anil – preguiçoso e Violeta - corajoso).

Um segundo momento, proposto pela metodologia do projeto, refere-se à utilização de organizadores prévios para a narração da história. A professora lembrava com os alunos os pontos principais do capítulo lido na semana anterior. Após a recapitulação, um novo capítulo era lido. Marcela propunha-se a ler a história aos alunos, uma vez que o cuidado com uma leitura clara era necessário. No entanto, os alunos interessavam-se pela leitura e queriam compartilhar com a professora essa responsabilidade. Recursos linguísticos, como a modelação da voz e pausas, foram aprendidos pelos alunos, que os utilizavam durante a leitura. “Ic! Ic!”, os soluços do “Rio-dos-Soluços”, antes lidos timidamente, tornaram-se grandes soluços, que saíam sem medo. Ao final de cada capítulo, uma emoção pairava em meio aos pequenos leitores, que demonstravam curiosidade para saber o paradeiro do Amarelo e pediam sem cessar para lerem o próximo capítulo. Como diria Tio Jarbinhas, “dizem as más línguas” que alguns alunos tentaram espiar e descobrir o esconderijo do Amarelo.

Por fim, o quarto e último passo refere-se à exploração da história. Por meio da discussão oral, eram realizadas as reflexões sobre os fatos narrados. Esse momento voltava-se para o pensar sobre o que foi lido, debater ideias, esclarecer pontos que a professora percebia frágeis. Os alunos faziam suas considerações sobre suas compreensões, enquanto a professora mediava a discussão e a reflexão, questionando-os com base

no que era dito por eles e, em alguns momentos, apresentando também suas próprias reflexões. Além das discussões orais, esse momento previa a elaboração de atividades propostas pela docente.

A participação dos alunos no projeto As Travessuras do Amarelo

Acompanhamos as atividades do projeto, que eram realizadas semanalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, e também estivemos presentes em outros momentos do dia, tais como a aula de Ensino Religioso, o intervalo e a aula de Matemática. Todas as observações eram anotadas em um diário, a partir dos itens do protocolo de observação.

Observamos especificamente aspectos relacionados às regras, à participação dos alunos nas interações do grupo e na convivência cotidiana, às propostas de trabalho e de atividades de estudo, ao ambiente, às estratégias de autorregulação utilizadas e ao comportamento dos alunos durante a realização das atividades do projeto e de outras tarefas.

Os registros das observações demonstram que a sala apresentava um clima sociomoral positivo: notamos situações de respeito mútuo entre a professora e os alunos, a linguagem utilizada era sempre descritiva e os alunos, na maioria das vezes, utilizavam a comunicação para resolver os conflitos interpessoais.

Destacamos, ainda, o papel desempenhado pela escola participante desta pesquisa na formação dos valores dos alunos, pois já realizava, nesse sentido, um trabalho anterior ao projeto, que se apresentava na valorização de formas de relações mais harmônicas em classe. Entretanto, o trabalho a respeito da autorregulação e práticas que proporcionam a reflexão dos alunos sobre atividades cognitivas e sobre o comportamento no início das observações ainda não eram presentes até o momento da intervenção.

Após a leitura de todos os registros, os dados foram organizados em dois eixos: “A interação e participação das crianças” e “Comportamentos dos alunos”, e cada um deles apresenta algumas categorias de análise.

Eixo 1: A interação e participação das crianças

Nesse eixo, foram reunidos os dados dos episódios das observações (n=10) que retratam o modo como as crianças interagiram e participaram

das atividades do projeto. A partir da análise de todos os registros, o material produzido foi organizado em três categorias: ajuda social; organização e transformação; e atenção.

Na categoria “Ajuda social”, observaram-se atitudes de ajuda na sala de aula, em que os alunos se dispuseram a ajudar uns aos outros de forma espontânea, sendo capazes de perceber a condição do outro que precisava de ajuda.

Ao fazer um origami – atividade mais desafiadora para alguns alunos -, ao procurar um material escolar perdido ou ao montar um quebra-cabeça confeccionado por eles mesmos, ao solicitar ajuda aos colegas e à professora para realizar as atividades propostas, os alunos demonstraram utilizar essa estratégia e compartilhar o sentimento de solidariedade nas relações de sala de aula. De acordo com a professora: *“eles [os alunos] se ajudam espontaneamente em diferentes situações como a organização pessoal, com relação aos materiais, carteira, amarrar o cadarço”*.

Ao longo do projeto “As travessuras do Amarelo”, os alunos entraram em contato com diferentes estratégias de aprendizagem, como em situações em que as ações de pedir ajuda e ajudar o outro eram vivenciadas pelas personagens. Houve ênfase da docente ao explorar essa estratégia, por exemplo nesse episódio da história: [...] Nosso amigo Amarelo desapareceu sem deixar rastro. Conhece o Amarelo? Sabe onde ele está? Pode nos ajudar a encontrá-lo? – perguntou o Anil, sem parar para respirar[...] (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 15).

Mas nem todos utilizaram com frequência essa estratégia, por exemplo, os alunos Bernardo e Vítor não conseguiram realizar algumas das tarefas solicitadas. Eles tentaram algumas vezes e, mesmo não conseguindo realizá-la, não pediram ajuda da professora nem de nenhum colega, então não realizaram a tarefa e a completaram na hora da correção.

O uso da estratégia de pedir ajuda é considerada fundamental para o processo de autorregulação, principalmente para alunos que têm dificuldade em concluir determinadas tarefas ou que ainda não atingem o desempenho esperado. Os alunos dos anos iniciais utilizam essa estratégia com frequência, mas, ao avançar os anos de escolaridade, muitos alunos evitam pedir ajuda aos seus pares ou professores. Há a crença de que essa ação pode ser considerada como uma fragilidade. (KARABENICK, DEMBO, 2011).

Além do benefício trazido ao próprio indivíduo que pede ajuda, essa estratégia prevê que, ao se dispor a ajudar, a criança seja capaz de se

colocar no lugar do outro. Desse modo, a ajuda social ainda contribui para o estabelecimento de um ambiente e relações mais cooperativas.

Outra estratégia de autorregulação da aprendizagem utilizada pelos alunos no decorrer do desenvolvimento do projeto foi a organização e a transformação de materiais e ambientes, tendo em vista a melhoria do aprendizado. Articulada à fase de execução dos processos autorregulatórios, essa estratégia requer esforços dos próprios alunos para participarem mais efetivamente das propostas escolares, como no caso da aluna Miriam, que se destacou nesse aspecto. Segundo a descrição da professora da turma, ela normalmente não realizava tarefas de casa, distraía-se com frequência e não apresentava muito empenho frente às tarefas. Após algumas semanas de realização do projeto e com o engajamento da docente que o desenvolvia com os alunos de 3º ano, Miriam começou a dar indícios de mudança de postura. Em uma atividade para casa em que os alunos deveriam aprender a fazer um origami de galinha, mobilizou-se em realizar a atividade e, vendo a dificuldade dos colegas que não fizeram a tarefa, dispôs-se a ensinar os passos durante a aula. Aparentemente uma atividade simples exigiu dela que colocasse em prática estratégias de aprendizagem para o cumprimento da tarefa.

Foi possível perceber mudanças de atitudes de alguns alunos frente aos materiais de aprendizagem, tal como ser mais participativo, realizar tarefas, planejar o uso de materiais, atividades que antes do projeto não eram realizadas. O relato da professora reforça as mudanças observadas de que alunos estavam se esforçando mais para mudarem comportamentos de forma a contribuir com seu aprendizado.

A atenção, outra categoria desse eixo, apresenta situações em que os alunos demonstram atenção à leitura e à discussão da história do Amarelo e às explicações e discussões sobre os conteúdos curriculares. Manter-se atento às propostas escolares demonstra que a criança está controlando seu comportamento, suas ações, ou seja, ela está demonstrando um controle volitivo. O controle da atenção auxiliou em comportamentos como respeito à uma regra comumente encontrada nas classes: não falar enquanto o colega/professor fala e em diversas situações em que o aluno precisava manter-se focado tendo em vista seus objetivos de aprendizagem. Um trecho do diário de campo da pesquisadora revela um desses momentos:

Professora: O que aconteceu na história? Lucas: Ele fez um plano! Ele planejou cortar a cabeça da Medusa quando ela estava dormindo. Professora: Na história,

qual foi a sequência? O que ficou para vocês da história? Vitória.: Eles planejaram e depois avaliaram. Professora: O que é planejar na história?

A participação dos alunos, bem como as respostas coerentes que davam às perguntas de sua professora, nos permitem inferir que estavam atentos à leitura e à discussão do capítulo lido naquele momento. Apesar de alguns distratores surgirem, o esforço dos alunos em manterem-se atentos foi uma estratégia notada em diversos momentos, o que os auxiliou a estarem preparados para o estudo. Dados da pesquisa de Pereira et al. (2020) vão ao encontro dessas observações realizadas por nós. Ao realizarem um estudo experimental com alunos com idade entre 8 e 11 anos com o objetivo principal de avaliar a eficácia de um programa voltado para a promoção de estratégias de autorregulação no controle da atenção, os autores verificaram que o grupo que participou do Projeto Sarrilhos do Amarelo (assim denominado em Portugal) apresentou níveis mais elevados de autorregulação e atenção seletiva do que o grupo controle. Para os autores, os resultados dos estudos mostram a eficácia do projeto e a possibilidade de compreender melhor essas variáveis para planejar melhores práticas em sala de aula.

Eixo 2: Comportamentos dos alunos

Nesse eixo, foram reunidos os dados dos episódios das observações (n=10) que retratam posturas, falas e comportamentos dos alunos que evidenciam questões relacionadas à autorregulação. O material empírico foi organizado em cinco categorias: iniciativa para resolver situações por meio do diálogo; utilização do PLEA; manifestação de opiniões e sentimentos e postura na ausência da professora.

Na primeira categoria, “iniciativa para resolver situações por meio do diálogo”, estão situações em que os alunos se posicionam perante uns aos outros para defender seu ponto de vista, por meio de argumentos. Este excerto do diário de campo da pesquisadora que retrata a conversa entre duas alunas exemplifica essa categoria:

Ingrid: Está muito grande o seu desenho. Está maior que o meu! (ela se referia ao desenho do corpo que a outra criança havia desenhado para se representar). Ana apagou o desenho e o fez novamente, ainda maior que o primeiro. Ingrid: Você não é maior que eu. Não tem que desenhar você mais alta... Ana: Não tem problema. Ingrid.: Tem sim. Vai ficar estranho nosso desenho. Ana: Ah, vai ficar assim mesmo. Vai dar muito trabalho fazer tudo de novo. As duas olham o desenho. Ingrid: Tá,

você então vai estar mais pra frente e eu mais pra trás, por isso você está maior do que eu. Ana: É, tá bom.

A oportunidade de expor ideias, argumentar e resolver problemas permite que a criança tenha possibilidade de ouvir o ponto de vista de outras pessoas e pensar sobre eles. A manutenção do uso de estratégias que possibilitem tais ações é fundamental para a promoção da autorregulação (ROSÁRIO, 2004).

Na categoria “utilização do PLEA”, apresentamos situações em que o planejar, executar e avaliar foram utilizados na realização de atividades do projeto “As travessuras do Amarelo” e que retratam atitudes que favorecem o estudo e, por conseguinte, a aprendizagem, como o estabelecimento de relação entre informações já conhecidas e as práticas de observação, descrição e análise no estudo. Um episódio observado em sala de aula que ilustra as práticas de observação, descrição e análise:

Professora: As cores estavam muito felizes seguindo seu caminho, até que encontraram um obstáculo. O que aconteceu? Nadir: Ah, eles encontraram uma areia movediça no caminho deles. Lucas: É, tipo, eles tiveram que se organizar para passar pela areia movediça. Professora: Isso. Então, eles estavam à procura do Amarelo quando encontraram essa parte da areia movediça (explica na lousa por meio de desenho e escrita). E aí? O que as cores fizeram? Desistiram? Marcela.: Não. Eles pensaram num plano para passar dali e continuar procurando o Amarelo. Nadir.: É, porque assim, eles tinham um problema, mas eles tinham que achar o Amarelo e eles tinham que fazer alguma coisa para resolver esse problema. Professora: Então, eles estavam aqui indo procurar o Amarelo, não podiam desistir... O que eles fizeram para conseguir passar? Giovane: Eles montaram um nas costas do outro para pegar na árvore. Quase não deu certo, mas deu. Bárbara: É, porque eles fizeram um plano. Usaram o PLEA.

Nesse excerto, podemos perceber que os alunos são capazes de observar a história, descrever e analisar os fatos, demonstrando compreensão desses três passos ensinados de forma sistemática e intencional por Marcela, possibilitando a compreensão maior dos conteúdos estudados. Ela relatou que os alunos passaram a realizar pesquisas em casa sobre assuntos estudados na escola e considerou importante essa postura dos alunos, que revela atitudes mais autônomas. A professora comentou:

Uma coisa que eu achei legal é que algumas crianças trouxeram pesquisas sobre algum assunto que estudamos em sala. Por exemplo, no livro deles tinha um simples comentário sobre a NASA. Eu expliquei o que era a NASA e no dia seguinte duas alunas trouxeram uma pesquisa que falava sobre um astronauta brasileiro. Eu

achei importante essa postura que eles estão assumindo: uma autonomia de estudar aqui e em casa.

Um exemplo de relação estabelecida entre conhecimentos prévios do aluno e conceitos que estavam sendo trabalhados em aula foi descrita por Marcela em um de seus relatos. Segundo ela, um dos alunos disse que o que estavam aprendendo sobre planejar no projeto do Amarelo é o mesmo que acontece “quando o Cebolinha fazia para derrotar a Mônica”. Esse aluno foi capaz de relacionar os planos criados pela personagem do quadrinista brasileiro Maurício de Souza com o conceito de planejamento que constitui o PLEA. A partir dessa situação, a professora explorou o conhecimento do ciclo PLEA e perguntou aos alunos se o Cebolinha fazia a avaliação de seus planos. A resposta da turma foi que não, e os argumentos estavam relacionados ao constante fracasso dos planos dessa personagem, o que demonstra que eles compreenderam que a fase da avaliação tem por objetivo rever e aprimorar o planejamento e execução.

Em uma determinada atividade em grupo, os alunos foram orientados pela professora a fazerem um plano antes de darem início ao trabalho. Após a execução da tarefa, a docente os convidou a realizarem uma avaliação sobre o trabalho finalizado. Questões como “Como foi trabalhar em grupo?”, “O que deu certo?”, “O que deu errado?”, “Poderia ser feito algo para melhorar?” foram feitas pela professora. A partir desses questionamentos, os alunos foram respondendo:

Nadir.: Foi legal. A gente fez o que todo mundo queria fazer. Cada um fez um pouco e daí todo mundo participou. Vitória.: Primeiro a gente combinou o que ia fazer, veio pegar os materiais e depois a gente fez. Deu certo. Todo mundo participou. Evandro.: Ah, no meu grupo a gente conseguiu fazer... mas não ficou legal (eu achei). Primeiro a gente ia fazer um [desenho], depois ia fazer outro... daí quando a gente decidiu, foi o que a gente fez. Acho que foi meio confuso. Isso dava para melhorar.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, estratégias autorregulatórias da aprendizagem foram apresentadas aos alunos por meio do ensino direto; da apresentação de um modelo (as cores do arco-íris – personagens da história – fizeram isso muito bem!); em atividades direcionadas pela professora e em atividades similares que requisitaram dos alunos a aplicação de estratégias de forma mais autônoma.

Tal sequência para o trabalho com as estratégias de aprendizagem constitui um processo de internalização em que, no início, a regulação

está sob o controle do professor e, com o passar do tempo e uso dessas diferentes metodologias, passa gradativamente a estar sob o controle do próprio aluno. Não foi possível a observação do uso das estratégias aprendidas durante o projeto em outras disciplinas, fato importante para a prática autônoma (LOURENÇO, PAIVA, 2016). Um fator que pode justificar tal ausência é o de que o processo de aquisição das estratégias de aprendizagem se dá paulatinamente, ao longo da escolaridade.

A terceira categoria desse eixo está relacionada à manifestação de opiniões e sentimentos, como forma de reflexão e percepção dos próprios comportamentos e sentimentos, necessários para o desenvolvimento do autocontrole e regulação dos comportamentos. Esses momentos de reflexão sobre as próprias ações podem favorecer a construção de novas estruturas de pensamento e proporcionam espaços para que atitudes mais autônomas sejam desenvolvidas.

Um dos capítulos do livro “As travessuras do Amarelo” narra o encontro de diversos “problemas” - tais como a preguiça, o mau humor, o capricho e a birra - em um grande piquenique onde um deles seria nomeado o “Imperador-dos-Problemas”. A partir da leitura desse trecho da história, os alunos puderam refletir sobre qual seria o seu maior “problema”. A professora perguntou aos alunos se eles sabiam por que o mau humor “ganhou”. Os alunos começam a dizer os porquês. A maioria deles explicou que o mau humor é provocado por outra pessoa, tal como provocação do primo ou irmão, porque a mãe insiste para que acordem ou façam algo que não queiram.

Após a socialização, a professora propôs que os alunos desenhassem o ‘problema’ com o qual se identificaram e construíssem com eles um gráfico dos problemas. Com os desenhos em mãos, os alunos iam à frente da classe para socializar com os colegas o porquê elegeram aquele como seu maior problema. Os colegas que assistiam às apresentações deveriam pensar em sugestões para que aquele problema fosse superado. A aluna Lia, por exemplo, dizia ter mau humor quando a mãe não comprava algo que ela queria. Os colegas disseram a ela que precisava entender que nem sempre a mãe poderia comprar o que ela desejasse e, dessa forma, compreenderia e deixaria de ficar mau humorada por esse motivo.

Para a realização dessa atividade e de outras oferecidas durante a realização do projeto, por exemplo, a confecção do termômetro das cores, os alunos deveriam ser capazes de identificar adequadamente sentimentos e comportamento, analisá-los e pensar em alternativas para

a sua resolução ou minimização. Essas oportunidades para falar de si e ouvir os sentimentos alheios possibilitam o controle das próprias emoções e o reconhecimento dos sentimentos de outras pessoas.

De forma geral, verificamos que algumas competências autorregulatórias voltadas para o estudo foram desenvolvidas pelos alunos do 3º ano, tais como: pedir ajuda quando necessário, organizar seus materiais, motivar-se, agir com autonomia na realização das atividades escolares, trabalhar em grupo e a autoavaliar-se após as tarefas.

Os episódios retratam mudanças de comportamento que, embora discretas, são indícios de que os alunos estavam se apropriando das estratégias de autorregulação a partir do desenvolvimento do projeto “As travessuras do Amarelo”, em um trabalho intencional e direcionado da professora. Quanto à participação dos alunos e da docente no decorrer do projeto, notou-se que o envolvimento e a prontidão para a realização das tarefas foram verificados em todos os momentos observados.

Conclusões

A perspectiva adotada nesse artigo defende o protagonismo do aluno com relação às suas aprendizagens, sem excluir o professor desse processo. As mudanças de comportamentos, hábitos e atitudes requerem um longo tempo e necessitam de um investimento pedagógico sólido, diário e coletivo (docentes, funcionários, gestores), sobretudo quando essas mudanças estão relacionadas a mudanças de comportamentos frente aos estudos. Nesse sentido, reafirma-se a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, a quem cabe organizar esse processo para que as compreensões, significados e desenvolvimento permeiem a vida escolar dos estudantes.

Algumas limitações do estudo podem ser apontadas. A primeira é a de se pautar apenas em observações, mesmo tendo um protocolo estruturado. Convém que, em outras pesquisas, outros instrumentos sejam utilizados. A segunda é a verificação da manutenção das aprendizagens adquiridas pelos alunos. O acompanhamento da mesma sala em outro ano poderia favorecer a resolução dessa questão.

Os resultados positivos do estudo mostram a necessidade da continuidade do trabalho com a promoção da autorregulação por meio do ensino de estratégias com essas crianças ao longo de sua escolaridade para que as aprendizagens tenham continuidade e, assim, consolidem-se. Revelam também que outras escolas poderiam considerar o

desenvolvimento de projetos de autorregulação por meio das narrativas, reconhecendo as dificuldades que muitos alunos apresentam no campo dos estudos.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo; Edições 70, 2011.
- BASSO, F, P. I.; ABRAHAO, M. H. M. B. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe.1, p. 171-189, 2017.
- BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M.. *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 2005.
- BORUCHOVITCH; E.; BZUNECK. J.A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 4ª edição, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- CAMPOS, L. V. E; SCHMITT, J. C.; JUSTI, F. R. DOS R. Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n.1, p.221-246, 2020.
- COELHO, C.C.; DELL'AGLIO, D.B. Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: Teoria e Prática*. v.21, n.1, p.248-264, 2019.
- COELHO, Clara Cela de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 621-629, dez. 2018.
- CORDEIRO, P. M. et al.. O Sistema Alerta Precoce para o Insucesso Escolar – SAPIE: Apresentação de um sistema digital de apoio à educação inclusiva. *Psychologica*, v. 63, n. 1, p. 139-152. 2020.
- CUNHA, J. S. da. *Tipos de feedback sobre as TPC e sua relação com o rendimento acadêmico*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho, Portugal, 2013.
- HÖGEMANN, J. et al. Writing intervention with elementary students struggling with writing: examining approach profiles to the teacher feedback on writing quality and motivational variables. *Read Writ*, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10159-0>
- HÖGEMANN, J. H. *Promoção de Competências de Auto-regulação na escrita: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho, Portugal, 2011.

- KARABENICK, Stuart. A.; DEMBO, Myron H. Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, v. 2011, n. 126, p. 33-43, 2011.
- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *Revista CES Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 47-75, 2015.
- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A.. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. p.132-141, 2010.
- OLIVEIRA, M. F. K. de; TORTELLA, J. C. B. Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental. *Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 395-418, 2015.
- PEREIRA, A. et al. Promote Selective Attention in 4th-Grade Students: Lessons Learned from a School-Based Intervention on Self-Regulation. *Children*, 2021. <https://doi.org/10.3390/children8030182>
- PISCALHO, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: perspectivas de investigadores e docentes. *Interacções*, Santarém, v. 10, n. 30, p. 72-109, 2014.
- ROSÁRIO P. et al. “COVID-19 em Sarilhos”: respostas de intervenção na promoção de competências autorregulatórias em período de pandemia, In MARTINS, M. RODRIGUES E. (org). *A Universidade do Minho em tempos de pandemia*. Re(Ações). Braga: Universidade do Minho, v. 2, 2020, p.41-65.
- ROSÁRIO, P. *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004.
- ROSÁRIO, P. et al. Self-regulated learning in a college classroom: A curriculum infusion approach. *Revista de Investigación Educativa*, v. 34, n. 1, p. 31-49, 2016.
- ROSÁRIO, P., et al. Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In VEIGA SIMÃO, A.M.; FRISON, L. M. ABRAHÃO H. (Eds). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Porto Alegre: UFRN, p. 179-208, 2012.
- ROSÁRIO, P., et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, 2010.
- ROSÁRIO, P; NUÑEZ, J. C; GONZÁLES-PIENDA, J. *As travessuras do Amarelo*. Americana, SP: Adonis, 2012.
- ROSÁRIO, P; NUÑEZ, J. C; GONZÁLES-PIENDA, J. *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora, 2007.
- ROSÁRIO, P. et al. Improving college students' critical thinking through the use of a story tool for self-regulated learning training. In Manalo, E. (Ed.). *Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking*, London: Routledge, 2019, p. 193-208.

- SABIA, C. P. de P.; SORDI, M. R. L. de. Um olhar para a dimensão infraestrutura como uma das condições objetivas possibilitadoras da qualidade em escolas públicas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 127–152, 2020.
- SILVA, L. M. F. da; VINHA, T. P. Os conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: a provocação e a reação ao comportamento perturbador. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1901–1918, 2017.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.
- TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016 .
- TENCA, C. Ap. A. *Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação*. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.
- TORTELLA, J. C.; FORNER, V. Tempo de estudo, rendimento e estratégias de aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 3, p. 815-832, 2019.
- VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, n.45, n. 2, p.2-20, 2013
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- ZIMMERMAN B. J., MOYLAN A. R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. *Handbook of Metacognition in Education*. Nova York, NY: Routledge, 2009, p. 299-315.
- ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, v. 48, n.3, p. 135-147, 2013.
- ZIMMERMAN, B. J. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. J. (Eds). *Handbook of self-regulated Learning and performance*. New York: Routledge, 2011.
- ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*. v.41, n.2, p. 67-70, 2002.

A unidade afeto-cognição a partir da psicologia histórico-cultural: implicações para o processo educativo

Ana Paula Barbosa
Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Introdução

A Psicologia Histórico-Cultural, de raiz materialista histórica e dialética, concebe o ser humano como ser integral. Vigotski, Luria e Leontiev consideram o processo de constituição e de desenvolvimento humano a partir das dimensões filo-ontogenéticas, fato que atribui importância da história e da cultura na formação humana. A partir desta concepção, as bases orgânica e psíquica são entendidas como unidade, sendo impossível dissociá-las ou considerá-las como somatória de partes na constituição humana. Uma das bases teórico-metodológicas da compreensão unitária do psiquismo humano é o pensamento de Espinosa que concebe o ser humano como monista, em que mente e corpo são integrados, tal qual a dimensão afetiva e intelectual do sujeito, não sendo possível a sua divisão.

A concepção monista é contrária à concepção predominante na sociedade atualmente, em que corpo e mente são cindidos, bem como afeto e cognição, na qual a segunda é valorizada em detrimento da primeira. A origem da concepção dualista remete à Descartes, na qual o ser humano era dividido entre corpo e alma; sendo a alma superior ao corpo. Segundo Vigotsky (2004), para Descartes a emoção era somente uma questão fisiológica, referente ao corpo e, em poucas exceções, estava relacionada à alma.

Na compreensão do ser humano como integral, o afeto e a cognição formam uma unidade, presente em toda atividade humana. O ser humano é concebido como ser social, histórico, cultural e biológico e se constitui na relação com a sociedade. Concebe-se também o psiquismo humano como a unidade interfuncional (VYGOTSKI, 2001), um sistema de relações conectadas e interligadas.

A partir dos pressupostos teórico filosóficos apresentados, o presente texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o conceito de emoção e a compreensão da unidade entre afeto e

cognição/intelecto a partir da psicologia histórico-cultural e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, serão apresentados a concepção de emoção para a psicologia histórico-cultural, a sua relação com o desenvolvimento do sujeito, mediada pela história e pela cultura e a sua relação com o corpo. Em seguida, a relação entre afeto e cognição, como uma unidade dialética, em que ambos se constituem e se afetam mutuamente, para discutir as implicações da unidade afeto-cognição no processo de ensino-aprendizagem.

As emoções para a psicologia histórico-cultural

Primeiramente, vamos nos debruçar sobre o conceito de emoção para Vigotski. O autor não chegou a escrever uma teoria propriamente dita sobre as emoções. No livro “Teoria das emoções”¹ Vigotsky (2004) faz uma análise das teorias organicistas ou periférica de James e Lange, relaciona-as à teoria de Descartes, explicitando e explicando os equívocos desta teoria e, assim, começa a engendrar a teoria das emoções, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural. No entanto, não chegou a concluir esta obra, pois foi escrita próximo ao seu falecimento. Neste livro é discutida a relação entre emoção e as sensações físicas e sobre as emoções e a consciência.

Nesta obra, Vigotsky (2004) critica à teoria periférica de James e Lange², a aproxima da teoria de Descartes e a afasta da teoria de Espinosa. O autor assinala a relação e a conexão entre a emoção e a consciência, embora não se aprofunde nesta questão.

As principais críticas à teoria periférica estão em não considerar a historicidade e de elevar o plano orgânico à principal, enquanto o fator psicológico ao secundário. Assim, para esta teoria, as emoções seriam apenas as sensações vagas do organismo, com caráter inferior relacionadas às funções primitivas do ser humano.

Outra crítica fundamental de Vigotsky (2004) à mesma teoria refere-se ao fato de considerar as emoções separadas do cérebro, assumindo caráter inferior e periférico. Na teoria periférica a emoção não era considerada como parte do desenvolvimento psíquico, mas sim de ordem meramente orgânica. Vigotsky (2004) esclarece o equívoco da aproximação da teoria periférica com as proporções de Espinosa e afirma que a teoria periférica se aproxima de Descartes. Esclarece também que

¹título original: Teoría de las emociones.

² No livro não há referência às obras dos autores citados.

Espinosa não continuou a teoria de Descartes a respeito das paixões, mas a revolucionou, transformando o pensamento. Para Vigotsky (2004, p 87, tradução nossa), Espinosa contradiz Descartes:

[...] quando nega a liberdade da vontade, quando estuda a influência e o destino das paixões, sua dinâmica na vida geral da consciência, as relações das paixões com conhecimento e vontade e, finalmente, quando examina sua natureza psicofísica, é precisamente a questão da substância principal da teoria de Spinoza.

Vigotsky (2004) ressalta que foi Espinosa quem combateu o dualismo de Descartes, a partir da concepção monista, na qual o ser humano é concebido como ser integral, corpo e alma como uma unidade. Para Vigotsky (2004), a partir de Espinosa foi possível vislumbrar uma psicologia explicativa do ser humano.

Para contribuir com a crítica, Vigotsky (2004) discute a teoria de Cannon em que é afirmado que as emoções fortes (de medo, por exemplo), a dor ou a fome causam reações físicas no corpo (como aumento do fluxo sanguíneo). Reações que seriam o meio para o corpo instintivamente se proteger de uma luta iminente ou de lesões, por exemplo. Nessas situações há um gasto de energia grande e diferentes órgãos internos são mobilizados para fortalecer o organismo. No período de grande excitação, o indivíduo é levado ao mais alto nível de atividade, juntamente com o sentimento de muita força. Cannon fez experimentos com animais e concluiu que mesmo sem a sensibilidade (suprimida por meio de cirurgia) os animais continuam a ter emoções. Para Vigotsky (2004), o trabalho de Cannon contribuiu para refutar a teoria de James e Lange, uma vez que uma reação corporal não está ligada a uma emoção específica. No entanto, Vigotsky (2004) compreende que tais experimentos não são conclusivos e não poderiam ser relacionados diretamente a seres humanos.

Para desvelar a problemática da relação da emoção com o corpo, Vigotsky citou a contribuição do experimento de Marañón com seres humanos, em que foi possível verificar que mesmo que sejam criadas artificialmente reações nos seres humanos eles não atribuem sentimento a estas sensações. Eles percebem as modificações corporais, mas não sentem a emoção, salvo em alguns casos, que só acontecem quando o sujeito já tem uma predisposição emocional. Corroborando o entendimento do fator psicológico inerente à emoção. A partir desses estudos, Vigotsky (2004, p. 39, tradução nossa) assinala uma nova

circunstância, a estreita relação entre o psiquismo e os componentes orgânicos da reação emocional:

[...] Sobre esse ponto, os experimentos de Marañon mostram não apenas a relativa independência uns dos outros [componentes psíquicos e orgânicos], e a possibilidade de provocá-los separadamente, mas também que alguns deles podem facilitar o desenvolvimento e o reforço dos outros, que podem se apoiar mutuamente, imbricar-se, provocando com ele um afeto integral, sem dúvida no que diz respeito à autenticidade se refere, tanto ao plano da vivência como de suas manifestações corporais.

Assim, Vigotsky (2004) aponta a relação dialética entre as sensações corporais e o sentimento psíquico, relacionada às vivências do sujeito. Elas podem ser provocadas ou originadas de maneiras independentes, mas se afetam mutuamente, se reforçam, e assim, se constituem como um afeto único. O autor não nega a existência de relação entre os aspectos físicos do corpo e da consciência, ao contrário, compreende que são associados, compõem uma totalidade.

Nenhum estado de consciência deve ser dissociado de suas condições físicas: estas constituem um todo natural que deve ser estudado como tal. Cada tipo de emoção deve ser considerado desta forma: quais os movimentos do rosto e do corpo. Os distúrbios vasomotores, respiratórios e secretores expressam objetivamente os estados correlativos de consciência, que a observação interior classifica de acordo com suas qualidades, expressam-no subjetivamente: é um único e mesmo acontecimento traduzido em duas línguas (Idem, p. 244, 245, tradução nossa).

Vigotsky (2004) explica que o desenvolvimento das emoções possui caráter histórico e as emoções não podem ser compreendidas apartadas da consciência humana. O autor explica que, com o desenvolvimento, a relação entre a emoção e a sua expressão se torna menos fixa e imutável, ou seja, não deixa de existir, mas pode se diferenciar. Ao reduzir a emoção a sensações não é possível compreender comportamentos mais complexos, assim como não é possível compreender o significado da paixão relacionada à consciência humana. Acrescenta: “Toda emoção é uma função da personalidade, e isso é precisamente o que perde de vista a teoria periférica” (Idem, p. 214, tradução nossa).

Na conferência 4: “As emoções e seu desenvolvimento na infância”, Vygotski (2001) expressa a contribuição de Claparède, em que as emoções alteram o conteúdo da vida psíquica, contrapondo-se à compreensão reducionista da emoção à condição biológica. Explícita que a compreensão da emoção como função biológica não é suficiente para

explicar as alterações profundas no comportamento. No entanto, situações em que o sujeito está preocupado ou transtornado ele não consegue controlar o comportamento:

[...] porque os movimentos agudos dos processos emocionais causam tais mudanças na consciência, que relegam a um segundo o desenvolvimento de toda uma série de funções, que garantem a vida normal da consciência. (p.417, tradução nossa).

Na obra “Psicologia da arte”, Vigotski (1999) explica a arte como fundamentalmente de natureza humana e, segundo o autor, atua no campo do sentimento. Por meio da arte, um indivíduo expressa os mais variados sentimentos humanos e o outro sujeito, que contempla a arte, pode vivenciar esses sentimentos por meio da fruição. No entanto, é importante considerar que a compreensão da arte pelo sujeito passa pelo prisma da subjetividade constituída em suas vivências. Vigotski (1999) deixa claro que, por mais que a expressão da arte seja realizada por um sujeito, ela é efetivamente social, da mesma forma que o sentimento do sujeito que contempla a arte é de origem social.

Segundo Vigotski (1999), a arte tem o poder de suscitar sentimentos opostos e recriar a realidade de forma intensa, podendo ainda, suscitar emoções que poderiam não surgir na vida real. Nesta obra é explicitada a relação intrínseca entre a emoção e a fantasia. Mesmo que uma vivência seja fantasiosa o sentimento que ela evoca é real:

[...] se confundo com pessoa um casaco que passou a noite pendurado no meu quarto, o meu equívoco é patente porque a minha vivência é falsa e a ela não corresponde nenhum conteúdo real. Entretanto, é absolutamente real o sentimento de pavor que experimento nesse ato. Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irrealis transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real (p. 264).

Assim, a emoção pode emergir desde a apreciação e contemplação da arte, a partir da fantasia criada no plano psíquico, ou a partir da imaginação do sujeito.

Para Sawaia e Silva (2015), a compreensão do papel da imaginação na emoção é fundamental para compreender a singularidade dos sujeitos, assim como contribui para esclarecer que o sujeito é determinado pelo social. No entanto, não de forma direta e igual, o sujeito não é reflexo do contexto em que vive, conforme afirmam as autoras: “A imaginação permite que os homens que vivem na mesma condição social sejam afetados de diferentes maneiras por uma mesma coisa” (Idem, p. 354). A imaginação não é somente a imaginação

relacionada à fantasia, ela permite perceber a realidade de forma singular, assim como permite a criação e carrega a ideia de transformação da realidade concreta, ao mesmo passo que altera a dinâmica do psiquismo. (SAWAIA, SILVA, 2020).

Ainda em Psicologia da Arte, Vigotski (1999) explica que a arte está ligada ao pensamento, mas ao pensamento emocional. Vigotski já apontava o caráter superior da emoção, ou seja, não como periférica, mas pertencente ao psiquismo. O autor explica que, mesmo quando fica aparente, o que é suscitado pela arte é o caráter intelectual integrado aos atos emocionais.

A problemática das emoções perpassa toda a obra do autor, sempre considerando a historicidade e a dialética dos fenômenos, assim como sua complexidade. Na obra vigotskiana não há diferenciação entre os termos relacionados à emoção, sentimento, paixão e afeto. No entanto, Vigotski, (2001) indica a importância do trabalho de Claparède³ ao que concerne à distinção da vida afetiva entre sentimento, emoção e a sua expressão externa. Afirma que esta distinção é importante por se opor à antiga psicologia, na qual ambos eram misturados e atribuídos a mesmos processos. Entretanto, evidencia que naquele momento a classificação não era a sua preocupação. Concentra-se na problemática da totalidade da emoção, o seu caráter social e histórico e suas relações e conexões na vida psíquica. Portanto, Vigotski entendia que a afetividade compreendia distinções importantes, que desempenham funções diferentes para o sujeito, mas não chegou a se debruçar sobre esse pensamento.

Como explica Sawaia (2000), Vigotski não estava preocupado em aprimorar o conceito de emoção ou mesmo de controlá-la, procurava superar a dualidade presente na psicologia e rever o método de investigação sobre o fenômeno psicológico. Enfatiza que a emoção está presente em toda a sua obra e é o seu alicerce.

Para Sawaia (2000), a emoção e sentimento são diferenciados a partir da intensidade, na qual a emoção é momentânea, depende da memória e das relações, interrompem o fluxo normal; como exemplo a autora cita o medo: “No medo, condensam-se todos os possíveis perigos, meus e de minha família, classe e nação, presentes, passados, bem como os futuros, sem rosto, que nos angustiam” (Idem, p. 15). Já o sentimento é mais duradouro, “É o tom emocional que caracteriza a forma como me coloco no mundo. [...] O sentimento de medo é o que caracteriza minha

³Referência não indicada no texto

identidade: sou um homem medroso” (Idem, ibidem). A autora deixa claro que tanto emoção como sentimento são constituídos histórica e socialmente, a partir das vivências.

Toassa (2014, p. 58) aponta que Vigotski compreende as emoções como processos determinados histórica e culturalmente e que se tornam funções da personalidade. Sobre as ideias de Vigotski, a autora afirma que:

[...] as emoções humanas são funções psíquicas superiores (culturizadas); a arte e a linguagem, os principais meios culturais que as constituem. Os estudos sobre as emoções são a última e mais difícil fronteira do seu monismo materialista, colocando o cérebro no corpo e o corpo na palavra. (p. 59)

Explicita, assim, a relação dialética entre o corpo e a psique, transpassada pela emoção. Assim como para Sawaia (2000), Toassa (2014) compreende, a partir da obra de Vigotski, a emoção como uma função psíquica superior, sendo que o mais relevante é o caráter histórico-social, desenvolvido na ontogênese. Magiolino (2010) questiona se a emoção é ou não compreendida por Vigotski como uma função superior, considerando que na obra do autor não está explícito. A autora indaga se não seria o caso de discutir o lugar da emoção no sistema funcional complexo, ao invés de discutir se é ou não uma função superior. Destaca que:

[...] problematizar a questão do desenvolvimento das emoções na obra de Vigotski implica pensar as emoções segundo as leis do desenvolvimento cultural e a emergência do signo e a possibilidade de significação, e da dupla série de funções psicológicas (elementares e superiores) e seu processo de transformação, conversão e inter-relação que se (re)produz nesse processo. (p. 135).

A característica fundamental do afeto em Vigotski é o seu caráter cultural e histórico, tem a base biológica, mas não é um elemento puramente orgânico, desenvolve-se por meio das múltiplas mediações, tanto internas ao sujeito como externas. Está presente em toda a vida psíquica. Assim, podemos compreender que as emoções e os sentimentos serão diferentes para pessoas de tempos históricos e culturas diferentes, para o adulto e para a criança.

A partir desta compreensão de afeto, apresentamos a seguir a relação dialética entre afeto e cognição na unidade biopsíquica.

A unidade afeto-cognição no psiquismo humano

Embora não tenha na obra de Vigotski um estudo específico e aprofundado sobre a relação entre afeto e cognição, como é o caso da análise pormenorizada da relação entre o pensamento e a linguagem, essa relação perpassa a obra do autor.

Como explicitado, Vigotski compreende a emoção como parte do sistema psicológico e integrado à totalidade do ser humano. Mas como se dá a sua relação com a cognição? Vigotski (2009) explica que a afetividade está presente em todo pensamento:

Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (p. 479-480).

O afeto juntamente com a tendência volitiva é a base do pensamento. Assim, podemos compreender que todo pensamento é emocionado. A partir dos seus pensamentos, que são imbricados de afeto, o sujeito age no mundo. Esta ação faz o caminho inverso e junto leva às impressões do sujeito para o pensamento. Este processo acontece da ação para o pensamento e do pensamento para a ação, num ir e vir e, os afetos positivos ou negativos estão presentes (VIGOTSKI, 1997b).

O aspecto volitivo diz respeito à vontade da pessoa, o que a faz tomar decisões, fazer escolhas. Muitas vezes há conflitos entre diferentes motivos, em que o sujeito precisa analisar. Segundo Vygotski (2001) é a liberdade interna que move o sujeito em suas decisões, tem o caráter de voluntariedade. A ação externa se relaciona às sensações internas imediatamente no processo volitivo. Como as outras funções psicológicas superiores:

A vontade se desenvolve, é um produto do desenvolvimento cultural da criança. O autodomínio, os princípios e meios deste domínio, não se diferenciam, fundamentalmente, do domínio sobre a natureza circundante. O homem é parte da natureza, seu comportamento é um processo natural, a dominação do homem se estrutura como de qualquer domínio da natureza, segundo o princípio de Bacon 'a natureza se vence obedecendo-a'. Não em vão Bacon equipara a dominação da natureza à dominação do intelecto. A mão desnuda e a razão, disse Bacon, deixados à sua sorte, não valem grande coisa; as ferramentas e os meios auxiliares são os fundamentos da atividade humana (VYGOTSKI, 2000, p. 300).

Ao concluir sobre a relação entre palavra e pensamento, Vigotski (2009) tem como pressuposto que a consciência sente e pensa. O pensamento surge na consciência a partir das necessidades, interesses e afetos do sujeito. Está relacionado às memórias e vivências.

Assim como nossas ações não nascem sem uma causa, mas são movidas por certos processos dinâmicos, necessidades e estímulos afetivos, nosso pensamento também é sempre motivado, é sempre psicologicamente condicionado, sempre deriva de algum estímulo afetivo pelo qual é acionado e orientado. O pensamento não motivado dinamicamente é tão impossível quanto a ação sem causa (VYGOTSKI, 1997b, p. 266, tradução nossa).

González Rey (2000) explicita que Vigotski atribuiu à emoção o mesmo caráter que os processos cognitivos. A origem da emoção é compreendida como independente dos processos cognitivos e integrada à complexidade da psique, o que confere à emoção um patamar mais elevado do que era dado por outras teorias.

Segundo González Rey (2000), a necessidade é uma das categorias que mais contribui para explicar a dimensão da emoção. A necessidade surge no plano biológico, mas é transmutada para o social, desde a mais tenra idade. Dessa forma, tem-se que a necessidade se desenvolve, em um processo tipicamente humano. De acordo com o autor, “Vigotski vê a emoção comprometida com o processo de mudança de necessidades que vai acompanhando o desenvolvimento psíquico, elaboração de grande complexidade, que teria que ser retomada e desenvolvida com base em sua obra” (GONZÁLEZ REY, 2000). As necessidades se alteram, novas necessidades surgem e se integram às emoções existentes, distintas e fragmentadas que irão ser fonte de novas emoções, no percurso da atividade do sujeito, das suas experiências e estados emocionais. O autor salienta que o processo de novas emoções e necessidades estão junto com o comportamento do organismo como sistema, em que a subjetividade imprime a capacidade de ação de forma ativa. Leontiev explica, a respeito da relação entre emoções e necessidades que:

A especificidade das emoções consiste em que elas refletem as relações entre motivos - necessidades - e a conquista ou possibilidade de realização exitosa da atividade do sujeito, que corresponde às mesmas. Além disso, não se trata do reflexo dessas relações, senão de seu reflexo diretamente sensível de suas vivências (1983, p. 162, 163, tradução nossa).

Nesta estreita relação entre emoção e necessidade é possível compreender que a emoção afeta profundamente o sujeito, direciona ou reorienta suas necessidades, dá o tom da vida.

Vygotski (1997b) afirma que a dependência entre a cognição e o afeto está presente desde as formas mais elementares. No entanto, esta relação se desenvolve, da mesma forma, intelecto e afeto também se desenvolvem. O autor explica que as mudanças de conexão e da relação da unidade afeto e intelecto ao longo do desenvolvimento de um indivíduo estão em relação com as mudanças interfuncionais e com o lugar que cada um ocupa na consciência em cada fase de desenvolvimento. A concepção de afeto e cognição como unidade prevê a superação da compreensão unilateral em que somente o pensamento é dependente da esfera afetiva.

Emoção e pensamento estão interligados, ambos se afetam mutuamente, ou seja, não é somente a emoção que afeta o pensamento, mas o contrário também acontece. Vygotski (1997b) relaciona o sentimento ao pensamento e ao meio social, explica que não sentimos de forma direta, pois o meio afeta nossa forma de sentir, além de que, a forma de sentir é mediada pelos conceitos a respeito dos próprios sentimentos. Destaca-se a importância da linguagem, que medeia a relação do sujeito com os outros sujeitos e consigo próprio. Ao nomear o que sentimos o fazemos por meio do conceito, estamos conscientes deste sentimento, e este, portanto, fica presente no pensamento. Cabe ressaltar que os conceitos são históricos, seus significados se alteram ao longo do tempo e devem ser compreendidos numa determinada cultura e sociedade.

A afetividade do sujeito é mediada pelo sentido e significado de cada emoção ou sentimento, elaborada a partir do pensamento sobre o que se sente. A partir de Espinosa, Vygotski (1997a) afirma que o fato de termos conhecimento dos nossos afetos os altera e os transforma em estado ativo, além de que a razão pode alterar as conexões entre emoções e, assim, criar novas emoções e sentimentos. Ao ter consciência de determinado afeto, todo o sistema psíquico é alterado: “O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, enquanto penso que afetos, que os coloca em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica (Idem, p.87, tradução nossa)”.

A compreensão do que sentimos, a partir de significados já estabelecidos, afeta todo o psiquismo, incluindo as funções psicológicas superiores. Assim, os afetos estão associados à cultura e ao tempo

histórico, à medida que um sujeito cresce e se desenvolve, os conceitos sobre os afetos também se desenvolvem, bem como a forma de sentir.

Segundo Oliveira e Rego (2003), para Vigotski a razão opera sobre o controle dos impulsos emocionais no comportamento, e que no ser humano cultural adulto geraria a autorregulação do comportamento. As autoras explicam que “[...] com o desenvolvimento, a razão está a serviço da vida afetiva, na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos” (Idem, p. 22). Entendemos assim, que com o desenvolvimento da dimensão cognitiva, o sujeito tem mais poder sobre as suas reações mais impulsivas, em que um acontecimento gera um sentimento muito forte.

Na apreensão da realidade, a dimensão afetiva está relacionada à forma como o sujeito a sente, em que os seus sentidos e significados, suas vivências anteriores, são mediadores internos para as novas experiências. No processo de internalização a afetividade relaciona o sujeito àquela realidade vivenciada, enquanto a cognição compete à apreensão do objeto ou fenômeno. São dimensões de um mesmo processo, dialeticamente articulados, um não acontece sem o outro.

Na mesma medida que se desenvolve o pensamento, o afeto também se desenvolve, bem como a relação entre ambos:

Mais de uma vez falamos sobre os processos afetivos e intelectuais que representam uma unidade, mas essa não é uma unidade imóvel e constante. Muda. E o mais essencial para todo o desenvolvimento psicológico da criança é precisamente a mudança nas relações entre o afeto e o intelecto. (VYGOTSKI, 1997b, p. 271, tradução nossa).

O psiquismo é concebido como um sistema, em que as funções psicológicas não atuam sozinhas isoladamente, mas se relacionam e fazem diferentes conexões com diferentes funções, de forma dialética, em que uma função afeta e constitui a outra e formam novos sistemas. Com as funções da afetividade não é diferente, elas se conectam com outras funções. A relação entre as funções do sistema psicológico não é tranquila. Vigotski assinala que unidade do psiquismo é o drama: “o drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35) ou um *choque de sistemas*, em que acontecem lutas internas, envolvendo diferentes funções, em que os sentidos e significados são muitas vezes contraditórios. As relações entre as funções não são harmônicas, são conflitantes, os motivos do sujeito entram em choque,

e nesta trama a emoção tem papel decisivo para o sujeito tomar um ou outro caminho, enquanto a dimensão cognitiva indica as razões.

Sawaia e Silva (2019) salientam que o drama não pode ser entendido somente como intrapsíquico, pois acontece e é originado nas relações sociais, carregadas de contradição. A partir de Vigotski, as autoras ressaltam o papel da emoção como mediadora da relação do sujeito com o meio, em que o sujeito não reage de forma imediata ou uniforme à sociedade. A relação do sujeito com os outros e com a sociedade é mediada tanto por fatores sociais e históricos, como pela sua condição interna, intrapsíquica, assim, cada sujeito vivencia e apreende uma situação de forma singular.

Como já explicitado, o ser humano é integral, seu sentir e pensar estão conectados, bem como o seu comportamento. Os afetos e os pensamentos implicam na forma como o ser humano age no mundo. Concebe-se que: “A unidade afetiva cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (MARTINS, 2007, p.129).

Implicações da unidade afeto-cognição no processo de ensino-aprendizagem

Como explicitado, a dimensão afetiva junto à cognição está presente nas relações sociais e nas atividades as quais integramos, seja na sua ação, no seu pensamento, nas suas relações ou nas suas escolhas. Não podemos dizer que uma situação pedagógica é afetiva ou não, pois todas o são. A questão está em promover processos, situações e relações afetivamente positivas, tanto com o conteúdo, quanto com os outros participantes do processo de ensino-aprendizagem e, aqui se devem considerar os professores, estudantes e os funcionários da educação. Isto não quer dizer, de forma alguma, que o objetivo é o incentivo de professores “bonzinhos” ou amigos dos estudantes que se abstenham da sua função de ensinar ou que deixem o ensino em segundo plano. Mas, sim, que o ambiente de ensino-aprendizagem deva ser favorável para a apreensão do conhecimento, para o desenvolvimento do pensamento criativo, em um espaço que os estudantes se sintam apoiados e motivados para se desenvolverem em suas máximas possibilidades humanas.

A partir do ensino organizado pelo professor, para que o estudante aprenda e desenvolva suas máximas possibilidades, é fundamental que o estudante esteja envolvido com o processo de ensino-aprendizagem, na atividade pedagógica⁴ (BERNARDES, 2009). O sentido articulado ao significado atribuído aos estudos, ao conteúdo e a escola pelo estudante contribui para mobilizá-lo na direção de se envolver, ou não, nas ações e tarefas de estudo na atividade do estudante. De acordo com Luria (1987), o significado é um sistema estável de generalizações, histórico e socialmente constituído, assim como é considerado como o elemento fundamental da linguagem. O sentido, de acordo com o autor, corresponde ao significado individual da palavra. Luria (1987, p. 46) afirma que "o sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito".

Compreende-se, portanto, que o sentido não é fixo, está imbricado de emoções, afetos e vivências, é subjetivo, construído a partir da apreensão da realidade concreta objetivada, repleta de contradições. O significado também não é imutável, pois é considerado como conceito vivo (VYGOTSKI, 2001), mas é mais duradouro e estável, uma vez que diz respeito à generalização e às relações inerentes a um conceito.

Assim, é importante que o conjunto de ações de ensino organizado pelo professor, favoreça a constituição de sentidos e significados positivos sobre o conhecimento pelos estudantes, como evidenciado por Marques e Carvalho (2019, p. 19): "Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relações de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo".

Asbahr (2014) afirma que "[...] a ocorrência da aprendizagem depende do sentido que esta tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes". Quando no processo de ensino-aprendizagem criam-se condições adequadas, com o ensino devidamente organizado, contribui-se para que o estudante de fato se mobilize e entre em atividade de estudo, mobilizando-se na execução de tarefas e ações de estudo, de autorregulação e autoavaliação. Faz-se importante considerar que os sentidos atribuídos à atividade de estudo ultrapassam os muros

⁴ Partindo da conceituação de que a atividade pedagógica seja uma particularidade da práxis que se constitui numa atividade coletiva e transformadora das relações sociais originadas das relações educacionais no contexto escolar, concebe-se que a mesma sintetize as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética. (BERNARDES, 2009, p. 238).

escolares, o contexto social que o estudante vivencia, com seus significados sobre esta atividade e o papel da instituição escolar também permeiam a atribuição de sentido, podendo ser contraditória. Neste emaranhado de influências nas relações sociais que permeiam os sentidos e os significados, o contexto vivenciado na escola é primordial.

A afetividade na atividade pedagógica, entendida como unidade entre a atividade de ensino e de estudo, desdobra-se em: respeito entre os participantes da atividade, ética e generosidade nas relações interpessoais, considerando cada sujeito em sua totalidade, como pessoa, sujeito ativo em sua subjetividade, em que envolvem preferências e valores. Na atividade pedagógica, entendida como práxis transformadora (VÁZQUEZ, 1977), o conjunto de ações e operações na atividade de ensino deve ser intencional, bem planejado, organizado e desenvolvido, de modo a envolver o estudante com o seu próprio processo de estudo, visando a aprendizagem e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos sujeitos que compõem o coletivo em atividade. As relações sociais, respeitosamente instituídas, também devem ser ensinadas e incentivadas na relação dos estudantes entre eles e com os outros.

A afetividade também se desdobra no ato criativo. O ser humano, diferente dos animais, planeja, idealiza a sua atividade antes de realizá-la. Para a criação, para o planejamento do novo, as funções da imaginação e da fantasia possuem papel primordial; são elas que permitem que o sujeito idealize algo que ainda não existe na realidade. O desenvolvimento do ato criativo se dá na relação com a realidade, em que o sujeito internaliza e subjetiva a realidade ou o conhecimento sobre ela (quando tem conhecimento de um fato histórico ou da geografia de um lugar nunca visitado, por exemplo), ou seja, não necessariamente o que vivenciou, mas também pelo que tomou conhecimento (VIGOTSKY, 1999). A consciência e a subjetividade de cada sujeito são constituídas pelo conjunto de elementos que compõem a realidade concreta, que foram internalizados e apropriados ao longo da história individual. Tais elementos são transformados internamente e são considerados a base para a criação de algo novo. O acesso a conhecimentos e a experiências diversificadas contribuem para aumentar as possibilidades de atos criativos, pois vão sendo constituídas condições para o seu desenvolvimento. Como explica Vigotski (2009, p. 42): “[...] nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A

criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores”. O autor chama atenção para a materialidade da vida, para as condições materiais necessárias para o desenvolvimento da função psíquica.

À atividade pedagógica compete introduzir os estudantes ao conhecimento produzido por diferentes povos, à arte, à tecnologia e à valores que venham a compor o seu imaginário junto com experiências que os leve a compreender esta realidade, seja sensível a ela e assim, tenha condições melhores de projetar o novo. A temática é abordada por Vigotsky (1999, p. 7. tradução nossa) ao afirmar: “Enquanto mais rica seja a experiência do homem, maior será o material com que contará a sua imaginação. Eis aqui, porque a criança tem uma imaginação mais pobre que o adulto, devido ao menor grau de experiência que possui”

A dimensão afetiva relaciona-se ao fato de que as experiências educativas integram a relação entre significado social e sentido pessoal enquanto unidade na atividade pedagógica (BERNARDES, 2012), mobilizem os estudantes a quererem compreender determinado assunto e a fazerem relações, inferências e a questionarem. Vigotsky (1999) explica que a emoção influencia a percepção que temos de um objeto externo e que ela possui a capacidade de selecionar ideias e imagens a partir do estado de ânimo da pessoa em determinado momento, indicando assim a importância do fator emocional sobre a internalização da realidade, explica ainda que elementos são sistematizados internamente a partir da emoção que causa à pessoa e ao serem evocados não tem nenhuma relação com a realidade.

Paulo Freire (1996), mesmo sem explicitar a dimensão afetiva, demonstra como a afetividade deve ser considerada no ato educativo, associada à dimensão cognitiva do sujeito. Tal relação é explicitada quando discorre sobre a ética do professor, da necessidade do estudante ser considerado sujeito e não objeto do ensino, do ensino ser dialógico, aberto à comunicação. Relacionado também ao respeito pela cultura e identidades dos estudantes e à atenção às relações, em que se deve buscar contribuir para a autoestima dos estudantes e respeitar seus sentimentos e emoções.

As diversas ações que fazem parte da atividade pedagógica, tanto em sua singularidade como em sua totalidade, afetam o estudante e o professor, contribuindo para a aproximação ou distanciamento da atividade de estudos e de ensino. Pesquisas de Leite e seu grupo de pesquisa (2006, 2018) evidenciam que os diferentes processos

constituintes do trabalho do professor afetam os estudantes, de forma a se aproximarem dos conteúdos escolares, ou ao contrário, podendo gerar até repulsa de alguma disciplina e até mesmo da escola.

A internalização do conhecimento e o decorrente desenvolvimento cognitivo também afetam a vida afetiva e o seu desenvolvimento. Aprender o conhecimento juntamente com questões éticas, políticas e ideológicas afeta como os estudantes irão ver, se relacionarem e sentirem em relação a fenômenos da realidade.

Enquanto o envolvimento do estudante na atividade pedagógica deve ser imbricado de sentimentos positivos, os sentimentos gerados no movimento de internalização dos conteúdos, não serão, necessariamente, positivos. Os sentimentos relacionados à atividade pedagógica, devem ser permeados por sentimentos positivos, pois estão relacionados com situações promotoras de desenvolvimento, pela vontade de querer aprender e fazer parte do grupo a que pertence, em que são formadas redes colaborativas de aprendizado, ainda que inicialmente possam gerar desconforto e angústias no processo de internalização e de apropriação do conhecimento.

Na compreensão da realidade e no desenvolvimento do pensamento crítico e teórico são estudados conhecimentos sobre diferentes aspectos da realidade, que é contraditória, constituída por fatos, fenômenos e comportamentos também contraditórios e, muitas vezes, violentos, tristes e repugnantes. O estudo sobre as guerras e as desigualdades que assolam o mundo como a fome e as doenças, por exemplo, podem gerar sentimentos de outra ordem, como a repugnância e o horror, mas também compaixão pelas pessoas que sofreram nestas situações.

Considerações finais

A partir dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, foi explicitado que a vida afetiva está integrada à psique e ao corpo, ou seja, a afetividade não possui papel secundário na constituição do sujeito humano, muito pelo contrário, ela é a base do pensamento junto a volição e medeia o comportamento. A compreensão da emoção apenas como biológica não seria suficiente para explicar muitos comportamentos humanos. A afetividade, assim como a cognição, desenvolve-se ao longo da vida do sujeito, mediada pela cultura, pelo social e pela historicidade.

O desenvolvimento da afetividade e da cognição não se dá de forma isolada, ambas se constituem dialeticamente e formam uma unidade. Todo pensamento surge e se desenvolve a partir de uma base afetiva, que o estimula e o orienta, ou o reprime. A afetividade é mediada pelos sentidos e significados sobre as emoções e os sentimentos e, através da razão, as emoções e os sentimentos são constituídos, ou seja, não são sentidos de forma direta ou imediata. O pensamento está presente na autorregulação dos impulsos gerados por emoções mais fortes. Dessa forma, a afetividade e a cognição se desenvolvem, uma afetando a outra, de forma dialética.

A afetividade está diretamente relacionada ao sentido atribuído ao sujeito à uma situação, conhecimento ou fenômeno. A internalização da realidade e a relação do sujeito com os outros e com o mundo é mediada por objetivações sociais e culturais, como as condições materiais das escolas, mas também pela sua subjetividade, imbricada por emoções e sentimentos constituídos nas suas vivências anteriores e no momento presente.

Dessa forma, consideramos que o conhecimento sobre o afeto e a cognição como uma unidade contribui para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais efetivos e de pesquisas que buscam compreender o maior ou menor envolvimento dos estudantes com a aprendizagem, com o conhecimento ou com a escola. Os sujeitos não são afetados da mesma forma pelas mesmas situações ou relações, mas o ensino organizado de forma adequada, relações respeitadas e de colaboração entre os participantes da atividade pedagógica contribuem para potencializar o envolvimento dos estudantes em atividade de estudo. O acesso ao conhecimento técnico, artístico e científico e às experiências possibilitam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, que estão diretamente relacionadas à afetividade.

Consideramos que a compreensão da unidade entre afeto e cognição seja uma temática essencial a ser contemplada na formação inicial e permanente de professores, assim como na formação de profissionais da educação de forma ampla, uma vez que a atuação destes profissionais no ato educativo é mediada pela formação teórico-prática.

Há de se relevar a importância da formação integral dos sujeitos, considerando o conhecimento sobre a formação e desenvolvimento do psiquismo humano, do domínio da conduta e da atuação na prática social global, compreendida como a síntese criativa da totalidade das relações sociais possíveis de serem vividas até o momento. Nesta perspectiva, rompe-se toda perspectiva de determinismo biológico e ambiental na

formação e desenvolvimento humano e asseveramos para a importância de promover processos educativos que sejam afetiva e cognitivamente bem elaborados, ampliando as possibilidades de os sujeitos se mobilizarem ao aprendizado e se apropriarem da realidade numa dimensão mais ampla e complexa.

Referências

ASBAHR, F.S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200265&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 ago. 2019.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.

_____. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: CRV, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 132-148, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 abril 2020.

LEITE, S. A. S. (org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, S. A. S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2006.

LEONTIEV, A. Los motivos, las emociones y la personalidad. In: *Actividad, conciencia, personalid.* Ciudad del Habana: Editorial Pueblo y educación, 1983.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1987.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2010.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. Em M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia Histórico-*

Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARQUES, E. DE S. A.; CARVALHO, M. V. C. DE. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 2, p. 1-25, 14 nov. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563/27355>. Acesso em 16 abril 2021.

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A; AQUILLO, J. G. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus Editorial, 2003.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento - Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural: Cultura, a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*, Campinas – Unicamp, 2000.

SAWAIA, B. B. SILVA, D. N. H. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. In: *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis.* [Ebook]. TOASSA, G; SOUZA, T. M. C; RODRIGUES, D. J. S. (org.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

_____. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. spe, p. 343-360, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000400343&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 abril 2020.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, São Paulo, n.30, p.49-66, jan-jun 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/viewFile/83774/86675> Acesso em: 15 jul. 2019.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis.* 2a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

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

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte.* Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 abril 2020.

VIGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico.* Madrid, Espanha: Ediciones Akal S. A, 2004.

_____. *Imaginación y creación en la edad infantil.* Tradução: Francisco Martínez. 2 ed. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. 2a ed. Madrid, España: Visor Dis. SA., 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. 2a ed. Madrid, España: Visor Dis. SA., 2000.

_____. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I*. 2a ed. Madrid, España: Visor Dis. SA., 1997a.

_____. El problema del retraso mental. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V*. 2a ed. Madrid, España: Visor Dis. SA., 1997b.

Afetividade e a educação digital nas escolas

Jovanka Mariana de Genova Ferreira
Marili Moreira da Silva Vieira

Introdução e contextualização do tema

Esse estudo apresenta uma reflexão sobre como, na educação digital, os relacionamentos, vínculos e a comunicação são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno. O estudo é feito a partir de uma pesquisa bibliográfica que tem como referencial os conceitos de Henri Wallon, autor de base para o tema afetividade e que apresenta o processo de constituição do indivíduo a partir da integração entre a pessoa, o cognitivo, o afetivo e o ato motor, na interação com a cultura/meio em que está inserido. A reflexão aqui realizada é focada no meio digital e no entendimento de como o ensino e a aprendizagem são partes de um processo que é permeado por manifestações afetivas, que operam pelo uso de dispositivos e aplicativos digitais. Dado que a afetividade é a capacidade do ser humano de afetar e ser afetado, examinar essa questão no ambiente virtual se faz premente para a sociedade de hoje.

O desenvolvimento humano na escola, foco do livro “Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação”, se dá, hoje, em meio a uma cultura digital intensa e que impacta os perfis de alunos e os processos de ensino dos professores. Atualmente, e, principalmente, em um momento de ensino remoto imposto pela quarentena da Covid-19, esta relação entre o desenvolvimento humano na escola e o meio digital ganha relevância significativa. Isso porque a escola e a sua organização curricular acabam tendo a preocupação com a inserção intencional e coerente dos recursos tecnológicos, que afetam e interagem com os processos de desenvolvimento dos alunos.

A revolução tecnológica digital tem proporcionado mudanças estruturais na forma como nos relacionamos e comunicamos. A cultura digital nos faz imergir em novas formas de relações, além de revelar diferentes maneiras de interação que interferem diretamente na comunicação, na apropriação e no compartilhamento do conhecimento – fato esse que também é percebido entre alunos e professores no

ambiente escolar com recursos mais tecnológicos. Consideramos que educação digital inclui todas as iniciativas feitas e desenvolvidas em plataformas digitais, desde a consolidada modalidade EAD (Educação a Distância), até a educação on-line (que pode ser híbrida ou exclusiva), realizada em programas como *Zoom*, *Google Meet*, *Skype* entre outros aplicativos, que se destacaram e cresceram desde o início da pandemia de Covid-19, em 2020.

Ao abordar o tema sobre relacionamentos na educação digital, destacamos o papel da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Ferreira (2019) este é um tema que já tem sua importância legitimada dentro dos processos tradicionais de educação na sala de aula presencial, mas é preciso empenhar esforços acadêmicos para que seja reconhecida, estudada e aplicada aos processos de ensino e aprendizagem que se dão digitalmente. Desta forma, justifica-se o objetivo dessa reflexão sobre como a afetividade participa de tais processos, destacando ainda o impacto do ensino remoto durante o período de pandemia.

Referencial teórico

Como referencial teórico, utilizamos os conceitos do francês Henri Wallon sobre a relação entre os campos afetivo e cognitivo no processo de desenvolvimento humano e suas mobilizações no meio em que vivem. Essa teoria nos faz refletir sobre o processo de constituição do indivíduo a partir da cultura ou do meio em que este está inserido, base para o tema da afetividade.

Um dos aspectos mais significativos da teoria de Wallon, especialmente para o exercício de um educador, é a gênese do desenvolvimento na pessoa, conforme defendida por ele. Sua proposição teórica foca o desenvolvimento da pessoa em uma integração entre os atos motor, o cognitivo e o afetivo. Essa é uma visão que coopera para a atuação do professor e permite um contato do educador com sua biografia afetivo-cognitiva, reflexão que impacta diretamente em sua contribuição para o desenvolvimento do aluno.

Para a teoria psicogenética de Wallon, a pessoa está sempre em processo de desenvolvimento, o que significa que há um movimento contínuo de mudanças e de transformações, que vão do início até o final da vida. O resultado dessas alterações pode ser observado externamente

e faz parte de um desenvolvimento que não segue uma forma única e linear, como afirma Grandino ao dizer que Wallon

Também questiona a visão linear que normalmente é conferida ao desenvolvimento, como se fosse um sucessivo alargar de possibilidades e recursos internos. Wallon demonstra que, muito diferentemente disso, o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação (2010, p.33).

Diante da premissa de que o desenvolvimento de uma pessoa não é algo linear e que acontece de forma dinâmica em um processo no qual cada fase se amplia e se ressignifica, o autor define as etapas do desenvolvimento psicomotor a partir da seguinte estrutura:

- a) Estágio Impulsivo-emocional (0 a 1 ano);
- b) Estágio Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos);
- c) Estágio Personalismo (3 a 6 anos);
- d) Estágio Categorical (6 a 11 anos);
- e) Estágio Puberdade e Adolescência (11 anos em diante).

As idades são colocadas como parâmetro, mas variam entre crianças e culturas. A quantidade maior ou menor de estímulos com os quais a criança interage no seu ambiente físico e cultural, no entanto, pode acelerar ou retardar o avanço e o recuo entre os estágios.

A cada etapa, criam-se novas possibilidades, recursos motores, afetivos e cognitivos, que se apresentam como características que integram habilidades e processos cognitivos e afetivos já adquiridos anteriormente. Além disso, são esses aspectos que determinam o próximo estágio.

Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio. A interação entre esses fatores define as possibilidades e os limites dessas características. A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social da sua época (MAHONEY, 2009, p. 12).

A teoria walloniana tem como premissa a relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais. O autor afirma que “a integração genético-social é o resultado da oposição que obriga aquilo que existe a se modificar para continuar a existir” (WALLON 1990¹, p. 129 apud

¹ WALLON, Henri. *Matérialisme dialectique e psychologie*. In: JALLEY, E., MAURY, L. (dir). **Henri Wallon, psychologie e dialectique** (écrits de 1926 a 1961). Paris, Messidor, 1990.

ALMEIDA, 2012, p.15). Para ele, é na relação organismo-meio que acontece a integração dos domínios funcionais: motor, afetivo, cognitivo e pessoa.

Os domínios funcionais são aspectos com identidade estrutural e funcional diferenciada, mas que são considerados extremamente interligados entre si, já que uma parte complementa a outra. Toda e qualquer atividade humana, seja no domínio cognitivo, no afetivo ou no motor, interfere no campo do outro. É possível encontrar aspectos afetivos e cognitivos em uma atividade motora, como também é provável que se identifique em uma ação afetiva com ressonâncias motoras e cognitivas. Todas essas questões têm impacto no quarto domínio: a pessoa. Esta, ao mesmo tempo que garante essa integração, é o próprio resultado desta troca (MAHONEY, 2009, p.15).

Podemos afirmar que os domínios funcionais são recursos conceituais utilizados para descrever e explicar a vida psíquica. Eles são caminhos escolhidos a partir de análises abstratas e servem para identificar e separar didaticamente o que na realidade não se separa: o indivíduo (MAHONEY, 2004, p.16).

A partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon (1968), a “afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p.17). Dessa forma ao falar sobre afetividade no processo escolar, não estamos usando como exemplo situações em que professores são considerados “bonzinhos”, ou alunos que se “comportam” de forma adequada, ou ainda de educadores que determinam limites para o “comportamento” dentro da sala de aula (FERREIRA, 2019). Na verdade, de acordo com Almeida, trata-se de entender a afetividade dentro da teoria psicogenética, como um conjunto de funções psíquicas que, ligado a outros conjuntos, o cognitivo e o motor, constitui a pessoa (ALMEIDA, 2012, p. 14).

Diante dessa concepção de afetividade, não é possível dizer que a afetividade na sala de aula se manifesta apenas como carinho, olho no olho e toque, mas que a ideia do professor afetivo é em relação àquele que consegue criar um clima favorável para o aprendizado. Mesmo este sendo um ponto favorável, a afetividade é muito mais do que isso. Afetividade é relação, é vínculo, é ser afetado, por diferentes modos e experiências, podendo ser estas positivas ou negativas.

Ao estabelecer essa relação com a afetividade, temos como premissa que ela faz parte do processo de aprendizagem e que facilita ou dificulta o estabelecimento do diálogo, o que permite ou não a construção de uma

relação mais humana no ambiente escolar. Isto é, a afetividade pode ser propulsora ou inibidora de ações. Como pesquisadores, examinar questões sobre esta temática exige compreendê-la em seu todo. É claro que, para favorecer processos de aprendizagem, desejamos estimular fatores que consideramos positivos de afetividade. Em uma experiência positiva, ela colabora para que sejam estabelecidos espaços de troca e socialização, ações que podem ser estimuladas pelos professores e outros mediadores, como um caminho para a integração dos alunos e demais atores envolvidos neste processo. Porém, existem experiências negativas que marcam a vida de um aluno, em alguns casos são determinantes para escolhas pessoais e profissionais. Todos esses aspectos devem ser avaliados pelos pesquisadores para o entendimento da importância da afetividade na educação.

Afetividade e o Meio

Henri Wallon assume o meio como fundamental para a sua teoria, pois considera que a pessoa se constitui a partir de sua interação com o meio em que está inserida. A escola é considerada um dos meios em que os indivíduos circulam, se relacionam e aprendem a conviver e entender a sua cultura. Como afirma Almeida, este é um espaço que possibilita interações sociais que desenvolvem a competência dos alunos como grupo e indivíduos para atuar na sociedade (ALMEIDA, 2012, p.16).

Como um local legitimado, é neste ambiente que o processo de aprendizado e a apropriação do conhecimento são permitidos, já que ele propicia outros movimentos, como as relações sociais, nas quais a afetividade está presente. Diante disso, pode-se afirmar que as ações dos professores afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que eles estabelecem com o conhecimento.

Ao professor e à estrutura escolar, cabe o desafio de canalizar a afetividade para produzir conhecimento; isso acontece nas relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo e em outros tipos de contato característicos da escola. O processo de reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno e integrá-lo ao processo educacional, também é um caminho propulsor para a afetividade no ambiente escolar.

Aqui, desejamos fazer uma digressão pequena em nossa reflexão. A estrutura física escolar afeta a pessoa, o aluno e o professor. Uma infraestrutura organizada, equipada e visualmente agradável afetará os integrantes do espaço de forma mais positiva se comparada com uma

infraestrutura descuidada, sem os equipamentos necessários, inclusive para a higiene. Pensando nisso, a falta de atenção e apoio financeiro que as escolas recebem para o cuidado adequado com o ambiente escolar pode gerar qual tipo de relação entre as pessoas e as atividades do espaço?

Essa falta de infraestrutura foi alvo de uma série de críticas tanto de especialistas em educação, como da mídia geral, quando o ensino remoto foi estabelecido durante a pandemia de Covid-19 e a consequente quarentena implementada em todo o Brasil. Neste momento, foi possível observar falta de lavatórios, banheiros e ventilação adequados nas escolas, fatores essenciais para um ambiente frequentado por crianças e jovens. Sem ao menos esta estrutura básica, torna-se mais difícil a permanência de um ambiente agradável e aconchegante para o trabalho acadêmico. Sendo assim, qual o sentido que os alunos poderão conferir ao processo de aprender e ao conhecimento, se sua experiência é dada em um ambiente que não recebe a atenção devida? Portanto, olhar para o meio em que se dá o processo de aprendizagem se torna crucial, seja para o ambiente presencial ou digital.

Um ambiente que reconheça o corpo, a sua plasticidade e a sua necessidade fisiológica e de conforto afetará emocional e cognitivamente o aluno, assim como favorecerá o estabelecimento de um tipo de relação com a escola que será levada a cabo ao longo da vida acadêmica do aluno e do professor.

Voltando ao ponto principal do capítulo, os alunos interpretam as (re)ações dos educadores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa e estudante (TASSONI, LEITE, 2013, p.263). Galvão afirma:

A perspectiva abrangente, pela qual Wallon se propõe a estudar a criança em desenvolvimento, traz significativas contribuições para o modo de olhar e compreender suas condutas no contexto escolar. Dessa forma, confirma-se a intuição de tantos professores que se recusam a se dirigir a seus alunos como se fossem intelectos abstratos ou sujeitos sem história. Fornece subsídios para que se compreenda a complexidade dos planos em que se estrutura a criança e da trama que se tece entre ela e o meio social (2003, p.82).

A partir da visão do contexto escolar, na qual diferentes atores (alunos e professores) se relacionam, é possível criar uma forma de relação que compõe aspectos afetivos e dá início aos processos de ensino-aprendizagem. Se tomarmos a teoria de Wallon como instrumento para pensar as atividades em sala de aula, poderemos afirmar que educar significa promover condições que respeitem as leis

que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno. A essência do educar é, portanto, respeitar essa integração no seu movimento constante (MAHONEY, 2009, p.18).

Esse processo de entendimento da afetividade na educação digital é essencial para o processo de aprendizagem do aluno. Podemos citar ações simples como: promover a integração dos alunos ao dividi-los em pequenas salas com recursos digitais para que possam se conhecer, discutir e fazer análises; pedir para que os alunos participem das aulas com a câmera do computador aberta para que todos possam se ver; incentivar perguntas dos alunos, além de opiniões, outras colaborações e ações que no presencial já são usadas e, no virtual, são adaptadas para que possam contribuir diretamente para a construção de vínculos e para a comunicação da turma.

No contexto escolar (presencial ou digital), esse tipo de posicionamento alinhado à teoria de Wallon contribui para um clima social propício para o conhecimento e o saber fazer, reconhecendo as manifestações emocionais e inspirando os professores com propostas que atendam às diferentes demandas de seus alunos. Wallon defende uma educação que concebe o homem completo, levando em consideração sua individualidade, sua formação biológica e as condições de sua formação. Significa oferecer para a criança e ao jovem as melhores bases para o seu desenvolvimento motor-afetivo-cognitivo (ALMEIDA, 2004, p.123).

Esse contexto escolar envolve o ambiente, o professor e o aluno, meio físico e social. Almeida apresenta uma reflexão que resume o papel do educador alinhado a teoria apresentada:

Nós, professores, sabemos que o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional. Sabemos também que aprender, para nós e para os alunos, não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva (2004, p.119).

Essa postura representa, dentro da teoria walloniana, o papel ativo do professor na constituição da pessoa do aluno inserido nas dimensões motora, afetiva e cognitiva. O educador deve ter como base fundamental a premissa de que o aluno conquiste, no plano afetivo, um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (ALMEIDA, 2004, p. 126). Contudo, para o professor fazer isso, ele também deve cuidar de sua afetividade. Portanto, um exame dessa questão do educador é também

importante, já que as emoções são contagiosas no meio social – característica apontada por Wallon (1968).

Com o início pandemia de Covid-19, em 2020, o professor se viu diante de desafios e dificuldades que não só o afetou, como também podem ter afetado os seus alunos. Isso porque o ensino passou a ser remoto, com auxílio de tecnologias que proporcionaram uma educação mais digital.

Vieira (2020), a partir da teoria walloniana, faz uma análise dos processos afetivos envolvidos nas relações entre professores, coordenadores, alunos e pais. O estudo que apresenta sobre os professores revela o quanto suas emoções e sentimentos podem afetar sua prática pedagógica, seu processo de busca por novas formas de ensinar e até mesmo sua condição de lidar com o ensino digital, algo novo em sua vida até então. Vieira (2020, p. 61), apoiada também nas pesquisas de Codo (1999), afirma que

[...] o desejo efetivo de cuidar do outro (aluno), versus as obrigações de programas e os empecilhos administrativos, a dificuldade de lidar com as diversas relações que existem e aparecem em classe e o conflito entre ser responsável por saber tudo que acontece com seus alunos e ao mesmo tempo não ter as condições de resolver todos os problemas que ocorrem na vida deles, geram um mal-estar, uma frustração[...] (Idem, ibidem)

Cuidar do ambiente de ensino e de aprendizagem nos convida a olhar também para o estado afetivo dos professores. Seja ensino presencial ou digital, ele é a principal figura que interage diretamente com o aluno e cuja ação afeta os estudantes. Uma experiência positiva no ambiente digital de ensino e aprendizagem requer que o educador esteja bem preparado e formado, para que tenha facilidade com os recursos e o apoio necessário para colocar em andamento os processos didáticos que promoverão a aprendizagem e a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Além desses aspectos, a análise de Vieira (2020) recai diretamente em como os professores estão sendo preparados para os processos inovadores que os afetam e, conseqüentemente, afetam o ensino e seus alunos. Trazer a inovação para dentro da prática de docentes que não vivenciaram a era digital desde sua infância, significa não apenas capacitá-los, mas oferecer escuta às suas vozes, ouvi-los efetivamente e apoiá-los em suas necessidades. Isso tudo para que se sintam amparados e seguros para ousarem novas práticas. A possibilidade de falar e de ser

ouvido auxilia na tomada de consciência de emoções que, uma vez conhecidas, podem ser mobilizadoras de avanços na direção da superação de obstáculos. São os professores que, com apoio da gestão e da infraestrutura, especialmente nos ambientes digitais, conduzirão com intencionalidade pedagógica os processos de aprendizagem. Eles compõem o meio escolar e necessitam ser “cuidados”.

Assim, voltamos ao contexto escolar, este ambiente que deve ser favorável à aprendizagem, em uma circunstância que envolve o professor, o meio, o social e o físico, o aluno e o conhecimento. Wallon defende uma escola que seja, antes de tudo, acessível. Ele acredita que este ambiente seja um dos meios para formar o homem-cidadão e que os alunos têm direito à cultura e o professor a um papel ativo na constituição da pessoa e do aluno (ALMEIDA, 2004, p.138).

O meio digital

O meio digital pode permitir que essa acessibilidade defendida por Wallon deixe de ser uma crença e se torne uma realidade. Os profissionais envolvidos com a educação digital estão diante de um cenário tecnológico sem precedentes. Os muros caíram e a sociedade vive, agora, em um espaço “sem limites”. Os autores Jenkins, Green e Ford destacam esse período como sendo

Um momento de transição, em que um sistema antigo está se despedaçando sem que saibamos ainda o que vai substituí-lo – um momento que está envolvido em contradições, uma vez que públicos e produtores fazem propostas que concorrem entre si para uma nova economia moral que substituirá o paradigma da radiodifusão, que dominou a produção e a distribuição cultural ao longo do século 20 (p. 355).

A velocidade e a urgência é base para a sociedade em que vivemos, em todos os âmbitos, sociais, políticos e tecnológicos. É a característica da modernidade reflexiva de Beck (GIDDENS, LASH e BECK, 2012), da modernidade líquida de Bauman (2005) Uma base composta por uma logística da percepção que oferece um poder sobre aquilo ou sobre algo que se move mais devagar. Coelho explica que um território não se controla por fronteiras e barreiras, mas pelo movimento e pela circulação acelerada de conteúdo (2019, p. 129). Sobre a disrupção dos fatos e como empresas surgem desta alteração do tempo e das realizações das coisas, o autor conta que

A disrupção das fronteiras e do que define sua existência, como as leis e os contratos, é uma consequência imediata da velocidade, mais ainda da velocidade exponencializada, como atestam as práticas (de Uber, Airbnb e equivalentes, todas elas práticas intencionais, conscientes de seus efeitos): não há tempo para o adversário (o táxi tradicional, o hotel) recuperar-se a menos que o controle central (do Estado) seja igualmente rápido, algo que por definição o Estado não consegue ser e, hoje, não quer ser (COELHO, 2019, p. 129).

Outro autor que nos auxilia na compreensão da complexidade desses tempos que vivemos é Milton Santos, ao esclarecer que

No fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando a esse novo sistema uma presença planetária [...] Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada (SANTOS, 2011, p.24).

Todo esse processo nos remete a uma imersão em novas formas de relações e de comunicação. Isso revela diferentes maneiras de interação que interferem diretamente na geração e no compartilhamento do conhecimento, o que demonstra o potencial da educação digital e os desafios para o cenário educacional, que vive um momento de rearticulação e de inovações em todos os seus processos.

Dentro do contexto da mudança de paradigma e da forma de interagir no ciberespaço, Henry Jenkins (2009) colabora com uma teoria que nos introduz ao conceito de “cultura da convergência”. Para ele, o cruzamento das velhas com as novas mídias, em um processo de resignificação de conteúdo, cria formas de contar e criar histórias, o que se define como “narrativa transmídia”. Sobre o tema, o autor afirma que

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões (p.138).

A virtualização das coisas nos permite viver experiências disruptivas nas esferas econômicas, sociais e culturais, A conectividade das pessoas no meio digital traz à tona uma relação de dependência e conexão entre pessoas, como também a forma de nos relacionar. Podemos afirmar que

a velocidade é base para essa nova sociedade em que vivemos, composta por uma logística da percepção que oferece um poder sobre aquilo ou algo que se move mais devagar.

Como forma de atualizar esse pensamento e, como Wallon não teve oportunidade de vivenciar os avanços contemporâneos, incluímos nessa condição um novo ambiente de desenvolvimento: o meio digital. Como apresentado, ele forma e contribui para o desenvolvimento de comportamentos que estão sendo responsáveis por uma nova cultura, tecendo assim novos costumes e hábitos (FERREIRA, 2019).

Este ambiente digital faz parte do cotidiano não só dos adultos, mas especialmente das crianças e dos adolescentes. O Brasil é um dos campeões mundiais em tempo de permanência na rede, ocupando o terceiro lugar, segundo os dados levantados pela *Hootsuite* e *We Are Social*. Os brasileiros ficam, em média, nove horas e 14 minutos por dia conectados, atrás apenas da Tailândia, com nove horas e 38 minutos, e das Filipinas, com nove horas e 24 minutos (SBP, 2019).

Os dispositivos eletrônicos permitem que algumas atividades, antes complexas, sejam concretizadas em intervalos cada vez menores. Eles também possibilitam uma mobilidade nunca vista antes, já que celulares e tablets – conectados à internet – fazem com que não haja mais restrição a um determinado espaço, remetendo-nos a uma existência sem muros ou lugares fixos. A respeito desse potencial dos computadores, (hoje também representado pelos demais dispositivos eletrônicos), Lévy traz uma contribuição para o entendimento de seus potenciais:

O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento dos tecnocosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si (1999, p.45).

O meio digital está presente na vida de alunos e professores e, como já afirmado, este espaço terá um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa. Henri Wallon assume que é a partir da interação entre o meio físico e o meio social que acontece o desenvolvimento da pessoa. Este é provocado pela interação das predisposições determinadas geneticamente e ambientais, ou seja, a programação biológica de cada pessoa encontrará no meio condições para se concretizar ou não (ALMEIDA, 2004, p.125).

Características da pesquisa realizada

Esse capítulo é constituído por duas pesquisas das autoras: um recorte da dissertação de mestrado de Jovanka Mariana de Genova Ferreira (2019) e um da pesquisa de Marili Moreira da Silva Vieira (2020). O trabalho de Ferreira (2019) teve como foco principal mapear a questão sobre como a afetividade é apresentada em dissertações, teses, e/ou artigos sobre o tema da Educação a Distância (EAD) em cursos de graduação. Já a pesquisa de Vieira (2020) retrata como o olhar para a afetividade do professor, a partir da teoria walloniana, pode favorecer ou impedir processos de inovação e mudança. O conteúdo de ambas as pesquisas associa a afetividade e questões relacionadas aos processos educacionais, com apoio na teoria de Henri Wallon, referência para a conceptualização sobre afetividade, que elaborou sua teoria baseada no desenvolvimento humano.

Assim, podemos compreender como a afetividade interfere nos processos psíquicos e de ensino e de aprendizagem, valorizando concomitantemente a relação indivíduo e meio social, e direcionando os esforços para o entendimento de como as manifestações afetivas se desenvolvem e são consolidadas no processo da educação digital através de dispositivos e aplicativos digitais.

Resultados, dados empíricos e discussão

O atual contexto da pandemia, no qual fomos inseridos nos anos 2020 e 2021, estabeleceu inúmeros desafios para a área de educação, o que nos leva para uma discussão sobre novas formas metodológicas no ambiente digital, processos de mudanças profundas que afetam as escolas, os professores e os alunos. A tecnologia, somada a uma necessidade mundial de isolamento social, permitiu-nos avançar e refletir como profissionais de educação diante de um desafio de levar conhecimento e nos atentar a necessidades humanas de acolhimento e empatia ao outro.

A afetividade, dentro do ambiente escolar, presencial ou digital, sendo reconhecida ou não nos processos de ensino-aprendizagem, existe e irá atuar de uma forma ou de outra. Como já dito, ela pode facilitar ou dificultar o estabelecimento do diálogo, a construção de vínculos e a comunicação entre alunos, professor e turma, professor e coordenadores, e professor e pais.

O educador que se dispuser a enfrentar os desafios e encontrar apoio e espaço de acolhimento pelos gestores escolares poderá se sentir confiante e assim conduzir processos de ensino que afetem positivamente seus alunos. Por sua vez, o aluno que consegue ter uma experiência que o propicia e facilita chegar ao seu objetivo de aprender e de se apropriar do conhecimento encontra na afetividade do processo escolar uma relação humanizada e atenta aos seus interesses como indivíduo, independente se isso acontece mediado por dispositivos eletrônicos ou dentro da sala de aula presencial.

Toda educação é construída por processos relacionais, desde as relações entre gestores e professores até aquelas entre professores e alunos, e professores e famílias dos estudantes. Esses processos relacionais são afetados pelo meio e podem sustentar o enfrentamento do novo ou mesmo dificultá-lo.

O ensino remoto trouxe tensão, além de novas aprendizagens. Alguns professores resistiram a mudanças e transpuseram a aula expositiva para o ambiente virtual. Porém, outros ousaram novas práticas com a tecnologia e se permitiram ter outras experiências e resultados.

Trazer o mundo digital para o ensino presencial ou para o ensino completamente on-line pressupõe mudanças na escola. Com a pandemia, essas mudanças se aceleraram, ou foram minimamente sentidas com maior intensidade por todos.

Em pesquisa realizada durante a primeira onda da pandemia de Covid-19, em abril de 2020, com 726 respostas válidas de alunos da Educação Superior, o Grupo GEICS (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade), do qual as autoras fazem parte, buscou compreender como esses alunos perceberam o processo de aprendizagem deles. Entre várias questões, foi perguntado sobre seus sentimentos, sobre como perceberam sua aprendizagem, se os professores ofereceram espaço para o diálogo nos ambientes virtuais e se eles tinham expectativa de que, ao retornarem, os professores mudariam suas práticas.

Quanto aos sentimentos, mais de 57% apontam insegurança e sobrecarga. Evidentemente, ao responderem sobre a aprendizagem, 63,5% afirmaram que ela está prejudicada. Esse dado tem uma alta correlação com o sentimento negativo indicado. Já quando perguntados se consideram que, ao voltarem para o ensino presencial, haverá mudanças na prática dos professores, 65,8% avaliam que talvez, sendo que 44% afirmam que não

(VIEIRA; et al., 2020). Este resultado pode ser resultante da percepção que apontaram sobre o formato das aulas remotas e que os professores transpuseram as aulas presenciais para a on-line, pois na mesma pesquisa, ao serem questionados sobre o formato das aulas online que tiveram, 79% apontaram que receberam textos avulsos para leitura, 75% tiveram apresentação de powerpoints e 69% viram vídeos, 65% também apontaram que as atividades propostas foram exercícios, 43%, redação e 50%, fóruns de discussão, o que efetivamente aponta para a transposição das atividades presenciais para o ambiente virtual. Reforçando esse dado, o uso de jogos, Wikis, mural colaborativo e/ou outras formas de aprendizagem colaborativa não ultrapassaram 6%. Temos como hipótese, diante desses dados que os professores não tinham, no início desse processo, o hábito e a formação para o uso de recursos digitais em suas propostas de ensino e que os educadores provavelmente receberam pouca formação e talvez até pouco apoio de modo geral para aprenderem o uso de recursos digitais no processo de ensino.

A pesquisa não teve um viés voltado para os docentes. No entanto, outros estudos que focaram neste público também apontaram insegurança e falta de apoio para eles. O Instituto Península (ABE, 2020), por exemplo, realizou uma pesquisa com os professores e alguns dados são destacados:

- 88% dos professores nunca tinham dado aula a distância de forma remota antes da paralização das aulas presenciais;
- 83,4% dos professores se sentem nada ou pouco preparados para ensinar de forma remota;
- 75% dos professores não receberam suporte emocional;
- 55% não receberam treinamento para o ensino a distância da escola, sendo que a maior demanda deles é justamente por esse treinamento.

Podemos interpretar, a partir de ambas as pesquisas, que a insegurança dos professores, a falta de conhecimento e de habilidade para a atuação no meio digital os impediu de criarem um contexto escolar que favorecesse o diálogo, a consciência das emoções e a tomada de posições frente a aprendizagem.

Como resultado, é possível identificar que os fundamentos defendidos pela teoria de Wallon, reconhecendo as manifestações emocionais inseridas no meio social e afetando processos, tanto de ensino como de aprendizagem, contribuem para o conhecimento e o saber fazer dos professores. Isso a partir de propostas que atendam as diferentes demandas

de seus alunos na educação que se dá na contemporaneidade, ainda mais neste momento de pandemia, quando percebemos que somos cada vez mais exigidos afetivamente e emocionalmente.

Os dados reforçam que os sentimentos estarão sempre presentes e poderão impulsionar inovações e aprendizagens, mas também poderão impedi-los. A tomada de consciência dessa relação entre meio e afetos, especialmente por parte do professor como responsável pela condução dos processos de ensino e aprendizagem, favorece experiências afetivas, de aprendizagem e de apropriação de conhecimentos. O cuidado com o meio escolar da educação básica ou superior, presencial ou digital é de responsabilidade das políticas públicas, dos gestores educacionais e de professores.

Considerações finais

O objetivo desse capítulo foi apresentar uma reflexão sobre como, na educação digital, os relacionamentos, vínculos e a comunicação são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno.

Demonstramos, portanto, que o ambiente, físico, cultural e relacional, participa do processo de desenvolvimento da pessoa, sendo disparador de movimentos motores, afetivos e cognitivos. Discutimos como o meio escolar afeta a aprendizagem, por intermédio de sua infraestrutura e de seus atores.

Por fim, inserimos o meio digital como um espaço inevitável em nossa sociedade e que compõe o ambiente que nossas crianças e jovens convivem. Apesar disso, pode ser um lugar de aprendizagem, desde que seja tratado em um contexto escolar.

Exemplificamos a relação meio e afeto nos processos de ensino e aprendizagem a partir do que vivenciamos desde o início de 2020, com a quarentena e o ensino remoto. Também apontamos que as inovações e mudanças costumam gerar insegurança e medo, e que esses sentimentos podem prejudicar os processos de aprendizagem, exigindo cuidado em relação ao preparo dos professores para que se sintam confiantes na incorporação da cultura digital no ensino. A partir disso, apresentamos alguns resultados provenientes de pesquisas realizadas para que fosse possível compreender esse momento tão significativo nas nossas vidas e no ambiente escolar.

Atualmente, a educação digital tem entre os seus objetivos a difícil responsabilidade de levar o conhecimento a um maior número possível

de pessoas, ainda mais em um cenário de crise mundial de saúde. Essa forma de educação, adotada em caráter emergencial, tornou-se uma opção real para o processo educacional, mesmo que tenha trazido outros desafios para a pesquisa e seu aprimoramento.

Nesse contexto, a educação digital permite e necessita de condições para que a prática escolar possa oferecer um ensino que valorize a afetividade e torne a sua experiência uma realidade do conhecimento. Este fato nos mostra como ainda há um grande desafio para os acadêmicos que se interessam pela área da Afetividade, em especial na Educação Digital, bem como uma oportunidade para que desenvolvam ainda mais estudos sobre o tema, contribuindo com os atores da educação nesse momento de exceção.

Referências

ABE, Stephanie Kim. *6 Pesquisas para entender como a pandemia tem afetado a comunidade escolar*. Notícias. Educação Básica. S.l.: CENPEC, 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/6-pesquisas-para-entender-como-a-pandemia-tem-afetado-a-comunidade-escolar>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Introdução. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). *Afetividade, aprendizagem e educação de jovens adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 11-28.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In. MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 119-140.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CODO, Wanderlei. *Educação: carinho e trabalho*. Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. São Paulo: Vozes, 1999.

COELHO, Teixeira. *eCultura, a utopia final*. Inteligência artificial e humanidades. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2019.

FERREIRA, Jovanka. M. de G. *Afetividade na educação a distância: estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira*. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Jovanka. M. de Genova. *Afetividade na educação a distância: estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira*. 141f. Dissertação (Mestrado em

Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4 ed. São Paulo: Editora Summus, 2003. p. 71-88.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich. *Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 2012.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: JUNQUEIRA, Patrícia (org. e trad.). *Henri Wallon*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 31-42. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da conexão*. São Paulo: Aleph, 2014.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora. 34, 1999.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p.13-24.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 9-18.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão afetiva e o processo ensino – aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ALVARENGA, Abigail (orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15-24.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SBP - SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Saúde na era digital e benefícios da natureza no desenvolvimento marcam debates no Congresso Brasileiro de Adolescência*. S.l: SBP, 27 maio 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/saude-na-era-digital-e-beneficios-da-natureza-no-desenvolvimento-marcam-debates-no-congresso-brasileiro-de-adolescencia/>. Acesso em: 15 out. 2019.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/9584/9457>. Acesso em: 07 abr. 2019.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva *et al.* *Quarentena COVID19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie - GEICS, 2020. Disponível em: <https://www.geics.com.br/quarentena-covid19>. Acesso em: 11 abr.2021.

VIEIRA, Marili. Moreira da Silva. *Coordenação pedagógica: formação de professores e a gestão dos sentimentos em processos de inovação.* Curitiba: Appris, 2020.

WALLON, Henri. *Matérialisme dialectique e psychologie.* In: JALLEY, E., MAURY, L. (dir). *Henri Wallon, psychologie e dialectique (écris de 1926 a 1961).* Paris, Messidor, 1990.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 1968.

As relações em sala de aula: as aprendizagens, as escolhas e os afetos

Elvira Cristina Martins Tassoni
Kalyne Jeuken Teixeira
Josiane Regina de Souza Buzioli

Introdução

As discussões a respeito da afetividade no contexto escolar vêm se tornando cada vez mais presentes nas pesquisas e reflexões atuais com o objetivo de debater sobre os afetos em diferentes contextos. Somos afetados continuamente pelas relações que estabelecemos com o outro e pelas experiências vivenciadas nessas interações. Assim, os afetos são constitutivos da dimensão humana e, por esta razão, reiteramos a importância desta discussão no campo educacional, visando a um desenvolvimento integral do ser. Além disso, buscamos contribuir para a superação da ideia de senso comum de que a afetividade se refere apenas a demonstrações de carinho e bem querer.

Temos, então, o objetivo de discutir os afetos em três contextos educacionais, por meio de recortes dos resultados de três pesquisas empíricas: uma realizada com uma professora e seus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (SILVA; TASSONI, 2019), outra com alunos da Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais – (BUZIOLI, 2021) e a terceira com alunos do 3º ano do Ensino Médio, diante do processo de escolha profissional (TEIXEIRA, 2021). Os três estudos problematizaram a afetividade, na visão dos participantes, em diferentes idades e momentos da vida, em relação ao período de escolarização em que se encontravam, demonstrando a indissociabilidade entre pensar, sentir e agir. Trazemos Spinoza, Vigotski e Wallon para dialogar com o material empírico.

Spinoza, filósofo do século XVII (1632-1677), trouxe importantes contribuições na construção de explicações monistas para a compreensão do ser humano. Rompeu com as ideias de seu tempo que hierarquizavam a mente e o corpo, em que a primeira mantinha superioridade em relação ao segundo e, por isso, deveria controlá-lo e comandá-lo. Para Spinoza (2016) corpo e mente são atributos de Deus e estão sob os mesmos princípios e, por consequência, interligados. Suas ideias e sua pessoa foram fortemente atacadas, culminando com a sua

excomunhão da comunidade judaica e da igreja católica e suas obras foram impedidas de ser impressas e divulgadas.

Vigotski (1896-1934), inspirado nas ideias de Spinoza, teceu duras críticas à forma de a psicologia, de sua época, estudar e compreender a dimensão dos afetos, deixando-a reduzida às emoções vinculadas apenas a alterações orgânicas, no âmbito dos instintos, e, por isso, deveriam ser controladas. Excluía-se destas explicações a dimensão subjetiva. Vigotski (1998) abordou as emoções sob o ponto de vista do desenvolvimento, assegurando que elas também compõem o conjunto das funções psicológicas superiores. Demonstrou que há um deslocamento de um plano exclusivamente orgânico para um plano simbólico, envolvendo os processos de significação. Dessa maneira, Vigotski chamou a atenção para as formas com que as experiências vividas são significadas por cada pessoa, articulando o pensar e o sentir.

Wallon (1879-1962) construiu uma teoria demonstrando a integração entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora que compõem a dimensão da pessoa humana. Afirmou que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e no funcionamento da inteligência, definindo interesses e necessidades individuais. Além disso, considerou que o primeiro vínculo que se estabelece entre o recém-nascido e as pessoas ao redor é de natureza emocional. As manifestações iniciais do bebê assumem uma perspectiva de comunicação entre ele e o outro e são essenciais para garantir os cuidados necessários para a sua sobrevivência. Apesar desse papel fundamental na fase inicial de vida, as emoções e os sentimentos têm uma função social de contagiar, de mobilizar o outro e de comunicação que se mantêm por toda a vida (WALLON, 1995).

Com base nesses autores, assumimos por afetos os estados do corpo e da mente diante das experiências vividas com as pessoas. Envolve, portanto, como essas experiências são percebidas e significadas pelos que delas participam. Nesse sentido, exploramos neste texto, as experiências vividas por alunos na escola. Para tal, ele está organizado da seguinte forma: inicialmente adensaremos as explicações teóricas sobre os afetos e, na sequência, apresentaremos cada uma das pesquisas referidas em relação ao método e aos resultados, finalizando com a discussão e as considerações finais.

Teorizando os afetos

Retomando o já exposto, os afetos envolvem a relação com o outro, as experiências vividas nessa relação, além da percepção e compreensão que os sujeitos envolvidos têm sobre o vivido nessas experiências. Assim, se evidencia a união indissociável entre corpo e mente.

Para Spinoza (2016) ter consciência de si e do que afeta o corpo constitui a ligação entre mente e corpo.

Tudo o que acontece no objeto da ideia que constitui a mente humana deve ser percebido pela mente humana, ou seja, a ideia daquilo que acontece nesse objeto existirá necessariamente na mente; isto é, se o objeto da ideia que constitui a mente humana é um corpo, nada poderá acontecer nesse corpo que não seja percebido pela mente (Ética, II, prop. 12, p. 60).

Demonstramos que a mente está unida ao corpo porque este é objeto daquela (vejam-se as prop. 12 e 13). A ideia da mente, deve, portanto, pela mesma razão, estar unida com o seu objeto, isto é, à própria mente, da mesma maneira que a mente está unida ao corpo. C.Q.D. (Idem, prop. 21, demonstração, p. 71).

Spinoza (2016) destacou que a potência da mente se encontra justamente no movimento de pensar a respeito dos acontecimentos que envolvem o corpo, ou seja, sua força e ação de pensamento constituem-se na medida em que pensa sobre as afecções que envolvem esse corpo. O autor discute em sua teoria o conceito de *conatus*, que se refere a uma energia vital que existe em todos nós e é essencial à vida. À medida que somos afetados pelas relações que estabelecemos e experiências que vivenciamos vão ocorrendo flutuações no *conatus*, no sentido de aumentar ou diminuir a força vital e, conseqüentemente, a nossa potência para ação.

Spinoza (2016, Ética, III, definições, p. 98) esclareceu que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Assim, entendemos que as interações estabelecidas entre as pessoas provocam afecções que podem se constituir como alavancadoras ou redutoras de nossa potência de agir.

Vigotski (2004), pautando-se em Spinoza, mostrou a necessidade de uma base filosófica bem fundamentada para que se possa avançar nos estudos das emoções. Defendeu que a natureza dos afetos se transforma, constituindo-se em novas e diferentes maneiras de sentir, e fez críticas a

teorias que reduzem os princípios explicativos à base visceral. Especificamente, em relação à teoria de James e Lange denunciou:

[...] no [es] una evolución sino una involución; no un desarrollo sino una reducción; no un aumento de la complejidad y una transformación en formas superiores, sino una atrofia y una transformación en restos rudimentarios; no funciones progénicas, potenciales, sino funciones en degeneración, arcaicas, vestigios de un pasado lejano. La última palabra de esta teoría proclama que la emoción es una reacción patológica fortuita, un vestigio perjudicial e inútil de los tiempos antiguos, incapaz del menor desarrollo (p. 208).

Considerar as emoções em uma perspectiva de desenvolvimento significa assumir que ganham complexidade e articulam-se a outras funções psicológicas superiores, como a linguagem, a imaginação, o pensamento e a memória. Assim, juntamente com os demais fenômenos psicológicos, as emoções e os afetos são construídos nas atividades sociais marcadas culturalmente. Portanto, compreender a dimensão afetiva segundo a cultura, significa elucidar suas correspondências com a maneira pela qual as pessoas agem, pensam e são tratadas nas atividades culturais. Esta forma de compreender coloca em destaque a dimensão da significação e da consciência, envolvendo a atribuição de significados e sentidos, por meio da linguagem e de outros elementos semióticos pertencentes à cultura (VIGOTSKI, 1998).

Para Vigotski (2000), o significado compõe um núcleo de certa estabilidade, objetividade e é compartilhado socialmente, mas está indissociado aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários, que constituem a dimensão dos sentidos. Desta forma, há o predomínio dos sentidos sobre os significados. Destacando a importante contribuição de Paulhan para a elaboração da diferença entre sentido e significado em relação à palavra, Vigotski (2000, p. 465) apresentou que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

A significação que atribuímos para os objetos, para os acontecimentos e para as reações das pessoas com as quais convivemos está relacionada com as experiências vivenciadas ao longo de nossa vida e afeta cada de nós de maneiras distintas.

Desta forma, quais são os sentidos e significados construídos ao longo do tempo e compartilhados pelas pessoas a respeito da escola? Certamente, é um espaço valorizado, por muitos, um local em que se trabalha com o conhecimento, que também é construído histórica e socialmente. Mas de que forma se trabalha com tais conhecimentos? Que sentidos e significados são elaborados a respeito do ensinar e aprender? Estas são algumas questões que nos levam a discutir os afetos nos processos de escolarização.

Wallon (1995) dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, assumindo uma abordagem social para as explicações sobre o desenvolvimento humano. Envolveu-se com investigações que possibilitaram a descrição das transformações e do desenvolvimento dos processos especificamente humanos – preocupação também compartilhada por Vigotski. Elaborou explicações sobre o comportamento humano, com base no contexto social, considerando que, desde o início, constitui-se na relação com outros e, portanto, é individual e social. Organizou princípios basilares para a compreensão do desenvolvimento humano em estágios: impulsivo emocional, sensorio motor, personalismo, categorial e puberdade e adolescência. Em cada um deles a criança estabelece um tipo de interação, tanto com o outro, como o mundo à sua volta. Cada estágio não representa um acréscimo mais complexo e mais elaborado de formas de agir e pensar, mas, refere-se a “uma reorganização qualitativa” (MAHONEY, 2004, p. 15).

Wallon (1995) demonstrou que em cada fase do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Explicou que há a alternância da afetividade ou da cognição na preponderância em cada estágio, ou seja, enquanto em um estágio há a preponderância da afetividade, no estágio seguinte o que predomina é a cognição; embora alerte que em todos os estágios, todos os conjuntos funcionais atuam, dando condições para o desenvolvimento. Assim, dependendo da fase em que se encontra o indivíduo, ora os aspectos afetivos possibilitam os avanços dos aspectos cognitivos, ora acontece o inverso. Um beneficia-se das conquistas do outro. Assim, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas diferentes de manifestação.

Wallon (1995) considerou a afetividade uma dimensão humana que envolve emoções, sentimentos e paixões. Nesse sentido, nos ajuda a pensar que se trata, portanto, da capacidade de (re) agir diante de diferentes situações, por meio de ações, pensamentos e alterações

corporais. São disposições psíquicas imbricadas com os eventos externos, envolvendo as situações e as (re) ações das pessoas.

A partir das contribuições desses três autores, assumimos que a afetividade se refere à qualidade dos sentimentos, emoções e paixões que são mobilizados a partir do que se percebe, significa e se compreende das experiências vividas. O contexto escolar, nas diferentes etapas da escolarização se constitui como um local importante de relações afetivas e mobilização de afetos, que influem sobre os diversos momentos de vida dos estudantes. Por isso, destacamos a importância dos estudos a respeito desse conceito e do olhar atento em busca da compreensão dos afetos que perpassam as diferentes etapas de ensino pensando no momento de vida em que se encontram os alunos.

As pesquisas realizadas e alguns resultados

As três pesquisas realizadas partem do pressuposto de que a sala de aula e a escola são lugares de encontros intensos, por meio de interações interpessoais mediadas simbolicamente. O que cada um dos envolvidos percebe e a forma como compreendem o vivido nesses espaços mobiliza afetos que vão constituindo os sujeitos e as suas relações com os conhecimentos, com as outras pessoas e com o mundo, incluindo as decisões tomadas em cada situação que se apresenta. Portanto, os afetos têm a sua fonte no encontro, isto é, nas relações entre as pessoas, e estão imbricados em processos de tomada de consciência a respeito do que acontece com o corpo e a mente nesses encontros (as afecções). As significações produzidas nesse processo são o substrato para sentimentos e emoções que, a depender de sua natureza, vão aumentar ou diminuir a potência para a ação, em termos de atividade ou passividade e, conseqüentemente, na intensidade da força da energia vital – *conatus*. As três pesquisas buscam responder as seguintes questões: É possível reconhecer os afetos e as afecções no corpo e na mente? É possível compreender o que aumenta ou diminui a potência de agir?

Silva e Tassoni (2019) tiveram por objetivo identificar o que afeta professora e alunos, de uma classe do primeiro ano do Ensino Fundamental, no processo de ensino-aprendizagem e que efeitos são produzidos em tal processo, que podem contribuir e/ou dificultá-lo. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada em Campinas, São Paulo. O material empírico foi produzido por meio de observações em sala de aula, que possibilitaram conhecer parte das experiências vividas

pelos participantes, bem como deram subsídios à realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora, buscando identificar as significações produzidas em torno do vivido. Dezessete crianças participaram da pesquisa e os procedimentos éticos em relação ao bem-estar das mesmas foram cuidadosamente planejados, além da assinatura dos Termos de Assentimento (pelas crianças) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pelos responsáveis e pela professora).

A professora costumava iniciar as aulas com a leitura de obras literárias infantis. As crianças mostravam-se atentas e participavam deste momento comentando sobre a história e fazendo perguntas. As atividades mais recorrentes, nos dias observados, foram as de produção escrita. Essas produções eram exploradas por meio da leitura de textos instrucionais. Durante a explicação deste tipo de gênero textual, a professora significou a atividade, oportunizando ao grupo a experiência com a função social daquele tipo de texto. Ela apresentou um cartaz com as instruções de como fazer uma peteca. Leu coletivamente com as crianças cada etapa e deixou para construir a escrita dos últimos procedimentos para a confecção do brinquedo junto com a sala. Em outra aula, seguindo as instruções do texto com as crianças, foi confeccionada uma peteca.

Dentre essas produções escritas, a professora costumava passar o ditado de palavras. Tal atividade era muito apreciada pelas crianças. Elas pediam pela mesma e ficavam contentes quando a professora realizava a correção, que era feita na lousa, para que, a partir das palavras, fosse explorada a relação entre sons e letras. Ditar palavras era uma atividade muito bem recebida pelas crianças. Era muito comum gritarem em comemoração por terem acertado as palavras, após a correção.

A professora selecionava tirinhas da “Turma da Mônica” como proposta de atividade de interpretação de texto, sendo que tais propostas eram diferenciadas, para os alunos que tinham mais autonomia em relação à leitura e à escrita. A professora os instigava a realizar as atividades sozinhos e depois ela corrigia com cada um. Quanto às crianças que ainda não possuíam tanta autonomia na leitura e na escrita, a professora mediava o processo, passando de mesa em mesa e auxiliando as crianças de forma mais assertiva.

A forma como a professora ressignificava as atividades, propostas pelo livro didático, era importante para a interação e participação das crianças. Em um momento de observação, a professora explicava a estrutura textual de um bilhete e sua função social. Realizou a leitura de

bilhetes (conteúdo do livro didático de português) e, no momento em que as crianças iriam expressar a compreensão do conteúdo realizando a escrita, a professora optou por não seguir o indicado no livro e propôs que escrevessem um bilhete para seus pais solicitando que providenciassem um pote para plantarem sementes de girassol, atividade a ser realizada em classe.

Os resultados evidenciaram que tanto a professora como os alunos valorizavam o que acontecia na sala de aula. Para a professora, o que ela propõe e ensina

[...] vai ajudar com que eles sejam cidadãos atuantes na sociedade, que eles possam interagir com o meio escrito, que eles possam dar opiniões, que eles possam criticar, enfim que eles possam ser cidadãos de verdade.

As crianças, por sua vez, explicitaram que a forma de a professora agir, usando recursos aparentemente simples, contribuiu para que compreendessem:

Ela ajudou a escrever e formar o som e as letras, ajudou a escrever melhor e a aprender melhor. (Maria¹)

Porque eu aprendi matemática, antes eu não sabia. Ela colocou a matemática na lousa e chamou a gente para resolver esse probleminha, aí ela fez um negócio e eu consegui acertar a matemática. (Sílvia)

Embora as falas não tragam detalhes sobre os procedimentos usados pela professora, podemos inferir que a forma como a interação entre ela e seus alunos acontecia promovia a atividade destes últimos, ou seja, formas de agir potencializadas pela maneira como as experiências vividas por eles aconteciam. Confirmaram esta inferência os dizeres das crianças também em relação à participação dos colegas nas formas de compreender:

Porque a gente aprende várias coisas, porque quando uma pessoa quer que a gente ajude a gente pode ajudar, quando a professora deixa a gente fazer junto e a pessoa não sabe, a gente ajuda. (Daniel)

A gente aprende mais com os amigos e com as professoras. (Nicolas)

Gosto [de trabalhar com o colega] porque aí dá pra aprender. Gosto de fazer com o Nicolas, porque o Nicolas já sabe ler e escrever, aí eu pergunto pra ele. (Waldir)

¹ Foram utilizados nomes fictícios para a preservação das identidades das crianças.

Poder perguntar, poder se ajudar mutuamente, apoiarem-se trocando ideias, informações e modos de fazer trouxeram mais clareza para a compreensão das situações vividas, possibilitando aprendizagens, aumentando a potência para agir. Na entrevista, a professora explicitou algumas de suas preocupações e intenções em relação ao trabalho pedagógico. Mencionou a importância de se planejar atividades diferenciadas, que oportunizassem espaço maior de ação das crianças, bem como o trabalho em outros espaços da escola, além da sala de aula.

[O aluno] precisa escrever, ele precisa rever, ele precisa ver, ouvir, tocar para ele poder pensar, principalmente no primeiro ano, então é importante diversificar.

Às vezes eu gosto de sair aqui [espaço arborizado perto do parque] para fazer a leitura, então eles pegam o livrinho, eles saem no jardim, para fazer a leitura ao ar livre, isso eu acho muito gostoso.

Observamos que essas escolhas feitas pela professora trazem a oportunidade de encontros alegres, nos dizeres de Spinoza (2016), que aumentam a potência para agir, promovendo uma aproximação dos alunos com os conhecimentos que estão circulando em cada momento. Os alunos percebem-se inseridos em experiências que possibilitam mais compreensão, significam esses momentos como promotores de aprendizagem e sentem-se capazes. Significam as experiências vividas (VIGOTSKI, 1998) e os encontros com a professora e os colegas como importantes para compreenderem mais e melhor o mundo à sua volta (WALLON, 1995).

Além dos afetos envolvendo professora e alunos nas diferentes experiências vividas na escola, a professora nos ofereceu elementos para as reflexões sobre os afetos nos encontros entre professores, nas reuniões pedagógicas, e entre eles e a direção da escola.

a gestão tem um papel importantíssimo na organização da escola, para que a gente possa fazer um bom trabalho. Principalmente na parte administrativa, em relação a orientadora pedagógica eu acho fundamental. [...] Eu tive um apoio bem grande, principalmente no momento de você buscar formas de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, formas de você avançar com aquela turma, então você precisa de um respaldo, alguém que esteja mais por dentro das leis. E outra coisa, para a gente poder fazer um bom trabalho pedagógico na escola tem que ter a interação entre todas as partes, entre professores, entre funcionários, entre pais, entre alunos, então eu acho que é fundamental a gestão. Se tem uma com problema, as coisas não andam e acabam não dando certo.

A professora relatou que, muitas vezes, as demandas burocrático-financeiras impedem o envolvimento de toda a escola com o processo educativo. Entendemos que tal envolvimento é um importante fator de promoção de encontros mais potentes para a atividade de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, relatou que as questões administrativas tomam boa parte do espaço das reuniões pedagógicas semanais e que as reuniões mais produtivas são as de conselho de classe e as reuniões de planejamento e avaliação institucional. Para ela, em momentos como esses

você vê o que está dando certo, o que não está [...] a gente planeja, a gente debruça um pouquinho sobre o planejamento anual da escola e não o planejamento da série e aí você acaba conseguindo algum resultado. Mas o tempo é muito pouco, eu acho que o planejamento, a troca entre os pares, a troca entre os professores, a troca entre gestão e professores e até mesmo pais, eles têm um peso bem grande, seria bom se a gente tivesse um tempo maior para isso.

Os dizeres da professora remetem ao espaço do trabalho coletivo e à construção de parcerias envolvendo os vários membros da escola. Enfatizamos que é nas experiências vividas com o outro que se constrói possibilidades de fortalecimento da escola e de suas finalidades, que são promover as aprendizagens dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade e as aprendizagens para (con) viver com o outro. Não se trata de tarefa simples e muito menos de minimizar ou desconsiderar a tensão que é própria dos encontros entre os diferentes membros da escola, mas pensar sobre os diversos afetos percebidos nos inúmeros encontros e observar as flutuações na força da energia vital (*conatus*) de cada um, pode ser um caminho para se ter mais clareza sobre as ameaças ao aumento da potência para a ação. Spinoza (2016) estabeleceu uma articulação entre afetos-ideias-ação, ou seja, é função da mente pensar o que acontece com o corpo e isso ocorre por meio de ideias (imagens). É pela cumplicidade entre a mente e o corpo, pela atuação em conjunto de ambos que se obtém a força que aumenta a potência (força para agir) de um e de outro, conjuntamente.

A segunda pesquisa foi realizada por Buzioli (2021) e teve o objetivo de investigar o que afeta os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais, de forma a potencializar a vontade de se manterem estudando e permanecerem na escola por mais tempo, impedindo, conseqüentemente, a evasão. Participaram do estudo 31 alunos

matriculados em três Classes Descentralizadas² de EJA da Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, no município de Campinas. Com base nas informações do relatório gerado pelo sistema INTEGRÉ³, os critérios de seleção das três classes foram os seguintes: ter mais de doze alunos matriculados, todos com idade mínima de 18 anos; possuir quatro ou mais alunos matriculados há mais de 2 anos com a mesma professora; ter no mínimo um aluno que tenha parado por um semestre e retornado ao mesmo local, com a mesma professora; e que esta tenha permanecido no mesmo local, trabalhando na comunidade há mais de cinco anos. Ainda em relação aos participantes, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O material empírico foi produzido por meio de observação e da realização de grupos focais. Foram observadas a rotina das aulas nas três classes e as informações obtidas foram complementadas com outras fontes como o planejamento das professoras, o projeto pedagógico e o caderno dos alunos.

As professoras das três classes selecionadas apresentavam características de trabalho semelhantes, com uma atuação profissional que demonstrava compromisso com a aprendizagem dos alunos. Havia uma preocupação em organizar o ambiente de sala de aula conforme o tipo de trabalho planejado para o dia. A postura das três professoras, se assemelhava, no sentido de buscar atender as necessidades dos alunos, preparando atividades diferenciadas, possibilitando que se sentissem capazes de superar as dificuldades encontradas, por meio de intervenções, incentivos e encorajamentos. Muitos alunos chegavam à escola reclamando das dificuldades enfrentadas no dia a dia, como o cansaço, os problemas familiares e no trabalho. A forma como tais queixas eram acolhidas, tanto pelas professoras, que abriam espaço para que pudessem se expressar, como pelos próprios colegas de sala, nas trocas de experiências, afetava a todos de modo a se reconhecerem e se sentirem pertencentes ao grupo, pois se apoiavam mutuamente e se identificavam. As aulas observadas seguiam uma sequência, iniciando sempre com uma retomada dos conteúdos estudados anteriormente, de forma oral e, em seguida, a

² São classes que **funcionam em locais e horários em que há demanda de alunos não alfabetizados**. O atendimento é feito em espaços cedidos por escolas estaduais e municipais, naves-mãe, igrejas, instituições filantrópicas, centros comunitários, centros de convivência, dentre outros, e a Prefeitura entra com todo o equipamento necessário para o funcionamento das aulas.

³ Sistema *online* que permite acesso a um banco de dados único, com informações dos alunos de toda a rede escolar do município de Campinas.

apresentação do conteúdo e do objetivo que seria trabalhado naquele dia. As atividades propostas eram sempre relacionadas com a leitura, a escrita e a resolução de situações problemas.

Quanto aos grupos focais, foi realizado um encontro com a participação dos alunos de cada uma das três turmas. A análise foi norteadada pela abordagem teórico-metodológica dos núcleos de significação, baseando-se em Aguiar e Ozella (2015). Tal proposta fundamenta-se em princípios da Teoria Histórico-Cultural, buscando, por meio de um conjunto de procedimentos, apreender os sentidos atribuídos pelos participantes, aos aspectos que emergiram no campo de investigação. Foram construídos três núcleos de significação, que propiciaram uma reflexão em torno dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa para as experiências vividas que se relacionam com a EJA, evidenciando modos de pensar, sentir e agir, especialmente referentes à permanência e à evasão. Os núcleos abordaram (i) as histórias de impossibilidade; (ii) a relação com a escola e as práticas pedagógicas; (iii) as relações com as práticas de letramento e as possibilidades de participação.

Os fatores mais recorrentes que se constituíram em impedimentos para o estudo na escola referiram-se à família, como, por exemplo, a necessidade de cuidar de alguém próximo:

Na minha infância eu ajudava a cuidar dos meus irmãos. Depois foi a vez de cuidar dos filhos. (2MJ1⁴)

Meu marido teve problema na perna, aí eu desisti da escola para poder cuidar dele. (21)

Além disso, houve falas que explicitaram a imposição de algum familiar, impedindo a experiência escolar. Neste último caso, as mulheres são as que mais relataram a dificuldade imposta pela figura masculina em suas vidas, ora representada pelo pai, ora pelo marido, como evidenciado em trechos de falas a seguir:

Meu pai não deixava ir de jeito nenhum à escola, era só trabalhar na roça. Aí depois crescemos, ficamos adultos. (2V)

Mas, tenho um marido que não gosta que eu venho para a escola. Aí ele fala, para que ir para a escola depois de velha? Aí eu falo para ele, que tem gente de idade que aprende. E ele não gosta que eu venho para a escola. Mas meu marido continua

⁴ Codificação usada por Buzioli (2021) para identificar o aluno e a classe que frequentava, com a finalidade de manter o anonimato.

falando, não vai para a escola não, não vai estudar não, você não vai aprender nada. Eu já desisti por causa do meu marido. Eu já desisti, já voltei. Ele disse que se eu saísse ele ia ficar contente. (3AL)

Podemos observar um sentimento de inferioridade, de incapacidade, que fere a autoestima da mulher, que ainda hoje, enfrenta dificuldades de acesso à escola, por carregar o estigma social da responsabilidade pela criação e cuidados dos filhos, da casa e marido, além do estigma social da submissão. Essa condição perpetua e esconde um tipo de submissão que, ao se revelar por meio da desvalorização do desejo da esposa de uma formação mais qualificada, impede o acesso aos saberes que representam a possibilidade de liberdade e de empoderamento, pois trazem novas formas de ver e compreender o mundo, possibilitando, como consequência, mudanças na própria vida. As falas marcaram, também, a responsabilidade que era destinada à menina/mulher da família, enquanto os pais trabalhavam fora para prover o sustento. Ainda mostram a necessidade de ajudar no trabalho para o sustento da família, assistindo a vida passar, da infância até a idade adulta.

Já a relação com a escola e as práticas pedagógicas demonstraram o valor dado pelos participantes à possibilidade de retorno aos estudos. Tal condição foi marcada por uma série de necessidades e motivos relacionados à expectativa de melhoria de vida, em virtude da oportunidade de buscar melhor emprego, mobilizando sentimentos que os levaram a uma aproximação com a escola e com os conhecimentos lá ensinados. Acreditamos que a depender da forma como o ensino na EJA é concebido, em relação às estratégias, materiais disponibilizados, objetivos e reconhecimentos dos saberes dos alunos, irá compor uma dinâmica de relações que impactam no desejo de os alunos se manterem nesse espaço. A escola deveria ser uma oportunidade para todos:

O estudo significa tudo na vida da gente. Se todo mundo tivesse a oportunidade de achar uma porta de uma escola aberta e fosse, seria muito bom. Porque aí não ia ter ninguém assim. (1ML1)

A possibilidade de estar inserido no contexto escolar mostra que a oportunidade de estudar tira a pessoa da condição de exclusão, de incompreensão de muitos processos sociais e da condição de incapacidade.

Nas falas dos participantes, ficou evidente a gratidão e valorização da possibilidade de pertencer ao espaço educativo e o quanto a escola é

vista como possibilitadora do fortalecimento dos sujeitos em relação aos seus anseios quanto à sua trajetória social.

A escola foi conhecimento, crescimento, possibilidade de uma vida melhor. (1J2)

Aprendi muito com a professora P2. Quando eu cheguei, eu falava “eu não sei, P2, eu não sei”. Ela falava “sabe, vai aprender”. Ela é uma pessoa maravilhosa. É uma pessoa muito boa. (2MJ1)

Fica explicitado nas falas apresentadas, que os sentimentos relacionados à dimensão da tristeza de não poder frequentar a escola trouxeram, por um período extenso de anos, uma conformidade ao vivido, mantendo uma relação de submissão e de incapacidade. O desejo de voltar à escola e de se manter estudando, mobilizado por necessidades e motivos, influíram na força do *conatus*, em razão das oportunidades de acesso a conhecimentos socialmente produzidos e valorizados, que vão trazendo formas de compreender o mundo mais diferenciadas. Tal movimento ficou evidente quando os participantes comentaram sobre as suas relações com as práticas de letramento e as possibilidades de inserção social.

Porque sem estudo a gente não consegue emprego. E por causa que eu estou estudando aqui, é que eu tô trabalhando agora. Porque se eu não estivesse estudando, eu não teria arrumado emprego. Eu quero continuar. Aí eu voltei a estudar, eu acho que é muito importante, para arrumar um emprego melhor. Quero aprender ler. (2R)

Quero estudar e quero aprender mesmo. Uma carta de motorista que eu não consegui tirar. Aí, duas vezes não consegui tirar! Aí eu falei, vou estudar para ver se eu não consigo tirar. E eu estou aqui para isso, para aprender. Eu quero ir até o final. (3A)

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os alunos participantes, atendidos pela EJA, demonstraram fortes sentimentos de arrependimento e de exclusão por não terem podido se manter na escola, ao explicitarem os fatores que os impediram de frequentar a escola em outros momentos de suas vidas. Esses sentimentos fortaleceram o valor que dão à escola, ao trabalho realizado na EJA, o valor de suas professoras e a percepção de que estão aprendendo. Por isso, sentem-se mais capazes e inseridos em uma sociedade letrada. As relações estabelecidas em sala de aula e as experiências vividas nela contribuíram para a permanência dos alunos, estimulando o aproveitamento máximo do tempo de estudo nesta modalidade de ensino. Os resultados mostraram que o que tem levado os

participantes da pesquisa a se manterem na escola envolve tanto as necessidades pessoais ligadas ao trabalho e à inserção social – realizar procedimentos bancários ou ter uma carteira de habilitação para dirigir –, quanto o modo como as experiências na sala de aula vão afetando e transformando as suas vidas.

Em ambas as pesquisas apresentadas (SILVA; TASSONI, 2019; BUZIOLI, 2021), as condutas em sala de aula, as estratégias de ensino, as formas como os relacionamentos vão se constituindo, mobilizam afetos que vão significando as experiências escolares, dando coloridos diferentes às aprendizagens e ao trabalho pedagógico.

Por fim, a pesquisa de Teixeira (2021) teve como objetivo investigar os indícios relacionados aos modos de afetar de professores e da família percebidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio em seus processos de escolha profissional. Foi uma pesquisa quali-quanti, que teve por instrumento de produção do material empírico o questionário, aplicado com alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, em 10 escolas localizadas em quatro cidades da Região Metropolitana de Campinas (SP), sendo sete instituições estaduais e três particulares. Participaram da pesquisa 289 alunos. A tabulação dos dados possibilitou a elaboração de análises buscando compreender os elementos que perpassam a visão dos alunos a respeito do seu processo de escolha profissional, suas motivações e as formas de participação dos professores e da família em tal processo. O contexto escolar, em especial a relação com os professores e o contexto familiar são mobilizadores de afetos que influenciam o processo de escolha profissional dos estudantes. Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente e deram base para a realização das análises qualitativas.

Para compreender os jovens em geral, no fim do Ensino Médio, é importante pensarmos no momento da vida e da escolarização em que se encontram. Muitas vezes, nesta etapa, a sociedade espera do jovem uma decisão profissional. Soares (2018, p.19) discute que essa escolha,

[...] inicia-se na adolescência, período de busca de si mesmo, busca de uma identidade, período de crises e questionamentos. É um período da vida muitas vezes chamado de nascimento existencial, em que muitos aspectos da identidade adulta já começam a ser definidos, como a sexualidade, a vida afetiva e a escolha de uma profissão.

O período da adolescência é discutido por muitos autores como um momento de diversos questionamentos, relacionados à compreensão da

própria identidade, às mudanças corporais e à identificação de desejos pessoais. Wallon (1995) apresentou em sua teoria uma explicação para o desenvolvimento humano em estágios e um deles é denominado, pelo autor, de “estágio da puberdade e adolescência”, que se manifesta por volta dos 11 anos em diante e contempla o momento de vida dos estudantes na etapa da escolarização do Ensino Médio. Mahoney e Almeida (2005, p. 24) pautando-se na teoria walloniana e nesta etapa do desenvolvimento discutem que,

[...] o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?, que é permeada por muitas ambigüidades.

O momento de vida em que esses alunos se encontram se caracteriza por grandes transformações e pelo predomínio da afetividade. Wallon (1995) demonstrou que quando a dimensão afetiva prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para entender o que/quem ele é. Quando a cognição prepondera, os interesses estão mais voltados à compreensão de aspectos da realidade ao redor. Esse movimento de alternância e preponderância ocorre durante todo o processo de desenvolvimento. Na adolescência, ressurgem a construção da significação do eu, quem eu sou, no que acredito, quais são meus valores, iniciada na infância.

Os resultados da pesquisa revelaram duas agências mediadoras e importantes fontes mobilizadoras de afetos neste momento da escolha profissional: a escola – em especial a relação com os professores – e a família. Um total de 25% dos alunos participantes do estudo revelou terem um professor marcante como um fator motivador para a sua escolha profissional, 35% destacaram a influência da família, 41% o mercado de trabalho e remuneração e 69% identificaram a afinidade e domínio com o conteúdo como um fator motivador para a sua escolha.

A organização dos resultados foi norteada por dois eixos centrais (i) Modos de afetar relacionados ao professor e a escola – que analisa as respostas dos estudantes que marcaram as opções “Professores marcantes” e “Afinidade e domínio do conteúdo”; (ii) Modos de afetar relacionados à família – estudantes que marcaram a opção “Influência da família”, buscando estabelecer a relação com a temática do mercado de trabalho.

Essa construção se pautou na ideia de que a afinidade e o domínio do conteúdo são elementos que podem ser construídos de forma muito potente, a partir da influência das práticas docentes, envolvendo a relação com os professores. Do mesmo modo, as influências familiares podem se constituir como elemento importante na relação com o mercado de trabalho e a remuneração, juntamente com os fatores sociais, como o status das carreiras.

O contexto escolar, em especial a relação com os professores, e o contexto familiar são mobilizadores de afetos que influenciam o processo de escolha profissional dos estudantes. No entanto, neste trabalho vamos explorar especificamente a forma como os professores recordados pelos participantes afetaram este momento.

Observando os resultados a respeito dos modos de afetar relacionados ao professor e à escola identificamos que a grande maioria dos estudantes afirmou recordar-se de algum professor marcante em sua trajetória escolar. Ao se lembrarem das características desses docentes, foram, predominantemente, destacados aspectos agradáveis dessa relação que remeteram tanto a características pessoais do professor e de conduta em relação aos estudantes – como, “Atencioso em relação aos alunos” e “Respeitoso” –; quanto a questões relacionadas ao fazer docente – “Fazia boa explicação”, “Preparava bem as aulas”, “Grande conhecedor do conteúdo que ministra” e “Preocupado com o aprendizado dos alunos”. Estas características, a respeito dos docentes que afetaram os alunos, foram marcadas por mais de 90% dos estudantes do grupo que assinalou a afinidade e domínio do conteúdo como motivo para a escolha da profissão e, também, mais de 90% dos que mencionaram terem um professor marcante como um fator motivador para a sua escolha. A partir destas ideias também foi possível encontrar que a grande maioria dos estudantes destacou que esses professores foram marcantes por um sentido agradável, revelando encontros produtivos desenvolvidos com os docentes ao longo da escolarização e que afetaram o momento da escolha profissional. No detalhamento sobre as experiências vividas com esses docentes, alguns estudantes destacaram as estratégias de ensino.

As estratégias de ensino desta professora me despertavam muito interesse na matéria, isso influenciava muito no meu desenvolvimento durante as aulas, isso foi

meio que me ajudou a escolher a minha profissão do sonho, e no decorrer do tempo eu tive a certeza que realmente era isso que eu queria para a minha vida. (E9A43⁵)

Outros evidenciaram a importância e a influência do professor no momento da decisão profissional e a aproximação com um determinado conteúdo potencializada pela relação desenvolvida com o docente.

Antes de conhecê-lo eu não gostava muito da disciplina de história, não entrava na minha cabeça, porém após conhecê-lo eu criei um gosto pela matéria, conseguia tirar boas notas e graças a isso eu me decidi em relação a minha profissão, além da influência de outros professores também. (E7A29)

Houve ainda alunos que evidenciaram o apoio, a ajuda e a preocupação dos docentes com os estudantes como fatores que afetaram essa relação e esse momento: “Ela, sempre me ajudava quando eu mais precisava, nunca deixava de se preocupar comigo (E1A34)”. Destacaram a relação agradável com o docente e o incentivo: “Ele foi extremamente carinhoso e um ótimo educador, ele fazia todas as aulas serem interativas, com música etc. Ele foi um ótimo incentivador (E3A1)”.

Concluímos então que no contexto escolar, em especial na relação com os professores, foram evidenciadas, predominantemente, experiências agradáveis que remeteram a encontros produtivos, destacando o apoio, incentivo, as formas de ensinar e o domínio das disciplinas pelos docentes. Os professores afetaram a decisão sobre a profissão em várias dimensões: no campo do conhecimento, na medida em que as relações com as disciplinas e com os docentes puderam influir nos movimentos de aproximação ou de afastamento do aluno com os conteúdos escolares; no desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos nesse momento da vida, contribuindo para a compreensão e identificação de desejos e afinidades e também no campo do apoio e encorajamento no processo de escolha profissional.

Os resultados apresentados contribuem para uma discussão, feita por Spinoza (2016), a respeito das formas de conhecimento e os afetos. Para o autor, há três tipos de conhecimento, pela opinião, pela convicção e o conhecimento científico. A opinião refere-se a uma ideia vaga, com base no ouvir dizer. A convicção refere-se a conhecimentos úteis construídos pela experiência prática. Já os conhecimentos científicos,

⁵ Codificação usada por Teixeira (2021) para identificar a escola e o participante, com vistas a preservar a sua identidade. Todos os alunos assinaram o Termo de Assentimento e seus responsáveis o Termo de Consentimento. Cada escola formalizou a autorização para a realização da pesquisa, seguindo as recomendações éticas.

Spinoza identificou-os como verdadeiros e claros. Em nosso entendimento, são conhecimentos que envolvem maior complexidade e assemelham-se ao que Vigotski (2000, p. 384) reconheceu como aquele que “projeta o [...] desenvolvimento intelectual a um nível cada vez mais elevado”. Assim, quanto mais conhecimento a pessoa detém sobre uma determinada questão, ou seja, quanto mais próximo estiver do conhecimento científico, maior será a sua potência de ação diante das situações que o envolvem.

Discussão

Nas três pesquisas apresentadas, portanto, podemos observar a estreita articulação defendida por Spinoza (2016) entre conhecimento e afetos. Quanto mais conhecemos a respeito dos processos que nos afetam, mais possibilidades temos de intervir, buscando preservar a força de nossa energia vital – *conatus*. Assim, conhecer-se e conhecer o mundo, possibilita (re) ações contra a condição de passividade, fazendo emergir uma postura mais ativa. Analisar a afetividade no contexto escolar traz possibilidades para discutir processos educativos na direção da emancipação.

Pensando os resultados das três pesquisas apresentadas e nas questões que elas se propuseram a responder: é possível reconhecer os afetos e as afecções no corpo e na mente? É possível compreender o que aumenta ou diminui a potência de agir? Queremos evidenciar que os afetos são uma consequência das experiências vividas e das percepções das mudanças que essas experiências provocam na mente e no corpo dos sujeitos envolvidos. As crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental identificaram práticas pedagógicas que possibilitaram a percepção de que estavam aprendendo. Tal percepção oportuniza a construção de uma imagem de si como ser capaz e uma relação de maior aproximação com os conhecimentos ensinados. A professora identificou nas experiências coletivas cotidianas na escola quais delas contribuíam para aumentar a potência de ação e quais levavam a diminuição desta potência. Os alunos da EJA ao relatarem as suas experiências de vida identificaram os afetos que podem mantê-los na servidão e os que potencializaram movimentos de emancipação. Os jovens do terceiro ano do Ensino Médio lembraram-se de experiências vividas com professores que afetaram as suas formas de pensar a escolha profissional.

Spinoza (2016, *Ética*, III, Prop. 11, p. 106) nos ajuda a refletir que o aumento ou a diminuição da potência de agir corresponde ao mesmo

movimento na potência para pensar: “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente”. Este movimento de flutuação da potência de pensar e agir está relacionado à natureza dos afetos. Spinoza (2016) definiu duas grandes categorias de afetos – os que decorrem da alegria e os que decorrem da tristeza. Temos, desta forma, que os encontros alegres promovem transformações qualitativamente diferentes em relação aos encontros tristes. Diz o autor:

Vemos, assim, que a mente pode padecer grandes mudanças, passado ora a uma perfeição maior, ora a uma menor, paixões essas que nos explicam os afetos da alegria e da tristeza. Assim, por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor. Além disso, chamo o afeto da alegria quando está referido simultaneamente à mente e ao corpo, de excitação ou contentamento; o da tristeza, em troca, chamo de dor ou melancolia (Idem, Escólio, p. 107).

Portanto, pensar os encontros que geram as diversas experiências na escola, entre professores, alunos, a equipe que compõe a direção, os funcionários, as famílias, é tomar como objeto de análise o que as relações vividas na escola têm promovido. É certo que não se trata de pensar formas de evitar conflitos e tensões, pois estes são constitutivos das relações humanas. Nem mesmo fazer prescrições do que se deve ou não fazer. Aqui, o importante é ter consciência de que afetamos e somos afetados uns pelos outros e que é por causa desta capacidade que as possibilidades de mudanças podem se concretizar.

Este argumento se fortalece com o que Wallon (1995) destaca em relação ao conceito de sensibilidade. Mostra que, desde o nascimento, o bebê vivencia processos de sensibilização, envolvendo tanto percepções das alterações internas dos órgãos, como percepções musculares. Admite que há um aperfeiçoamento de tais processos perceptivos, resultando em ações mais refinadas e complexas, melhor adaptadas e mais conscientes. Há ainda um tipo de sensibilidade relacionada ao ambiente externo, que também se torna cada vez mais complexa, resultando em uma percepção cada vez maior da presença, das atitudes e reações do outro.

Acrescentamos ainda nesta discussão, a interpretação e a ressignificação que cada sujeito dá às situações vivenciadas por ele. Segundo Vigotski (1998), tal compreensão coloca em foco histórias de

curto prazo, ou seja, cada experiência vivida e os afetos mobilizados por ela vão sendo significados e ressignificados a cada nova experiência. Desta forma, o que se vive no presente ressignifica o vivido anteriormente, o que nos remete ao papel do outro como mediador e à qualidade das relações vividas nos encontros entre as pessoas.

Considerações finais

Analisar a afetividade no contexto escolar traz possibilidades para discutirmos os processos educativos na direção da emancipação. Os modos de afetar nas diferentes experiências escolares são diversos e dinâmicos. Ter consciência de como professores e alunos se afetam durante o processo de ensino-aprendizagem e perceber os sentimentos gerados nesse processo pode contribuir para a consecução de práticas pedagógicas em prol da aprendizagem, do autoconhecimento e do respeito mútuo. O professor é um mediador importante na sala de aula e os afetos que advém das experiências vividas com os alunos estão fortemente relacionados ao conhecimento que ele tem do que ensina e também às disponibilidades de escuta, de apoio e consideração das necessidades dos alunos. Os afetos são indicadores das formas como as pessoas são tratadas umas pelas outras. Na escola, apropriar-se dos conhecimentos, perceber-se aprendendo são consequências das formas como professores e alunos se tratam e se colocam na relação. Da mesma forma, as bases das relações estabelecidas entre gestão, professores, famílias e alunos alteram as forças do *conatus*, afetando as aprendizagens e o processo formativo. Tomar consciência das influências que as experiências vividas nesses diversos encontros podem trazer para o aumento ou à diminuição da força para pensar, sentir e agir, contribuem para a compreensão e o enfrentamento do que promove emancipação ou passividade e submissão.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* v. 45 n. 155 p. 56-75 jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>

BUZIOLI, J. R. de S. *Afetividade e Permanência na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY; ALMEIDA (org.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.20, p. 11-30, Jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002

SILVA, V. G.; TASSONI, E. C. M. *O processo de ensino-aprendizagem: modos de interagir e afetar*. Anais do XXIV Encontro de Iniciação Científica. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sico8/Resumo/201987_14846_375615242_reseu.pdf

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. 4.ed. Summus: 2018.

SPINOZA, B. *Ética / Spinoza*; [tradução de Tomaz Tadeu] 2ª edição, 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, K. J. *Afetividade e a escolha profissional no Ensino Médio*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Espanha, 2004.

WALLON, H. *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon

Jade Oliveira Melo da Silva
Elvira Cristina Martins Tassoni

Introdução

A dimensão afetiva foi, por muitos séculos, menosprezada e negligenciada nas pautas de discussão em torno da constituição humana, ficando em evidência apenas a associação das ideias racionalistas. Ora a afetividade era secundarizada, ora excluída das explicações sobre a compreensão do desenvolvimento humano. A discussão sobre a importância da dimensão afetiva ganhou espaço, sobretudo no cenário da Filosofia e da Psicologia. Contudo, a exclusão ou o reducionismo dos aspectos afetivos influenciou de maneira significativa o campo da educação.

Nos debates sobre o desenvolvimento humano, existem duas concepções que marcaram, historicamente, a maneira de estudar e de compreender o homem – a visão dualista e a visão monista. Ambas as concepções foram desencadeadas por filósofos que contribuíram com a consolidação do pensamento euro-ocidental.

A visão dualista desencadeou a ruptura, a exclusão e/ou a secundarização entre a razão e a emoção, o pensamento e o sentimento, o corpo e a alma. Teve como um dos principais representantes René Descartes, que elaborou uma teoria racionalista sobre as paixões da alma. Já a visão monista, coloca o corpo e a alma, como atributos da mesma substância, ideia esta, elaborada e defendida por Baruch de Spinoza, cuja centralidade de sua teoria, foi a união entre Deus e Natureza e entre pensamento e extensão, isto é, entre mente e corpo.

No cenário da educação brasileira, somente a partir da década de 1980 é que a afetividade ganha um espaço de discussão. Sobretudo, no que se refere aos impactos afetivos nas relações estabelecidas nos atos de ensinar e de aprender.

Esse texto foi elaborado, a partir da dissertação de mestrado de Silva (2020), que realizou uma análise sobre a dimensão afetiva, por meio das obras primárias de Spinoza (2010), Vigotski (1998; 2004a; 2004b) e Wallon (1995a; 1995b). A escolha de tais teóricos se deu por defenderem

a visão monista de ser humano, em que razão e emoção são consideradas dimensões indissociáveis. Além disso, são autores que trazem valiosas contribuições sobre os modos de afetar para o campo da educação, sobremaneira, nas práticas pedagógicas.

Reunimos, portanto, argumentos para pensarmos sobre a relevância dos afetos no contexto da sala de aula e, sendo assim, defendemos os seguintes pontos: (a) a visão monista como base para a compreensão do desenvolvimento humano; (b) a dimensão afetiva em uma perspectiva interacionista e que se desenvolve junto a outras funções psicológicas; (c) os modos de afetar como geradores de distanciamento ou de aproximação do aluno com os conteúdos escolares, que veiculam os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Afinal, o que é Afetividade?

A afetividade como um conceito, carrega em sua historicidade, diversas noções e nuances. Algumas teorias elaboradas no âmbito da Fenomenologia, do Existencialismo, da Psicologia Humanista e da Neuropsicologia, com Antônio Damásio, se apropriaram dos estudos sobre o sentimento, discutindo, cada uma a sua maneira, o papel da afetividade e sua ligação com o desenvolvimento da personalidade. Embora se discuta sobre o tema da afetividade com mais intensidade a partir do século XX, muitas teorias não tratavam deste conceito, como um aspecto primordial da potência humana.

A defesa da afetividade como uma dimensão ligada à razão, considerada a outra face da mesma moeda, só foi considerada nas teorias psicológicas, a partir do século passado. Desta forma, sentimos e pensamos simultaneamente, não sendo mais possível considerar que o homem tem a capacidade de agir somente pela razão.

Dito isto, partimos da síntese de Mahoney e Almeida (2007, p. 17), no que se refere à conceituação da afetividade, considerando-a uma capacidade ou a “[...] disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Tais sensações são resultantes de emoções e sentimentos que, ao serem percebidos pelo sujeito, afetam de maneira a inibir ou aumentar a sua ação em relação ao contexto em que está inserido.

No campo da educação, é recente o debate sobre a dimensão afetiva, por isso, consideramos a existência atual de lacunas nas definições dos afetos e de seu impacto na vida do sujeito. Foram, portanto, interlocutores interacionistas, como Wallon e Vigotski que, contribuíram com a discussão no campo da educação. Ambos teóricos consideravam a dimensão afetiva como constitutiva do humano, negando a dicotomia existente, nas correntes da psicologia tradicional, em torno do corpo e da alma, do pensar e do agir, do aprender e do ensinar.

Consideramos que o fenômeno do fracasso escolar, contribuiu para as discussões sobre a afetividade, que ganhou mais espaço nas pautas educacionais, buscando ampliar as compreensões sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, a relação entre a dimensão afetiva e a cognitiva começa a ser melhor analisada. Muitas pesquisas, desde então, dispararam estudos no campo educacional, defendendo que, os afetos, exercem uma função essencial na conexão entre sujeito e conhecimento.

Isto posto, há ainda muito desafios a serem enfrentados nos estudos para o aprofundamento da compreensão das influências e interdependência entre os afetos e a atividade cognitiva. Um deles refere-se a uma flutuação conceitual no que diz respeito aos afetos, reduzindo-os a sinônimo de carinho, atenção, amor, afeição. Na agenda educacional, torna-se cada vez mais necessário o movimento de defesa da dimensão afetiva, compreendida no contexto de uma concepção monista.

Por isso, consideramos que no contexto educacional, sobretudo na sala de aula, é importante destacar a existência de mediadores que afetam, de maneira significativa, a relação entre aluno e objeto de conhecimento (conteúdos escolares).

Dualismo e Monismo: o dilema mente-corpo

No contexto do pensamento euro-ocidental, duas grandes linhas de pensamento – o dualismo e o monismo – marcaram a produção do conhecimento sobre as explicações para o desenvolvimento humano e para o funcionamento do mundo, envolvendo uma diversidade de fenômenos. Ambas as concepções defendiam pressupostos, demarcados por grandes filósofos, que impactaram os processos sociais, religiosos e educacionais.

A concepção dualista imperou por muitos séculos e teve um impacto significativo na ciência moderna. Nesta perspectiva, o homem deveria ser racional, deixando de lado as paixões que feriam sua real ideia

sobre o mundo, afinal, os sentimentos e as emoções eram ilusões que embaçavam a realidade ou ainda, eram o lado sombrio do homem.

De acordo com Tassoni (2008), o dualismo acaba por gerar tensões em vários campos de conhecimento, pois separa razão e emoção, conhecimento inteligível e conhecimento sensível, matéria e forma, matéria e espírito, bem e mal, luz e trevas, entre outras cisões, influenciando de maneira considerável as ciências, a produção do conhecimento e o pensamento histórico.

Descartes (1991) tem seu método baseado na dúvida e o pensamento é considerado como substância primordial. Sendo assim, a relação mente e corpo não estaria sob o mesmo patamar. É possível comprovar sua defesa dualista sobre a teoria das paixões, com sua máxima – “Penso, logo existo” (DESCARTES, 1991, p. 47). A primeira afirmativa recai sobre a segunda e, portanto, há uma hierarquização. Para o filósofo francês, as paixões eram vistas como irracionais e ocultavam a razão. Ora, somente o homem racional era sábio e tinha controle sobre sua emoção.

A concepção monista, contrária à dualista, foi marcada pelas ideias Spinoza, em meados do século XVII. Considerado por muitos, como representante da modernidade racionalista, Spinoza (Ética V, Prop. 21, 2010) defendeu a realidade inseparável entre Deus e Natureza. Preferiu basear-se na geometria euclidiana, sendo, Deus a causa de si mesmo, ou seja, Deus estaria em todas as coisas e, sendo assim, ele está no corpo. Mente e corpo são atributos de Deus e compõem uma mesma unidade, mantendo uma interdependência, pois “[...] a mente não pode imaginar nada, nem se recordar das coisas passadas, senão enquanto dura o corpo” (p. 389).

Diante deste cenário, ele foi, sem dúvida, um dos filósofos, cujo pensamento desempenhou importante marco na história dos estudos sobre a afetividade, trazendo uma nova maneira de compreender o ser humano, superando a visão dualista até então predominante.

Os impactos da defesa do monismo de Spinoza, na relação corpo e alma; afeto e cognição; pensamento e sentimento; razão e emoção – foram revolucionários para a consolidação do debate educacional contemporâneo, no que se refere ao conceito de afetividade, pois, por muitos anos, sentir e pensar eram vistos como processos distintos, que se opunham um ao outro e, conseqüentemente, as emoções eram desconsideradas, em se tratando dos atos de ensinar e aprender.

Os afetos em Spinoza, Vigotski e Wallon

Como já mencionado, por meio de uma análise realizada em obras primárias de Spinoza (2010), Vigotski (1998; 2004a; 2004b) e Wallon (1995a; 1995b) apresentamos uma síntese acerca dos modos de afetar em uma visão monista e interacionista, reunindo argumentos para a defesa de se pensar os afetos no contexto educacional.

Vigotski e Wallon compreenderam as emoções e os sentimentos como manifestações que compõem a dimensão dos afetos. Defenderam a interdependência entre os aspectos afetivo e cognitivo, demonstrando que um promove mudanças no outro. Confirmaram que as manifestações emocionais são de natureza orgânica, mas transformam-se ao atuarem no universo do simbólico, ampliando-se as formas de vinculação afetiva. Assumiram, ainda, uma perspectiva de desenvolvimento para o estudo das emoções, afirmando que estas ganham formas de manifestação qualitativamente diferentes, da mesma maneira que os processos cognitivos. Não desconsideraram que as manifestações emocionais têm uma base orgânica, mas, em função da inserção cultural, adquirem formas qualitativamente superiores de expressão. Para os autores, o ser humano, só se constitui, a partir das relações estabelecidas com o meio social, colocando em evidência a natureza social dos processos psíquicos, incluindo as emoções.

Spinoza formulou uma teoria dos afetos com objetivo ético-político, considerando o outro como um elemento contribuinte na constituição subjetiva. Conceituou que os afetos são “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, *Ética III*, Def. 3, 2010, p. 163). Além de modificarem o corpo, os afetos modificam a mente e, conseqüentemente as ações do homem, causando sentimentos de alegria, tristeza ou desejo.

Para Spinoza (2010) existem três afetos primários – Alegria, Tristeza e Desejo – considerados por ele como universais. Assim, eles são constitutivos de todos os seres humanos e têm o poder de aumentar ou diminuir a potência de agir, gerando novos afetos, que Spinoza denominou como secundários.

Spinoza (2010) explanou que a alegria seria a passagem de um estado menos potente para um mais potente. A tristeza, a passagem de um estado mais potente para um menos potente. E o desejo, o esforço, impulso ou apetite em se autoconservar, no sentido de autopreservar-se.

Esse movimento de passagem de um estado a outro está ligado à potência para a ação, que se refere às mudanças ocorridas no corpo e, simultaneamente, na mente, pois “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, *Ética III*, Post. 1, 2010, p. 163). A potência de agir aumenta ou diminui a capacidade de agir, estimulando ou restando a ação, como também, da mesma maneira, a potência do pensar.

Assim sendo, ou o corpo age, ou padece, a depender das ideias adequadas ou inadequadas sobre as afecções do corpo. “Chamo de causa adequada aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma. Chamo de causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido por ela só” (SPINOZA, *Ética III*, Def. 1, 2010, p. 163). Para ele, as ideias claras seriam totais, mobilizam sentimentos alegres e causam o aumento da ação dos sujeitos. Já as inadequadas, são consideradas parciais e confusas, produzindo sentimentos tristes, diminuindo a capacidade para a ação.

Pensando o contexto educacional, Spinoza (2010) nos ajuda a avançar no debate sobre os modos de afetar, pois ao considerar o outro como um elemento contribuinte na constituição subjetiva, nos oferece elementos teóricos para discutir e refletir sobre as experiências vividas na escola e na sala de aula e os afetos mobilizados por elas influenciando nas alterações da potência para pensar e agir.

Tendo como base a teoria de Spinoza, Vigotski (2004a) avançou conceitualmente, quando incorporou a dimensão do sentido ao estudo das emoções. Defendeu que os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto social ampliam e transformam os significados, pois incorporam a este a forma como a realidade afeta cada um dos envolvidos. Portanto, as emoções transformam-se por meio de um processo dinâmico e dialético, envolvendo os significados e os sentidos. De acordo com Vigotski, os significados estão vinculados ao meio cultural e social, portanto são processos de significação externos aos indivíduos. Já os sentidos são as reelaborações desses significados internamente, isto é, são novas maneiras de significar o externo. Esta forma de compreender os afetos e as emoções coloca em relação o cultural, as experiências vividas com as pessoas e a percepção de cada um, dessas experiências.

Para o autor, os seres humanos têm três tipos importantes de “aptidões” plenas para o seu desenvolvimento: (a) a herança biológica –

não sendo suficiente para outras aptidões; (b) a experiência individual – que é marcada pela/e deixa marcas na sociedade, bem como na história da humanidade; (c) a experiência humana – na qual temos a herança social, envolvendo a cultura material e a cultura não material, sendo que esta última reúne a linguagem, as crenças, os valores e as ciências.

Vigotski (2004b) considerou as emoções em dois planos – das funções psicológicas elementares e das funções psicológicas superiores. A primeira refere-se às emoções puramente biológicas e a segunda, compreende os processos de (re) significação que possibilitam um desenvolvimento mais complexo para as emoções, em virtude da inserção na cultura, por meio das interações sociais. Argumentou que as emoções são organizadores internos do comportamento humano, provocadores de inibições ou estímulos às funções psicológicas superiores, evidenciando a positividade dos afetos. Assim, as emoções têm um importante papel na herança biológica e subjetiva dos indivíduos, já que “[...] toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela” (VIGOTSKI, 2004b, p. 139).

Vigotski não conceituou explicitamente a afetividade, mas é possível evidenciar em seus escritos alguns aspectos relacionados ao funcionamento da dimensão afetiva, mesmo que de maneira esparsa. De acordo com o autor, o centro da teoria das emoções não está na existência de reações fisiológicas no momento de uma manifestação emocional, e sim na relação dessas reações com o processo emocional como tal (2004a). A questão consiste em saber se as modificações orgânicas, que aparecem durante as emoções, constituem o fenômeno principal e se os seus reflexos na consciência são fenômenos secundários. Ou será que, ao experimentar emoções de maneira consciente, também representa-se o fenômeno fundamental e que as modificações corporais que o acompanham seriam o fenômeno secundário? Esse é o questionamento proposto por Vigotski (2004a) como o núcleo do debate teórico e sobre a controvérsia entre as teorias das emoções.

Por mais profundas e importantes que sejam, no plano biológico, as modificações orgânicas manifestam-se por meio das emoções, mas são diferentes e contrárias do ponto de vista da vivência. Também não é a natureza psicológica das emoções, nem a intensidade das suas manifestações que determina as profundas manifestações corporais. Para Vigotski (2004a), a base orgânica geral não contém em si nada de específico do estado emocional. Como tal, esta base é idêntica a muitos estados de natureza não afetiva.

Vigotski (2004a, p. 58) discorreu que uma de suas metas foi colocar a Teoria das emoções no mesmo patamar dos outros temas da psicologia contemporânea. Explicitando de outra forma:

[...] nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en su capítulo principal.

A solução desses problemas essenciais, na investigação sobre a teoria psicológica das paixões é de extrema relevância para o próprio problema do afeto na psicologia do homem. Por isso, Vigotski (2004a) reconheceu que a Teoria dos afetos de Spinoza seria uma teoria preparada, até mesmo válida para pensar as necessidades do saber científico. Uma teoria que traz elucidações do passado histórico da ciência, possibilitando-nos um giro decisivo na história da psicologia e de seu desenvolvimento. “Ayudará a la psicología moderna en lo que es más fundamental y capital, la formación de una idea del hombre que nos sirva como modelo de la naturaleza humana” (VIGOTSKI, 2004a, p. 59). Na polêmica que opõe os adeptos da antiga e da nova teoria, essa questão aparece como um problema relativo ao da correlação entre o comportamento emocional e a vivência emocional.

Vigotski (2004a) mapeou e refutou ideias sobre as emoções na chamada velha psicologia, que se pautavam em uma visão organicista, a-histórica, desconsiderando a materialidade e a complexidade das emoções. No entanto, quando começou a escrever com mais potência, acabou falecendo um ano após os escritos da teoria das emoções, deixando um desafio para os pesquisadores que estudam e admiram a sua obra.

Wallon (1995a) também destacou o papel do meio social para o desenvolvimento integral da criança e assumiu a perspectiva monista. Demonstrou que ao longo do desenvolvimento humano há uma intensa integração entre o que denominou de conjuntos funcionais – o afetivo, o ato motor, o cognitivo e o da pessoa, sendo que este último resulta dos três primeiros, constituindo assim o psiquismo humano.

O autor estabeleceu princípios explicativos para o desenvolvimento humano e os organizou em estágios. Em cada fase os aspectos afetivos e cognitivos que estão em constante entrelaçamento, alternam-se conforme a idade. Wallon (1995a) defende que os conjuntos da afetividade e da cognição desenvolvem-se de forma relacional e

contribuem um com o outro, possibilitando, assim, avanços e conquistas nos diferentes estágios de desenvolvimento. Assumiu, desta forma, as transformações pelas quais a dimensão afetiva passa, já que defendeu que o conhecimento é feito de maneira sensível envolvendo assim manifestações como sentir, pensar e imaginar, aproximando-se das ideias vigotskianas.

Wallon (1995a; 1995b) apresentou uma definição precisa sobre a afetividade e seu papel em cada estágio de desenvolvimento humano. Para ele, a emoção, o sentimento e a paixão compõem a dimensão afetiva e, cada qual, exerce um papel relevante na constituição do humano. As emoções, embora sejam de natureza orgânica, têm uma dupla origem – são também de natureza social. Nesse sentido, a emoção é uma expressão corporal, motora e tem um poder plástico, expressivo e contagioso, pois é um recurso de ligação entre o orgânico e o social, constituindo-se no primeiro e mais forte vínculo com o outro, mobilizando a atenção e a ação das pessoas ao redor. Os sentimentos, por sua vez, são de natureza psicológica, menos visíveis, e se manifestam com o acesso da criança ao universo simbólico. São, portanto, a representatividade mental das emoções e a linguagem tem um papel importante na expressão dos sentimentos. Já a paixão corresponde à capacidade de tornar a emoção silenciosa pelo autocontrole. É intensa, profunda e constitui-se de maneira velada.

Wallon (1995b) elaborou duas definições para defender a relação entre afetividade e cognição – alternância e preponderância. Para o autor, durante o processo de desenvolvimento ao longo da vida, ora, a afetividade prepondera, ora, a cognição. Quando a afetividade ganha ênfase, o indivíduo volta-se para o seu eu interior, este movimento é denominado de centrípeto, pois demonstra uma força maior para a compreensão de si. Ao contrário, quando é a cognição que se faz presente na etapa de desenvolvimento, o interesse é externo e, portanto, o indivíduo volta-se para o conhecimento do mundo à sua volta, em um movimento centrífugo. A afetividade e a cognição vão se desenvolvendo e se alternando em contribuições mútuas, possibilitando, assim, avanços e conquistas nos diferentes estágios de desenvolvimento.

Spinoza, Vigotski e Wallon trazem grandes contribuições para o campo da educação, quando dissertaram, cada um a sua maneira, sobre os afetos na vida bio psíquica dos seres humanos. A defesa da visão monista, rompe com o paradigma da dualização cartesiana e posiciona a afetividade como parte constitutiva e integrativa do ser humano.

Ajudam-nos a compreender que a afetividade se refere a qualquer experiência emotiva, isto é, as formas como o sujeito, em seu processo de interação com o meio social, é afetado e afeta os demais. Essa capacidade de se afetar e ser afetado carrega historicamente, sensações agradáveis e desagradáveis (Wallon, 1995a), sentimentos alegres ou tristes (SPINOZA, 2010) e, na visão de Vigotski (1998), está vinculada aos processos de atribuição de significados e sentidos, em um intenso movimento de apropriação do legado cultural de um grupo social, por meio de aprendizagens na relação com as pessoas.

Na educação, consideramos necessário o debate sobre a dimensão afetiva e as formas como impacta os processos de ensino e de aprendizagens, pois, “a velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível “secamento do coração”, a completa ausência de sentimentos que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação” (VIGOTSKI, 2004b, p. 143). Para Vigotski (2004b, p. 143) “o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento”. Nesse sentido, não é mais possível negar os impactos das emoções e dos sentimentos no processo de ensino e aprendizagem.

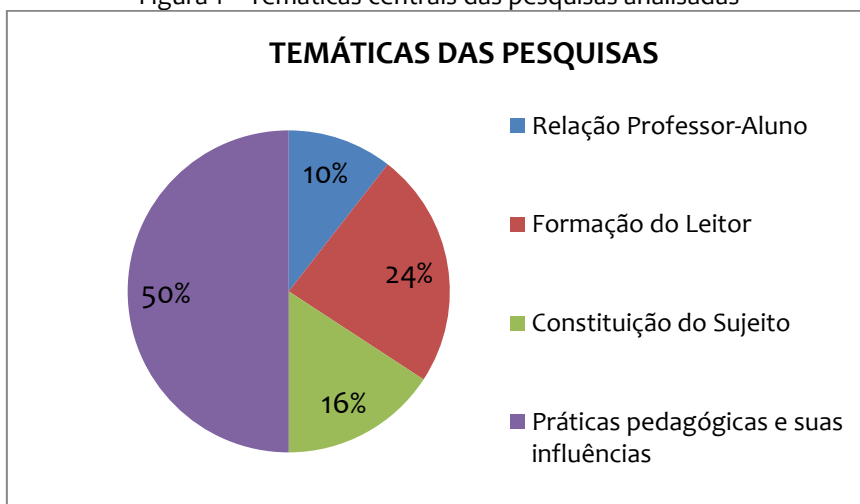
Modos de afetar na educação – a mediação pedagógica

Silva (2020) mapeou em sua pesquisa as teses, as dissertações e os trabalhos de conclusão de curso produzidos pelo Grupo do Afeto, vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp, fundado e coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. O Grupo é composto por um coletivo de pesquisadores (graduandos, mestrandos, doutorandos e docentes) que busca estudar e refletir sobre a afetividade no contexto educacional, discutindo de que maneira os sujeitos pesquisados são afetados em suas experiências de aprendizagem. Muitos trabalhos no âmbito do Grupo do Afeto trazem grandes contribuições para o estudo sobre a temática da afetividade relacionada aos processos de mediação e o impacto dessa mediação para a aproximação ou o afastamento do aluno com os conhecimentos, por meio dos conteúdos escolares, superando a visão de que os afetos se vinculam somente às características de carinho e atenção. Os modos de afetar vão,

dialeticamente, constituindo o sujeito que pensa e sente simultaneamente.

Foram identificadas, por meio da leitura do objetivo principal das investigações selecionadas, quatro temáticas exploradas pelo Grupo do Afeto em relação à afetividade. A Figura 1 apresenta os temas discutidos pelas pesquisas.

Figura 1 – Temáticas centrais das pesquisas analisadas



Fonte: Elaborado por Silva, 2020.

As temáticas discutidas pelas pesquisas viabilizaram a problematização da afetividade imbricada com os modos de agir dos sujeitos participantes. Alguns aspectos sobre os modos de afetar nos processos educacionais, sobretudo, no contexto da sala de aula, levando em conta as decisões assumidas pelo professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, têm colocado em evidência dois movimentos – o distanciamento e a aproximação do sujeito com os conhecimentos veiculados em tal processo.

Os estudos que tiveram como eixo principal a discussão sobre a relação professor-aluno assumiram uma tendência em descrever as mediações dos professores em sala de aula por meio dos relatos das experiências vivenciadas pelos alunos. Algumas características dos modos como o docente afeta o aluno estão ligadas à forma como este professor lida com o ato de ensinar. As pesquisas de Tassoni (2000); Negro (2001); Silva (2001) e Crestani (2002) apontaram que sentimentos relacionados à confiança, segurança e motivação foram mobilizados pela

qualidade da mediação do professor em sala de aula. Tais sentimentos resultaram das experiências vivenciadas, nas quais os alunos reconheciam as ações de cooperação, de apoio, de incentivo, como demonstrações de receptividade por parte do professor em relação às necessidades de cada momento. A percepção que os alunos tinham de si, diante de tais experiências é que se sentiam mais capazes, mais confiantes e seguros para arriscar e expor suas dúvidas.

Por outro lado, quando não havia a disponibilidade para a escuta, para o auxílio nas dúvidas e nas tarefas propostas; quando os alunos percebiam certa parcialidade frente às questões do contexto da sala de aula, demonstração de preferências entre os alunos, essas percepções levaram a movimentos de distanciamento, tanto em relação aos conhecimentos que circulavam nessas experiências, como em relação ao próprio professor. Os sentimentos retratados pelos alunos foram: de rejeição, de incapacidade, de nervosismo, de insegurança e medo. As formas de falar com os alunos, no que se refere ao conteúdo das mensagens e às modulações da voz, têm uma forte carga afetiva: gritar; ofender, desacreditar de suas potencialidades e expor o aluno frente aos seus colegas. Para Tassoni (2000, p. 149), “o que se diz, como se diz, em que momento e por quê, da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem”.

Em relação à temática da formação do leitor, as pesquisas destacaram que a família e o professor são os principais agentes mediadores do processo entre os sujeitos e as práticas de leitura (GROTTA, 2000; SOUZA, 2005; SILVA, 2005; ARAÚJO, 2006; MATOS, 2007; HIGA, 2015; PACHECO, 2016; TEXEIRA, 2016; ORLANDO, 2016). Os modos de afetar, na dinâmica dessas relações, contribuíram para o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler. A aproximação do sujeito com a leitura envolveu a percepção constituída nas práticas de leitura com os referidos mediadores. Participar de tais práticas, ver o outro ler para si de maneira envolvente e interessante, manter contato frequente com os livros e com espaços que potencializaram o interesse e a aproximação com bibliotecas foram os destaques feitos nas pesquisas.

Especialmente em relação ao professor, a demonstração de interesse pela leitura, fazendo uso de diversas formas de ler; apresentando uma variedade de livros e textos para os alunos, bem como, propondo projetos literários na escola e indicando livros, promoveu, de forma muito relevante, movimentos de aproximação entre eles e as práticas de leitura. Ainda nessa linha, a pesquisa de Grotta

(2000, p. 175) discorreu que “[...] ao longo da história de vida dos sujeitos, é possível identificar várias pessoas que, por serem valorizadas socialmente, terem um vasto conhecimento e serem ávidos leitores, foram admirados e imitados pelos sujeitos”. No contexto familiar, demonstrações de pouco interesse pela leitura e situações como obrigar a ler, decorar textos ou livros, utilizar-se de meios severos para introduzir o hábito da leitura, compuseram relatos que geraram sentimentos de desconforto, insegurança, medo e desgosto pela leitura.

A prática de leitura não é um processo mecânico e nem natural, ao contrário, ela vai depender das experiências promovidas por meio da qualidade da mediação entre sujeito e leitura. Desse modo, quando o sujeito relata que em sua casa não existe o hábito de leitura e nem que a família dá importância a essa prática, isso não significa que o sujeito não terá uma boa relação com a leitura e, conseqüentemente, não se tornará um leitor autônomo. As mediações do professor podem desencadear esse interesse, já que os alunos consideraram os professores como figuras de importância para as suas vidas. Na escola, a leitura depende de diversas condições, como diretrizes, currículo e planejamento. O espaço e o tempo, também são fatores que comprometem o estabelecimento da prática de leitura. Foi possível observar uma tendência nas pesquisas em descrever as relações de distanciamento do aluno com a leitura pela forma como o professor age nesses momentos. As pesquisas apontaram que práticas que obrigam o aluno a ler, que o expõem a situações de leituras coletivas sem respeitar as suas condições subjetivas (timidez e performance) são alguns dos modos de afetar que foram elencados pelas investigações que geraram ódio, desgosto, pânico, vergonha, desconforto, medo, frustração e vergonha.

A temática da constituição do sujeito buscou descrever práticas de sucesso que propiciaram a aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento (RHEDER, 2004); MAGRIN, 2012; FERREIRA, 2012; MURILO, 2013; FRACETTO, 2017; SANTOS, 2017). Aqui também a família e o professor são referências para esse processo de constituição do indivíduo. De maneira geral, os participantes das pesquisas apontaram o professor como mediador e fonte de inspiração para a construção do seu eu. No conjunto de pesquisas que trataram desta temática, foi possível inferir que no processo de constituição do sujeito foram retratados sentimentos como satisfação, gostar de ajudar os colegas, sentimento de valorização e motivação. Todos eles foram resultantes de diferentes

mediações que contribuíram para que esses professores se tornassem inesquecíveis para boa parte dos alunos.

Os movimentos de distanciamento foram pouco explorados, pois as pesquisas do Grupo do Afeto explicitam uma linha de estudo cujo foco central é descrever práticas de sucesso. Portanto, há uma ênfase em investigar o processo de constituição desses professores que se tornaram inesquecíveis para os alunos. No entanto, analisando os impactos afetivos na relação de distanciamento entre sujeito e conhecimentos foi possível constatar que existem afetos tristes que são (re) significados por eles, promovendo movimentos de superação.

Os modos de afetar na constituição do sujeito também estão relacionados a mediações malsucedidas. No que diz respeito à escola, as características são em relação às aulas que foram relatadas como monótonas, com professores autoritários, postura rígida; formas de avaliar e memorização do conteúdo sugerido pelo professor.

As pesquisas que destacam as práticas pedagógicas e suas influências explicitaram modos de afetar muito relevantes para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem (TAGLIAFERRO, 2003; BARROS, 2005 e 2017; COELHO, 2005; SOUZA, 2006; COLOMBO, 2007; HIGA, 2007; RIBEIRO, 2007; TASSONI, 2008; GUIMARÃES, 2008; DONADON, 2009; ANDRADE, 2011; ROLINDO, 2013; GARZELLA, 2013; GAZOLI, 2013; LIMA, 2014; MORAES, 2015).

Na escola, os movimentos de aproximação entre alunos e conhecimento foram explorados pelas pesquisas destacando o modo como o docente ensina; sua forma de falar; a disponibilidade que tem em escutar os alunos; a forma como utiliza os recursos disponíveis em sala – como é o caso da lousa; dos livros e ainda como os espaços oferecidos pela escola são explorados. Outros modos de afetar identificados foram a postura do professor frente aos incentivos, o conhecimento sobre a disciplina lecionada, bem como, o gosto pela sua área de atuação. A capacidade de contagiar o ambiente é estimulada por meio dos diálogos, da demonstração de alegria, de satisfação, da forma como corrige as atividades e as provas.

A diversidade dos recursos utilizados nas práticas pedagógicas em relação à seleção das atividades, das propostas e ao tipo da aula são alguns dos modos de afetar que podem mobilizar sentimentos de confiança, gosto pela disciplina, segurança, autoestima e admiração, contribuindo para relações mais produtivas dos alunos em relação à aprendizagem. Assim, na sala de aula os gestos, as trocas, as conversas,

os modos de falar e de agir precisam ser objetos de reflexão do coletivo de professores, pois podem contribuir para os movimentos de aproximação entre alunos e conhecimento, possibilitando um encantamento pelo estudo, por meio da autonomia e do protagonismo.

Ainda em relação à temática das práticas pedagógicas e suas influências, as pesquisas de Kager (2004), Almeida (2008) e Gazoli (2013) exploraram experiências que promoveram movimentos de afastamento entre os alunos e os conhecimentos. O erro frente ao processo de aprendizagem e a forma de corrigir as atividades e as provas, por exemplo, constituíram em fontes de afetos tristes, resultando no afastamento, temporário ou com uma duração mais prolongada. A desconsideração dos conhecimentos prévios dos alunos na preparação das aulas, a ausência de diálogo, a infantilização de conteúdos (especificamente no caso da Educação de Jovens e Adultos), a falta de clareza nas explicações pedagógicas, a indisposição do professor frente às dúvidas e a ausência de feedbacks, os comentários preconceituosos nas aulas, os tipos de avaliação e como são realizadas geram pânico, medo, ansiedade e outros sentimentos que podem desestimular o encantamento do aluno pelos conhecimentos. Todas essas experiências são destacadas como mobilizadoras de afetos que contribuíram para o distanciamento do aluno com os conteúdos escolares, com as disciplinas, com o próprio professor e, por vezes, com a escola. Esses modos de afetar causaram dificuldades na realização das atividades ou nos processos de interação social.

Ao analisar as pesquisas do Grupo do Afeto observamos experiências que impactaram as relações dos alunos com os diferentes objetos de conhecimento, provocando movimentos tanto de aproximação como de afastamento entre eles. Segundo Spinoza o afeto de tristeza acompanha um desejo, força ou vontade de afastar-se deste sentimento, pois “[...] quanto maior for a tristeza, tanto maior será a potência de agir com a qual o homem se esforçará por afastar a tristeza, isto é [...] tanto maior será o desejo ou o apetite com que se esforçará por afastar a tristeza” (SPINOZA, *Ética III*, Prop. 37, 2010, p. 188). Tal esforço, muitas vezes, se concretiza em barreiras criadas pelo aluno em relação ao professor e aos próprios conhecimentos, evitando manter-se imerso em sentimentos tristes. A busca por preservar-se, leva ao afastamento de tudo que gera tristeza. Assim, as experiências vividas no encontro entre professores e alunos serão sempre fontes de afetos que

constituirão a percepção que o aluno tem de si, de suas (im) possibilidades e afinidades.

Sentimentos de medo, ansiedade, incapacidade, perda de motivação; frustração; sentimento de exclusão ou abandono podem diminuir a potência para as ações de aproximação com as situações que estão gerando esses sentimentos. Como sugere Spinoza (2010) a ação é contrária, é de afastar-se, de fugir. Essas consequências no processo de mediação potencializam o movimento de distanciamento. Na visão do autor (SPINOZA, *Ética III*, Prop. 18, esc. 2, 2010, p. 177) o medo, por exemplo, é “[...] uma tristeza instável, surgida igualmente da imagem de uma coisa duvidosa”. Desta forma, quais seriam os caminhos possíveis para promover a aproximação do aluno com o conhecimento, de maneira bem-sucedida? Silva (2020) sintetiza alguns sentimentos gerados na sala de aula, que desencadearam o vínculo do aluno com os conteúdos, como segurança, motivação, confiança e o sentimento de ser capaz de – todos eles relacionados diretamente a conhecimentos mais claros sobre as experiências vividas. Aqui, consideramos que aprender é uma condição que gera conhecimentos mais claros sobre o que se vive.

Na visão de Wallon (1986), o “eu” somente constitui-se diante da oposição com o *socius*, ou seja, com o outro. Nessa perspectiva, o autor defende que o outro é condição para o desenvolvimento do “eu”. A forma como esse sujeito é afetado participa da construção da sua subjetividade, sendo a família o primeiro núcleo significativo nesta constituição. O professor, também ganha destaque e seus modos de afetar estão relacionados às formas de agir e de falar. As relações de incentivo, o diálogo; a proximidade e o reconhecimento são fatores que contribuem para a aproximação do sujeito com os conhecimentos.

Na perspectiva de Spinoza (2010) uma ideia adequada promove cada vez mais a aproximação com o conhecimento verdadeiro. Já uma ideia inadequada, por ser confusa, promove o distanciamento. “Quem fez algo que imagina que afeta os demais de alegria, será afetado de alegria, que virá acompanhada da consciência de si próprio como causa, ou seja, considerará a si próprio com alegria” (SPINOZA, *Ética III*, Prop. 30, 2010, p. 183).

Diante do exposto, reiteramos que é um equívoco desvincular a dimensão afetiva da cognição. Na sala de aula, independente dos níveis de ensino, os sentimentos e as emoções estarão imbricados nas experiências vividas pelos sujeitos que dela participam. Spinoza nos inspira a assumir uma consciência ética e política, no que se refere à

educação. Para nós, tal consciência refere-se a manter relações dialógicas, que promovam uma formação integral, por meio do acesso e da apropriação de conhecimentos necessários e importantes para oportunizar possibilidades de transformação e de liberdade. Também consideramos que as ideias de Vigotski (1998; 2004a; 2004b) sobre os processos de significação e de mediação e de Wallon (1995a; 1995b), em relação ao papel do outro nos processos de desenvolvimento confirmam que os encontros e as experiências vividas em sala de aula são fontes de afeto que mobilizam as formas de pensar e agir.

Promover a formação docente, continuamente, considerando a discussão dos modos de afetar na sala de aula é importante e necessário, pois ainda existe uma ideia confusa sobre a afetividade e seu papel no contexto escolar. A afetividade não se reduz somente a atos de permissividade, carinho e atenção. Ela é constitutiva do desenvolvimento humano e participa de nossos atos – nas formas de falar, pensar e agir – influenciando as escolhas de ensino e na visão de educação.

Contribuições finais

Spinoza, Vigotski e Wallon são teóricos monistas que nos ajudam a pensar sobre o domínio afetivo e sua complexidade. Defenderam que o papel do outro é relevante mobilizador de afetos.

Consideramos a educação um compromisso sócio-político e defendemos a necessidade de se avançar com os estudos e discussões sobre a afetividade, no cenário educacional, já que os afetos são construídos nas experiências vividas e os modos de afetar e ser afetado impactam na construção identidade, na autoimagem, na personalidade, nas escolhas pessoais e profissionais; nas preferências; nos valores – em resumo, na constituição de si.

Podemos considerar os afetos como indicadores da qualidade das experiências vividas e, por isso, necessitam estar presentes nas pautas de discussão e estudos educacionais. Não é mais possível pensar na produção de conhecimento, sem antes, considerar que os saberes são construídos nas relações de ensino e aprendizagem, levando em conta a tríade mediador-aluno-objeto de conhecimento.

Apontamos que as ações pedagógicas podem contribuir para a aproximação do aluno com os conhecimentos, ou ao contrário. Tais movimentos envolvem as escolhas das estratégias e recursos de ensino,

bem como as formas de falar e agir. Por isso, o papel do professor e sua conduta são fontes de afetos que impactam a aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, I. B. *Afetividade e condições de ensino: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da Língua Inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008.

ANDRADE, B. G. *Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2011.

ARAÚJO, M. P. *Processo de construção de leitores: histórias de mediação mal sucedidas*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

BARROS, F. R. *A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2005.

BARROS, F. R. *Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2017.

COELHO, L do P. *As dimensões afetivas no ensino de Língua Inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

COLOMBO, F. A. *Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

CRESTANI, R. L. *O professor inesquecível: a mediação afetiva e sua influência na vida dos alunos*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2002.

DESCARTES, R. *Discurso do Método; As Paixões da Alma; Meditações; Objeções e resposta* (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DONADON, D. G. *Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2009.

FERREIRA, S. I. *Afetividade e mediação pedagógica: o processo de constituição de um professor bem sucedido*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2012.

FRACETTO, P. *O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2017.

GARZELLA, F. A. C. *A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

GAZOLI, D. G. D. *Afetividade e Condições de ensino na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

GROTTA, E. C. B. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2000.

GUIMARÃES, D. C. F. *A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito/objeto*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008.

HIGA, S. L. *A constituição do leitor - duas histórias de mediação*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

HIGA, S. L. *Famílias que participam da biblioteca. A mediação afetiva na constituição do sujeito*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2015.

KAGER, S. *As dimensões afetivas no processo de avaliação*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2004.

LIMA, V de. A. *Afetividade e o ensino de Matemática*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2014.

MAGRIN, M. I. D. *Histórias de envolvimento com a escrita de sujeitos que tiveram uma infância vulnerável*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2012.

MANHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. *A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem*. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Org). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MATOS, H. A. V de. *Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

MORAES, F. A de. *Dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar: análise das práticas de uma escola pública*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2015.

MURILO, G. R. *O processo de constituição de um professor de Geografia*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

NEGRO, T. C. *Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2001.

ORLANDO, I. R. *Afetividade e constituição do leitor: histórias de mediação vivenciadas por sujeitos universitários*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2016.

PACHECO, T. de J. D. *Análise do processo de constituição de professores leitores e formadores de novos leitores*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2016.

RHEDER, L. C. T. *A formação continuada do professor: memórias e reflexões de uma professora em exercício*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2004.

RIBEIRO, E. C. M. *Afetividade no trabalho pedagógico*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

ROLINDO, A. C. *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

SANTOS, R. S. C. dos. *O processo de constituição de um professor de História*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2017.

SILVA, J. O. M. da. *As pesquisas científicas do Grupo do Afeto: analisando os modos de afetar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, PUC- Campinas, Campinas/SP, 2020.

SILVA, L. M. *Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2005.

SILVA, M. L. F. dos S. *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2001.

SOUZA, J. S. Z. *A mediação da família na constituição do leitor*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2005.

SOUZA, R. A. M. de. *A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

SPINOZA, B. de. *Ética*. [Tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAGLIAFERRO, A. R. *Um professor Inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2003.

TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2000.

TEXEIRA, F. C. *Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicología Pedagógica*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VIGOTSKI, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Espanha, 2004a.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Edições 70, 1995a.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. Nova Alexandria: São Paulo, 1995b.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do Eu. In: WEREBE, M. J.; NADELBRULFERT J. (org.), *Henri Wallon*. São Paulo: Ática. 1986, p.158-167. (Originalmente publicado em 1946).

A brincadeira infantil e a construção do personagem em Vigotski e Stanislávski: diálogos

Gyancarla Peralta Ceravolo
Elizabeth dos Santos Braga

Introdução

Neste artigo, buscamos pensar aspectos do desenvolvimento humano e das práticas sociais sob o prisma de reflexões realizadas por Vigotski e Stanislávski, com a contribuição de algumas ideias de Bakhtin, Deleuze, bem como de autores contemporâneos da perspectiva histórico-cultural. Foi realizada uma análise teórica dos processos de criação do personagem pelo sujeito-ator, a partir de uma reflexão sobre a fantasia e a brincadeira de faz de conta na criança, colocadas em perspectiva com a atuação dramática. A questão do jogo foi tratada na dinâmica das relações do processo social, considerada em seu caráter transgressivo, chamando-se a atenção para o importante papel que a imaginação e a arte exercem em nossa vida material e na superação desta.

Konstantin Stanislávski (Rússia, 1863-1938) foi um grande diretor e ator de teatro que revolucionou as técnicas de sua época, ao desenvolver o que veio a ser chamado *sistema da vivência*, propondo a atuação, não a partir de representações e reproduções da vida por meio de clichês teatrais inativos e formas já prontas, mas como construção de uma *vivência genuína*, de um trabalho de experimentação do ator sobre si e seu corpo. Seu contemporâneo, Lev Semionovitch Vigotski (Bielorrússia, 1896-1934), um dos grandes pensadores da psicologia do século XX e iniciador da perspectiva que ficou conhecida como histórico-cultural, compreende o desenvolvimento humano a partir das interações e relações sociais, na e pela linguagem, de forma constitutiva, e sob o prisma da vivência (*perejivanie*), na produção de sentidos e significados, em oposição às teorias inatistas, behavioristas e cognitivistas.

Em Vigotski também é possível notar grande paixão pela arte, haja vista sua tese de doutorado, *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 2001) e, especificamente pelo teatro, quando, ainda jovem, escreve sua monografia, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999). Nesta, propõe-se a realizar uma crítica diletante sobre a peça de

Shakespeare, bem afinado com o espírito modernista da época ao apresentar um forte caráter simbolista (BEZERRA, 1999), característica também presente na montagem de *Hamlet*, dirigida por Stanislávski e Gordon Graig, à qual Vigotski assistiu, no Teatro de Arte de Moscou.¹ Outra correspondência entre Vigotski e o teatro de Stanislávski pode ser notada quando Vigotski, já mais maduro, após sua chamada virada histórico-cultural, em *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* (VIGOTSKI, 2009b), realiza uma análise comparativa das escolas teatrais de Diderot e Stanislávski, para pensar sobre o problema: o ator representa ou experiencia? Nela busca demonstrar como a psicologia do ator deveria ser formulada como um problema de psicologia concreta, por ser um fato histórico, tratando-se, portanto, de uma questão menos do contexto psicológico individual do ator e mais do seu contexto sociopsicológico.

A pesquisa de caráter bibliográfico, na qual este texto se baseia, *Os processos de criação do personagem: a constituição do sujeito-ator numa perspectiva histórico-cultural*², consiste numa reflexão teórica sobre a constituição do sujeito na perspectiva de Vigotski e sobre a construção do personagem no teatro a partir do sistema desenvolvido por Stanislávski. Quanto a aspectos teórico-metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico com o intuito de investigarmos as possíveis aproximações e contrastes presentes no pensamento dos dois autores. Por meio de uma análise comparativa, levamos em conta o momento histórico, o contexto social e a área de atuação dos dois pesquisadores, no intuito de abordar algumas ideias desenvolvidas por eles que, a nosso ver, podem ser postas em diálogo.

Alguns conceitos em interlocução: produção humana no teatro e na vida, processo, drama e vivência

O processo de construção do personagem exige um trabalho contínuo do ator sobre si mesmo, assim como o processo de constituição do próprio sujeito também o requer, num movimento dialético com a construção da sociedade. A partir da contribuição de Deleuze (2017)³,

¹ Stanislávski foi diretor e um dos fundadores do Teatro de Arte de Moscou.

² Pesquisa de Iniciação Científica do Programa PIBIC/CNPq realizada por Gyancarla Peralta Ceravolo, durante os anos de 2019 e 2020, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga.

³ Embora reconheçamos que Deleuze não seja um pensador marxista como Vigotski e que a impessoalidade de sua filosofia se contraponha ao humanismo da psicologia histórico-cultural, além de suas teorias e concepções sobre a arte apresentarem pontos

entendemos o trabalho do ator, a política, a própria constituição do sujeito, e também a educação como um processo de experimentação, no qual nada é determinado de antemão, mas só se dá a conhecer no momento do ato, num processo sempre único de *devoir* ativo.

Para uma *atuação viva e orgânica*, Stanislávski (2017) refere-se à necessidade da produção de uma *segunda natureza*, por meio de um processo de observação constante de si mesmo, que resultará em consciência tanto psíquica quanto corporal. Essa consciência é o que permitirá que o ator reflita, por meio de uma simples mirada de seus olhos, por exemplo, sobre a profundidade de seu papel, cheio de conteúdo psicológico, o que é compartilhado com seus parceiros de palco continuamente, com os quais deve estar em comunicação durante toda a peça: “[...] isso se deve à natureza do próprio teatro, que é inteiramente baseado nas relações entre as personagens e das personagens individuais para consigo mesmas” (p. 245).

Por acreditarmos que não só a segunda natureza do ator é construída, mas que também nossa *primeira natureza* é socialmente constituída por meio de processos interacionais e dialéticos, por meio das relações que travamos com os outros⁴, recorreremos à ideia desenvolvida por Vigotski (2000), segundo a qual as funções biológicas tomam uma nova forma de existência com a emergência das funções culturais, sendo incorporadas à história humana. Articulando os planos filogenético e ontogenético, no estudo da psicologia da criança, Vigotski, pelo princípio da *mediação*, aponta para um caráter duplo na atividade humana: o técnico, que permite ao ser humano dar uma forma nova à natureza, à qual ele se integra; e o semiótico, que confere a essa forma nova uma significação e permite a comunicação com os outros e consigo (PINO, 2000).

Vigotski, ao adotar uma visão dialética, não fazia separação entre as dimensões sociais e cognitivas, como o fazem muitos psicólogos até hoje. Reconhecia, assim, a complexidade do sujeito, posto que o individual era encarado como uma forma superior de sociabilidade. Baseava-se no materialismo histórico-dialético, por meio do qual buscava

divergentes, ambos trazem Espinosa como um importante filósofo na base de seus pensamentos e, ainda, os dois autores se interessam por literatura, teatro e cinema (MOSTAFA, 2016).

⁴ Consideramos que ambos os processos são complexos e distintos, sendo que a produção da segunda natureza parece exigir do ator uma consciência maior do processo (numa desautomatização de atos, gestos, etc. para reaprendê-los, como diria Stanislávski), que poderia se dar também em outras dimensões da vida (em outras artes como a literatura, em processos terapêuticos, etc.).

traçar seu pensamento e desenvolver sua teoria, engajando-se em estudar o desenvolvimento humano historicamente, o que implicaria ter de considerá-lo no *processo de mudança*, pois somente em movimento um corpo seria capaz de mostrar o que realmente é.

Diante disso, o psicólogo soviético desenvolveu seu conceito de *mediação*, a partir de Hegel, que a considerava a característica fundamental da razão, no centro da distinção entre comportamento animal e atitude humana, já que o trabalho (como ação efetuada a serviço de um outro e que suplanta o instinto próprio e natural) é a ação humana e humanizadora por excelência (KOZULIN, 1994), e a partir de Marx, que tomou de Hegel a noção de trabalho como fonte de mediação universal e a tornou a categoria fundamental de sua antropologia filosófica, vendo na atividade do trabalho uma dupla produção – da cultura, com a transformação da natureza, e do próprio ser humano que passa a desenvolver funções e habilidades especificamente humanas e torna-se membro de uma comunidade (PINO, 1991; KOZULIN, 1994). Princípio basilar de sua teoria histórico-cultural, segundo o qual o nosso contato com o mundo seria mediado por signos, instrumentos ou pelo *outro*, a mediação implica que nossas relações com o mundo, com os outros e com (e em) nosso próprio psiquismo se dão de forma indireta, em processos de significação, produzidos e circunscritos no seio de uma cultura específica, em função de uma demanda prática humana e não abstrata ou transcendental. Dessa forma, assim como em Marx toda ciência seria uma *produção histórica* e não um resultado de “pura razão”, o sujeito também seria uma síntese dialética dessa produção, uma vez que, a partir da apropriação de saberes e atividades inscritas histórico-culturalmente, produziria a si mesmo, modificando sua natureza e a transformando (BRAGA, 2010a).

Entendendo que o que seriam hoje funções superiores no indivíduo teriam sido antes *relações reais entre pessoas*, Vigotski (2000) traz o conceito de *homo duplex*, a partir do exemplo apresentado por Marx (1983)⁵, por compreender que o desenvolvimento caminha rumo à

⁵ Apenas ao se referir a Paulo, como semelhante a si, Pedro começa a se relacionar consigo mesmo enquanto um indivíduo, ao passo que Paulo se torna para ele uma manifestação da espécie humana (MARX, 1983). Na teoria histórico-cultural, é apenas através do *outro* e das relações sociais que nos tornamos nós mesmos, sendo esse o processo de constituição da personalidade, que se torna para si o que ela manifesta em si para os outros. Por isso, a pessoa, sob essa perspectiva, é compreendida como feixe de relações sociais internalizadas e encarnadas num indivíduo, como afirma Vigotski (2000) parafraseando Marx (2001) em sua tese VI sobre Feuerbach.

individualização e não à socialização, ao contrário do que pensavam e ainda pensam muitos autores da psicologia, posto que só é possível se relacionar consigo como se relacionou um dia com um outro. Ele considera que as relações sociais também estão por trás das relações entre as funções psíquicas.

Essas ideias podem ser relacionadas a outro importante conceito vigotskiano, o de *internalização*. Wertsch (1994) argumenta que: “[...] em uma abordagem vigotskiana, as propriedades estruturais do funcionamento interpsíquico, tais como sua organização dialógica, pergunta-resposta, são parte do plano de funcionamento interno, intrapsíquico resultante” (p. 65).⁶ Ao analisar a questão da internalização e ampliando-a, em direção a um outro conceito, o de *apropriação*, relacionado necessariamente ao de *significação*, Smolka (2000) afirma: “Não se pode [...] compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações” (p. 31). Assim, quando tornamos próprias práticas e relações sociais, são também apropriadas divergências, embates, conflitos, que passam a fazer parte do plano interno.

O ponto central de nossa pesquisa consistirá em estudar a passagem da influência social exterior ao indivíduo à influência social interior do indivíduo e buscaremos esclarecer os momentos mais importantes que integram esse processo de transição. (VYGOTSKI, 1995, p. 87)⁷

As interações entre pessoas se tornam, para o autor, funções da personalidade (VIGOTSKI, 2000). Os autores do chamado Círculo de Bakhtin, à luz da filosofia da linguagem, também consideram a constituição do sujeito nas relações com os outros, segundo os princípios da *alteridade* e do *dialogismo*. Volóchinov (2018) aponta que a consciência somente começa a operar quando os indivíduos participam da urdidura da comunicação humana. A noção de *diálogo*, nessa abordagem, é expandida, envolvendo a ideia de *relações dialógicas*, as quais se estabelecem entre enunciados e no interior de um mesmo

⁶ “[...] in a Vygotskian approach structural properties of interpsychological functioning, such as its dialogical, question-answer organization, are part of the resulting internal, intrapsychological plane of functioning” (WERTSCH, 1994, p. 65).

⁷ Do original: “El punto central de nuestra investigación consistirá en estudiar el paso desde la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior del individuo y trataremos de esclarecer los momentos más importantes que integran ese proceso de transición” (VYGOTSKI, 1995, p. 87). [Tradução nossa]

enunciado, e a ideia de vozes (BAKHTIN, 1997, 2003), ideológica e historicamente marcadas, com pontos de vista muitas vezes conflitantes, contraditórios. Da perspectiva da psicologia, para Vigotski, as funções superiores, que um dia haviam sido relações entre indivíduos, agora aconteceriam sob a forma de *drama*⁸. O drama, segundo Delari Junior (2011), é tratado por Vigotski em muitos de seus textos e em diferentes aspectos, sentidos e/ou dimensões. Um deles teria relação com a ideia de desenvolvimento humano como *transformação*, numa dimensão diacrônica, “[...] comparável ao desenrolar de um ‘enredo’ encenado em vários ‘atos’” (p. 185) e outro, mais específico, que diria respeito a uma “dinâmica sincrônica” de “luta interior” e “conflito” que o ser humano vivencia enquanto ser social (*id. ibid.*, p. 185). Esse drama interno é também entendido pelo autor bielorusso como um *choque de sistemas* (VIGOTSKI, 2000) que tem origem na conversão das relações sociais em funções psíquicas, configurando uma “[...] luta interna impossível nos sistemas orgânicos” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).⁹

Elas [funções psíquicas] não são estruturas naturais, mas construções; [...] o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo *interação* das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de *drama*. (p. 27)

Em Stanislávski (2017), atuar é ação, tanto mental quanto física: “[...] a base do teatro é o agir, é o dinamismo. [...] Drama é uma ação que podemos ver enquanto é executada, e, quando o ator entra em cena, ele se torna um agente dessa ação” (p. 42). O jogo do ator, portanto, não envolve apenas a forma exterior, mas *todo o ser*, sendo necessário um profundo entrosamento *psicofísico*, capaz de articular sentimentos, pensamentos, palavras e ações. “Atuar exige a coordenação de todo o organismo” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 115). A atuação, baseada no

⁸ Vigotski traz esse termo de Politzer, pensador e ativista marxista que também estudou seriamente a crise da psicologia e criticou a chamada “psicologia abstrata” no final do século XIX, que tratava a vida humana de forma artificial (DELARI JUNIOR, 2011). Embora esse termo não tenha sido claramente definido por Vigotski, conforme Delari Junior (*op. cit.*), “[...] a noção vigotskiana de ‘drama’ situa-se ‘no limiar’, [...] é um problema ‘na fronteira’ não apenas entre ‘psicologia’ e ‘arte’, mas também entre a ‘psicologia atual’ e a ‘futura psicologia’ - ou ‘ciência do novo homem’ (p. 184).

⁹ Delari Junior (2011) aponta outros aspectos contidos nos textos vigotskianos para o termo “drama”, tais como ações e caminhos distintos, escolhas, dúvidas e perdas, implicados no processo do ato volitivo e na ação livre. Recomendamos a leitura de seu texto, para um maior aprofundamento do tema.

dinamismo, revela-se por meio das ações e do encadeamento dessas entre os personagens. Ao ator cabe, pensando do ponto de vista do sistema da *vivência*, esvaziar-se o máximo possível de si e se apropriar das paixões do outro, assumir completamente – como se fossem, de fato, seus – os problemas de seu papel, numa simbiose na qual não seja mais possível distinguir ator e personagem. Lembramos aqui que para Vigotski (2000), “[...] a *dinâmica da personalidade é o drama*” (p. 35). Stanislávski (2017) chega a comparar o nascimento do personagem a um longo processo, como é o da *gestação humana (dimensão diacrônica, conforme apontado anteriormente)*. O ator, ao fim desse processo, conviveria com um *inquilino* que se instalara em seu corpo (*dimensão sincrônica*). Esse inquilino seria uma espécie de segunda vida que existiria em paralelo com a primeira vida do ator, como se o ator estivesse dividido ao meio: metade seria, agora, esta outra pessoa que se instalou (o personagem) e a outra metade que o observa seria espectadora. Essa sensação de estar dividido não seria de forma alguma um obstáculo, aponta Stanislávski (2017), mas, pelo contrário, ela dispararia e incentivaria o processo criativo, permitindo ao ator um domínio maior sobre seu corpo e um poder de observação que lhe auxiliaria a perceber se suas ações estão se dando de forma humana ou como mera representação geral e superficial da realidade.¹⁰

Só por meio do trabalho do ator, que busca estabelecer um estado criativo profundo, complexo, contínuo e estável, é que se poderá, não apenas fazer um passeio casual em torno do papel e roçá-lo em sua superfície, mas que se torna possível revelar a *profundez psicológica da peça* (STANISLÁVSKI, 2017). A ação, para tanto, necessita ser cheia de propósito. No teatro da *vivência*, há um grande esforço em banir as representações inativas, as formas fixas e prontas do teatro, pois essas não seriam capazes de retratar a *vida humana em forma estética* (STANISLÁVSKI, 2017). Por isso, na atuação realista proposta por Stanislávski, o ator não deve trabalhar com “tipos ideais” ou personagens maniqueístas e abstrações, falsificando e dissimulando um estado ao qual se deseja chegar. O parâmetro do ator se torna a vida real

¹⁰ No teatro proposto por Stanislávski, o ator não representa, ele *atua*, pois, quando no palco, ele torna *ato* aquilo que construiu genuinamente. O ator não falsifica um estado; ele cria e constrói o passado-presente do personagem, seus traumas, os recalcamientos de seu inconsciente, seus anseios, medos, desejos, etc. Construir um personagem é como construir um ser vivo de fato, uma vez que o esperado é que, durante os processos de criação, o ator *vivencie* os estados por ele trabalhados e, quando for ao palco, lá *revivencie* tudo o que fora antes construído. Desse modo, a *vivência* permanece algo sempre *fresco, genuíno e verdadeiro* (STANISLÁVSKI, 1989; 2017).

e as relações concretas; é preciso passar pelo processo para se alcançar o estado almejado.

Segundo Capucci e Silva (2018), Stanislávski teria sido o primeiro a trabalhar a *vivência* (*perejivanie*) como conceito, no seu sistema desenvolvido para auxiliar o trabalho criativo do ator, “[...] definindo-a como a experiência do ator na vida e como uma ferramenta para a construção da personagem” (p. 352). As autoras trazem a compreensão de Ferholt (2009 *apud* Capucci; Silva, 2018) segundo a qual, o diretor teria influenciado as explorações de Vigotski sobre o termo no campo da psicologia. Em seu texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (VIGOTSKI, 2010b), o autor traz esse conceito fundamental (*vivência* ou, em russo, *perejivanie*) para entender a influência do meio no desenvolvimento infantil e como essa influência se dá de diferentes maneiras, dependendo da situação vivida e da idade da criança; assim, não se pode prever como um elemento tomado independentemente afetará o desenvolvimento futuro da criança, mas apenas se se levar em conta como essa criança concreta o vivenciou.¹¹

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

Ainda segundo Capucci e Silva (2018), em *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) trata da *perejivanie estética*, compreendendo a arte como expressão humana e *técnica social dos sentimentos*, mobilizando os sentimentos de quem vivencia a obra de arte numa dimensão social. Especificamente sobre o trabalho criativo do ator, Vigotski (2009b) baseia-se em Stanislávski, nos seus estudos sobre o processo de criação do personagem e em seu *sistema da vivência*.

É buscando apresentar esteticamente a vida do espírito humano e todos os seus paradoxos que Stanislávski (2017) inicia o *sistema* como um meio para se chegar a tal fim: a atuação viva, orgânica e genuína. Salientamos aqui que o *sistema*, então, não se mostra como um fim, mas

¹¹ Para um aprofundamento nos conceitos de *vivência* e de idade na obra do autor, ver também os textos *El problema de la edad* e *La crisis de los siete años* (VYGOTSKI, 1996).

como um *meio* que possibilita a arte da ação interior e exterior do ator dramático¹². O sistema é útil *durante* os processos de construção da vivência, mas no palco deve ser esquecido. Aqui, “[...] o inconsciente é nosso amigo” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 344), uma vez que o princípio básico desta escola de atuação trata do *inconsciente por meio do consciente*. Só após um longo e árduo trabalho de tomada de consciência de si e de seu corpo que se torna possível principiar a *desmecanização* de seus vícios e tensões, que se dão tanto na fala quanto nas ações: é, então, que o ator se abre para o *dever-personagem*. Agora, é o momento de construir seu papel a partir das informações dadas pelo autor da peça, mas, principalmente, a partir de um processo de *recriação* do ator sobre esse papel, em que ele se coloca em situação, imaginando como agiria no lugar do personagem, ao que vai acrescentando cada vez mais problemas, adicionando circunstâncias outras às já dadas pela peça.

Aqui, parece-nos interessante chamar a atenção para um possível ponto de convergência entre a teoria histórico-cultural e o sistema da vivência de Stanislávski. A psicologia de Vigotski analisa a consciência como algo que se forma nas relações sociais e não no indivíduo por si só. Empenha-se em analisar, não os problemas separadamente, desconsiderando a história oculta de suas relações ao focar nas primeiras expressões aparentes, mas seu método leva em consideração o *todo contínuo*, o fenômeno em sua integralidade e não em sua superficialidade (DANIELS, 2008). Por isso, para Vigotski, o ser humano só poderia ser concebido em suas múltiplas interfaces, sendo sempre necessário recorrer às *relações sociais*. Para Stanislávski (2017), ao ator seria necessário mergulhar no papel, imaginando e construindo o passado-presente do personagem e seu psiquismo, por meio não de uma análise individual deste, mas de um olhar ativo e criativo que lhe possibilitasse adentrar em suas relações, concebê-las e materializá-las por meio da imaginação e da ação. Um personagem não existe no vazio, mas possui uma história e, por isso, para entendê-lo bem, seria necessário atentar-se às relações que ele trava com os demais, com os objetos, com os espaços e consigo mesmo, nos diferentes momentos de sua trajetória. Stanislávski (2017) dá também grande importância a outro princípio

¹² “A sensação de estar sendo forçado, sujeitado por alguma coisa estranha só pode desaparecer quando os atores transformam o que é do outro em algo deles mesmos. O ‘sistema’ ajuda nesse processo” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 647).

metodológico caro a Vigotski (e Marx)¹³ – a relevância do processo em detrimento do produto – admitindo que um personagem não poderia ser encarnado nem compreendido de forma simples, por meio de uma análise rápida e superficial, mas seria necessário um aprofundamento que tivesse em vista “realmente compreender a psicologia da personagem” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 158).

Para além da questão do *drama*, parece-nos muito interessante voltarmos também a atenção para a *experiência* entendida no corpo como um todo, no caso de Vigotski, no tocante à educação e à recepção estéticas, enquanto “um dos fatores da identidade psicofísica” (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011, p. 235). Criticando a concepção de educação estética predominante na época, que separava corpo e mente e não compreendia a interligação entre emoção, sentimento e afetividade como um problema psicofísico na fruição e no exercício artísticos, Vigotski traz Ribot, que também busca a superação dessas divisões cartesianas e contraria a psicologia dualista, por meio de uma concepção monista.¹⁴ Diante disso, Ribot e sua teoria psicofísica são apresentados como “[...] elo perdido entre estas duas figuras fundamentais do pensamento russo, que são Vigotski e Stanislávski” (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011, p. 235), uma vez que o psicólogo francês é um nome muito citado também por Stanislávski em sua explicação teórica do sistema de atuação orgânico, que buscava “[...] tornar visível o invisível, por exemplo, através do andar, exteriorizando ‘o universo interior da personagem’” (*Id. ibid.*, p. 232), como se pode conferir em *O trabalho do ator* (STANISLÁVSKI, 2017).

¹³ Salientamos que não intentamos, de forma alguma, *marxizar* Stanislávski e suas ideias, mas sim buscar estabelecer pontos de encontro, aproveitando-nos dos atravessamentos possíveis entre as duas teorias revolucionárias, pertencentes tanto ao psicólogo marxista bielorrusso como ao ator e diretor de teatro desenvolvedor do sistema da vivência.

¹⁴ A concepção monista de Vigotski deve-se à importância de Espinosa para a sua teoria, como podemos ver neste trecho: “O pensamento ... em si mesmo não é nada mais do que uma função do cérebro. O mental não tem uma existência independente. De acordo com a definição de Espinosa, o pensamento não é uma substância, mas um atributo. Um fenômeno mental nunca existe por si mesmo, é sempre e somente um momento necessário de um processo psicofisiológico mais amplo [...]” (Vygotsky, 1960 *apud* WERTSCH, 1994, p. 201). Do original: “Thinking... itself is nothing other than a function of the brain. The mental does not have an independent existence. According to Spinoza’s definition, thinking is not a substance, but an attribute. A mental phenomenon never exists by itself, it is always only the internally necessary moment of a more complex psychophysiological process”.

Pensando ainda sobre a questão do corpo como um todo interligado e as emoções como aquelas que estão sempre no cerne dos processos psíquicos, nas relações entre vida e arte, aqui, parece-nos interessante remeter ao trabalho de Magiolino (2011), no qual são discutidos conceitos tanto de Vigotski quanto de Bakhtin, num diálogo que abarca as dimensões éticas e estéticas envolvidas nas práticas teatrais e artístico-pedagógicas. Magiolino (2011) chama a atenção para como, na *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) considera as emoções da arte como *emoções inteligentes*. A filosofia de Espinosa e sua compreensão integral dos afetos fornecem base para entender a explicação do processo emocional para Vigotski.

[...] percebemos o uso que Vigotski faz da concepção espinosana de afeto ativo, marcado pela razão: o afeto pode se transformar quando tomamos consciência dele, de sua rede causal. [...]. Embora sejam afecções do corpo (modo do atributo extensão), os afetos compreendem também as ideias dessas afecções (no atributo pensamento, do qual a mente é um modo.) (MAGIOLINO, 2011, p. 41-42)

Assim como na concepção de Espinosa de *afeto ativo* (marcado pela razão), na arte, segundo Vigotski (2001), por termos consciência de nossos sentimentos, é possível transformá-los, num processo de redimensionamento de nossa realidade e de refundição de nossas emoções fora de nós.

Esse processo de *distanciamento do próprio eu* pode ser aproximado do exercício de *exotopia*, como explicado por Bakhtin (2003), acerca da posição ocupada pelo autor em relação ao personagem, que produz um excedente de visão, presente também no trabalho do ator. Essa relação é estendida por Bakhtin “[...] à relação eu/outro: cada um tem de si mesmo uma visão parcial (temporal e espacialmente); o outro (autor) tem para com o eu (herói) um ‘excedente de visão e de saber’ que possibilita o acabamento estético do segundo” (BRAGA, 2010b, p. 160-161). Infere-se, então, que o ator precisa tomar determinada distância de seu personagem para que seja possível conferir a ele um *acabamento estético*. E, assim, do ponto de vista bakhtiniano:

[...] pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência. (BAKHTIN, 2003, p. 33)

Na brincadeira dramática, a criança também encontra essa possibilidade de tomar distância de si, atualizando o objeto sobre o qual ela trabalha, podendo inclusive ser ela mesma; assim como, de maneira análoga, Stanislávski, ao procurar formas de alcançar o universo de um papel, pensava na necessidade do ator “[...] experimentar (*perezhivanie*) o papel com consciência dupla do self e da personagem” (CARNICKE *apud* BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011, p. 232). Isso posto, como aponta Vigotski, tanto no faz de conta infantil como nas experiências artísticas haveria uma retenção da reação emocional:

[...] nos dois casos, o sentimento artístico se constitui e se mantém por meio da imaginação, que o reforça, e isso faz com que a expressão dos sentimentos e emoções suscitados nos/pelos jogos e ‘faz de conta’ infantil, no/pelo teatro ou na/pela obra de arte sejam contidos e controlados. (MAGIOLINO, 2011, p. 41)

A criança e o ator: imaginação, jogo e transgressão

Em sua autobiografia, Stanislávski (1989) recorda sua infância para falar sobre suas relações com o teatro, estabelecidas desde muito cedo, rememorando desde as idas promovidas por seus pais a circos, óperas e peças até a construção de um palco por seu progenitor, na casa na qual morava com sua família, para que o pequeno Konstantin pudesse dar vida às suas brincadeiras e experimentações dramáticas. Dessas participavam seus irmãos, seus pais e amigos, apresentando-se na rua para os transeuntes que paravam para assistir às peças, dando suas opiniões sobre a atuação das crianças. Essas opiniões eram profundamente recolhidas pelos atores mirins, que trabalhavam incansavelmente a partir dos problemas apontados, com o intuito de melhorar sua *performance*. Quando mais tarde ele vê a necessidade de desenvolver um sistema próprio de atuação – posto que se sentia extremamente insatisfeito com a forma como as escolas de teatro da época ensinavam –, remonta à sua infância e busca na brincadeira dramática os elementos que sustentam a arte da *vivência* por ele desenvolvida para o teatro. É notável como Stanislávski (1989) incomodava-se profundamente com a maneira como as aulas de teatro por ele frequentadas só serviam para criar uma massa amorfa de atores não criativos, que não se construía em termo de processos, mas que buscavam partir direto para os produtos finais, simplesmente por meio da cópia de atores renomados e lugares comuns na atuação, macaqueando gestos sem consciência de si, de seus corpos e das possibilidades diversas que surgem a partir da *vivência* (*perezhivanie*)

– que é sempre única –, num trabalho do ator de construção sobre si mesmo. É diante desse problema que Stanislávski começa a explorar a atuação dramática a partir das pesquisas que começara a realizar em sua infância, *transpondo o jogo e a seriedade infantis para sua atuação*.

Em seu ensaio *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009a) analisa a brincadeira teatral como a primeira forma dramática que congrega na criança o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico, sendo, ao lado da criação verbal, o tipo de criação infantil mais frequente e difundido, isso pois, “[...] o drama baseado na ação – na ação realizada pela criança – é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal” (VIGOTSKI, 2009a, p. 97). Logo, muito mais do que no produto final, é no processo que a criação própria da criança adquire seu valor, dado que na brincadeira, a criação assumiria o caráter de *síntese*. Como aponta Vigotski (2009a), baseando-se em Petrova¹⁵, a criação artística consistiria na forma dramática de superar as impressões da vida na criança, pois é nesse momento que as impressões externas sobre o ambiente que a cerca se concretizam por meio da imitação.

É por meio da brincadeira que a criança vai se apropriando de significados próprios do mundo dos adultos; ao criar situações imaginárias para experimentar aquilo que a vida ainda não lhe proporcionou (dirigir um automóvel, por exemplo), tem a possibilidade de vivenciar diversos papéis sociais, de se colocar no lugar do outro, participar da cultura e “[...] internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações” (SMOLKA in VIGOTSKI, 2009a, p. 99; comentário). A imaginação liberta o pensamento e os significados do campo perceptual, com a ajuda da linguagem; brincando a “[...] criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Para Vigotski, na brincadeira, a criança torna-se aquilo que ainda não é, agindo a partir de objetos substitutivos. Brincar é uma forma de emancipação, pois possibilita à criança ultrapassar os limites reais de seu desenvolvimento. Dessa forma, ela não se subordina às condições materiais – apesar de a própria brincadeira ter suas raízes nelas – mas, por meio do caráter revolucionário do jogo, torna-se possível superá-las, num movimento dialético de apoio na realidade e transgressão desta (ROCHA, 1997).

¹⁵ Petrova, A. E. (1888-?). (Nota da tradutora do livro *Imaginação e criação na infância*, VIGOTSKI, 2009a).

Em Stanislávski (2017), o processo de vivência e construção do personagem recorre ao “*se*” *mágico*, que equivale ao faz de conta infantil: o sujeito assume a situação do personagem como se fosse sua, usando a imaginação e colocando em prática a vontade. Isso o permite atuar, não por meio de uma simples representação ou imitação da realidade, mas genuinamente, encarando com seriedade o jogo para que se vivencie a situação em toda a sua complexidade, transformando em seus os problemas do personagem, ao reconstruí-los internamente, fazendo-os apresentarem um significado verdadeiro para si.

Tanto a situação do faz de conta infantil quanto a da construção do personagem nos fazem pensar novamente no conceito de *drama*, trazido por Vigotski (2000) a partir de Politzer, segundo o qual a psicologia deveria imitar o teatro (DELARI JUNIOR, 2011). Vigotski defende a substituição do conceito de processo pelo de *drama* pelos estudos da psicologia, para considerar a transformação do que é alheio em nosso, num processo em que nos humanizamos e nos apropriamos de uma certa cultura, incorporando-nos a ela, bem como dos significados produzidos em relações sociais que aí se estabelecem. Ou, conforme os autores do Círculo de Bakhtin, transformando as palavras alheias em palavras próprias (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2018).

É na brincadeira que a criança começa a agir a partir e, ao mesmo tempo independentemente, daquilo que vê; e é exatamente nessa capacidade de combinar o velho de outras maneiras que consiste a base da criação (VIGOTSKI, 2009a). Ora, para Vigotski (2008), “[...] a brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária” (2008, p. 35). Daí, pode-se inferir que os elementos primários dos quais se utiliza uma representação fantástica, aparentemente distantes da realidade, consistem sempre em impressões da própria realidade. Desse modo, Vigotski (2009a) aponta para o modo como a atividade criadora da imaginação depende da experiência anterior do indivíduo. A fantasia não se opõe à memória, mas, pelo contrário, a atividade combinatória do nosso cérebro tornaria a atividade de conservação mais complexa. O cérebro combinaria os trabalhos das excitações anteriores de uma forma não encontrada na vida real. Vigotski cita, entre outros, o exemplo da imagem da *izbuchka* (diminutivo de *izba*, nome dado à casa camponesa de madeira) sobre patas de galinha, no

conto de Puchkin¹⁶: a combinação de elementos é fantástica, mas eles são hauridos da realidade (VIGOTSKI, 2009a).

Da mesma forma, as impressões que vivem na memória do ator funcionam como estímulo para novos processos que “[...] por um lado, nos fazem lembrar dos detalhes de um evento passado que ainda não fomos capazes de recordar e, por outro, agitam a imaginação que, então, preenche os detalhes que nós esquecemos” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 233). E é por isso que, para Stanislávski (2017), uma pessoa e, no caso, ainda mais um ator, é capaz de se recordar e de reproduzir não somente aquilo que já viu e ouviu em sua vida, mas também aquilo que foi criado em sua imaginação, aquelas coisas que ainda se encontram invisíveis e inaudíveis, mas que, por meio do trabalho do ator, tomam corpo e acessam a realidade, sendo materializadas, tornando-se capazes de tocar, de forma verdadeira, as imaginações e os sentimentos alheios, por meio de um processo catártico: “o público participa em silêncio dessas trocas, ele as vê, ele as compreende e é arrebatado pelas vivências de outras pessoas” (STANISLÁVSKI, 2017, p. 245).¹⁷

Vigotski (2008) afirma que é na idade pré-escolar que começa a ocorrer, na criança, pela primeira vez, uma separação entre os campos do significado e daquilo que ela vê no momento: “Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto” (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Daí tem-se que o cabo de vassoura atua como um “ponto de apoio (pivô)” entre o cavalo real e seu significado. A criança, para poder arrancar o significado de “cavalo”, utiliza-se de ações reais e de objetos reais, como é o caso do cabo de vassoura. Entretanto, a criança em todo o tempo está consciente de que a

¹⁶ Puchkin, Aleksandr Aleksandrovitch (1799-1837), um dos maiores poetas russos (Nota da tradutora do livro *Imaginação e criação na infância*, VIGOTSKI, 2009a).

¹⁷ Os sentimentos provocados pela arte não podem ser compreendidos como os sentimentos comuns que experimentamos a todo o tempo na vida. Na concepção de Vigotski (2001), a arte atua de forma diferente em nosso psiquismo, por operar sempre numa lógica de superação que se dá a partir da síntese, em resposta ao embate entre tese e antítese, inerente à própria estrutura artística em sua forma e conteúdo, que se encontram em constante tensão e imbricamento. A contradição seria a propriedade fundamental da forma artística. Nesta, seus elementos estariam sempre em divergência entre si, suscitando emoções opostas, sendo o terceiro elemento a síntese dos dois primeiros – a solução catártica – elaboração que ocorre em nosso psiquismo por meio da arte, transformação de nossos sentimentos vitais em sentimentos opostos e na solução destes (VIGOTSKI, 2001).

vara de pau é uma vara de pau, e não um cavalo, como expressa Eugênio Kusnet¹⁸, ao comentar um exemplo dado por outro psicólogo soviético, R. Nastadze, segundo o qual, apesar de a criança nos dar a impressão de acreditar piamente montar um cavalo, se a vara de pau relinchasse, a criança se assustaria (KUSNET, 1975). A partir desse exemplo, parece-nos possível estabelecer um paralelo com a atuação do ator – enquanto atua, entra na fantasia que criou, mas permanece consciente de que está atuando e se observa, o que Stanislávski descreve como *a dualidade do ator*. Podemos ver o ator como um cocriador, posto que confere acabamento ao personagem, aos seus atos, palavras, expressões, gestos e sentimentos. Ou, como já dissemos, ocupando uma “posição exotópica” estendida à relação eu-outro – cada um tem de si uma visão parcial (temporal e espacialmente) e o outro nos veria por inteiro e saberia dizer do nosso nascimento e da nossa morte (BAKHTIN, 2003).

Para realizar o processo de criação, o ator, ao mesmo tempo em que mergulha em seu personagem e adentra seu mundo, ainda assim, está distante deste e, portanto, é capaz de lhe conferir acabamento tanto ético como estético (MAGIOLINO, 2011), pois nunca deixa de ser ele mesmo, apesar de se dividir em dois (STANISLÁVSKI, 2017). A sensibilidade do ator consiste exatamente em não perder em nenhum momento o contato com a totalidade de seu corpo, estabelecendo conexões, ao mesmo tempo, com sua vida interior, com os outros atores e com o público (BROOK, 2010).

Essa questão da dupla dimensão, que concerne à necessidade do ator de ter consciência de si e de se observar enquanto atua, como se se dividisse em dois, permanecendo um só (STANISLÁVSKI, 2017), faz-nos pensar sobre como também a brincadeira permite à criança observar-se, tomando, aos poucos, consciência de si e das relações que vivencia no processo social.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25)

¹⁸ Eugênio Kusnet (1898-1975) foi um diretor, ator e professor de teatro russo radicado no Brasil, disseminador do sistema iniciado por Stanislávski.

Um bom exemplo dessas questões que estamos levantando nos foi dado por Vigotski (2008), no mesmo texto: o caso de duas irmãs que, ao resolverem brincar de duas irmãs, ou seja, transformar em brincadeira a própria realidade, criam regras sobre como irmãs deveriam agir para explicitar a irmandade compartilhada pelas duas (vestir-se de maneira igual, andar de mãos dadas). Assim, a análise vigotskiana demonstra como “[...] aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 28). A brincadeira seria, então, uma forma de a criança se auto-observar, ao criar e cumprir limitações e determinações que propõe a si internamente, a partir da observação do mundo, promovendo uma tomada de consciência de si, do outro e de suas próprias ações.

Além disso, a brincadeira é também uma forma de superar a média da idade da criança, dando um salto acima de seu comportamento comum e cotidiano, e por isso, “[...] um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos” (VIGOTSKI, 2008, p. 33). Desse modo, podemos inferir que, se no teatro, tornar-se-ia possível distanciar-se do que é corriqueiro e cotidiano e aproximar-se do sublime, por meio da concentração de tempo que abole o tempo cronológico (BROOK, 2010), de semelhante modo, a concentração de tempo própria à brincadeira da criança lhe permitiria tomar consciência de si e de suas relações sociais, ao promover uma tomada de distância do tempo comum próprio à vida cotidiana. Dessa forma, pode-se dizer que a brincadeira seria fonte de desenvolvimento iminente¹⁹ na criança, pois apresentaria a ela a possibilidade de alcançar aquilo que seu desenvolvimento real ainda não lhe permitiria (VIGOTSKI, 2008). Tanto o jogo do ator como o da criança seriam capazes de nos transportar para um outro lugar, fazendo-nos habitar em dois mundos simultaneamente, em que o nosso “eu” preso ao automatismo da vida cotidiana conviveria com um “eu” fictício, que rompe com os processos automáticos que nos alienam na dinâmica do processo social, permitindo-nos tomar consciência de nossas ações e relações. Desse modo, Vigotski, ao analisar a brincadeira infantil e o trabalho do ator, apontaria para como, nos dois casos, os sentimentos e emoções suscitados na dinâmica desse jogo não apenas seriam contidos e controlados, mas também *transformados* (MAGIOLINO, 2011).

¹⁹ Segundo a tradutora do texto, Zoia Prestes, o termo *iminente* é mais adequado para dar a ideia de proximidade e, ao mesmo tempo, de possibilidade do que o termo *proximal*, mais comumente utilizado (In: VIGOTSKI, 2008).

Diante dessa análise inédita da brincadeira da criança por Vigotski, Rocha (1997) aponta para o caráter *transgressivo* do jogo, pois aprender a brincar seria um modo de emancipação que possibilita à criança ultrapassar os limites reais de seu desenvolvimento. Dessa forma, ela não se subordina às condições materiais – apesar de a própria brincadeira ter suas raízes nelas – mas, por meio do *caráter revolucionário do jogo*, tornar-se-ia possível superá-las, num movimento dialético. Ademais, parece-nos que tanto o jogo do ator quanto o da criança compartilham de um elemento comum: a *virtualidade*. Sendo, aqui, o virtual não entendido como oposição ao real, mas como possibilidade imanente à forma atual, uma vez que “[...] o plano de imanência compreende a um só tempo o virtual e sua atualização” (DELEUZE, 1996, p.51).²⁰ Pensando em termos deleuzianos, poderíamos dizer que “[...] o atual e o virtual coexistem, e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro” (DELEUZE, 1996, p. 54). Assim, não havendo mais inacessibilidade entre o atual e o virtual, aqui, ambos configurariam termos que se intercambiam, caracterizando uma indiscernibilidade entre si. Compreendemos também a arte como aquela que concerniria ao espaço do possível, ao espaço de atualização da névoa de imagens virtuais que circundam o objeto atual. Lembramos que a própria poesia, em Aristóteles (2008), não diria respeito à realidade como ela é, mas como *poderia ter sido*. Quanto à questão cênica, especificamente, “[...] a arte, sob o signo paradigmático do teatro, há séculos vem indicando novos modos de olhar para nós mesmos tal como ‘somos’, ‘vimos a ser’ e ‘podemos ser’” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 184). Nas palavras de Deleuze (1996), ocorreria uma

[...] perpétua troca entre o objeto atual e sua imagem virtual: a imagem virtual não para de tornar-se atual, como num espelho que se apossa do personagem, tragando-o e deixando-lhe, por sua vez apenas uma virtualidade, à maneira d’*A dama de Xangai*.

²⁰ Nosso intuito neste artigo não é o aprofundamento em Deleuze ou em sua concepção de arte. No entanto, na sua filosofia da diferença, o conceito de *virtualidade* é bastante pertinente para nossas análises. O autor encara a filosofia enquanto teoria das multiplicidades, enquanto a multiplicidade implicaria elementos tanto atuais quanto virtuais. Para o filósofo francês, não haveria nunca um objeto puramente atual, pois todo o atual estaria rodeado de imagens virtuais, envolvido por círculos sempre renovados de virtualidades. Nesse sentido, as imagens virtuais seriam inseparáveis do objeto atual, assim como esse seria também inseparável daquelas, diferenciando-se pelo fato de o atual configurar aquele que teria caído, como fruto, para fora do plano, tomando a forma de objeto da atualização, a qual teria por sujeito o próprio virtual (DELEUZE, 1996).

A imagem virtual absorve toda a atualidade do personagem, ao mesmo tempo que o personagem atual nada mais é que uma virtualidade. (p. 53-54)

Por trás de todas as “confusões” que o mundo da imaginação e das possibilidades possa apresentar aparentemente, se olharmos com cuidado, veremos que há, na criança, a aspiração de, por meio desse mundo “às avessas”, tornar possível estabelecer sua existência com mais firmeza no próprio mundo real, como aponta Vigotski (2001). O elemento essencial da brincadeira seria a regra que se transformou em afeto (VIGOTSKI, 2008). Curiosamente, na brincadeira, que seria o reino da liberdade, a grande satisfação da criança consistiria em cumprir as regras de limitação estabelecidas por ela própria, explica Vigotski (2008), retomando o princípio de Espinosa, segundo o qual somente um afeto fortíssimo poderia vencer outro afeto. Sob essa perspectiva, a brincadeira ensinaria à criança uma nova forma de desejar, na qual seria necessário relacionar seu desejo com o “eu” fictício, representado pelas regras da brincadeira e o papel exercido pela criança nessa. É dessa forma que a criança nos parece rir diante da existência, encarando-a sem temor nem rigidez, mas com *vontade de experimentação*. É por não ter definido ainda o que quer ser e por não se fechar numa só possibilidade, imaginando estar já sua existência determinada ou acabada, que a criança, por meio do brincar, desafia sua idade e seu “desenvolvimento real”. Ela se abre para outros mundos possíveis, experimentando-os por meio de seu próprio corpo e por meio de objetos que ganham novos significados a partir da imaginação e das relações que se estabelecem com eles. “Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa” (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Diante disso, chama-nos a atenção o modo que, assim como o jogo, também a arte seria uma forma de lidarmos melhor com a realidade. Pois no caso do ator, por meio da atuação, é possível viver uma infinidade de vidas, um campo sem fim do que *poderíamos ter sido e não fomos*, uma vez que a parte realizada de nossa vida representaria apenas uma parcela ínfima de toda a vida que poderia ter surgido (VIGOTSKI, 2001). E, por isso, “Sherrington compara o nosso sistema nervoso a um funil com a boca voltada para o mundo e o bico para a ação” (VIGOTSKI, 2001, p.

312).²¹ Pelo fato de haver infinitamente mais possibilidades de vida do que as que conseguimos viver e por todas essas não encontrarem canalização em nossa vida atual é que a arte parece ser um veículo indispensável, que possibilita essa mediação entre o não realizado e nossa frustração e o mundo das múltiplas possibilidades que encham o funil de nosso sistema nervoso. Como se a arte possibilitasse *atualizar* nossa vida por meio de formas virtuais *outras*, que não a vivida no momento, formas com as quais sonharíamos e as quais desejaríamos materializar. Portanto, tanto o jogo como a arte, muito mais do que simples fonte de prazer ou atividade sem finalidade concreta, consistiriam em formas de lidar com a realidade e de suportá-la, reelaborando-a e tornando possível ao sujeito colocar em prática sua vontade, dando forma material às possibilidades imaginadas, reelaborando e transformando suas emoções.

Aos atores que muitas vezes se veem perdidos e sem saber o que fazer no palco, Stanislávski (2017) adverte: é preciso aprender com as crianças que, se fossem colocadas na mesma situação, não demorariam a logo criar diversas brincadeiras, colocando em prática sua vontade, recriando e dando vida à história que lhes tivesse sido proposta, inventando mil e uma possibilidades a partir dessa. Além disso, pode-se dizer que o ator precisa lidar com seriedade neste jogo em que ele se utiliza da vontade, assumindo como suas as paixões do personagem para dar corpo ao papel, na mesma medida em que a criança leva a sério o brincar. É tentando resolver problemas que a princípio não são propriamente seus que tanto o ator quanto a criança se colocam em outras situações, imaginando-se, projetando-se e trazendo vida ao personagem (na peça ou na brincadeira), não a partir de formas estáticas, mas utilizando-se de uma remodelação do velho (vivido, imitado) que configura o novo, por meio da força da imaginação. Desse modo, tanto no jogo do ator quanto no da criança, encarna-se, por fim, o que foi criado e desenvolvido por meio de um complexo processo (no caso do ator, árduo e cheio de suplícios), que resulta em *imaginação cristalizada*, fechando, assim, o *círculo completo da imaginação*, que só se conclui quando é concretizado em imagens externas (VIGOTSKI, 2009a). Não haveria base para a emergência da criação se o mundo ao nosso redor não nos colocasse desafios: um indivíduo completamente adaptado ao mundo não possuiria anseio nem desejo algum, ou seja, não criaria. Por

²¹ Essa questão do “funil” no funcionamento do sistema nervoso é apontada como um dos aspectos do *drama* da personalidade, em termos dos sistemas orgânicos, por Delari Junior (2011).

isso, consentimos que, na base da criação haja sempre uma inadaptação e uma transgressão, que buscam superar a realidade atual própria ao momento vivido pelo sujeito (VIGOTSKI, 2009a).

Não obstante, Vigotski (2009a), apoiando-se em Ribot, deixa claro como as necessidades e os desejos por si só não criam nada, mas funcionam como estímulos que, numa *ressurreição espontânea de imagens*, põem em movimento o processo de imaginação. Dessa forma, a imaginação cria a realidade, ao passo que essa realidade quase nunca nos parece ainda suficiente. Por isso, é também a partir da imaginação que nos projetamos em outras realidades, imaginamos formas melhores de lidar com a atual e, assim, criamos novas realidades que nunca deixam de ser transformadas e reinventadas por cada sujeito no corpo social. Por isso, tanto no ator quanto na criança, a apropriação e a transformação do que era alheio e se torna seu sempre se dão de forma única. Desse modo, não haveria uma forma cênica estabelecida antes do trabalho dos atores e diretores sobre a peça, até porque a sucessão de palavras escritas pelo autor contém já em si a *virtualidade*, que se expressa pela infinita capacidade de gerar formas múltiplas e constantemente renováveis (BROOK, 2010).

Por fim, se o trabalho do ator consiste em materializar a experiência interior fisicamente, esculpindo-se a si mesmo, na intenção de construir sonhos a partir de seu próprio corpo, assim como o escultor os criaria em bronze (STANISLÁVSKI, 2017), em nossa compreensão, o ator precisa encarar o mundo como a criança o encara, uma vez que toda atitude questionadora lembra a forma de pensamento infantil que não compreende e não aceita a “obviedade” da organização do “mundo adulto”. É por isso que, para nós, ao ator cabe, com a mesma leveza da criança, rir-se de si mesmo – encarando a existência como um jogo, numa *atitude transgressiva que busca ultrapassar os seus limites reais*, experienciando a dialética própria da vida –, como se admitisse: “Tenho afinal mais de um rosto. E não sei qual se ri do outro” (BATAILLE, 2017, p. 99).

Ainda algumas palavras sobre o brincar

Nossas reflexões neste artigo, de cunho mais filosófico e psicológico, privilegiam os aspectos nas obras dos dois autores concernentes à constituição do ser humano, num diálogo entre a brincadeira no desenvolvimento infantil e a construção do personagem para o ator. Mas, com base nessas mesmas questões, podemos enfatizar a importância de se pensar na contribuição da temática para os processos educativos.

Ao comparar a brincadeira à forma dramática, Vigotski (2009a) defende a prática do teatro na escola, não como espetáculo para os adultos, mas como criação infantil; não como resultado, mas como processo – como enfatizam os dois autores discutidos no texto – com peças criadas e materializadas pelas próprias crianças. Por isso, Vigotski (2010a) chama a atenção para a necessidade de se respeitar a produção infantil, mesmo que essa não atenda ao nosso ideal estético, pois o mais importante não consistiria no resultado em si da objetivação (produto), mas no processo de trabalho por meio do qual o ser humano age, transformando o que, *a priori*, fora uma ideia, uma vez que o “[...] objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la” (VIGOTSKI, 2010, p. 339). Diante disso, compreendemos, então, o momento de criação da criança como um *processo de reelaboração da realidade*. A criança, na brincadeira dramática, encarna situações que não foram ainda vivenciadas por ela de forma propriamente dita. A partir da observação e da imitação, a criança vai *construindo* aquilo que é por ela observado *a seu modo*, enquanto vai também, simultaneamente, se constituindo como sujeito.

Além da criação, também a apreciação artística é fundamental; entendida não como um processo passivo, mas, uma forma de criação e recriação da obra (VIGOTSKI, 2001):

A pessoa desenvolve sensibilidade, percepção e imaginação, na medida em que aprecia diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhes significados diversos e podendo, inclusive, transformá-las. (SCHLINDWEIN, 2015, p. 423).

Podemos também dizer que experiências artísticas no ambiente escolar a partir de propostas dos professores, mas que propiciem o desenvolvimento da percepção e da imaginação dos alunos, tais como a relatada por de Schlindwein, Martins e Oliveira (2019), também são válidas. Nessa vivência, crianças do Ensino Fundamental foram envolvidas em “viagens” ao planeta imaginário Plunct Plact Zum, num trabalho desenvolvido por um professor de música e uma professora de teatro em uma escola pública de Florianópolis (SC). As atividades giraram em torno de um teatro de sombras, manipulação de sons, instrumentos, canto e composição de histórias. Importante destacar que, para além do que foi planejado, as crianças brincaram com elementos e técnicas artísticas e vivenciaram aquele momento.

Nesse sentido, consideramos que a presente reflexão pode trazer uma importante contribuição para repensarmos as práticas pedagógicas,

fundamentada tanto nos autores da psicologia, em suas análises da constituição do sujeito, da brincadeira e da criação infantil, quanto nos autores da filosofia (da linguagem) e que pensam o teatro em sua potência humanizadora e transformadora.

Nesse sentido, é preciso atentarmos para a necessidade de se educar esteticamente o sujeito, e não de se usar a arte para fins moralizantes nem como pretexto para um ensino conteudista (VIGOTSKI, 2010a). Rocha (1997), comentando sobre episódios observados em um contexto de educação infantil, chama a atenção para uma ausência de investimentos em relação ao jogo na escola, própria da nossa sociedade e nossa cultura, levando à didatização das atividades. “De maneira geral, parece não interessar o que, e de que forma, a criança pode ser capaz de projetar de novo, e sim o que é capaz de reproduzir. O saber escolar exige, em geral, processos psicológicos específicos, na linha oposta à da criação” (ROCHA, 1997, p. 81).

Sobre o processo histórico dos jogos e das brincadeiras, o historiador francês Philippe Ariès (1978) aponta que na Antiguidade, eles estavam relacionados a cerimônias tradicionais, que envolviam toda a comunidade, misturando jovens, adultos e crianças, que desempenhavam uma participação ativa nessas festas, apesar da pouca idade. Com o passar do tempo, entretanto, a brincadeira foi se desvinculando de seu caráter comunitário e religioso, e se tornando individual e laica. Mas, ainda no começo da época medieval da sociedade europeia ocidental, mal se fazia distinção de idade, não havendo também diferença entre brincadeiras infantis e jogos próprios ao mundo dos adultos: *os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a ambos*.

Entretanto, é interessante notar como o fim do período medieval e a passagem para a Idade Moderna marcam o divertimento se tornando algo cada vez mais vergonhoso na idade adulta, e menos admitido, a não ser em raros e curtos intervalos; diferenciando-se da sociedade antiga, na qual

[...] o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. [...] Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. (ARIÈS, 1978, p. 94)

Se no fim da Idade Média já se podia vislumbrar o monopólio das brincadeiras pelas crianças, e “[...] a infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (ARIÈS, 1978, p. 92), o que dizer,

então, da vida que se baseia na fragmentação da sociedade em indivíduos isolados, na destruição de formas de produção e viver coletivos, com relações sociais mediadas, constituídas, pelas mercadorias (MARX, 1983), produzindo, assim, a sociedade em forma privada? Compreendemos, deste modo, a ausência da brincadeira na vida adulta como uma *perda* exacerbada no modo de produção capitalista, que termina por nos alienar não apenas do brincar, mas, de nossos próprios corpos, da experimentação e de formas outras de se estar no mundo, vide a automatização da vida relacionada ao mundo do trabalho compulsório e exploratório.

Por isso, apontamos para a importância de buscar aprender, ou reaprender, com a criança, a encarar o vazio existencial de frente, não com temor ou já a partir de uma resposta automatizada e estancada, mas com vontade intensa de experimentação e com avidez por encarnar as fantasias e desejos, transportando-os da imaginação à matéria, construindo, assim, nossa realidade e nossa existência: *a vida como processo experimental*. Como se dá no trabalho do ator sobre si e como se observa na criança, que se constitui ao criar e recriar outras vidas, dando forma às múltiplas vidas possíveis fantasiadas, imaginadas e desejadas, por meio do jogo que desafia suas condições reais próprias àquele momento, num salto que transcende seu existir cotidiano e o supera.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Ana Maria Valente. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARROS, E. R. O.; CAMARGO, R. C.; ROSA, M. M. Vigotski e o teatro: Descobertas, relações e revelações. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, abr./jun., p. 229-240, 2011.

BATAILLE, G. *Sobre Nietzsche: vontade de chance: seguido de Memorandum; A risada de Nietzsche; Discussão sobre o pecado; Zaratustra e o encantamento do jogo: Suma ateológica, volume III*. Trad. Fernando Scheibe. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

- BEZERRA, P. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. XVII- XXXIX, 1999.
- BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: *Revista Educação - Lev Vigotski*. Publicação especial. São Paulo: Editora Segmento, p. 20-29, 2010a. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).
- BRAGA, E. S. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: NOGUEIRA, A.L.H; SMOLKA A.L.B (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, p. 151-170, 2010b.
- BROOK, P. *A porta aberta: Reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Trad. Antonio Mercado. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CAPUCCI, R. R.; SILVA, D. N. H. “Ser ou não ser”: a *perejivanie* do ator nos estudos de L. S. Vigotski. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, n. 4, p. 351-362, 2018.
- DANIELS, H. Visão panorâmica da pesquisa empreendida por Vygotsky e alguns de seus colegas. In: DANIELS, H. *Vygotsky e a Pesquisa*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola, p. 49-76, 2008.
- DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo* [online], v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011.
- DELEUZE, G. Que pode um corpo? In: *Espinosa e o problema da expressão*. Trad. GT Deleuze. São Paulo: Editora 34, p. 239-257, 2017.
- DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, E. *Deleuze filosofia virtual*. Trad. Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Editora 34, p. 47-59, 1996.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski: Biografía de unas ideas*. Trad. Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KUSNET, E. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Serviço nacional de teatro, 1975.
- MAGIOLINO, L. L. S. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est)éticas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado de Letras, p. 35-56, 2011.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa, Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: ENGELS, F.; MARX, K. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 99-103, 2001.
- MOSTAFA, S. P. *Vygotsky e Deleuze: um diálogo possível?* 2. ed. Campinas: Alínea, 2016.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*. n. 24, 2. ed., p. 32-43, 1991.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul., 2000.

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GOÉS, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. São Paulo: Papirus p. 63-86, 1997.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 419-433, out., 2015.

SCHLINDWEIN, L. M.; MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, R. D. Plunct Plact Zum: Imaginação e criação artística na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 107, p. 59-72, jan.-abr., 2019.

SMOLKA, A. L. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*. n. 50, p. 26-40, 2000.

STANISLÁVSKI, K. S. *Minha Vida na Arte*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 1989.

STANISLÁVSKI, K. S. *O trabalho do ator: diário de um aluno*. Trad. Jean Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 323-363, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Trad. Alexandra Marenitch e Luís Carlos de Freitas. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1 jan. 2010b.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator (1932). In: *Scribd* [online]. Trad. Achilles Delari Junior. Produção voluntária e independente, 2009b.

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: *Obras Escogidas*. Trad. Lydia Kuper. v. III, Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Trad. Lydia Kuper. v. IV, Madrid: Visor, 1996.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. 5. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1994.

O brincar da criança de seis anos no ensino fundamental: um diálogo com Henri Wallon

Shirlei Nadaluti Monteiro
Laurinda Ramalho de Almeida

Introdução

A promulgação da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 trouxe uma importante mudança no Ensino Fundamental em nosso país. Essa lei determinou a entrada das crianças com seis anos de idade no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2006). O atendimento de crianças dessa faixa etária, que até então era realizado pela Educação Infantil, passou a ser feito no 1º ano do Ensino Fundamental, surgindo dúvidas e inquietações para todos os profissionais da educação que lidavam diretamente com elas.

Desde então, o interesse por esse tema ganhou espaço entre os pesquisadores que se preocupam com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tentando responder alguns desses questionamentos surgiram, a partir de 2006, trabalhos acadêmicos que abordaram o tema, com enfoques diversos, em articulação a outras temáticas tais como: políticas públicas, formação de professores, espaço físico, tempo escolar, rotinas, concepções de ensino, de infância e de práticas pedagógicas.

Chamou-nos atenção as temáticas da prática pedagógica e da formação de professores, particularmente as ligadas ao professor que trabalha com o primeiro ano, pois é este que lida diretamente com a criança de seis anos. Compreender como esse professor entende essa mudança, como ele concebe a infância e as características desse aluno, contribui para o avanço das discussões sobre a Educação Básica de nosso país. Segundo Ponte (1994), as concepções desempenham um papel fundamental no pensamento e nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Esse autor afirma que “as concepções são encaradas como um abstracto conceptual que desempenha um papel determinante no pensamento e na acção [...] constituem formas de ver o mundo e de pensar” (PONTE, 1994, p.86).

Sobre os temas que despertaram nosso interesse, documentos oficiais foram redigidos, com o intuito de organizar e direcionar as ações

pedagógicas do professor e da equipe gestora, porém, sabemos que não são as leis e documentos que garantem a efetivação das propostas normativas no espaço da sala de aula. É ali, na ambiência de ensino, pelo fazer do professor, que as ações acontecem. São as concepções que as direcionam. Nesse contexto, surgiu esta pesquisa, com o intuito de contribuir com a discussão sobre o tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A pesquisa

Este texto é um recorte de pesquisa realizada em 2018 (MONTEIRO, 2018)¹, que teve como objetivo geral investigar as concepções de professoras, que atuam no 1º ano, sobre a criança de seis anos no Ensino Fundamental, e como objetivos específicos: identificar quais ações pedagógicas são realizadas a partir dessas concepções; evidenciar se as professoras que lidam diretamente com essa faixa etária levam em conta as características desse período de desenvolvimento. O referente teórico utilizado foi a psicogenética walloniana.

Cabe ao professor observar seus alunos e intervir, apoiando e dando-lhes condições para o exercício das funções que seu estágio de desenvolvimento permite (MAHONEY e ALMEIDA, 2011). Isto levou-nos a planejar a pesquisa; a produção de informações decorreu de entrevistas semiestruturadas, com quatro professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de São Paulo, aqui referidas como Angélica, Maria, Sara e Júlia. Da análise emergiram categorias e este recorte traz a discussão de uma delas, a concepção de *brincar*, na perspectiva da teoria psicogenética walloniana.

Textos do próprio autor Wallon (1975, 1986, 2007, 2008) e de seus estudiosos como Tran-Thong (1987), Mahoney (2004), Almeida (2004), Mahoney e Almeida (2005, 2011), e Dantas (1992) foram subsídios para a discussão.

Referencial teórico

Henri Wallon (1879-1962), psicólogo e educador, é autor de uma teoria de desenvolvimento humano que considera o homem de forma

¹ Pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

completa e contextualizada em seu meio. Partindo de uma perspectiva psicogenética, esta teoria postula que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial orgânico, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais, culturais e sociais. Assim assevera Wallon:

Essas revoluções de idade em idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a razão da infância, que tende à realização do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, em seu momento, no desenvolvimento que deve levar a isso. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que se manifestem e, quanto mais elevado o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas atividades técnicas ou intelectuais moldam-se à imagem da linguagem, que para cada um é a do seu meio (2007, p. 192).

O foco principal da teoria walloniana é a integração: entre os fatores orgânicos e o meio físico e social, e a integração entre os conjuntos funcionais – afetividade, ato motor e conhecimento, na constituição da pessoa (WALLON, 2007). A pessoa, também considerada conjunto funcional, é resultante da integração dos outros três; é o todo diante do qual cada um dos outros conjuntos assume sua função.

O conjunto *afetividade*, cujas funções têm em sua base a emoção “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 19). As emoções têm origem nas sensibilidades viscerais (interoceptivas) e musculares (proprioceptivas); concomitantemente surgem as sensibilidades que vêm do exterior (exteroceptivas). O conjunto afetividade abrange emoções, sentimentos e paixão.

O conjunto *ato motor*, “oferece as funções responsáveis pelos movimentos das várias partes do corpo que, ao se combinarem tornam-se um dos recursos mais organizados e preponderantes para o ser humano atuar no ambiente” (MAHONEY, 2004, p. 16). Ainda segundo essa autora, o conjunto ato motor “oferece também a possibilidade de deslocamento no tempo e no espaço e as relações posturais que garantem o equilíbrio postural [...] a estrutura, o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem em atitudes e mímicas”.

O desenvolvimento psíquico da criança está continuamente ligado ao seu desenvolvimento motor, visto que o aspecto motor e mental de uma mesma vivência se dispõem numa reciprocidade de ações e reações (DANTAS, 1992).

O conjunto denominado *conhecimento*, está ligado à capacidade da representação. Possibilita à pessoa a aquisição de conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Também está relacionado à aquisição e uso de linguagem, memória, planejamento de ações futuras, imaginação, aprendizagem e resolução de problemas. No início, as informações fornecidas pelo meio são apreendidas de forma sincrética, todavia, com o transcorrer do desenvolvimento, elas possibilitam a elaboração de conceitos, explicações e definições.

Mahoney e Almeida (2005, p. 18) esclarecem que os conjuntos funcionais são “constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa”. Esclarecem que, no processo de desenvolvimento, sentimentos, ideias e movimentos apresentam-se inicialmente de maneira confusa, nebulosa, global. Aos poucos se tornam mais precisos e adaptados às situações.

Essas transformações traduzem a passagem do sincretismo para a diferenciação, que é uma tendência de todo o processo de desenvolvimento. Desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas (MAHONEY, 2004, p. 15).

Wallon afirma, ainda, que “meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais” (WALLON, 1986, p. 170) e que os meios sociais são engendrados pela cultura, pela sociedade e pelos recursos de cada momento histórico. Nessa perspectiva, os seres humanos estão em permanente transformação e esta é modelada pela troca constante entre os fatores orgânicos e os meios físico e social, sendo que esses últimos determinam a direção do processo de desenvolvimento que transformará a criança em um adulto de sua cultura. Esse autor também afirma que

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo, mais suscetível de ampliações e novidades (WALLON, 2007, p. 198).

Assim, as transformações são condições no processo de desenvolvimento do ser humano, que trazem mudanças quantitativas e qualitativas e que definem cada estágio, propostos por Wallon (2007). Fundamentadas na teoria, Mahoney e Almeida (2005) apresentam estes estágios:

1 – Impulsivo-emocional, que vai do nascimento até o primeiro ano de vida. Nesse primeiro estágio há a predominância dos conjuntos motor e afetivo. As energias da criança estão voltadas para a exploração do próprio corpo. A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos descoordenados. O recurso de aprendizagem nessa fase é fusão com o Outro, exigindo respostas corporais e contatos epidérmicos. Por intermédio do Outro participa intensamente do ambiente (meio) passando de percepções e sensações nebulosas para um processo de diferenciação.

2 – Sensorio-motor e projetivo, que vai do primeiro ano de vida até os três anos. A preponderância é do conjunto cognitivo. A atenção da criança está voltada para o conhecimento do mundo exterior. A criança já dispõe da fala e da marcha, num intenso contato com os objetos e a exploração sistemática do real, pegando, montando, nomeando e indagando sobre as coisas. O ato motor acompanha o ato mental, dando mais expressividade a ele. Tem início a imitação e o simulacro, prenúncios da representação.

3 – Personalismo, que vai dos três anos até os seis anos. É o estágio da predominância afetiva. Há um outro tipo de diferenciação entre a criança e o Outro, descobrindo-se diferente das outras crianças e do adulto. A criança aprende em oposição ao Outro, com recusas e reivindicações. São três as etapas do Personalismo: crise da oposição (três a quatro anos), de sedução (quatro a cinco anos) e de imitação (quatro a cinco anos).

4 – Categorical, que vai dos seis aos onze anos. Novamente o conjunto cognitivo prevalece. A disciplina mental de concentração e atenção se acentuam. No plano motor os gestos ficam mais precisos, elaborados mentalmente com precisão de etapas e conseqüências. O pensamento categorial, já desenvolvido, permite classificar fatos e objetos, dando explicações e definições. Nesse estágio uma nova estrutura mental se organiza e o estágio é marcado por duas etapas: a primeira que vai até por volta dos nove anos, quando a criança tem o pensamento preponderantemente sincrético e a segunda, entre nove e onze anos, pensamento categorial propriamente dito, quando a criança desenvolve a inteligência discursiva.

5 – Puberdade e Adolescência. Nesse estágio, há um retorno para o conjunto afetivo. Essa é a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto. Há nesse momento o fortalecimento do pensamento categorial. A consciência de si aflora. O esquema corporal se altera e há uma

ambivalência de sentimentos e questionamento de valores. A oposição se faz presente não necessariamente ao Outro, mas às suas ideias.

6 – Adulto. Há então um equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo. Os valores se definem e organizam os comportamentos. A responsabilidade se firma pelas consequências de seus valores e atos.

Embora os estágios estejam indicados por idade, é preciso rever cada faixa etária, uma vez que as sociedades passam por transformações, as quais podem acelerar o desenvolvimento. Com isso, a idade na teoria walloniana não é um marco e sim, aparece para mostrar o processo de evolução e transformações, em uma dada cultura e época. É preciso, ainda, levar em conta que os limites da criança são de origem fisiológica, enquanto que os do adulto dependem das condições históricas e sociais.

Aceitamos da teoria walloniana que a criança de seis anos, que agora é aluna do 1º ano do Ensino Fundamental, precisa de liberdade para, por meio da brincadeira, da imitação e do simulacro, interpretar o mundo ao seu redor e se aproximar de novos signos, o que lhe permitirá ampliar conhecimentos sobre si mesma e o mundo.

Para que essas ampliações ocorram, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, adquirindo e produzindo cultura, especialmente quando interage com seus pares, na escola.

Para Wallon, a escola é um meio fundamental oferecido à criança pela sociedade contemporânea. Nela, o desenvolvimento infantil encontra um terreno fértil para o seu desenvolvimento. No entanto, é importante o alerta de Almeida e Mahoney (2011, p. 117):

[...] se a escola não oferecer recursos para que as crianças e jovens, nas diferentes etapas de desenvolvimento, executem e exercitem as ações que sua evolução funcional já permite, estará tolhendo seu desenvolvimento. Com a idade, variam as relações da criança com seu meio, e a escola precisa estar atenta para isso.

Nessa perspectiva, há três pontos fundamentais nas ideias pedagógicas de Wallon que o professor deve saber para realizar o seu trabalho no meio escolar, especialmente com as crianças de seis anos:

1. A ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento; esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora;
2. A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estado psicológico da criança;

3. É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas, sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece (ALMEIDA, 2004, p. 78).

Ainda, segundo Almeida (2004, p. 86), a teoria walloniana legou aos professores duas lições muito importantes: a de que

somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. E de que somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.

Análise e discussão das informações

Sobre o *brincar*, categoria escolhida para compor este capítulo, os depoimentos das professoras foram entrelaçados com os conceitos wallonianos que ajudam a compreender a criança, na perspectiva do movimento e da brincadeira como constitutivos do ser criança.

As quatro professoras definem o *brincar* como algo bom para as crianças, um momento de alegria e distração. Revelam que as crianças verbalizam a alegria, quando ele é proposto. A professora Angélica cita a importância dada ao brincar, em sua rotina de trabalho:

“Acho fundamental no 1º ano brincar. Não é porque a criança não pertence mais à Emei², que agora ela não pode mais brincar”.

“Quando eu falo, hoje vamos brincar, com os brinquedos, as crianças dizem: Você é a melhor professora do mundo! Eles adoram. Eles valorizam essa alegria, dizendo eu te amo. E a gente vê a necessidade da criança explorar esse meio, e não só ficar sentada numa cadeira. Se vê que a criança tem a necessidade de gastar essa energia diariamente, eles pedem para se movimentar [...]”.

As professoras entrevistadas entendem que o movimento é para a criança uma necessidade e se expressa nas brincadeiras que, na sua maioria, têm como principal característica o ato de correr. Correr faz parte do brincar, e a criança é bastante afetada pelas brincadeiras. As operações mentais de nomear, agrupar e comparar estão em desenvolvimento e o brincar corrobora para esse desenvolvimento, ou seja, movimento, afetividade e conhecimento estão imbricados.

Muito embora nos discursos das quatro professoras as palavras *brincar*, *lúdico*, *brincadeira* apareçam inúmeras vezes, o brincar a que se referem está relacionado quase sempre a jogos dirigidos com regras e

² Escola Municipal de Educação Infantil.

jogos de tabuleiro, com o objetivo de aprendizagem de conteúdos. Essa intenção é claramente apontada em suas falas:

“O lúdico é uma brincadeira com intenção. Tem que ter uma intenção, não é brincar por brincar...” (Maria)

“Uso muito jogos de alfabetização e de Matemática. Gosto de quebra-cabeças e jogos da memória. Planejo rodas cantadas e pular corda que ajudam na alfabetização”. (Angélica)

“Após o recreio acontece as atividades pedagógicas de escrita, nos livros, no caderno... como caça-palavras e joguinhos de alfabetização”. (Júlia)

“No Ensino Fundamental é preciso ensinar a ler e escrever, os numerais, por isso é preciso modificar essa brincadeira. A intenção da brincadeira é o aprender, tem o conteúdo”. (Sara)

Os jogos pedagógicos aparecem como estratégias de aprendizagem, admitindo a ideia do brincar livremente apenas uma vez por semana:

“Tem também a brincadeira livre, na qual elas se organizam em grupos e brincam à vontade. Cada um brinca à sua maneira: elas trazem brinquedos, usam os brinquedos da escola, os jogos. Elas são livres para escolher o tipo de brinquedo que elas querem, e brincam com quem elas escolhem. Isso ocorre uma vez por semana”. (Sara)

“Mas tem momentos das brincadeiras livres, por exemplo, na sexta-feira, eles trazem brinquedos de casa e eles mesmos se organizam e brincam em grupos, livremente e as regras eles mesmos estabelecem enquanto brincam”. (Angélica)

As professoras revelam o seu entendimento sobre a importância do brincar, entretanto, a lógica do Ensino Fundamental impera: é preciso vencer os conteúdos de alfabetização, por isso o brincar livremente acontece apenas uma vez por semana. Admitem o brincar diariamente, porém, de forma dirigida.

Na teoria walloniana, por meio do movimento, o ato motor se inscreve no momento presente, mas pode pertencer a dois planos diferentes.

Por meio dele [movimento] o ato motor se insere no instante presente. Mas ora pode pertencer apenas ao ambiente concreto dadas suas condições e seus fins: é o ato motor propriamente dito; ora pode tender a fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias cruas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento se torna então técnico ou simbólico e se refere ao plano da representação e do conhecimento (WALLON, 2007, p. 127).

Segundo Wallon, a passagem entre o ato motor e a representação é possibilitada pela imitação, que se inicia por volta de um ano e meio, e no processo de desenvolvimento vai se transformando.

[..] Assim, a partir dos seis anos a imitação se torna *racional e refletida*. Os interesses diferidos substituem-se gradualmente aos interesses imediatos. A criança imita para conquistar a afeição, para obter uma recompensa ou um gesto de afeição (WALLON, 2008, p. 145).

Entre a imitação e a representação pode introduzir-se o simulacro “mas o simulacro, embora permanecendo ligado a objetos materiais pode emigrar para o plano dos símbolos” (WALLON, 2008, p.162). As constantes imitações e simulacros acontecem na brincadeira. Para o referido autor, brincar é um meio de se desligar das atividades exógenas.

Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, ocupam lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio físico ou ao meio social (WALLON, 2007, p. 59).

Aos seis anos, apesar de haver diferenças individuais, a criança apresenta uma autodisciplina mental ainda em construção: a criança não consegue manter sua atenção na atividade proposta e volta-se para outras atividades, nesse caso para brincadeiras ficcionais.

Com a ficção introduz-se na vida mental o uso dos simulacros, que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Ajudando a criança a transpor esse limiar, a brincadeira cumpre um papel importante em sua evolução psíquica (WALLON, 2007, p. 63-64).

Wallon (2007, p. 63-64) afirma que com “a ficção introduz-se na vida mental o uso de simulacros”. O simulacro, prelúdio da representação, é um brincar sem objeto real. Ela diverte-se com a imaginação, por isso os brinquedos que mais lhe agrada não são os realistas, que limitam a sua fantasia, e sim, aqueles sobre os quais pode criar livremente. Quanto menos se parecem com o objeto real, mais livre se sente a criança para fantasiar.

O simulacro, com efeito, já não é mais o próprio objeto. Ele é o substituto do objeto, substituto ora mais semelhante, ora mais estilizado, de intenção ora mais prática, ora mais lúdica ou estética. Mas ainda se liga ao objeto de maneira bem concreta através da ação que torna como que concreto o objeto para o qual ele tende. [...] Na evolução mental da criança ele ocupa também um lugar importante junto com tantos jogos que se inspiraram unicamente nele (WALLON, 2008, p. 177-178).

O brincar se confunde com a própria atividade infantil, enquanto essa permanecer espontânea e não dirigida pelos objetos das disciplinas educativas. Dessa maneira, a imitação, que se desenvolve no plano motor, passando pelo simulacro, contém em si o gérmen da representação, para a criança operar no plano das imagens e dos símbolos, e à medida que a representação nos simulacros vai evoluindo, necessita cada vez menos do movimento; a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental. (DANTAS, 1992)

Entretanto, sobre o brincar livremente, defendido por Wallon, como possibilidade capaz de oferecer um campo fértil para que os simulacros e as imitações possam acontecer no ambiente escolar, colaborando com o desenvolvimento integral da criança, as afirmações das professoras entrevistadas indicaram que poucas oportunidades são oferecidas às crianças para vivenciá-lo, mesmo sabendo que essa é uma necessidade da faixa etária.

As professoras compreendem a importância do simulacro e da imitação (embora não os reconheçam como conceitos teóricos), que ocorrem quando a criança brinca e que é uma característica da criança de seis anos. As falas das professoras permitiram essa constatação:

“Essas brincadeiras livres ensinam a se socializar, a ter vivências, representando heróis, mamãe e papai e isso é importante para a criança de seis anos”. (Angélica)

“As crianças brincam em qualquer lugar. É só ficar ociosa que o lápis vira “arminha”, borracha vira carrinho. Eles estão o tempo todo trabalhando com o imaginário”. (Sara)

“Quando estão brincando livremente. Eles gostam de representar o dia a dia. A profissão do pai, brincam de escolinha, imitam pai e mãe, enfim as suas vivências são representadas nestas brincadeiras. Eles colocam para fora seus desejos e seus anseios”. (Sara)

No entanto, como já referido, poucas oportunidades são oferecidas à criança para o brincar livremente. Quando indagadas se o brincar do 1º ano é diferente do brincar da Educação Infantil, três delas, prontamente, disseram sim. Sara justificou-se:

“É diferente, até pela fase (referindo-se ao Ensino Fundamental). No 1º ano tem a alfabetização. Procuo agregar a brincadeira com a aprendizagem. Na Educação Infantil as atividades são voltadas para o movimento, a coordenação motora, as atividades são feitas em grupos” No Ensino Fundamental, é preciso ensinar a ler e escrever as letras e os numerais, por isso é preciso modificar essa brincadeira. A intenção da brincadeira é o aprender, tem o conteúdo. Na Educação Infantil a intenção é outra”.

Porém, a professora Angélica mostrou-se contrária a essa ideia:

“Eu acredito que não pode ser diferente, a criança tem que brincar, aqui ou na Educação Infantil. Correr, brincar de faz-de-conta, de mamãe e filhinha, de posto de saúde para estabelecer relações com o outro. Por que a criança de seis anos que brinca assim em casa, não pode ter esse momento aqui? A gente faz um corte. Saiu da Emei, virou um mini adulto. Não é a minha prática [...] Eles são crianças e nós temos que enxergar essa criança aqui na Emef³”.

O olhar da professora Sara sobre o brincar tem a ótica do Ensino fundamental, amparada na proposta de apropriação do sistema de escrita e da leitura como meta principal estabelecida para o ciclo de alfabetização e consequentemente também para o 1º ano, conforme o Projeto Político e Pedagógico que norteia o trabalho pedagógico da escola.

Em contrapartida, temos a visão da professora Angélica que tem o olhar sob a ótica da criança, que não se modifica porque mudou de prédio para estudar, ou seja, deixou a classe da Educação Infantil que fica na escola ao lado, para estudar na classe do Ensino Fundamental. Ela ainda é uma criança de seis anos de idade, com características e necessidades específicas.

Nossas entrevistadas não dão conta de perceber que por meio da brincadeira que envolve imitação, simulacro se realiza a passagem da inteligência das situações (ato motor) para a inteligência discursiva (representação). Não dão conta que é preciso um fundo comum entre elas que possibilite e explique essa passagem. Esse fundo comum é o espaço.

Wallon distingue o espaço motor, do espaço mental, aos quais correspondem respectivamente a inteligência das situações e a inteligência discursiva. Diferenciam-se pela sua natureza, o seu plano e o seu modo de elaboração, mas possuem como condição comum o espaço real. [...] Tanto o acto como a representação se manifestam, portanto, no universo espacial, no qual tanto um como outro têm por função analisar e elaborar estruturas práticas ou intelectuais (TRAN-THONG, 1987, p 203).

O espaço motor está relacionado ao corpo, que no bebê combina movimento e sensação e aos poucos vai tomando conhecimento de si e do espaço que o cerca de forma gradativa. A passagem da atividade propriamente motora para a atividade mental parece acontecer no momento em que a noção de espaço, deixando de confundir-se com o espaço do movimento e do corpo, passa a referir-se a relações exteriores e independentes da pessoa. É a conquista do espaço objetivo, isto é, “o espaço onde o sujeito pode contrapor a si mesmo o mundo exterior, e

³ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

que ele pode transformar em ponto de partida para seu conhecimento das coisas” (WALLON, 2008, p. 201).

Ainda de acordo com Wallon, é preciso “viver o espaço dinamicamente e utilizá-lo geograficamente antes de saber sublimá-lo em esboços mais ou menos abstratos para os nossos diferentes sistemas de referência”. Ou seja, o espaço mental que permite operar com representações, procede da vivência do espaço físico.

[...] o nosso poder de distribuir distintamente as coisas no espaço está implicado sempre que temos de realizar em termos sucessivos um pensamento, uma intenção, uma intuição. Para ordenar uma narrativa ou uma demonstração, é-nos preciso, quer no papel quer mentalmente, estabelecer entre as suas diferentes partes, relações no espaço que se exprimem, muitas vezes sob a forma de um plano ou de quadro (WALLON, 1975, p. 342).

Permitir que o movimento ocorra, através da brincadeira, em diferentes espaços, oportunizará ao aluno desenvolver as representações mentais tão necessárias para as aprendizagens, e em especial, ao processo de alfabetização.

Sobre isso, as professoras parecem ter consciência da estreita ligação entre o aspecto motor (o movimento) e a aprendizagem. A professora Maria ratifica essa ideia quando revela que:

“Aqui na escola as brincadeiras de correr, andar, pular precisam ser trabalhadas, para favorecer (a aprendizagem) da escrita, a atenção, a lateralidade e a coordenação motora fina”.

“Estou planejando brincadeiras que melhorariam esse aspecto, o motor, e isso refletirá no aprendizado (alfabetização)”.

“Brinco muito de amarelinha e ensino a pular corda, porque eles ainda não sabem, estão vindo (da Educação Infantil) sem coordenação motora para ajudar no equilíbrio, na contagem, na atenção e na concentração”.

Ainda que conscientes da estreita relação que há entre o aspecto motor e o cognitivo, as professoras não têm essa prática em seu cotidiano. Priorizam as atividades cognitivas em detrimento das atividades que proporcionam a movimentação e o brincar, deixando o movimento corporal quase sempre a cargo do professor de Educação Física.

O principal motivo apontado para que isso ocorra, é a organização estrutural do Ensino Fundamental, cuja lógica está na segmentação dos saberes, na organização dos tempos por meio de grade curricular, nos horários rígidos e na necessidade de manter as crianças longas horas dentro das salas de aula, para o cumprimento das metas do ciclo de alfabetização.

Considerações finais

A necessidade de movimento e do brincar, segundo Wallon, é uma característica da criança de seis anos, e seu atendimento está previsto em documentos legais referentes à Educação Infantil. Como já referimos, sabemos que não são as leis e documentos que garantem a efetivação das propostas normativas no espaço da sala de aula.

Enquanto o professor considerar o movimento um empecilho à execução do conteúdo previsto para o 1º ano, tentando imobilizar a criança, primeiramente estará exigindo algo que não depende da vontade da criança, mas das suas possibilidades de desenvolvimento; em segundo lugar, estará impedindo que ela se expresse e vivencie o espaço e, conseqüentemente, diminuindo as possibilidades de evolução da função simbólica, isto é, da representação mental, tão necessária para a alfabetização. Exigências de imobilidade e atenção por longos períodos de tempo podem surtir efeito contrário: impulsividade motora e dispersão.

Atividades que envolvam movimento e ludicidade, atividades com duração mais curta, atividades que exijam atenção intercaladas com atividades que impliquem em movimento e brincadeiras, oferecem maiores possibilidades para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Desse modo, o professor estará respeitando os limites e as características da criança de seis anos e, ao integrar o movimento e a brincadeira ao processo de aprendizagem, estará facilitando a sua própria tarefa de gerir a classe.

Faz-se necessário intensificar o diálogo entre as duas etapas de Educação Básica - a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para imprimir no trabalho que professores desenvolvem com as crianças, a garantia da continuidade e não ruptura, até porque o desenvolvimento infantil se dá num *continuum* e não se interrompe na passagem de uma etapa para a outra.

Um diálogo, no qual as duas etapas resguardem, independentemente de suas diferenças estruturais pedagógica-administrativas, características de um trabalho pedagógico voltado às necessidades da criança, atendidas mais de perto pelos professores. Isso significa dizer que

[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (KRAMER, 2006, p. 20).

As falas das professoras entrevistadas evidenciam a necessidade de formação que lhes permita conhecer a lógica da Educação Infantil para, na medida do possível, enxergar a criança de seis anos no aluno que frequenta o 1º ano, exercendo o papel de mediador de aprendizagens, proporcionando oportunidades para que a criança se desenvolva integralmente, isto é, nas dimensões motora, afetiva e cognitiva. E o brincar é um dos caminhos para esse desenvolvimento.

Referências

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. A Psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M.H.T. (Orgs). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011. p. 101-127.

ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. IN: MAHONEY.A. A.; ALMEIDA, L. R. *Henri Wallon. Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola. 2004. p.71-87.

BRASIL. *Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Brasília, 2006.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: DE LA TAILLE, Yves de et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-44.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 9-18.

_____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 13-24.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, 1. sem. 2005. p. 11-30.

MONTEIRO, S.N. *Concepções de Professores sobre crianças de seis anos no ensino fundamental: Contribuições de Henri Wallon*. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

PONTE, J. P. O professor de Matemática: um balanço de dez anos de investigação. *Revista Técnica e de investigação: Quadrante*, Lisboa: v. 3, n. 2, 1994.

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estádios de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon- Psicologia*. Coleção Grandes Cientistas. Vol. 52. São Paulo: Editora Ática, 1986, [1959], p. 168-178.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 1941.

_____. *Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008, [1942].

Desenhar para lembrar e narrar: explorando novas proposições para o desenho de crianças na educação infantil

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Traços, rabiscos, figuras, símbolos e signos são marcas constitutivas dos desenhos infantis. No processo de produção do desenho pela criança, há imersas e imensas possibilidades sociais e culturais que se entrelaçam com e no cotidiano infantil. Elas são aliadas e alinhadas às produções constitutivas de um mundo imaginário e de imaginação, mas também real e de memória. Estas marcas vão surgindo no ato de desenhar e definindo possibilidades, no próprio movimento de produção.

Assumindo como referencial teórico a perspectiva Histórico-cultural, salientamos que é no ato de desenhar e não somente em seu produto final que concentramos nossos interesses. Neste processo, também buscamos compreender o desenho não como uma produção meramente individual; as marcas resultantes de intervenções dos colegas, da professora, da dinâmica da turma e dos materiais disponíveis (SILVA, 1998) são, de nosso ponto de vista, tão importantes quanto a singularidade inegável de cada obra produzida por cada criança.

Desde cedo, as crianças se expressam por meio de diversas formas de linguagem, e é com o uso dessas linguagens que se apropriam do mundo externo, atribuindo significados aos fenômenos e objetos de seu entorno (VIGOTSKI, 2000). Sendo assim, para a teoria Histórico-cultural falar, desenhar, escrever, produzir signos e símbolos são capacidades cruciais nos processos de inserção das crianças no mundo e na cultura. Mas, no caso do desenho, existem certas peculiaridades que merecem destaque: prática sociocultural, com forte ancoragem na experiência cotidiana, é um processo de representação sustentado por ferramentas culturais tanto simbólicas como materiais que dá lugar a produtos visíveis, relativamente duráveis e suscetíveis de serem conservados, reencontrados, modificados e interpretados.

Além disso, trata-se de uma atividade que profícua para metacognição, pois, quando desenhavam, as crianças “[...] não só “fazem”, mas de distintas maneiras antecipam, supervisionam e revem esse fazer em função de suas próprias habilidades e limitações, dos materiais e

apoios de que dispõem e dos objetivos particulares que se propõem ou assumem. Desenhar é uma atividade que envolve e promove sofisticados processos psicológicos”. (SCHEUER et al., 2010, p. 68).

Essas considerações não se referem apenas aos artistas; incluem as crianças, desde suas experiências iniciais ao produzir grafismos. A experiência com crianças pequenas desenhando evidenciam, de muitas formas, haverem antecipado uma meta que opera como parâmetro mais ou menos implícito para avaliar o produzido; quando, satisfeitas, mostram aos outros o que acabam de produzir. Essa meta antecipada também opera como um fundo de avaliações no curso da produção, que por sua vez servem para ajustar o que se está fazendo sobre o papel, como ocorre quando as crianças

apagam uma e outra vez os sapatos muito pequenos do palhaço que intencionam desenhar [...], reservam espaço na folha para partes que se propõem acrescentar posteriormente. Certamente o alcance, a precisão, a adequação dessas antecipações, ajustes e avaliações diferenciam-se muito dos planos, supervisões, revisões que pode implementar um desenhista expert, mas estão presentes desde muito cedo e são, prioritariamente, implícitos (SCHEUER et al., 2010, p. 81).

Então, além de um “fazer” com lápis, crayons, lapiseiras ou teclas para gerar traços visíveis sobre papéis, telas, a própria pele, paredes ou solos, telas, as produções gráficas e escrita implicam diversas formas e graus de regulação desse “fazer” e de seus produtos – regulação cujos alcances pode promover-se notavelmente mediante diversas intervenções de ensino. (SCHEUER et al., 2010, p. 80). Ressalta-se, portanto, o papel da escola e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da capacidade de desenhar das crianças.

Nesse ponto é necessário reconhecer que as condições de produção e uso dos desenhos das crianças nas unidades escolares, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental merecem problematizações. Em inúmeras experiências de observação de turmas desses segmentos educacionais, bem como pela leitura de trabalhos de outros pesquisadores é possível constatar que, com frequência, o ato de desenhar encontra-se desvinculado de qualquer contexto significativo, sendo “empregado para ‘acalmar’ as crianças, ou distraí-las; por outro lado, também não é incomum “a extrema instrumentalização do desenho”, que deve ser ensinado, dirigido, treinado, para aprimorar a coordenação percepto-motora ou outra esfera do desenvolvimento” (SILVA, 2002, p. 32). Uma terceira forma comum de incluir os desenhos

nas atividades é solicitar às crianças que ilustrem conteúdos trabalhados, letras de músicas, pequenas histórias, o que parece ser uma proposição mais interessante, mas também limitada, sobretudo considerando-se que tende a ser produções pontuais e pouco significativas para as próprias crianças.

Via de regra, o destino dos desenhos realizados para entreter e/ou passar o tempo costuma ser de pouco interesse por parte das professoras: muitas vezes, observamos as crianças guardando suas produções em suas mochilas, presenteando algum colega da sala ou a professora, deixando-as sobre a mesa na qual foram feitas ou ainda jogando-as no lixo. Já o destino dos desenhos a serviço do desenvolvimento de alguma habilidade e/ou para ilustrar um tema estudado costumam ser as pastas em que se arquivam os materiais que serão apresentados aos pais ao final dos períodos de trabalho pedagógico. Raras vezes temos presenciado situações em que a apreciação dos desenhos tenha sido feita. Quanto ao conteúdo das produções, não é raro que seja repetitivo tanto no caso da atividade livre das crianças (normalmente com temas escolhidos ao sabor das “modas” e interesses temporários dos grupos), quanto no caso do desenho instrumentalizado (normalmente escolhidos pelas professoras). Algumas vezes os desenhos são expostos nas paredes das salas ou nos corredores das escolas, com objetivos mais decorativos do que com qualquer outra função.

Mas de que formas as escolas com suas práticas pedagógicas podem contribuir para transformações na capacidade de desenhar das crianças? O que podem as professoras fazer nesse campo? É possível uma maior aproximação e participação nos momentos em que as crianças estão desenhando? Na escola, muito cedo, as crianças familiarizam-se com essa atividade, seus usos, suportes e instrumentos. Porém, perguntamo-nos: fundam-se aí as contribuições que intencionalmente podem ser disponibilizadas no cotidiano escolar? Que campos do conhecimento científico podem nos ajudar a enfrentar essas perguntas?

A imaginação e o desenho nas escolas

A produção de desenhos tem sido objeto de interesse já há muitas décadas na área da Psicologia; mais recentemente, ganha muito destaque na área da Sociologia da Infância. A partir de leituras sobre o tema, podemos identificar alguns eixos segundo os quais os grafismos são estudados. Um primeiro, congrega trabalhos que se interessam pelas características estruturais de produções deste tipo e mudanças que nelas

ocorrem ao longo do desenvolvimento, buscando organizá-las em fases. Encontram-se, aqui, os trabalhos clássicos sobre a produção de desenhos infantis, ainda hoje tomados como importantes referências nos estudos sobre este tema; neles compreende-se o desenho como uma atividade natural e espontânea, dividida em etapas que seguem uma sequência universal (LOWENFELD e BRITAIN, 1977; LUQUET, 1981; LURÇAT, 1988; MERÈDIEU, 1979, por exemplo). Como diz Silva (1998, p. 34), embora

Nestes trabalhos, costumeiramente, privilegiem-se um ou outro aspecto do grafismo, como o cognitivo, afetivo, motor, gráfico e estético [...] o pano de fundo de suas produções está vinculado a uma visão maturacionista do desenho, concebido enquanto produção basicamente individual e desligada do contexto sócio-cultural. Quando o meio é mencionado, o é de forma superficial, sem uma preocupação mais pormenorizada em relação à sua participação ou influência no curso de transformações da produção gráfica. É claro que essa concepção delinea opções metodológicas cuja tendência é observar a criança desenhando sozinha e focalizar o produto, ao invés do processo.

No segundo eixo, encontram-se trabalhos que realçam a importância de “dar voz às crianças” nas pesquisas. Partindo do importante argumento de que as crianças podem e devem ser consideradas informantes legítimas sobre tudo o que diz respeito a suas vidas, em seus múltiplos aspectos, todo o tipo de produção infantil passa a ocupar lugar de prestígio como material empírico e/ou documental. Dentre as produções, os desenhos se destacam. Embora a defesa da importância de se usar os desenhos infantis como fonte de informações não seja propriamente nova, recentemente revigora-se esta posição e intensificam-se, consideravelmente, as publicações alinhadas a esse novo paradigma de pesquisas com crianças (importantes exemplos encontramos em MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010; SARMENTO, 2011; DELGADO e PEREIRA, 2010; GOBBI, 2014a, 2014b; CRUZ e SANTOS, 2016; GOLDBERG, 2017). A título de síntese, podemos dizer que estes trabalhos distinguem-se dos que mencionamos no primeiro eixo por (i) interessarem-se, sobretudo, pelo desenho como comunicação (instrumento privilegiado pelo qual as crianças expressam suas vivências e suas concepções sobre o mundo, sobre os outros e sobre si próprias), (ii) tenderem a estudar o processo das produções e não apenas o produto e (iii) não se aterem a cotejar os desenhos singulares de cada criança com etapas de desenvolvimento infantil. Nesse conjunto de trabalhos os grafismos infantis ganham importante estatuto discursivo.

Um ponto em comum entre os eixos é que, na grande maioria dos trabalhos produzidos, não se destaca o papel das práticas sociais/educacionais/escolares no desenvolvimento da atividade de desenhar, havendo tendência de partilharem a concepção de que as interferências dos adultos no processo de produção dos grafismos devem ser discretas, optando-se, preferencialmente, por deixar as crianças “livres” para desenharem, embora com algumas sugestões sobre a provisão de materiais diversificados, a importância de viabilizar o acesso a produções artísticas e culturais, a exposições, contatos com artistas etc. De modo geral, predominam alertas sobre a garantia de tempo, espaço e materiais para que as crianças realizem suas produções. O/A professor/a deve estimular as crianças a mostrarem suas criações, sem impor modelos de respostas previamente prontas. Além disso, deve-se deixá-las falar sobre o que criam, possibilitando que se expressem de forma livre. De nossa perspectiva, interessa-nos refletir sobre outras fecundas possibilidades de contribuirmos para novos modos de produção dos desenhos nos contextos educativos.

Desde a década de 1990, trabalhos apontam a existência de pouca valorização do desenho nas práticas pedagógicas. Ressalta-se que as discussões de Ferreira (1996), Silva (1998) e Leite (2004), evidenciaram que os desenhos, assim como outras práticas fecundas para o desenvolvimento da imaginação (por exemplo, o brincar), têm valor bastante marginal dentro dos contextos escolares e educacionais. Desde então, demos alguns passos para a transformação desse panorama, mas a secundarização ainda predomina e se torna mais aguda na medida em que o processo de escolarização avança e as atividades de escrita vão se tornando cada vez mais presentes e prestigiadas.

De nosso ponto de vista, tem razão Schindwein (2014), ao dizer que, para a educação, a imaginação é um valor ao mesmo tempo essencial e ameaçador. A autora ressalta que, mesmo que a escola indique, em seus objetivos amplos, que pretende desenvolver a imaginação, ela própria cria formas de cercear e regular tudo que escapa ou que foge aos padrões de comportamento e aprendizagem esperados e definidos a priori em sua estrutura. Ainda existe uma separação dualista quando se pensa em educação escolar, acreditando-se que emoção e razão devem ser separadas, que imaginação e cognição são polos diferentes de uma realidade e ignora-se o papel crucial da imaginação na apreensão de conteúdos científicos, sendo a base para toda e qualquer forma de criatividade, seja ela artística, científica ou técnica.

Em nosso estudo assumimos o caráter intersubjetivo da constituição do homem, tomando como referência principal Lev S. Vigotski. A partir dos postulados deste autor, podemos dizer que as práticas humanas, dentre as quais inclui-se o desenho, se desenvolvem nas relações interpessoais e são função e fonte do desenvolvimento infantil, a um só tempo. A perspectiva Histórico-cultural possibilita, concomitantemente, uma crítica e a superação das concepções maturacionistas a respeito do grafismo, porque permite ver o desenho como signo empregado pelo homem, constituído a partir das interações sociais e com múltiplas possibilidades de desenvolvimento, variáveis segundo as condições sociais e culturais nas quais as crianças se inserem. Permite também problematizar o que nos parece uma posição reducionista nas condições de produção e uso dos desenhos das crianças nos contextos pedagógicos e que exploramos, ainda que brevemente, nos parágrafos anteriores.

Para a teoria Histórico-cultural, desenhar, falar, escrever, produzir signos e símbolos são práticas imprescindíveis nos processos de inserção das crianças no mundo e na cultura; portanto, no seu desenvolvimento. As relações entre uso de meios auxiliares (imagens, escrita, desenhos etc) e as funções psicológicas superiores foram exploradas em trabalhos de L. S. Vigotski e A. R. Luria. (VYGOSTY; LURIA, 1996, por exemplo) e nos serviram de inspiração para pensarmos em proposições inovadoras para o uso do desenho no cotidiano escolar. As perguntas formuladas por Smolka (2009) também nos serviram de fio condutor para nossas decisões metodológicas:

Como as condições de participação do outro – por exemplo, um colega, um professor – afetam o desenvolvimento e a realização da atividade pelas crianças? Como a própria atividade de desenhar se transforma com novos recursos e técnicas? Como desenhar indica processos e mudanças nos modos sociais, históricos de ver e conceber o mundo? (SMOLKA, 2009, p.112).

No presente trabalho, articula-se a atividade de desenhar a duas outras, também típicas da Educação Infantil: a produção e uso de instrumentos mediadores da memória e as rodas de conversa. Nesses campos, pesquisas têm evidenciado problemas, embora de naturezas diferentes. No primeiro caso, estudos mostram que a capacidade das crianças para produzirem instrumentos mediadores é, muito frequentemente, subestimada e no contexto das salas de aula predominam cartazes sobre a rotina escolar, listas com os nomes dos

alunos, listas de presença dos alunos, em geral produzidos pelos adultos e com pouco uso além do feito no momento de seu preenchimento, conforme já argumentamos (ROCHA, 2013). No segundo caso, dentre outros autores, Ryckebusch (2011), mostra que o mais comum no cotidiano escolar é que as rodas de conversa sejam transformadas “num momento rotineiro, previsível, em que predomina o silenciamento e a aceitação passiva dos alunos ao que é proposto” (p. 42).

Construímos um procedimento, então, com intenção de provocar mudanças e reflexões nessa tríade e em suas relações, podendo nosso objetivo ser assim sintetizado: analisar a produção e uso de desenhos como suporte para lembrar e narrar experiências da vida cotidiana nas rodas de conversa. Detalhes sobre o método são apresentados a seguir.

Método

Trata-se de um recorte em uma pesquisa mais ampla em que se elegeu um calendário como mediador da memória, no qual as crianças (de uma turma da Educação Infantil e da faixa etária entre 5 e 6 anos), orientadas pela professora e pela pesquisadora, registravam as atividades realizadas no contexto educativo (com figurinhas autocolantes) e as atividades que faziam fora da escola, nos sábados e domingos (com desenhos). Durante cinco semanas, diariamente, observou-se modos pelos quais as crianças apropriaram-se (ou não) deste instrumento. Resultados dessa proposição de produção diária do calendário foram explorados em Rocha (2018). No presente trabalho temos interesse em analisar os registros referentes aos dias em que as crianças não estiveram na escola, pois justamente nesses é que encontramos os desenhos. A estrutura do calendário está apresentada na Figura 01.

Figura 1 - calendário construído para a pesquisa

	Segunda- feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta- feira	Sexta- feira	Sábado	Domingo
							
Lanche							
							



Fonte: arquivo da pesquisadora.

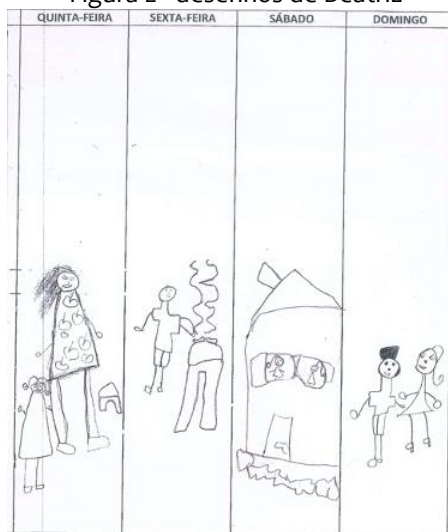
Participaram da pesquisa 27 crianças, de uma escola municipal de Educação Infantil do município de Campinas. Esse Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) está localizado em um bairro da periferia de Campinas/SP e atende, prioritariamente, famílias de baixo nível econômico. Todos os dias, as crianças preenchiam a coluna referente ao dia em que se encontravam, escolhendo figurinhas autocolantes que representassem as atividades realizadas. Nas 6as feiras, as crianças levavam o calendário para suas casas, com a orientação de que desenhassem nas colunas de sábado e domingo algo que haviam feito em cada um desses dias, e de que gostariam de se lembrar para contar aos colegas. Nas 2as feiras, as crianças traziam os calendários e na roda de conversa inicial eram estimuladas a narrarem algo sobre o final de semana. Nesse momento, havia especial interesse em observar se as crianças faziam ou não uso dos calendários e dos desenhos que porventura houvessem feito neles, como apoio para se lembrarem de algo realizado no final de semana.

Resultados

Analisaremos as produções de quatro crianças. É preciso aqui informar que os calendários poucas vezes foram usados para mediar a memória sobre o que iriam narrar no momento da roda de conversa, porque assim que chegavam à sala, os alunos colocavam-nos junto com o caderno de recados sobre a mesa da professora. Dessa maneira, sentavam-se na roda, em geral, sem suas produções. Apesar disso, o

material produzido é bastante rico e em nossas análises buscaremos destacar singularidades dos desenhos que nos parecem ser efeitos da atividade em que se inseriram. Ou seja, procuraremos argumentar sobre como a proposta de desenhar algo da vida cotidiana para narrar para os colegas e professora nas segundas-feiras impõe aos pequenos desenhistas alguns desafios incomuns e exige deles o uso e/ou a construção de recursos gráficos singulares. Começaremos pelo calendário de Beatriz¹, apresentado na figura 02.

Figura 2 - desenhos de Beatriz



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Essa é uma produção bem aproximada do que esperávamos: o desenho de uma atividade escolhida por dia do final de semana ou de feriados, como foi o caso de quinta e sexta feiras da semana em foco. Chama nossa atenção o cuidado para diferenciar atividades feitas em cada dia, que exige de Bia apurar seus traços e enfrentar o desafio de desenhar coisas/ações não tão frequentes nos desenhos habituais das crianças nas escolas, como é o caso da figura masculina fazendo um churrasco, na sexta-feira.

Já a figura 03 apresenta um calendário que foi “lido” pela autora, Graziela, na roda de conversa e que tem características interessantes a destacar.

¹ Os nomes são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora.

Figura 3 - desenhos de Graziela no calendário



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Ao longo do período da pesquisa, conforme já foi dito, as crianças, ao chegarem à sala já colocavam a pasta com os calendários sobre a mesa da professora, aplicando ao instrumento o mesmo procedimento que haviam aprendido a usar com os cadernos de comunicação família-escola. Esse hábito foi acompanhado pela professora e pesquisadora, sem intervenção, porque nos interessava ver se haveria um momento em que um ou mais alunos tomaria a iniciativa de consultar a pasta e seus desenhos para se lembrarem do que haviam feito no final de semana. Mas essa iniciativa não aconteceu. Foi preciso que a professora ensinasse às crianças que deveriam ficar com os calendários durante a roda e usá-los para relembrem o que haviam feito no final de semana. É nesse contexto que Graziela, quando chega sua vez de falar, abre a pasta e começa a narrar.

Graziela: Eu brinquei de Barbie... Escutei música... E eu escovei o dente. E comi churrasco.

Enquanto Graziela vai relatando, as crianças que estão próximas a ela movimentam-se: ajoelham-se para ver melhor, esticam o pescoço, mostrando forte interesse pelos desenhos da colega. Esse movimento é inusitado e nos dá pistas da relevância da atividade de desenho como

mediadora de interações sociais entre crianças. Esse movimento tem sido estudado por alguns autores, referindo-se ao momento em que as crianças estão desenhando. Aqui é um pouco diferente, já que é o desenho já pronto, recuperado na roda, que se configura como “ponto de encontro” para interações entre as crianças. De muitos acompanhamentos de rodas de conversa de muitas turmas de Educação Infantil, esse momento de narrativa de Graziela e o interesse dos colegas pelo que ela conta e pelo que ela desenhou é, certamente, especial pois, em geral o interesse pelo que os colegas contam é bem superficial e efêmero. Essa experiência nos convida a parafrasear o que diz Gobbi (2014a): os desenhos podem abrir conversas como chaves a abrir portas para vastos universos a serem descobertos.

Três outros aspectos podemos realçar nesse episódio. O primeiro, diz respeito aos temas desenhados: brincar e comer são certamente os verbos que mais encontramos representados nos desenhos das crianças nessa proposta de relatos de final de semana, indiciando/reafirmando a relevância que têm para a vida infantil. Não recebemos nenhum calendário em que brincadeiras e tipos diversos de comidas (e, em geral, representados em situações interativas) não estivessem presentes. Assim, os desenhos, reconhecidos como artefato cultural produzido pelas meninas e meninos, nos oferecem oportunidades ricas para investigar e conhecer seu cotidiano e a maneira como este é compreendido e organizado para as crianças e com elas. Novamente recorremos a Gobbi (2014a) para destacar que

O fato de terem sido criados sem a intenção documental não os destitui do peso histórico e não os livra de documentar e guardar memórias de infância e seus conhecimentos sobre diversos contextos sociais e culturais. Encontram-se neles ricos e complexos processos de elaboração do presente e do passado, também de inventar, apresentar e projetar mundos. (GOBBI, 2014a, p. 154).

Mas aqui queremos chamar a atenção para um segundo aspecto, idiossincrático da atividade proposta na pesquisa: como os traços da hora do lanche, ao serem “lidos” repetidas vezes nas atividades cotidianas de preenchimento dos calendários, podem ir se tornando signos compartilhados. Esse movimento é que nos permite entender a lógica que Graziela aplica ao completar as colunas dos três dias em que não foram à escola com dois traços, entre os quais desenhou formas que representavam o churrasco que havia comido. Se, nos dias letivos, as linhas demarcavam o momento do lanche, esse significado pode ser generalizado para demarcar

momentos de alimentação e, dessa forma, parece perfeitamente adequado desenhá-las para colocar entre elas os elementos/o momento do churrasco. Por fim, é de se notar a repetição da escova de dentes, sempre após a linha da alimentação. Graziela toma o que faz na sala, com a pesquisadora e colegas e marca a sequência de duas ações no tempo. Esmera-se, assim, em mostrar a repetitividade cotidiana.

As análises do material produzido vão tornando visível uma questão importante: embora a proposta fosse a mesma para todas as crianças, cada uma faz escolhas próprias e deixa suas marcas nas produções. Não há um único calendário igual a qualquer outro.

A figura 04, com os desenhos de Késia, nos permite exemplificar melhor o que queremos apontar.

Figura 4 - desenhos de Késia













Fonte: arquivo da pesquisadora.

Como podemos ver, Kézia também está interessada em lidar com o eixo temporal do cotidiano. Faz isso representando algumas ações em sequência, ou seja, usando o espaço como organizador, como linha do tempo e distinguindo, claramente, o que fez no sábado do que fez no domingo. Se Graziela usa a linha do lanche como principal referência temporal, Kézia usa a escova de dentes com pasta e a cama como marcadores do tempo, do início e no final do dia. A repetitividade de certos aspectos do dia-a-dia também foi destacado por Kézia, mas contrasta com a heterogeneidade de atividades realizadas. Distinguir as atividades dos dois dias representa um desafio para a capacidade de representar de Kézia. A destacar o esmero com os detalhes da pasta na escova, da água saindo do chuveiro, de desenhos distintos para locais e, para não deixar dúvidas, do uso da escrita para marcar SHOPPING e CASA DA TIA. A escrita é usada também para dar ênfase à última ação do dia com as letras ZZZ (subindo da cama na última imagem do sábado) trazendo de outros tipos de produção cultural (como gibis, por exemplo) a inspiração para representar o ato de dormir.

Conforme trabalhamos na parte introdutória desse capítulo, o ato de desenhar implica graus de regulação por parte de quem desenha. Múltiplas escolhas se encontram por trás do produto final. Aqui nos desenhos de Kézia, a estrutura do calendário exige uma reformulação dos modos mais típicos de uso do espaço para desenhar. Alinhar, verticalmente, as atividades, deixando-as claras o suficiente para indicar o que fez no sábado e o que fez no domingo não foi uma exigência e/ou sugestão da proposta; são resultantes de interpretações de Graziela e Kézia, afetadas pela disposição das figuras autocolantes dos outros dias. Realizar esse alinhamento exige reduzir as proporções de cada imagem, caso contrário, não caberia tudo o que a criança quer representar. O processo de produção dos desenhos envolve as capacidades de memória, de atenção e de percepção, as quais são utilizadas a todo momento para fazer recriações e versões da realidade. As crianças fazem experiências com cores, traçados, formas de preencher o papel, durante as quais vão se tornando mais hábeis para a comunicação de suas ideias. Engendradas nessas transformações nos atos de desenhar, estão a oportunidade de conviver com adultos atentos que considerem e destaquem os diferentes aspectos presentes naquilo que é criado. Observar o número infinito de sinais e formas que resultam do longo processo de descobertas, entrar no ritmo e no tempo necessários para

(as colunas na folha do calendário), mas segue, sem dúvida, a proposta de relatar pelo desenho atividades mais significativas. O complemento das figuras autocolantes é interessante, pois parece unir os procedimentos utilizados no dia-a-dia na montagem do calendário na escola, através do uso de figurinhas e sua própria forma de registro, dividindo a folha ao meio para sinalizar a mudança de sábado para domingo. Luana conta, ainda, com a ajuda de algum adulto que sempre acrescenta informações nos registros, como, por exemplo, no sábado diz “Ficou em casa assistindo televisão”.

Figura 06: registros de Maria Luiza

SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
	ANDEI	AJUDEI
	DE	MINHA
	BICICLETA.	MAE PIS.
	ALMOÇO	SAR
	ASSISTIR VÍDEO	ROUPAS.
	CHICUITAS	-FUI AO
	IGREJA	SHOPPING,
		COM MINHA
		MÃE. MATEUS
		ASSISTIR
		© FILME:
		
		MUITO
		LEGAL

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Durante toda a pesquisa, a liberdade de criar foi garantida para não transformar a proposta numa atividade sob controle excessivo da intencionalidade pedagógica. Porém, sempre que possível, as distintas formas de desenhar e de organizar o espaço foram objeto de destaque pela

professora e/ou pela pesquisadora, para que as crianças fossem percebendo essas nuances, fazendo suas próprias conjecturas sobre seus estilos e se apropriando ou não de ideias que seus colegas tinham. Em outras palavras, embora houvesse um fio condutor, múltiplas produções foram feitas e acolhidas como válidas. Um outro bom exemplo encontra-se na figura 06, que apresenta a produção de Maria Luiza.

Como podemos ver, Maria Luiza opta por escrever uma lista das principais atividades que realizou no sábado: andei de bicicleta - almoço – assisti vídeo Chiquititas – igreja.

É muito provável que, assim como ocorreu com Luana, Maria Luiza tenha tido ajuda de algum adulto para escrever o que quer registrar, já que a lista inclui palavras com dificuldades ortográficas escritas sem nenhum erro.

Na coluna para o domingo, temos outras inovações: Maria Luiza escreve duas atividades “ajudei minha mãe passar roupas” e “fui ao shopping com minha mãe, Matheus, assistir o filme”, inclui pequenos pedaços do ticket do cinema onde assistiu ao filme “Cada um na sua casa” e, por fim, adjetiva a experiência - muito legal. Luiza faz incursões originais, explorando certas particularidades da escrita, que são distintas daquilo que o desenho possibilita. O esmero do recorte e colagem do bilhete de ingresso do cinema torna visível a valorização por parte da criança da atividade proposta e seu empenho em partilhar com seus colegas suas experiências.

Ao acolher esses diferentes tipos de registro, autorizar que sejam usados e legitimá-los nas rodas de conversa das segundas-feiras, a professora cria oportunidades para que as crianças, gradualmente, percebam o poder dos símbolos e signos na mediação das funções psíquicas, aqui com especial destaque para que se lembrem do que fizeram e compartilhem essas experiências com a turma. A possibilidade de objetivar, analisar, comparar diversas maneiras de ver e registrar produzidas pelas crianças e com elas é de alta relevância para que todos possam fazer experimentações, recombinações, apropriações.

As produções que aqui apresentamos resultam de marcantes e inventivas maneiras de expor diferentes assuntos que documentam o cotidiano. Entre os traçados, linhas, cores, palavras usadas, percebem-se certos temas, sentimentos, anseios, que, não sendo expressão ou cópia fiel da realidade, ganham vida, atualizando-se via elementos da imaginação e da memória de meninos e meninas.

Considerações Finais

Ao finalizar este texto, destacamos evidências de que o tipo de atividade proposta: (i) afetou os conteúdos dos desenhos e os modos de registrá-los; (ii) contribuiu para processos de elaboração da noção de tempo; (iii) criou oportunidades para o uso do desenho como mediador da memória e (iv) provocou interesse nos colegas para verem o que foi desenhado, criando novas circunstâncias de diálogo e de valorização da atividade de desenhar e também dos relatos sobre o que foi feito nos finais de semana.

O desenhar tem a peculiaridade de não se esgotar no aqui-agora. Pode ser proposto nas situações pedagógicas com intencionalidade de usufruir uma de suas potentes características: o fato de poder ser reinterpretado em tempos e contextos distintos daqueles em que foi produzido. Essa condição abre múltiplas possibilidades de proposições na produção e uso de desenhos que, seguramente, ainda estão por ser exploradas.

Os resultados que apresentamos nos permitem apontar para a importância de que sejam analisadas as formas pelas quais se propõe a atividade de desenhar nas práticas pedagógicas cotidianas. Cabe aqui ressaltar que não se trata de prescrever o que foi feito como algo a ser repetido em outras turmas, necessariamente. Trata-se, na realidade, de um ponto de partida para refletirmos e construirmos práticas que mobilizam o desenvolvimento. Ou seja, de nossa perspectiva, o mais instigante é a oportunidade de identificar que a mudança na função do desenho, sua articulação com uma necessidade real, repercute em mudanças na sua forma e nas funções psíquicas em jogo por ocasião de sua produção.

Uma última observação deve ser feita sobre a conjugação entre desenho e oralidade, em que a criança comenta sobre sua criação. Em função de objetivos específicos que haviam sido delineados para a pesquisa mais ampla, essa articulação não pôde ser extensivamente explorada. Entretanto, sem dúvida trata-se de um campo fecundo e capaz de prover ainda mais elementos sobre como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros e, podemos ir além, as múltiplas formas de mobilizarmos ferramentas culturais para deixar isso registrado.

Entendendo que o desenho é uma das formas de elaboração das funções mentais superiores, e que este é marcado pela construção da língua, quanto mais linguagens a criança desenvolver e interpenetrar, mais possibilidades terá de planejar e de formular elaborações cada vez

mais complexas. Ao mesmo tempo, o desenho pode permitir que outras linguagens se estruturam. Assim, fatos que a criança não saberia dizer por meio da palavra, ela pode dizer desenhando, e isso ajuda a dizer, depois do desenho terminado que, dialeticamente, desenho e fala podem se inter-relacionar, ou seja, colaboram tanto para o desenvolvimento da fala quanto, de modo abrangente, para a capacidade humana de significação (ARAÚJO e LACERDA, 2008).

Esperamos que essas considerações finais inspirem novas pesquisas e novas práticas, sustentadas pela certeza de que ainda há muitos caminhos a serem explorados na senda da constituição dos desenhos infantis.

Referências

- ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13, 186-192. 2008.
- CRUZ, Sílvia H. V.; SANTOS, Celiane O. dos. Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré- escola: o recreio em foco. *Textura*, v. 18 n.36, jan./abr.2016
- FERREIRA, Sueli. *Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil*. 1996. 157f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252548>>. Acesso em: 21 abr 2021.
- GOBBI, Marcia Aparecida. Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. *Studi sulla formazione*, 1-2014a, pag. 151-164 DOI: 10.13128/Studi_Formaz-15039 ISSN 2036-6981 (online). 2014a.
- GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014b.
- GOLDBERG, Luciane; FROTA, Ana Maria M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017
- LEITE, Adriana. R. I. P. *O Lugar da Imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil*. 2004. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre-Jou, 1977.
- LUQUET, G.H. *El dibujo infantil*. Barcelona: Medica y Tecnica, 1981.

LURÇAT, L. *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar*. Madrid, Cincel, 1988.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem S. Metodologias de Pesquisas com Crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

MERÈDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. L. da. Desenvolvimento da memória mediada em práticas pedagógicas: construção e uso de calendários por crianças da Educação Infantil. *Pro-Posições*, V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018, p. 66-91.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. L. da. Práticas Pedagógicas e a Constituição Social da Memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, A. L. H. *Estudos na Perspectiva de Vigotski. Gênese e Emergência das Funções Psicológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 99-124.

RYCKEBUSCH, Cláudia G. *A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento*. 2011. Tese. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2011.

SARMENTO, Manoel J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO; A. J.; PRADO, Patrícia D. *Das Pesquisas como crianças à complexidade da infância*. Campinas: Editores Associados, 2011.

SCHEUER, Nora; CRUZ, Montserrat de la; POZO, Juan Ignacio. *Aprender a dibujar y a escribir*. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros. Buenos Aires: Noveduc. 2010.

SCHLINDWEIN, Luciane. Arte e imaginação na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. In A. Almeida (Ed.). *Educação e formação: diferentes contextos* (pp. 59-80). Salvador, BA: EDUFBA, 2014.

SILVA, Sílvia Maria. C. da. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Sílvia Maria. C. da. Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil. *Psicol. USP*. vol.9 n.2 São Paulo. 1998.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e Comentários. In. VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática. 2009.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática. 2009.

VYGOSTY, Lev S.; LURIA, Alexandr R. *Estudos sobre a História do Comportamento Humano: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artmed. 1996.