

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibele Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profª. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT39

**Estudos na Perspectiva
Histórico-Cultural**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 8 A TÉCNICA COMO MATERIALIZAÇÃO DA "CONSCIÊNCIA DE SI DO HOMEM": ARTE E EDUCAÇÃO**
Bruna Carolini De Bona
Bruno Dandolini Colombo
Patrícia Laura Torriglia
- 18 APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DE PESQUISA NO ÂMBITO EDUCACIONAL**
Alcione Ribeiro Dias
Sônia da Cunha Urt
- 27 AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**
Iuri Kieslarck Spacek
Eloir Fátima Mondardo Cardoso
Ademir Damazio
- 38 DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO, EM NÍVEL TEÓRICO, MEDIADO PELO CONCEITO DE NÚMEROS NEGATIVOS E FUNÇÕES.**
Francisco Carneiro Braga
Juliana Nobre Nobrega
Dayane Goulart Martins Goulart
Dra. Josélia Euzébio da Rosa
- 52 EXPERIENCIAS DE LABORATORIO Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TEÓRICO EN FÍSICA**
Ms.C. Doctorando Rafael García Cañedo
Dra. AnaFleisner
Dr. Antonio Horta Rangel

64 LEITURA E ESCRITA NA BNCC: É PARA ALFABETIZAR AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Leide Daiana Marques da Silva
Géssica de Aguiar Lima
Sinara Almeida da Costa

72 O JOGO PROTAGONIZADO INFANTIL E O PROFESSOR: DIMENSÕES SIMBÓLICAS NAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA

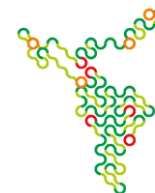
Francine Costa De Bom

84 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DESDE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Fernanda Diogo

94 UMA EPISTEMOLOGIA PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE À EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA, NA EDUCAÇÃO MÉDICA

Clarisse Daminelli Borges Machado
Edson Schroeder



A TÉCNICA COMO MATERIALIZAÇÃO DA “CONSCIÊNCIA DE SI DO HOMEM”: ARTE E EDUCAÇÃO

Bruna Carolini De Bona¹
Bruno Dandolini Colombo²
Patrícia Laura Torriglia³

Resumo: Este texto tem como objetivo afirmar a técnica artística como possibilidade de domínio da realidade pelo homem, destacando sua inerência ao processo histórico da gênese do ato artístico. Vislumbra-se ratificar que o ensino da arte na escola, especificamente da dança nas aulas de Educação Física, necessita também possibilitar ao aluno o desenvolvimento das funções genéricas historicamente desenvolvidas na relação com o domínio técnico da dança. No campo da Educação Física este estudo busca repensar a negação da técnica compreendendo-a como um refinamento específico do gênero humano. O texto apoia-se na ontologia crítica marxista (estética lukacsiana) e em certos preceitos da teoria histórico cultural no âmbito da psicologia da arte. Concluímos que superar a condição espontânea da relação estabelecida entre os alunos e a atividade de dança, pressupõe, portanto, o reconhecimento da técnica como possibilidade de materialização daquelas capacidades humano genéricas encarnadas nessa atividade, e que num processo de ensino intencionalmente organizado, possibilite ao homem, aquilo que é do homem.

Palavras-chave: Técnica; Arte; Educação; Educação Física.

TECHNIQUE AS MATERIALIZATION OF THE “MAN'S SELF-CONSCIOUSNESS”: ART AND EDUCATION

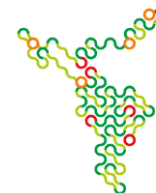
Astract: This text aims to affirm artistic technique as a possibility for man to master reality, highlighting its inherence in the historical process of the genesis of the artistic act. It is envisaged that the teaching of art at school, specifically dance in Physical Education classes, also needs to enable the student to develop the generic functions historically developed in relation to the technical domain of dance. In the field of Physical Education, this study seeks to rethink the denial of the technique, understanding it as a specific refinement of mankind. The text is based on critical Marxist ontology (Lukacsian aesthetics) and certain precepts of cultural historical theory in the field of art psychology. We conclude that overcoming the spontaneous condition of the relationship established between the students and the dance activity, presupposes, therefore, the recognition of technique as a possibility of materializing those generic human capacities embodied in this activity, and that in an intentionally organized teaching process, it enables man, what belongs to man

Keywords: Technique; Consciousness; Art; Education.

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma/SC, Brasil.

² Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma/SC, Brasil.

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, Brasil.

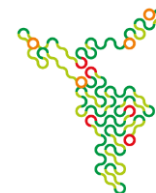


Este estudo objetiva afirmar a técnica artística como possibilidade de domínio da realidade pelo homem, destacando sua inerência ao processo histórico da gênese do ato artístico. Vislumbra-se ratificar que o ensino da arte na escola, especificamente na dança nas aulas de Educação Física, necessita também possibilitar ao aluno o desenvolvimento das funções genéricas historicamente desenvolvidas na relação com o domínio técnico da dança. No campo da Educação Física este estudo busca repensar a negação da técnica compreendendo-a como um refinamento específico do gênero humano. O texto apoia-se na ontologia crítica marxista (estética lukacsiana) e em certos preceitos da teoria histórico cultural no âmbito da psicologia da arte.

Nos estudos de Lukács no âmbito da Estética, encontramos recorrentemente a afirmação de que cada manifestação da subjetividade humana se encontra condicionada por suas relações concretas com a realidade objetiva. Por isso, a autoconstrução da subjetividade, o desenvolvimento progressivo das aptidões e capacidades genéricas, está em concrecência com os atos de manipulação e dominação dessa realidade. Segundo Lukács (1966, p. 237), “a origem, a formação e o desprendimento das atividades humanas não podem ser entendidas mais que em sua interação com o desenvolvimento do trabalho, com a conquista do mundo circundante, com a transformação do homem, graças a essas conquistas”.

Portanto, falar sobre o sentido artístico originário do homem exige de nós, considerações sobre esse intercâmbio estabelecido entre homem e natureza. O reflexo artístico, compreendido a partir da Estética lukacsiana, tem por base a sociedade em seu intercâmbio com o meio, sendo sua natureza destacada entre as formas de *domínio da realidade* pelo homem. Para Lukács (1966), somente a partir do momento que o trabalho é reconhecido como veículo da hominização, podemos apontar, com certa proximidade, considerações sobre a origem da arte. Tanto os reflexos científicos como os reflexos artísticos são formas de reflexo que se constituíram e se diferenciaram, de forma cada vez mais refinada, no curso da evolução histórica, tendo na vida real seu fundamento e sua realização última. “Quanto mais se desenvolve o trabalho, e com ele a divisão do trabalho, tanto mais autônomas são as formas dos pores teleológicos do segundo tipo, tanto mais eles conseguem se desenvolver como complexo próprio da divisão do trabalho”. (LUKÁCS, 2013, p. 180).

Segundo Tertulian (2008), a preocupação de Lukács em relação à origem histórica da arte pressupõe à crítica ao Idealismo filosófico e seu contraponto em relação as tendências que consideram a arte como uma categoria originária do espírito. Sua tese, portanto, afirma uma indissolúvel ligação



entre a origem da arte e a atividade mágica do homem primitivo, destacando-a, por via de um processo complexo, do tronco que constitui essas formas primordiais da vida espiritual. Para Vedda (2008) uma vez que o homem aprendeu, através da linguagem e do trabalho, a superar seu próprio ser genérico mudo e a expressar-se de forma articulada, pôde também produzir obras de arte autênticas.

Lukács toma cuidado em se separar constantemente – e de modo polêmico – da ideia de que o fato estético seria uma *categoria a priori* do espírito humano. Sua demonstração minuciosa examina a gênese dos diversos tipos de atividade artística e sua diferenciação, suas múltiplas articulações, a partir do plasma originário da vida cotidiana e das práticas mágicas. (TERTULIAN, 2008, p. 62-63).

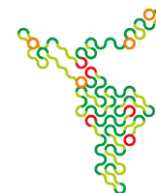
Lukács (1966), reforçando a dificuldade de se compreender a origem dessa atividade humana⁴, aponta que suas raízes não são tão evidentes e óbvias, quanto às raízes do reflexo científico. Contrapõe as pesquisas que apontam que, de maneira isolada, certo tempo ócio para determinado grupo de pessoas, seria o suficiente para o seu surgimento, mesmo que para ele, isso seja fundamental⁵. Algo que ganha importância nesse processo, se refere à necessidade de domínio do entorno, conhecimento sobre aquilo que o rodeia, sobre as coisas e sobre os próprios homens. “Sua particular natureza se destaca entre as formas gerais de domínio da realidade na vida cotidiana pelo fato de que o substrato material da existência e da atividade humana é a sociedade em seu metabolismo com a natureza”. (LUKÁCS, 1966, p. 246). Para Vázquez (2010, p. 61), Arte e trabalho se assemelham a partir de uma ligação comum com a essência humana. “[...] isto é, por ser a atividade criadora mediante a qual o homem produz objetos que o expressam, que *falam dele e por ele*”.

Importante consideração evidenciamos aqui. Para Lukács (1966) a gênese histórica da arte, no sentido produtivo e no da receptividade artística, tem que ser tratada no marco da gênese dos cinco sentidos. Lembremos Marx (2010, p. 110) ao afirmar que

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. [...] portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural.

⁴ “A dificuldade, para a arte, de uma independência tão resolvida como à conquistada pela a filosofia e a ciência se deve, sem dúvida, a que o princípio estético [...] é, efetivamente, de carácter antropomórfico. E sim, como temos visto, não foi fácil separar de todo antropomorfismo o princípio desantropomorfizador do reflexo científico da realidade, senão que necessitou um processo de muitos milênios [...]”. (LUKÁCS, 1966, p. 225).

⁵ Pressuposta a produção coletiva, a determinação do tempo permanece naturalmente essencial. Quanto menos tempo a sociedade precisa para produzir trigo, gado etc., tanto mais tempo ganha para outras produções, materiais ou espirituais. Da mesma maneira que para um indivíduo singular, a universalidade de seu desenvolvimento, de seu prazer e de sua atividade depende da economia de tempo. (MARX, 2011, p. 119).

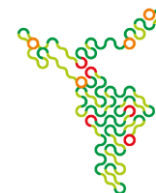


Assim, os sentidos humanos são afirmados num mundo objetivo, por sua natureza humanizada. Para Lukács (1966) a divisão do trabalho entre os sentidos e seu aperfeiçoamento por meio deles, a relação que cada sentido estabelece com os demais, a crescente conquista do mundo externo e interno do homem e a difusão e profundidade da imagem cósmica, indica, por uma parte, os pressupostos materiais e anímicos da origem e evolução das diversas artes. Por outra parte, uma vez constituída cada esfera da arte, instaura nelas a tendência a um desenvolvimento cada vez mais peculiar e preciso, por suas próprias qualidades imanentes.

Dominar o real significa, pois, dominar a si mesmo, seus próprios sentidos. A partir da relação que o homem estabelece com a natureza, pela já indicada divisão do trabalho, produz-se certa *técnica do trabalho*, que leva o homem a certa elevação sobre o seu anterior nível de domínio de suas próprias capacidades somáticas e mentais. Lukács (1966) exemplifica essa questão fazendo alusão à idade da pedra. Quando o homem passa a buscar e conservar pedras adequadas para algum fim, supõe já certo reflexo adequado da realidade. No entanto, ainda é impossível um contato com a arte. A técnica ainda não permite sequer a relação inconsciente de motivos artísticos. Ela não permite um corte ou polimento relativamente desenvolvido para que a mesma possa alcançar uma forma correta, a dizer, para que sua superfície não seja uma confusão de superfícies parciais.

Isso não supõe inicialmente nenhuma intenção estética, não sendo mais que uma boa adaptação técnico-artesanal com uma finalidade prática imediata do trabalho. Mas claro que antes que o olho humano seja capaz de perceber com precisão formas e estruturas, antes que a mão seja capaz de arrancar exatamente da pedra os necessários paralelismos, equidades, etc., carece necessariamente de todos os pressupostos imprescindíveis inclusive para a ornamentista mais primitiva. A altura objetiva da técnica é, pois, ao mesmo tempo um nível evolutivo do homem que trabalha. (LUKÁCS, 1966, p. 219).

Para Vázquez (2010), para produzir obras de arte, é necessário que se tenha elevado previamente, e em grau considerável, a produtividade do trabalho humano. Para o autor, ao talhar figuras em pedra ou marfim, ao modelar figuras em argila ou pintar imagens nas paredes das cavernas, se apresenta como uma etapa preparada durante dezenas de milhares de anos, pela atividade de trabalho. “Para que pudesse emergir das paredes das cavernas [...], a nova realidade que ganha vida nelas, era preciso que, durante milhares e milhares de anos, o homem afirmasse, graças ao trabalho, um domínio cada vez maior sobre a matéria.” (VÁZQUEZ, 2010, p. 64). Para Lukács (2013, p. 55), “natureza e trabalho, meio e fim chegam, desse modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho.”



Lembremos Engels (2000), ao afirmar que até que o primeiro fragmento de sílica fosse transformado numa faca, longos tempos se passaram. Mas o afastamento contínuo das barreiras naturais aponta para um passo decisivo. Pela libertação da mão humana, essa passa, sem cessar, a adquirir novas habilidades. Habilidades essas possíveis agora de serem herdadas e melhoradas, de geração em geração, pelo ato educativo. “[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho: *é também um produto deste*”. Pelo processo de manipulações sempre novas, e conseqüentemente, pelo aperfeiçoamento adquirido pelos músculos e tendões, “a mão humana alcançou esse grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini.” (ENGELS, 2000, p. 217). Para Lukács (2013), o devir do homem pressupõe um desenvolvimento biológico, produzindo dessa base formações puramente sociais no nível auditivo, linguagem e música, no nível visual, artes plásticas e escrita.

A indicação de Engels (2000) aponta para uma passagem gradual de uma significação prático-utilitária com os objetos, para uma significação artística, fazendo com que o homem prolongue sua atividade transformadora para além de um objeto meramente utilitário. Para Vedita (2008), um momento decisivo no processo de constituição e autonomia da esfera estética é aquele em que o homem começa a se interessar pelas imagens plasmadas, encontrando gosto em seu caráter fictício, sem vinculá-las diretamente as necessidades da vida cotidiana. Nas palavras de Tertulian (2008), se observa uma interpenetração estreita do útil ou agradável e do fato estético, que determina progressivamente o desprendimento progressivo e autonomização final do fato estético.

Questiona Tertulian (2008), amparado na estética lukcsiana:

[...] Como pôde ser feita a passagem do sentimento puramente utilitário da perfeição técnica obtida pela descoberta e pela valorização adequada, no processo do trabalho, de relações de simetria ou de proporcionalidade para o sentimento propriamente estético de simetria ou da harmonia das proporções? (TERTULIAN, 2013, p. 216).

O autor, buscando respostas em Lukács, aponta que a chave de sua argumentação é fornecida pelo conceito de consciência de si. O homem, no processo de trabalho, valoriza coisas até então não conscientes, como a simetria, a proporção, *o ritmo*. Por uma perspectiva inédita e revolucionária o homem passa a valorar seu trabalho por sua característica evocativa. O esteta, uma vez mais, chama atenção para a realidade dos sentimentos de prazer que acompanham **o trabalho perfeito do ponto de vista técnico**. Tais características (regularidade, simetria, proporção, paralelismo), a favor do progresso técnico, começa a representar, a partir de uma visão materializada do poder humano, uma

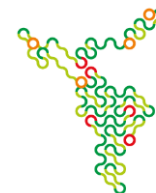


expressão da consciência de si. Passam, portanto, a adquirir uma nova dimensão, diferente de sua função estritamente utilitária: agora uma dimensão evocativa. Lukács admite que a abstração feita aos interesses práticos inerentes à atividade humana da vida cotidiana é uma condição *sine qua non* para permitir à percepção ser captada pela função evocativa do complexo simétrico ou proporcional que a ela se oferece.

[...] quando o homem descobre, na imanência da realidade, as forças que concorrem para a perturbação ou para a paz de seu ser, quando a modelagem fictícia da realidade, destinada a simular a conformidade do mundo com as aspirações humanas, deixa de recorrer à crença salvadora na enigmática transcendência e aparece uma criação habitada pela tensão imanente entre subjetividade e objetividade [...], pode-se dizer que o espírito humano atingiu o patamar da atividade estética. (TERTULIAN, 2008, p. 208).

A gênese da atividade artística, portanto, não se refere a nenhuma intenção artística originária, ou a nenhuma capacidade inata presente nos sujeitos. Da mesma forma não é resultado de certa iluminação divina ou dom supostamente contido nos homens. Segundo Tertulian (2008), a Estética de Lukács define a arte como expressão “da consciência de si do homem como espécie”, sendo sua origem determinada socialmente pelas relações de classe. A antropomorfização estética do mundo é uma aquisição relativamente tardia da consciência humana. “[...] a criação artística não faz mais do que expressar em toda a sua plenitude e liberdade, e na forma adequada, o conteúdo espiritual que, de um modo limitado, explicita-se nos produtos do trabalho humano.” (VÁZQUEZ, 2010, p. 63).

As considerações apresentadas até aqui, apontam para questões que nos despertam interesse ao pensar os processos de organização do ensino da arte na escola. Lembramos Vigotski (1999) ao citar que o ato artístico não é um ato místico celestial de nossa alma, mas um ato real quanto a todos os outros movimentos do ser. Recordamos, portanto, das nossas experiências artísticas na escola e daquelas que presenciamos cotidianamente como professores. A valorização da espontaneidade e do “protagonismo” do aluno nos processos de criação, o respeito aos processos de criação ditos naturais e a não interferência nesses processos, à identificação entre os alunos de supostos “talentos” artísticos, entre outros fatores recorrentes. Segundo Subtil (2016), a concepção de arte posta na escola hoje, adota como centro e privilégio desse processo o conceito de dom, de sensibilidade imediata e espontânea, o que, segundo a autora, se apresentam como conceitos vagos que se opõe a uma pedagogia racional e que toma como centralidade o processo de aprendizagem. Afirma-se, portanto, que a relação estética do indivíduo que cria ou frui arte e a realidade, não se nutre simplesmente da sensibilidade e dos sentimentos, mesmo que esses sejam importantes. Tal evidencia reforça, segundo



Trojan (2016), a pretensão de uma estética baseada na cultura contemporânea e no processo de reestruturação produtiva, que proclama o individualismo e o relativismo absoluto, que faz sentido apenas para uma pequena elite da população que pode pagar pela exclusividade da arte.

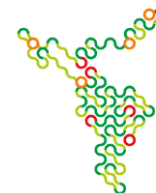
Tomamos a dança como uma particular forma de arte. Analisando essa atividade no contexto da escola, verifica-se de modo imediato – a partir de uma relação cotidiana com as escolas e com a atividade de dança – sua presença nesse espaço desprovida de qualquer orientação didático metodológica. Cumpre sua função de ação nas festividades escolares (Festas Juninas, Festa da Família, Folclore, entre inúmeras outras), a partir de um processo de reprodução que parte, em grande medida, da atuação e orientação dos próprios alunos no processo de construção/reprodução coreográfica. A atividade de dança, desprovida de qualquer intencionalidade pedagógica na relação com os processos de desenvolvimento humano no âmbito da sensibilidade artística, se assenta sobre um conjunto de ações espontâneas, não planejadas e com características de reprodução e não de criação artística.

Nesse ponto, retomamos o conceito de **técnica** que orienta a produção desse texto. Para Lukács (1966), diferentemente da capacidade artística individual que compõe a aptidão artística de cada um – percepção, imaginação –, a personalidade esteticamente importante para o ato criador não se limita as percepções sensíveis, mas pelo contrário, abarca todas as experiências, os conhecimentos e os valores socialmente adquiridos ou construídos, que permitem ao homem expressar esteticamente uma realidade que existe para além dele.

Para Lukács (1970) os processos técnicos – de modo geral – são tão mais perfeitos quanto mais universais forem seus fundamentos teóricos e quanto mais simples puder ser sua aplicabilidade, afirmando que a necessidade de reforçar um dom particular, ao invés de considerar a capacidade de aprendizado, se coloca sempre como um limite da perfeita tecnicização. Lukács (1970, p. 189-190) afirma:

De fato, a técnica de cada arte possui elementos [...] que não apenas podem ser aprendidos, mas que se adquirem tão-somente através de um duro trabalho de aprendizagem, cujas experiências podem também ser transmitidas de um homem para outro. [...] Reconhecer a hierarquia qualitativamente graduada das aptidões não significa excluir absolutamente a possibilidade de aprendizagem.

Dessa forma, ressalta que é impossível aplicar genericamente determinada técnica artística e julgá-la tomando como referência um processo criador inconsciente ou irracional na arte. Pelo contrário, tal aplicação e análise deve ser posta pelo modo *específico* de refletir a realidade objetiva.



“Daqui decorre a necessidade de que em cada obra autêntica a técnica seja novamente criada, em vista daquela particular perspectiva, a partir da qual a realidade reproduzida é esteticamente organizada.” (LUKÁCS, 1970, p. 192).

Desse modo, considerar o ensino técnico da dança na escola, não pressupõe de antemão, a negação de sua peculiaridade como adequada forma de arte. Pelo contrário, apropriar-se das técnicas adequadas à atividade de dança, se coloca como condição para processos criativos mais avançados, no sentido da sensibilidade humana. Da mesma forma, não nos apoiamos aqui na compreensão e defesa de um ensino baseado em sua expressão técnica/limitada, até porque partimos do princípio que suposta separação entre técnica e sensibilidade, não corresponda a uma compreensão real da atividade artística. Lembremos Marx (2010, p. 110).

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornaram *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivadas, em parte recém-engendradas. (MARX, 2010, p. 110).

Para Tertulian (2008), o conhecimento de si do homem não ocorre sem o conhecimento do conjunto de suas relações com o mundo. Nascimento (2010) contribui nesse sentido, ao reforçar que o pensamento estético artístico se desenvolveu na humanidade como produto das obras artísticas, não incluindo apenas as obras em si, mas também os instrumentos e técnicas para produzir e apreciar. “Neste sentido, para que cada sujeito forme as bases do pensamento estético-artístico, faz-se necessário que ele se aproprie dos objetos historicamente atrelados a este pensamento, por meio da reprodução das atividades artísticas que criaram tais objetos.” (NASCIMENTO, 2010, p. 37). Torna-se de grande importância para a apropriação das atividades artísticas a relação entre a *apropriação* dos instrumentos, técnicas e formas de conduta historicamente produzidas pela humanidade e encarnadas na cultura humana universal (material e simbólica) e sua *objetivação* em forma de objeto artístico.

Vigotski (2004, p. 334) é conciso ao afirmar: “Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora”. Reconstruindo a frase do autor, partimos do pressuposto que, no âmbito da dança, as formas com os movimentos corporais que nos chegam de fora não são passíveis de compreensão por parte daqueles que o fruem. Superar a condição espontânea da relação estabelecida entre os alunos e a atividade de dança, pressupõe,



portanto, o reconhecimento da técnica como possibilidade de materialização daquelas capacidades humano genéricas encarnadas nessa atividade, e que num processo de ensino intencionalmente organizado, possibilite ao homem, aquilo que é do homem.

Referências

ENGELS, Frederich. **A Dialética da natureza**. São Paulo, Paz e Terra editora, 2000.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. Rio De janeiro: Zahar, 1977.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social 2**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Estética**. La peculiaridade de lo estético 1. Cuestiones preliminares y de principio. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo, arte e educação**: as potencialidades de humanização pela educação artística. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács**: etapas de seu pensamento estético. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

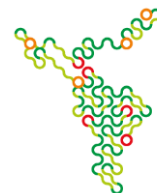
TROJAN, Rose Meri. **Estética pós-moderna ou estetização do real?** Impactos no trabalho e na educação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **As idéias estéticas de Marx**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VEDDA, Miguel. Posição teleológica e posição estética: sobre as inter-relações entre trabalho e estética. In: VAISMAN, Ester; VEDDA, Miguel (org.). **Lukács: Estética e Ontologia**. São Paulo: Alameda, 2014.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.



APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DE PESQUISA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Alcione Ribeiro Dias¹
Sônia da Cunha Urt²

Resumo: Neste trabalho discutimos a aproximação, proposta por Maria Alícia Romaña, entre a Pedagogia Psicodramática e a Teoria Histórico-cultural, com o objetivo de sistematizar elementos que possam contribuir para a construção de procedimentos de pesquisa no âmbito educacional. Romaña incluiu em seus trabalhos o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano defendido por Vigotski, as coordenadas dialéticas de seu pensamento e o movimento dos seus conceitos. As duas abordagens compreendem o ser humano como ser histórico e relacional, propõem a investigação e a análise dos fenômenos em sua processualidade e consideram a unidade dinâmica indivíduo-sociedade postulada pelo materialismo histórico-dialético. Uma tarefa importante, a ser preservada por pesquisadores, é o vínculo entre o método de investigação e suas bases teóricas e filosóficas. O tema em pauta nos permite refletir sobre a qualidade metodológica em pesquisa na área da educação e sobre o pesquisador como participante ativo e transformador social.

Palavras-chave: Teoria Histórico-cultural. Pedagogia Psicodramática. Pesquisa em Educação.

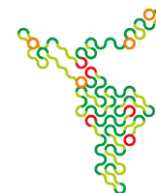
APPROXIMATIONS BETWEEN PSYCHODRAMATIC PEDAGOGY AND HISTORICAL-CULTURAL THEORY: POSSIBLE CONTRIBUTIONS TO THE QUALITY OF RESEARCH IN THE EDUCATIONAL FIELD

Abstract: In this work we discuss the approximation, proposed by Maria Alícia Romaña, between Psychodramatic Pedagogy and Cultural-historical Theory, with the objective of systematizing elements that can contribute to the construction of research procedures in the educational field. Romaña included in his works the cultural- historical approach of human development advocated by Vigotski, the dialectical coordinates of his thought and the movement of his concepts. The two approaches understand the human being as historical and relational beings, propose the investigation and analysis of phenomena in their procedurality and consider the dynamic unity individual/society postulated by dialectical and historical materialism. An important task, to be preserved by researchers, is the link between the method of investigation and its theoretical and philosophical bases. The theme in question allows us to reflect on the methodological quality in research around education and on the researcher as an active participant and social transforming subject.

Keywords: Cultural-historical psychology. Psychodramatic Pedagogy. Research in Education.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Brasil.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Brasil.



Pesquisas no campo de conhecimento das ciências sociais, da psicologia, da educação têm como desafio tratar fenômenos humanos com características abrangentes e encontrarão significado se forem construídas com um olhar complexo, que considere as subjetividades em desenvolvimento em e para uma dada cultura, a partir das ações – intencionais e ritualísticas – de outras subjetividades. Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, a busca de um método é tarefa importante na investigação, pois o pesquisador necessita de um modo de investigar pautado na dialética, e de um modo de analisar que vá além da descrição e construa explicativas de análise e constatações que considerem a natureza histórica e social do objeto (Gatti, 2010; Nery; Costa, 2007; Vigotski, 1995).

Neste escrito, trazemos a Pedagogia Psicodramática construída por Maria Alicia Romaña³, como uma proposta pedagógica que se diferencia de métodos tradicionais de pesquisa e intervenção. A partir de nossa práxis no campo socioeducativo, temos discutido que a Pedagogia Psicodramática, enquanto estratégia de investigação, favorece a compreensão dos complexos fenômenos sociais estudados e a apreensão da realidade subjetiva e interacional do ser humano (Dias, 2021).

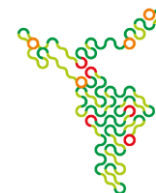
Pedagogia Psicodramática

Romaña encontrou na Socionomia – ciência criada por J.L. Moreno⁴, um caminho para a construção da Pedagogia Psicodramática – uma proposta pedagógica que se estabelece como um método de pesquisa e intervenção. Romaña, partindo de sua *práxis* como educadora – nas décadas de 1950 e 1960 – e fortalecida pelas bases teórico-metodológicas do psicodrama, criou um método que no início denominou *Método Educacional Psicodramático* e que, mais tarde, em função da ampliação do escopo conceitual e técnico, redefiniu como *Pedagogia Psicodramática* (Romaña, 2019).

Preocupada com as relações entre os binômios metodologia-aprendizagem, conhecimento-afetividade e sujeito-grupalidade, Romaña encontrou na Socionomia uma combinação equilibrada de métodos de ação – a tríade instrumental: grupo, jogo e teatro. Os aprofundamentos teórico-práticos da autora sobre as possibilidades da realização dramática, a fez destacar a concepção e a vivência dos planos real, simbólico e imaginário, como valiosos recursos metodológicos – uma vez que favorecem

³ Maria Alicia Romaña (1927-2012), argentina, educadora e pedagoga, trabalhou com psicodrama em São Paulo, de 1976 a 2005. Formou-se pela Associação Argentina de Psicodrama e apresentou a ideia do Psicodrama Pedagógico para Moreno no IV Congresso Internacional de Psicodrama, em 1969, em Buenos Aires (Romaña, 2019).

⁴ Jacob Levy Moreno (1889-1974) construiu a Socionomia – ciência das leis grupais – conhecida por Psicodrama, estabelecendo seus fundamentos e métodos. Psiquiatra e cientista social, criou a psicoterapia de grupo, tornou-se um reformador social e seus estudos de redes sociais lançaram as bases para as atuais mídias sociais (Moreno, 2016).



o processo educativo e o desenvolvimento psíquico. A partir dos trabalhos de jogos de papéis e estruturação de procedimentos educacionais, Romaña propôs a correlação entre realização dramática e compreensão lógica, tanto em pesquisa-intervenção quanto na escolha de métodos e de conteúdo para aulas e reuniões. A Pedagogia Psicodramática é uma proposta que parte do reconhecimento do valor educativo presente nos princípios e nos elementos constitutivos da Socionomia – conceitos, visão de mundo e visão de ser humano.

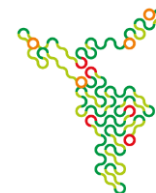
Preocupada com o avanço das ideias neoliberais na década de 1990 e com seus impactos na educação e no uso da Pedagogia Psicodramática, a autora procurou realçar o significado ideológico de sua proposta, destacando algumas referências do pensamento de Paulo Freire (1921-1997) – práxis, ética do educador e consciência crítica, e buscou dar mais consistência ao corpo teórico reforçando o enfoque histórico e cultural do desenvolvimento humano defendido por L. S. Vigotski⁵ (1896-1934), além das coordenadas dialéticas de seu pensamento e do valor dado por ele ao simbólico. Para a autora, os conceitos *instrumentos*, *signos*, *mediação*, *zona de desenvolvimento próximo* e a concepção de *historicidade* são importantes contribuições, que articuladas à teoria de Moreno, ampliam possibilidades para projetos e pesquisas educacionais (Romaña, 2019).

Um pesquisador que opta pela Pedagogia Psicodramática não apenas troca de estratégia de intervenção. Para além de uma tecnologia de pesquisa do campo socioeducacional, almeja-se, com a Pedagogia Psicodramática, a consolidação de procedimentos que dialoguem com fundamentos de uma psicologia crítica e que ampliem as possibilidades de análises que considerem o contexto sócio-histórico.

Pedagogia Psicodramática e Teoria Histórico-cultural – aproximações

Ao propormos como procedimento de pesquisa a sessão sociodramática, estruturada com a Pedagogia Psicodramática, entendemos pertinente trazer alguns fundamentos da Socionomia que se alinham com a Teoria Histórico-cultural. Romaña, sem pretender igualar conceitos, buscou por transversalidades de forma a lidar com a complexidade dos projetos educacionais, em uma sociedade

⁵ Lev Semionovitch Vigotski desenvolveu sua obra, entre as décadas de 1920 e 1930. Imerso no universo da Filosofia Marxista e no clima da Revolução Russa de 1917 constituiu – junto a Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979) e colaboradores – as bases da Teoria e da Psicologia Histórico-cultural.



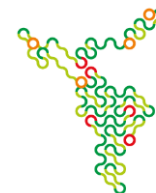
plural e diversa. Estendemos a necessidade desse olhar complexo nas pesquisas em ciências sociais e humanas e no campo da educação.

Pensadores com raízes em Espinosa e Hegel (dialética), Vigotski e Moreno se aproximam em suas concepções sobre o desenvolvimento humano – especialmente no que se refere à compreensão da importante relação entre as evoluções filo e ontogenéticas e na visão dialética que opera, para ambos, tanto na estrutura psíquica humana quanto no método de pesquisa.

Vigotski considera que a estruturação psíquica é socialmente constituída e preconiza que a relação dialética entre condições objetivas e subjetivas são promovedoras do desenvolvimento psíquico. Moreno defende que o ser humano ao nascer ocupa uma posição em seu grupo familiar (*átomo social*) que está imerso em um meio social (*placenta social*) e afirma que essa *matriz sociométrica* compõe a *tricotomia social* – que são os contextos que se movimentam dialeticamente – realidade externa, realidade grupal e matriz sociométrica, na constituição do ser humano. Para ambos, a constituição psíquica humana se dá no processo social. Eles dão ênfase às relações sociais, ao papel do outro e à humanização que ocorre no movimento de apropriação do que foi objetiva e historicamente criado pelo ser humano (*conserva cultural* em Moreno) e à ação criativa no universo – em *atividade* o ser humano transforma a realidade objetiva ao mesmo tempo em que se transforma.

Vigotski buscou desenvolver uma psicologia geral, comprometida em entender o homem concreto – ser humano inserido em sua realidade histórica objetiva – confirmando que o psiquismo é – ele também – uma realidade objetiva que pode ser desvelada por meio da compreensão dialética. Vigotski, enfrentou a crise da psicologia, acreditando que uma crítica dialética das proposições idealistas e mecanicistas da psicologia poderia promover a constituição de uma nova ciência psicológica. Para Vigotski, somente uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social – a libertação de toda a humanidade – poderia conduzir à formação de um novo tipo de ser humano. Para Moreno, esta revolução social seria alcançada através dos pequenos grupos, no tratamento das questões essenciais via a produção e transformação coletivas. Nas biografias de Vigotski e Moreno, encontramos um caráter de urgência – para o agir e o criar – e um sentido social para transformação da realidade (Moreno, 2016; Paes, 2020).

A percepção e análise de fenômenos humanos, tanto a partir da Socionomia quanto da Teoria Histórico-cultural, levam em consideração a necessária apreensão dos fenômenos psicológicos em sua processualidade – o que coloca em questão a unidade dinâmica indivíduo-sociedade postulada



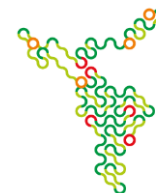
pela dialética. O pesquisador precisa captar, na análise – sendo necessário construir dados para isso –, as determinações singulares e universais que incidem sobre o ser humano pesquisado, e que condicionam sua existência particular. Ao conhecermos a história destes dois pensadores, e o momento revolucionário em que trouxeram suas propostas à humanidade, podemos vislumbrar que o impacto de suas ideias no campo da educação, da psiquiatria e da psicologia ainda será sentido por muitos anos (Moreno, 2016; Paes, 2020).

Um aspecto da Socionomia, referendado por Romaña em sua práxis educativa, é a unidade afetivo-cognitiva. Martins e Pasqualini (2015) explicam o processo funcional afetivo – emoção e sentimento, proposto por Vigotski, esclarecendo que a atividade humana é uma unidade afetivo-cognitiva, e que esses aspectos são indissolúveis na consciência. Nas pesquisas e intervenções com a Pedagogia Psicodramática incluímos o processo funcional da imaginação, que não é uma função abstrata e alheia à realidade, mas um fundamento da produção científica, técnica e artística da humanidade. A imaginação se conecta à linguagem, ao pensamento e à complexas relações com os sentimentos – formando uma unidade propulsora da consciência e do desenvolvimento psíquico.

A Teoria Histórico-cultural, a Socionomia e a Pedagogia Psicodramática, são campos de conhecimento convergentes para a pesquisa, para o entendimento sobre o desenvolvimento psíquico humano e sobre os fenômenos educacionais e sociais. As intervenções e pesquisas científicas, aquelas que se propõem a conhecer o ser humano, sua vivência nos grupos e na sociedade ou intervir para fornecer-lhe recursos que o ajude a evoluir, exige superação da quantificação e dos formalismos radicais. Nery e Costa (2007) afirmam que a Socionomia, em sua epistemologia de relação e em seu método de ação, oferece às pesquisas a qualidade formal (instrumentos e procedimentos) que possibilita a experimentação e a qualidade política (relação social) que permite ao pesquisador intervir através da observação e da ação.

Um procedimento de pesquisa com a Pedagogia Psicodramática

Uma pesquisa, estruturada com a Pedagogia Psicodramática, que ocorre segundo o formato da sessão sociodramática, cumpre três etapas metodológicas: o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento. Moreno (1975) define o aquecimento como o momento do esforço no sentido do ato, uma preparação para a ação propriamente dita. Na primeira fase do aquecimento, são realizadas atividades iniciadoras cuja finalidade é promover o estado de concentração e o nível de energia para



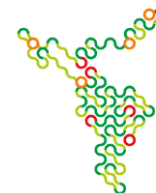
a necessidade do momento – o aqui e agora – a chegada para a pesquisa. Na segunda fase do aquecimento, a partir de sinais fisiológicos e expressões verbais evidenciados de forma voluntária pelos participantes ou provocada pelo pesquisador, chega-se a conteúdo armazenado na memória, que o participante necessita expressar — o tema protagônico ou tema da pesquisa.

Segue-se para a etapa da ação dramática, que é o momento em que se dá tratamento específico ao tema da pesquisa, abrindo espaço para a expressão em atos e palavras do que está no campo mental – registrado a partir da realidade vivida pelos participantes da pesquisa. A função desta etapa é permitir a reconstituição desta realidade, possibilitando a recriação do que está conservado culturalmente. Romaña (2019) esclarece que, no cenário sociodramático, podem acontecer ações que reproduzam a *realidade* dos participantes do grupo, ou ações que *simbolizem* o tema do grupo ou ainda o *imaginário* trazido em forma de atos ou falas. A autora esclarece que a variação dos níveis de realização dramática permite uma maior possibilidade de expressão da complexidade humana. Moreno (1975) assevera que realidade e fantasia são funções que se movimentam no palco sociodramático – no campo da *realidade suplementar*. No espaço de pesquisa são expressas as reproduções, contradições, conflitos e acontecimentos dos participantes, em linguagem falada, corporal e cênica.

A terceira etapa de uma sessão sociodramática de pesquisa é o compartilhamento. Funciona como uma caixa de ressonância grupal, um momento em que as pessoas se expressam afetivamente sobre o que foi vivido (*sharing*), recuperam sentidos do vivido pelo grupo (comentários), convocam argumentos, produzem responsabilidades (análise) e socializam conhecimento (processamento didático), permitindo a criação de saberes não pensados (Moreno, 1975; Romaña, 2012).

Uma pesquisa estruturada com a Pedagogia Psicodramática traz a possibilidade de utilizarmos de forma integrada – nas ações com o grupo pesquisado, os níveis de realização dramática e os níveis de compreensão lógica. Esta correlação, feita por Romaña no trabalho de aproximação da Socionomia à Pedagogia, compõe a estrutura da investigação conforme veremos a seguir, em breve descrição de uma pesquisa realizada com docentes do ensino superior.

Organizamos um trabalho de pesquisa em grupo – cujo objeto de estudo foi o adoecimento docente no ensino superior –, propondo a duração de duas horas e até seis participantes por grupo. O encontro de pesquisa foi gravado e o seu roteiro foi previamente explicado aos docentes, no momento de convite para a participação e na abertura das atividades de pesquisa.



Demos ênfase a três aspectos, conforme as etapas do encontro: (1) as ressonâncias do grupo frente a estudo estatístico (real) sobre afastamentos por licença saúde de docentes da Universidade; (2) as reações frente a dados de questionários e entrevistas individuais, que sintetizados deram origem a personagens-professores (simbólico) adoecidos e não adoecidos; e (3) as reflexões e proposições trazidas nos diálogos, na cena dramatizada (imaginário) construída pelos participantes.

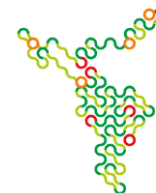
A ideia foi proposta de tal forma que, na sessão sociodramática de pesquisa, os docentes tivessem a possibilidade de transitar pelos três níveis de realização dramática (real-simbólico-imaginário), tendo por possibilidade as três lógicas de compreensão: a análise, a síntese e a generalização (Quadro 1).

Quadro 1 – Estrutura para procedimento de pesquisa

Etapas do Encontro de Pesquisa em Grupo	Nível de ação e lógica de compreensão	Estrutura da pesquisa em grupo – adoecimento docente
Aquecimento inespecífico	Nível Analítico / Real	Montagem do Cenário Dados estatísticos da pesquisa
Aquecimento específico	Nível Sintético/ Simbólico	Personagens em Cena Dados de questionário/entrevistas
Ação dramática principal	Nível Generalização/Imaginário	Dando voz aos personagens – o recado ao docente adoecido
Compartilhamento	Aspectos Afetivo-cognitivos	Reflexões e ressonâncias

Fonte: Dias (2021).

O encontro de pesquisa, realizado com três grupos, cumpriu algumas finalidades: (1) permitiu que docentes do ensino superior acessassem o que foi constituído nas etapas anteriores da pesquisa e emitissem suas respostas afetivo-cognitivas sobre o fenômeno do adoecimento dos docentes da Universidade; (2) criou espaço para que os docentes dialogassem, a partir de seus fundamentos explicativos, e construíssem análises sobre o adoecimento docente no ensino superior – trazendo o fenômeno vivido por eles em sua essência e historicidade. A pesquisadora pode registrar os novos significados construídos pelo grupo – os dados se tornaram ‘vivos’, a partir de fatos trazidos da memória dos participantes; e (3) possibilitou que a pesquisa, já em seu ato – pelo movimento de retorno aos participantes e criação de espaço para reflexões mediadas, favorecesse as superações de



contradições vividas no processo de adoecimento dos docentes pesquisados e de seus pares; dando à pesquisa um caráter transformador.

Algumas considerações

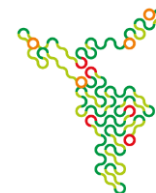
A sessão sociodramática é um procedimento de pesquisa-intervenção que busca assegurar a compreensão do fenômeno social em sua complexidade. Optar pela Pedagogia Psicodramática na estruturação de uma pesquisa nos permite, para além do observar e registrar os fenômenos sociais, um modo específico de compreender e descrever os fenômenos pesquisados – o pesquisador mantém o foco no objetivo da investigação e, ao mesmo tempo, reconhece e opera no campo afetivo-cognitivo. Mantém-se a intencionalidade da pesquisa dentro do escopo científico e permite-se a compreensão de valores e sentimentos, a percepção de si e do outro, a evidência do cognitivo e do afetivo; abrindo possibilidades a novas respostas sociais.

As ações de pesquisa colocadas em curso nos níveis real (analítico), simbólico (sintético) e imaginário (generalização) favorecem a lógica de compreensão dos pesquisados e do pesquisador sobre o tema ou objeto de investigação em questão. Cria-se um espaço para reflexões mediadas, que permitem aos participantes da pesquisa à transposição do pensamento efetivo, rumo ao pensamento figurativo e ao pensamento abstrato ou lógico discursivo. No momento da pesquisa em grupo, os pensamentos empíricos (geradores de conceitos espontâneos) e os pensamentos teóricos (geradores de conceitos científicos) produzidos geram um conhecimento coletivo e, ao mesmo tempo, favorecem o enfrentamento de contradições dos docentes.

Esperamos contribuir para que trabalhos de pesquisa no campo da educação, para além de importantes descrições de dados, ampliem as argumentações e constatações fundadas no eixo teórico-metodológico. Um aspecto essencial no trabalho de pesquisa, do ponto de vista ético-político, é garantir o vínculo entre o método, as estratégias de investigação e suas bases teóricas e filosóficas.

Referências

DIAS, A. R. **Adoecimento docente no ensino superior na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural**. 2021, 416 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.



GATTI, B. A. Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 31, p. 7-22, 2010.

MARTINS, L. M. e PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27(2), pp. 362-371, 2015.

MORENO, J. L. **Psicodrama** (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Cultrix, 1975 (Imp.2015).

MORENO, J. D. **Impromptu Man**: J. L. Moreno e as origens do psicodrama, da cultura do encontro e das redes sociais (Y.B. Datner, Trad.). São Paulo: FEBRAP, 2016.

NERY, M. P.; COSTA, L. F. Desafios para uma epistemologia da pesquisa com grupos. **Aletheia**, n. 25, pp. 123-138, 2007.

PAES, P.C.D. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: crítica às pedagogias dominantes. Curitiba: Appris, 2020.

ROMAÑA, M. A. Sociedade de Controle e Pedagogia Psicodramática. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo: FEBRAP, n. 20(1), pp. 57-70, 2012.

ROMAÑA, M. A. **Pedagogia Psicodramática e Educação Consciente**: mapa de um acionar educativo (A. R. Dias, Trad.). Campo Grande: Entre Nós, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Vol. 3. Madrid, España: Visor, 1995.



AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Iuri Kieslarck Spacek¹
Eloir Fátima Mondardo Cardoso²
Ademir Damazio³

Resumo: Neste trabalho, a reflexão empreendida se volta à avaliação no contexto da educação nas instituições formais de ensino. Partimos do pressuposto da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental de que a avaliação, no contexto da educação básica, é uma ação da atividade de estudo, cuja finalidade é o desenvolvimento humano. Trazemos como problema: que forma de avaliação contribui para o desenvolvimento dos estudantes na Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente no Ensino Desenvolvimental? Trata-se de um estudo de natureza teórica fundamentada em autores da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, particularmente, do Sistema de Ensino Ekonin-Davydov-Repkin. De modo mais específico, o foco foi um dos componentes da estrutura da atividade de estudo, as ações, delimitadas para duas, dentre as seis elencadas por Davýdov (1988): controle e avaliação da aprendizagem dos estudantes e da própria atividade de ensino do professor. Estas ações se voltam não só para os resultados, mas principalmente, para o modo de realização das ações de estudo, com o fim de refletir sobre o cumprimento da meta da atividade. A evidência é de que nem todo tipo de ensino produz desenvolvimento, como também a forma de avaliação se torna essencial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Isso requer tarefas específicas para atingir tais finalidades. Para tanto, é necessário a apropriação das ações de controle e da avaliação, no contexto da atividade de estudo.

Palavras-chave: Avaliação. Controle. Atividade de Estudo. Ensino Desenvolvimental. Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

O presente trabalho busca refletir sobre a avaliação no contexto da educação, nas instituições formais de ensino, inserida na atividade de ensino e na atividade de estudo, ambas institucionalizadas com o objetivo, em um plano mais geral, de produzir condições para a apropriação dos conhecimentos, habilidades e modos de agir humanos, que não são acessíveis por vias espontâneas.

¹ Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Criciúma. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (PPGE - Unesc).

² Professora da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (Unesc). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (PPGE-Unesc).

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE-Unesc)



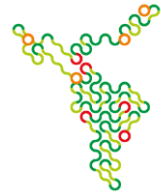
A abordagem dessas duas ações – avaliação e controle – ocorre com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Isso ocorre com a justificativa de que regionalmente a THC é a indicada como referência do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, com grande ênfase, principalmente, nas orientações específicas para a Matemática (SANTA CATARINA, 2019). Mais especificamente, na análise do objeto de estudo, traz as contribuições de autores vinculados ao Ensino Desenvolvimental, teoria didático-pedagógica, que fundamenta o sistema de ensino Elkonin-Davidov-Repkin.

Na análise do papel da avaliação nas atividades do professor e do estudante, a centralidade é a atividade de estudo do estudante, uma vez que, para a referida teoria, o seu desenvolvimento e apropriação é um dos objetivos do ensino escolar.

Vale destacar que a opção por pesquisas sobre a avaliação nessa perspectiva – se seguindo Vigotskii (1988) – tem sua importância pelo seu argumento de que não é todo o tipo de ensino que produz desenvolvimento, mas somente aquele que se adianta e o conduz. Desse modo, a forma pela qual o ensino é organizado e o modo que o estudante se apropria da sua atividade de estudo contribuem para entender como ocorre seu desenvolvimento. Com base nesse entendimento, decorre o pressuposto de que nem todo o tipo de avaliação contribui para o desenvolvimento dos estudantes. Isso significa que a condução dessa ação é algo intencional, também, com a finalidade de que o estudante tenha condições de avaliar suas próprias ações, para que desenvolva a autonomia, mesmo nos anos finais do ensino fundamental, estabeleça tarefas de estudos (DAVÍDOV, 1988).

O contexto até aqui delineado, se constitui em argumento para a definição do problema de pesquisa: **qual forma de avaliação contribui para o desenvolvimento dos estudantes, com base na Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente no Ensino Desenvolvimental?**

Para responder ao referido problema, às condições que se apresentaram levou à opção por uma pesquisa de natureza teórica. Para tanto, a referência foi os principais autores da Teoria de Ensino Desenvolvimental, a saber: Elkonin, Davidov e Repkin e seus colaboradores. Dentre os textos dos referidos autores importa destacar aqueles que mais subsidiaram a análise: Davídov (1988), Davidov (2019a, 2019b, 2019c), Davídov e Márkova (1987), Davidov e Márkova (2019), Davydov (2017), Elkonin (2019a, 2019b), Matveeva, Repkin e Skotarenko (2019), Repkin (2019a, 2019b, 2019c). O critério de escolha foi aqueles com versão em português ou espanhol e que abordassem o tema da pesquisa: a avaliação.



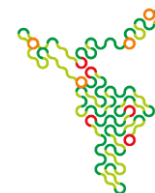
A partir desses textos, foram organizados os extratos em que os autores tratavam do tema supracitado. De antemão, é possível anunciar a constatação de que os referidos textos consideram a avaliação como ação da atividade de estudo e uma preocupação, como tal, pode ser apropriada pelos estudantes para que desenvolvam a autonomia para estabelecer as tarefas de estudos e o consequente modo de ação. Além disso, essa ação é tratada, em quase todas as obras, como relacionada à ação de controle, o que necessitou um entendimento mais acurado sobre a natureza de cada uma delas ações e, por consequência, suas diferenças.

A avaliação com base na teoria do Ensino Desenvolvimental

Um pressuposto da avaliação para os teóricos do Ensino Desenvolvimental é que ela é dinâmica e prospectiva. O ponto de partida, é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, no qual a avaliação aparece com o intuito de conduzir os estudantes a se desenvolverem com base em suas potencialidades. Segundo Lunt (1994, p. 234), “qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento”. Esse conceito se torna evidente na organização do ensino para que o estudante se aproprie da ação de avaliação e da ação de controle, no processo de desenvolvimento da autoavaliação e do autocontrole.

Outro pressuposto é a teoria da atividade, principalmente aquela desenvolvida por Leontiev (1988), uma vez que a avaliação é considerada uma ação de uma atividade específica, a de estudo. Para Leontiev (1988), a Atividade possui como estrutura: necessidades, motivos, objetivos, ações, operações e tarefas. Tais componentes se articulam no relacionamento entre os indivíduos e o mundo mediados por instrumentos e por outros seres humanos.

No movimento de constituição histórico do ser humano, a avaliação – que não possuía autonomia – surge no contexto da atividade como uma forma de relacionamento com o mundo, era um resultado indireto da ação do ser humano sobre a natureza. Assim, os primeiros seres humanos, ao buscar um material para determinado fim, não tinha o conhecimento sobre as propriedades dos materiais nem sobre os modos de ação necessários para adaptá-los à finalidade proposta. Com base em tentativa e erro, foram criados modelos de ações e uma base de conhecimentos que começaram a orientar essas ações. Desse modo, a verificação da adequação da ação realizada e as propriedades dos objetos começaram a se tornar uma possível ação das atividades humanas em geral.



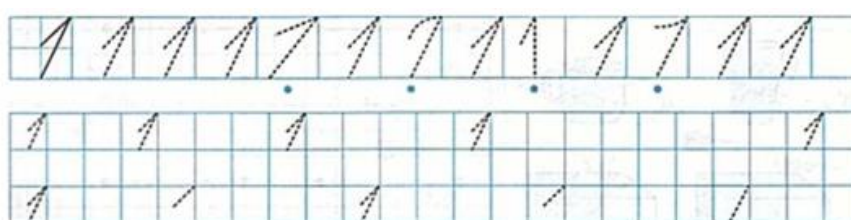
A partir de um certo período do desenvolvimento da humanidade, começou-se a estabelecer uma atividade específica que tinha a finalidade de transmitir, às novas gerações, as objetivações produzidas pela humanidade (DUARTE, 1993). Atualmente, é possível considerar que, para grande parte da população, a atividade de Estudo é uma das atividades principais em um certo período de desenvolvimento ontogenético (LEONTIEV, 1988). Ela tem como finalidade a própria transformação do indivíduo que a realiza por meio da apropriação das objetivações humanas, ou seja, a finalidade da Atividade de Estudo é a própria transformação do sujeito (ELKONIN, 2019b). Por meio desse processo se

reproduz não somente os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas da consciência social (...), senão também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e o pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental. (DAVÍDOV, 1988, p. 158, tradução nossa)

A Atividade de Estudo visa à resolução de uma tarefa geral. Ela é também composta por ações de estudo que se caracterizam pela busca da individualização das relações gerais, a modelagem das relações, o domínio da passagem do geral para a concretização e o seu inverso, a passagem do modelo para o objeto e o seu inverso (DAVIDOV, MARKOVA, 1987). Além dessas, são definidas as ações de avaliação e controle (DAVÍDOV, 1988; DAVIDOV, 2019a).

Para Davidov (2019a), a ação de avaliação deve registrar a correspondência entre os resultados do processo de assimilação e as exigências de estudo, isto é, um processo que se realiza ao estabelecer uma correspondência entre resultado e objetivo. Tanto a avaliação como o controle têm no modelo um guia de execução da tarefa. Para uma melhor apreensão da diferença entre ambas e lançar luz sobre o entendimento dos autores sobre a questão, vale abordar uma tarefa do livro do trabalho do 1º ano do sistema Elkonin-Davidov (ГОРБОВ; МИКУЛИНА, 2011), conforme enunciado da Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Escrever somente por cima das amostras precisas. Escrever um sinal < . > nas
errôneas



Fonte: Горбов; Микулина (2011, p. 13)



A tarefa consiste em escrever os algarismos, considerando o modelo. O livro do professor (ГОРБОВ; МИКУЛИНА; САВЕЛЪЕВА, 2008) indica que essa tarefa visa desenvolver as habilidades gráficas, como forma de avaliar sua escrita com o modelo dos números (no caso o algarismo 1). O professor conduz o processo e escreve o algarismo 1, no quadro. Ele enfatiza a importância de escrevê-lo sem tirar o giz da lousa e, no caso dos estudantes, o lápis ou caneta do papel. Junto com as crianças, é necessário conduzir uma discussão sobre por onde começar a escrever. As interferências mútuas são de tal modo que leve à conclusão que se deve começar a escrita do algarismo “1” pelo “narizinho”. Em seguida, o professor mostra o “percurso” que o lápis segue dentro dos quadrinhos. A tarefa a ser executada, pelos estudantes, portanto, é contornar os modelos dos números. Entretanto, como é possível perceber, há modelos incorretos que não é preciso contornar. Por isso, requer que a criança foque a atenção na relação do modelo com a finalidade e perceber que, em alguns casos, não é possível escrever o número. Nesses casos, a criança marcará com um ponto. É orientado que ela marque, também, com um ponto aqueles números escritos e que estão diferentes do modelo, ou seja, suas próprias falhas.

Na tarefa da figura 2, a seguir, é solicitado, aos estudantes, para que marquem um ponto nos algarismos escritos de maneira incorretas e um sinal positivo, de “sorriso”, naqueles escritos de modo correto.

Figura 2 – Escrever e avaliar a sua escrita, colocando-o os signos «•» e «~».



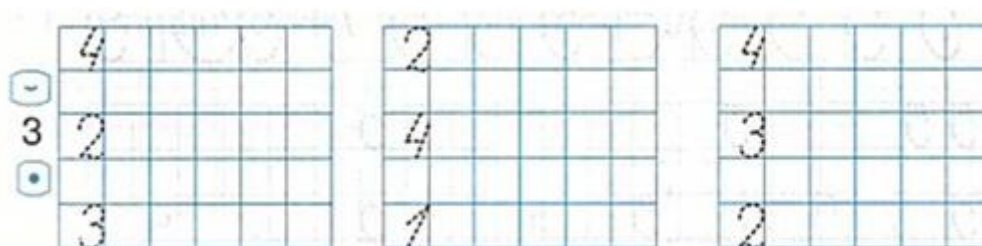
Fonte: Горбов; Микулина (2011, p. 15)

O livro do professor (ГОРБОВ; МИКУЛИНА; САВЕЛЪЕВА, 2008) orienta que, no começo, solicita-se que o estudante avalie todos os números. Depois, apenas alguns, como na tarefa



seguinte (Figura 3), que é para avaliar em cada quadro as três escritas que estão mais de acordo com o modelo com um sinal positivo e as três de menos sucesso com um ponto.

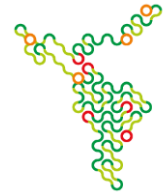
Figura 3 – Em cada quadro, escreva os números e avalie as três escritas que estão mais similares ao modelo utilizando o signo «-», e as três que estão mais diferentes utilizando o signo «•» .



Fonte: Горбов; Микулина (2011, p. 19)

Aqui é possível perceber como o modelo é importante, tanto para a avaliação como para o controle. No âmbito da apropriação da ação, a avaliação requer do estudante a revelação do desenvolvimento da capacidade de verificar se possui o modo generalizado de resolver a tarefa além de estabelecer a correspondência entre o resultado final das ações com a meta. Desse modo, a avaliação se movimenta por dois significados: positivo ou negativo (DAVIDOV, 2019a). A forma positiva demonstra que a tarefa foi esgotada e pode-se passar a outro material de estudo. Por sua vez, a negativa aponta para a necessidade de o professor criar “variantes mais fragmentadas e parciais da situação anterior, que exigem, dos alunos, o domínio das distintas fases das ações ou o modo de resolver as tarefas” (DAVIDOV, 2019b, p. 187). No contexto das tarefas anteriormente descrita, percebe-se que o objeto da avaliação está na relação entre a ação executada e o modelo. Nesse sentido, Repkin (2019c) considera que o modelo, na avaliação, pode ser uma forma de controle para realizar a correção das ações executados. Além disso, ele pode tornar-se objeto da avaliação e controle quando o estudante se volta para aquilo que determina diretamente o conteúdo da tarefa de estudo.

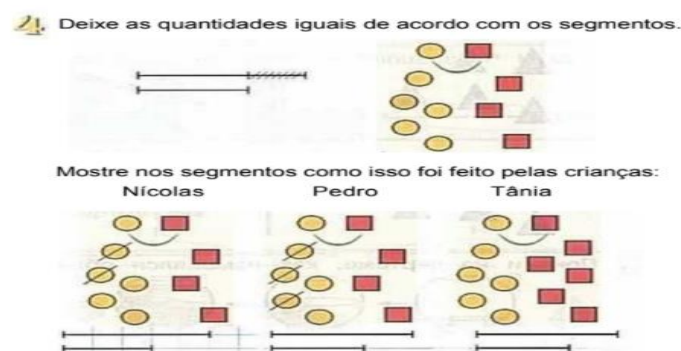
No caso do controle, é possível entender que ele se liga à atenção e à concentração na realização das ações, bem como se constitui em elemento de verificação se o modo de ação anterior foi apropriado. Nesse sentido, Elkonin (2019b, p. 166) considera que “a concentração é um componente insubstituível do controle das ações”. Essa compreensão corrobora aquela de Galperin de que, segundo Davidov (2019c), o controle é uma forma de atenção. Assim, o controle permite que



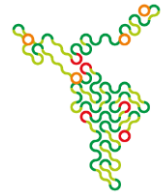
se perceba a conexão entre as ações de estudo com as condições da tarefa. Ele possibilita que se estabeleça a correspondência com as peculiaridades dos dados da tarefa e o resultado esperado. Isto acontece ao mudar a composição operacional das ações e permite que elas sejam percebidas como incorretas e, depois, executadas de forma correta (DAVIDOV, 1988). Desse modo, o objeto do controle são os modos de constituição do resultado da tarefa.

Um outro aspecto a ser destacado é o modo de apropriação da ação de avaliação e do controle, pelos estudantes. Nas tarefas anteriormente analisadas, apresenta-se uma forma de contribuição para o desenvolvimento do autocontrole e da autoavaliação, uma vez que elas solicitam a avaliação da sua própria escrita. Entretanto, os autores consideram que essa apropriação não é realizada de maneira direta. Eles consideram o princípio geral destacado por Vigotskii (1988) de que as funções psicointelectuais aparecem primeiramente como funções intersíquicas para, depois, se tornarem intrapsíquicas. Esse também é o movimento de internalização das ações. Matveeva, Repkin e Skotarenko (2019) propõem que a ação de avaliação e controle sejam realizadas, primeiramente, só pelo professor. E, em uma etapa seguinte, seja cumprida pelo estudante, porém, ainda conduzida pelo professor (controle do outro) para, então, que seja realizada somente pelo estudante na forma de autocontrole e autoavaliação. Com essa finalidade, são desenvolvidas determinadas tarefas. A seguir, há elucidação de uma tarefa, na qual os estudantes avaliam como outros colegas realizaram determinada tarefa.

Figura 4 – Mostrar nos segmentos como as crianças igualaram as quantidades, caso tenham feito corretamente.



Fonte: Давыдов, et al (1997, p. 23)



A tarefa apresenta um modelo em que é preciso mostrar, nos segmentos como foram igualadas as quantidades. O estudante, portanto, deve avaliar como as crianças procederam, além de verificar se o procedimento estava correto e, em seguida, mostrar como isso foi feito. Essa é uma tarefa que visa à avaliação do outro. No que se refere à avaliação de sua própria tarefa, àquelas anteriormente analisadas, são exemplos que podem ser elencados.

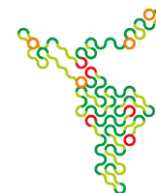
A partir da discussão, é possível perceber como a avaliação e o controle tem papel importante para a aprendizagem dos estudantes, pois possibilita a condução do processo de aprendizagem, pelo próprio sujeito que aprende. Cabe destacar que o processo de avaliação não acontece em momentos específicos como, por exemplo, nas etapas finais da aprendizagem de determinado conceito. O processo, pelo contrário, é realizado por toda a extensão da atividade, inclusive no início, como forma de estabelecer os conhecimentos e modos de ação necessários para a solução da tarefa geral. Para Repkin (2019c, p. 429), “até que o aluno não tenha avaliado seus conhecimentos, aprendizagens e habilidades como insuficientes, não tem o quê e nem o para quê aprender.”

No que se refere à Atividade de Ensino, realizada pelo professor, a consideração a emitir, com base no que propõem para a atividade de estudo os textos analisados, a avaliação tem dupla finalidade: condução da aprendizagem dos estudantes e avaliação da organização do ensino na sua relação com a finalidade atribuída ao processo.

Considerações Finais

O tema da avaliação escolar é um assunto bastante complexo e pode tomar diferentes práticas dependendo dos pressupostos explicativos de como ocorre o desenvolvimento humano e a sua influência da educação escolar. De acordo com os pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, a avaliação desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. E, portanto, impacta no desenvolvimento dos estudantes, pois possibilita a formação ou não do pensamento teórico, com base em conceitos científicos em seu mais alto nível de produção. Nesse sentido, é uma ação que se constitui como parte orgânica da própria atividade do estudante. No que diz respeito à atividade do professor, a avaliação cumpre um duplo propósito: avaliar a organização do ensino e conduzir a atividade de estudos dos escolares.

Portanto, a ação de avaliação aliada ao controle, nessa perspectiva teórica, é concebida de modo inteiramente diferente do que predomina no contexto escolar brasileiro, marcadamente,



centrada em provas que são realizadas em hora marcada e em um determinado momento, previamente estabelecido. Ainda mais, com a divisão de responsabilidades com os pais para que ‘ajudem’ os filhos a ‘estudar’ para as executar a avaliação com sucesso.

Importa mencionar que, mesmo com suas limitações, o presente estudo anuncia o potencial da Teoria Histórico-Cultural como base para a organização do ensino numa perspectiva desenvolvimental. Isso se manifesta no Sistema de Ensino Elkonin-Davidov, do qual foram extraídas as três tarefas (Figuras 1, 2 e 3) analisadas. Nestas, é possível observar a confluência entre as ações de avaliação, controle, autoavaliação e autocontrole que dão mostras do papel delas para o desenvolvimento dos estudantes, na atividade de estudo.

Referências

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

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019a. p. 171-174.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019b. p. 175-190.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019c. p. 289-300.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. p. 173-193.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019. p. 191-214.



DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia**: Livro I. Uberlândia: Editora EDUFU, 2017.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: Contribuição a uma Teoria HistóricoSocial da Formação do Indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019a. p. 149-158.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019b. p. 159-168.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994.

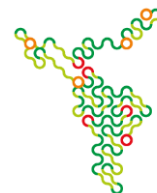
MATVEEVA, N. I.; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019. p. 331-341.

REPKIN, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019a. p. 323-330.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019b. p. 365-406.

REPKIN, V. V. A questão da estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019c. p. 423-431.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis-SC. Secretaria do Estado da Educação, 2019. 492p. Disponível em: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. pdf. Acesso em: 10 fev.2020.



VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ГОРБОВ С. Ф.; МИКУЛИНА Г. Г.; САВЕЛЬЕВА О. В. **Обучение математике. 1 класс: Пособие для учителей начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)**. 2-е изд., перераб. - М.: ВИТАПРЕССб, 2008. 128р. [GORBOV, S.F.; MIKULINA, G.G.; SAVIELIEV, O.V. **Ensino de Matemática. 1 ano: livro do professor do ensino fundamental (Sistema do D.B. Elkonin – V.V. Davidov)**. 2ª edição redigida, Moscou, Vita-Press, 2008.]

ГОРБОВ С. Ф.; МИКУЛИНА Г. Г. **рабочих тетрадей. (Система Д. Г>. Эльконина — В. В. Давыдова)**, 4-е изд. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011. [Gorbov, S.F.; Mukulina, G.G. **Cadernos de trabalho. (Sistema Elkonin-Davidov)**, 4. ed. Vita-Press, 2011.]

ДАВЫДОВ, В. В. et al. **Математика, 1-Класс**. Москва: Мпрос - Аргус, 1997. [DAVIDOV, V.V. **Matemática, 1ª série. Livro didático e de exercícios para os estudantes da primeira série**. Moscou: MIROS, Argus, 1997.]

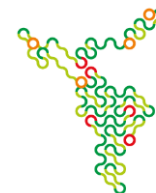
Fontes Financiadoras:

O presente trabalho foi realizado com o apoio:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES/2021.

UNESCO, apoio a Grupos de Pesquisa.



DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO, EM NÍVEL TEÓRICO, MEDIADO PELO CONCEITO DE NÚMEROS NEGATIVOS E FUNÇÕES.

Francisco Carneiro Braga
Juliana Nobre Nobrega
Dayane Goulart Martins Goulart
Dra. Josélia Euzébio da Rosa

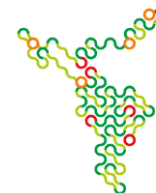
Resumo: Na presente pesquisa busca-se refletir sobre as limitações do modo de organização do ensino no Brasil e as possibilidades de superação a partir dos fundamentos e desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade, Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davýdov e a Atividade Orientadora de Ensino. O método que sustenta a investigação é o Materialismo Histórico Dialético. O problema de pesquisa consiste: Como organizar o ensino de Matemática afim de promover a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico? O objetivo é investigar o desenvolvimento do pensamento matemático, em nível teórico, por estudantes da Educação Básica. Os dados serão coletados a partir do desenvolvimento de situações desencadeadoras de aprendizagem. A análise será composta por: Unidades, isolados, episódios, cenas e flashes. Como resultados, esperamos mostrar que organizar o pensamento matemático em nível teórico é uma das soluções para superar as limitações do modo de organização de ensino.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Teoria do Ensino Desenvolvimental, Atividade Orientadora de Ensino.

DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL THINKING, AT THE THEORETICAL LEVEL, MEDIATED BY THE CONCEPT OF NEGATIVE NUMBERS AND FUNCTIONS.

Abstract: In this research, we seek to reflect on the limitations of the way of organizing teaching in Brazil and the possibilities of overcoming them based on the foundations and developments of the Historical-Cultural Theory, Activity Theory, Davýdov's Theory of Developmental Teaching and the Guiding Activity of Teaching. The method that supports the investigation is Dialectical Historical Materialism. The research problem consists of: How to organize the teaching of Mathematics in order to promote the learning of scientific concepts and the development of theoretical thinking? The objective is to investigate the development of mathematical thinking, at a theoretical level, by students of Basic Education. Data will be collected from the development of triggering learning situations. The analysis will consist of: Units, isolates, episodes, scenes and flashes. As a result, we hope to show that organizing mathematical thinking at a theoretical level is one of the solutions to overcome the limitations of the teaching organization mode.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Developmental Teaching Theory, Guiding Teaching Activity.



A presente dissertação faz parte de um projeto coletivo mais amplo de um Grupo de Pesquisa¹ que tem como finalidade refletir sobre as limitações do modo de organização do ensino vigente no Brasil e suas possibilidades de superação a partir dos fundamentos e desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural.

Na especificidade da disciplina de Matemática, por exemplo, atualmente predomina o desenvolvimento de um pensamento empírico em detrimento do pensamento teórico (HOBOLD, 2014; GALDINO, 2016 e SANTOS, 2017).

No contexto do pensamento empírico, os conceitos matemáticos são abordados descontextualizados da própria matemática, por meio de uma sequência linear, fragmentada, a partir da relação direta e superficial entre objetos e fenômenos com os símbolos e operações (DAVÍDOV, 1982).

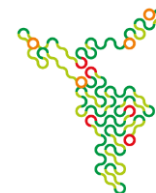
O pensamento teórico, por sua vez, vai além da aparência e adentra na essência. Isso requer, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, a compreensão da síntese histórica dos conceitos e seus respectivos sistemas conceituais em seu estágio atual de desenvolvimento. Tal síntese, no âmbito dos conceitos matemáticos abordados na Educação Básica, parte da relação entre grandezas discretas e contínuas por meio da articulação entre as significações aritméticas, algébricas e geométricas (ROSA, 2012).

Na perspectiva do pensamento teórico também há uma sequência a ser seguida, porém, não é linear, é dialética, tal como preconiza a lógica que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural. À luz da lógica dialética, de acordo com o Kopnin (1978, p. 163), o movimento de redução do concreto ao abstrato e a ascensão do abstrato ao concreto é a “lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano”.

O conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial concreto ao concreto no pensamento. Esse caminho, como todos os outros, é complexo e contraditório. Para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: o abstrato (KOPNIN, 1978, p. 158).

É incorreto identificar o sensorial com o empírico e o racional com o teórico. A confusão do movimento do conhecimento do empírico ao teórico com a transição do concreto ao abstrato tem

¹ TedMat - Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvidor (UNISUL). O referido grupo, juntamente com o GEPMAHC – Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem Histórico-Cultural (UNESCO) faz parte da Unidade Catarinense da rede nacional de grupos de pesquisa intitulada GEPAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (USP).



gerado e continua gerando uma concepção deturpada da essência do pensamento teórico, da sua capacidade para representar o objeto de forma multilateral e profunda (KOPNIN, 1978 e DAVIDOV, 1982).

O mundo objetivo é conteúdo do pensamento. Na especificidade da matemática, as grandezas e formas do mundo objetivo constituem o conteúdo do pensamento matemático. O pensamento humano surgiu e se desenvolveu historicamente em base sensorial material. Portanto, o pensamento é racional, mas leva em seu bojo um momento contrário, o sensorial (KOPNIN, 1978). Na especificidade da educação escolar:

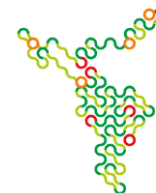
“[...] Os escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagem, valores e normas. Por isso, o ensino escolar de todas as disciplinas devem estruturar-se de maneira que, em forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos (DAVIDOV, 1988, p. 174).

Mas, “o pensamento não deve simplesmente fotografar o processo histórico real com todas as suas casualidades, zigzagues e desvios” (KOPNIN, 1978, p. 184). A dialética materialista [...] com base na “unidade do histórico e do lógico, define o início do conhecimento e o sucessivo caminho de seu movimento” (KOPNIN, 1978, p. 184). Por histórico é “o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento” (KOPNIN, 1978, p. 183). O lógico [...] é o reflexo abstrato, liberado de casualidades e zigzagues, do desenvolvimento histórico do objeto (DAVIDOV, 1988, p. 63).

A unidade do lógico e do histórico, no contexto da educação escolar, está relacionada ao movimento que possibilitou a origem e o desenvolvimento dos conceitos científicos, até atingir o estágio mais elevado de abstração e generalização alcançado pela ciência. Nesta perspectiva, uma das principais atribuições da Educação Escolar é propiciar aos adolescentes, jovens e adultos o acesso e a compreensão dos conceitos científicos que potencializam o desenvolvimento do pensamento teórico contemporâneo.

Mas, para atingir os conceitos científicos na educação escolar, o professor deve organizar o ensino a partir dos conceitos espontâneos elaborados durante a experiência pessoal dos escolares? Entendemos que não, pois a escola é lugar para aprender o novo, aquilo que o estudante não sabe, mas tem condições de aprender se o ensino for devidamente organizado.

De acordo com Vigotski (2001, p. 263) “A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal dos escolares é diferente da relação dos conceitos espontâneos”. Os conceitos científicos “surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no



processo de experiência pessoal da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 263). Porque “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O **fundamental** na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o **novo**” (VIGOTSKI, 2001, p. 231, negritos nossos).

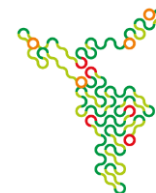
O desenvolvimento dos conceitos científicos não repete as mesmas vias dos conceitos espontâneos. Começa “justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2001, p. 345). E “segue por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 344-345). Portanto, “[...] é ilegítimo transferir conclusões baseadas em conceitos espontâneos para os conceitos científicos” [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 234).

Para Vigotski (2001, p. 259), é um equívoco “transferir a lei do desenvolvimento dos conceitos espontâneos para o ensino escolar”. Os conceitos científicos, formados no processo de aprendizagem escolar, “distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da enformação definitiva” (VIGOTSKI, 2001, p. 263). A relação que existe entre conceitos espontâneos e científicos é do ponto de vista do desenvolvimento da criança:

O desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível **depois** que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio **do início da idade escolar**. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos **anteriormente constituídos**, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de unia interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001, p. 261, negritos nossos).

Os conceitos espontâneos seguem do particular para o geral e os científicos do geral para o particular (DAVÍDOV, 1982). “Vias diferentes de desenvolvimento, que transcorrem em condições diferentes, não podem levar a resultados absolutamente idênticos” (VIGOTSKI, 2001, p. 266).

Nesse sentido, como organizar o ensino dos conceitos científicos, desde o Ensino Fundamental II, de modo que supere o desenvolvimento alcançado via apropriação dos conceitos espontâneos, formados durante as vivências diárias dos escolares, fora do ambiente escolar? A partir



deste e outros questionamentos, um grupo de pesquisadores “liderados por D. B. Elkonin e V. V. Davíдов” (REPkin e REPIKINA, 2019, p. 27) criaram a Teoria do Ensino Desenvolvimental² com base na Lógica Dialética, Teoria-Histórico-Cultural e Teoria da Atividade. Neste contexto teórico, o professor Manoel Oriosvaldo de Moura, da Universidade do Estado de São Paulo (USP), propôs a Atividade Orientadora de Ensino.

A Atividade Orientadora de Ensino constitui-se um modo geral de organização do ensino, em que seu conteúdo principal é o conhecimento teórico e seu objeto é a constituição do pensamento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento. Assim, o professor, ao organizar ações que objetivam o ensinar, também requalifica seus conhecimentos, e é esse processo que caracteriza a Atividade Orientadora de Ensino como unidade de formação do professor e do estudante (MOURA et al., 2016, p.115).

Como proposta teórico-metodológica, a Atividade Orientadora de Ensino deve conter em sua estrutura a síntese histórica do conceito, os recursos didáticos, a análise e a síntese coletiva durante a realização de situações desencadeadoras de aprendizagem (MOURA, 1996).

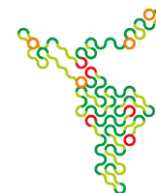
A Situação desencadeadora de aprendizagem consiste em uma proposta organizada pelo professor que, a partir de seus objetivos de ensino, conduz o movimento conceitual a ser apropriado pelos estudantes por meio de um problema de aprendizagem (MOURA et al., 2016).

Porém no Brasil, de modo geral, o ensino comumente desenvolvido nas escolas públicas, prevalece os fundamentos da lógica formal tradicional, objetivados nos conceitos espontâneos e no pensamento empírico (HOBOLD, 2014; GALDINO, 2016 e SANTOS, 2017).

Conforme nos alerta o currículo catarinense, “o acesso à educação escolar não é garantia de desenvolvimento do pensamento teórico, visto que, dependendo da lógica que fundamenta o conteúdo e os métodos de ensino desenvolvidos em sala de aula, pode-se obter como resultado o pensamento empírico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 126). O pensamento empírico não condiz com o estágio atual de desenvolvimento da ciência contemporânea.

[...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar os estudantes uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (DAVÍDOV, 1988, p. 3).

² Repkin e Repikina (2019, p. 27) denominam de Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Porém, em nosso Grupo de Pesquisa optamos por manter a escrita apresentada na tradução das obras do Davíдов do russo para o espanhol: Teoria do Ensino Desenvolvimental.



Ao assumirmos como nossa a tarefa da escola contemporânea proposta por Davídov (1988), conduzidos pelos pressupostos teóricos supracitados, nos surgiram algumas questões: Como tornar realidade os fundamentos teóricos estudados? Como concretizar tais fundamentos? Enfim, queríamos saber como fazer, como colocar a teoria em prática. Era realmente a palavra como que nos perseguia, por isso a incorporamos em nosso problema de pesquisa: Como organizar o ensino de Matemática com potencialidades para promover a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico?

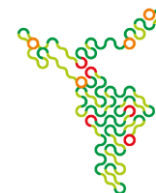
Nossas pesquisas ocorrem nos diversos níveis de escolarização, da Educação Básica, que busca por respostas ao problema de pesquisa coletivo, no contexto da formação escolar, tomamos como fio condutor o seguinte objetivo de pesquisa: investigar o desenvolvimento do pensamento matemático, em nível teórico, por estudantes da Educação Básica.

Em consonância com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o método que sustenta nossas ações de pesquisa, ensino e extensão é o materialista histórico-dialético. Este método, ao seguir a lógica dialética, incorpora e supera a lógica formal. Uma das principais características deste método consiste na premissa de que o fenômeno investigado deve ser considerado em sua totalidade, na indissociabilidade entre teoria e prática.

A metodologia de pesquisa adotada será o experimento didático desenvolvimental. Tal metodologia está atrelada à compreensão de que é pelo ensino que se aprende e ao aprender se desenvolve. Porém, não se trata de qualquer ensino, mas de um ensino organizado com base nos conteúdos e métodos que possibilitem a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes a partir da apropriação de conhecimentos científicos.

Essa metodologia de pesquisa proposta por Davídov (1988) permite ao pesquisador investigar o desenvolvimento dos seres humanos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Davídov (1988), o experimento didático desenvolvimental caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos que ele investiga. Assim, se difere essencialmente do experimento de constatação, que destaca só o estado já formado e presente nos estudantes.

Esse método de “investigação aparece como metodologia de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento” (DAVÍDOV, 1988, p. 196, tradução nossa). A realização do experimento didático desenvolvimental pressupõe a projeção e modelação da relação essencial dos conceitos no processo de aprendizagem. Durante a investigação, no contexto da aprendizagem, se



estuda também o movimento de origem e desenvolvimento de novos conceitos e sistemas conceituais, conforme apresentamos na sequência.

2. Projeto coletivo: contexto experimental da pesquisa

Realizaremos ao longo dos semestres (2020-2 e 2021-1), um experimento didático desenvolvimental³ com estudantes da Educação Básica, matriculados na Rede Pública de Ensino.

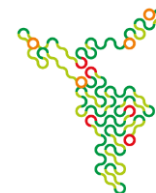
Do ponto de vista da idade trata-se de turmas bem diversificada. Havia estudantes de todas as idades, desde 12 anos até 50 anos. Muitos dos estudantes relatam que passaram por dificuldades ao aprender matemática na Educação Básica, que se transformou ao longo dos anos, em aversão a essa ciência, que repercute nos avaliadores oficiais brasileiras, tais como; Pisa, Saeb e entre outros.

Do ponto de vista metodológico, as aulas serão desenvolvidas por meio do estudo dialógico a fim de possibilitar a interação entre os participantes da aprendizagem. Todas as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem serão desenvolvidas coletivamente, com a participação da maioria dos estudantes durante a solução.

A organização do processo educativo ocorrerá por meio de momentos de estudos prévios realizados individualmente ou em grupos e dialogo de estudos coletivos, durante as aulas. As aulas serão desenvolvidas com todos e por todos, por meio de uma ação conjunta. Portanto, no coletivo e para o coletivo. Todos serão protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, serão corresponsáveis pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por meio da ação colaborativa.

Em cada encontro serão desenvolvidas quatro ações de estudo propostas por Davídov (1982) durante a solução de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (Tarefa de Estudo), tal como propõe Moura (1996). Durante a realização de cada ação de estudo, os estudantes serão instigados a propor questões, formular diferentes hipóteses de solução e confirmar ou refutar tais hipóteses, conforme segue:

³ O termo desenvolvimental está relacionado ao desenvolvimento do pensamento teórico como superação, por incorporação, do pensamento empírico.



2.1 Primeira Ação de Estudo: Transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de revelar a base genética (a relação essencial) dos sistemas conceituais em estudo.

A primeira ação de estudo consiste na transformação dos dados da tarefa, com a finalidade de revelar a relação essencial do objeto estudado a partir da relação entre grandezas discretas e contínuas. A transformação dos dados da tarefa de estudo [da Situação Desencadeadora de Aprendizagem] tem como finalidade revelar a relação essencial do conceito teórico, portanto, no âmbito de seu sistema conceitual.

Em consonância com a lógica dialética, nesta primeira ação se experimenta o aspecto real da relação essencial que atuará como base genética, como fonte do conceito teórico, portanto, do seu sistema conceitual. “A ação de estudo examinada, em cuja base se encontra a análise mental, tem ao começo a forma de transformação dos dados objetivos da tarefa de estudo (esta ação mental se realiza, ao começo, em forma objetiva-sensorial)” (DAVIDOV, 1988, p. 182)⁴.

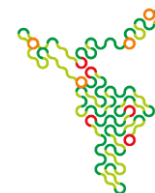
Porém, ainda na primeira ação de estudo, segundo Davídov (1982, p. 157), deve-se revelar a “essência abstrata da matemática” para que os estudantes possam fazer abstrações e “aproveitar sua força teórica” nas ações seguintes.

2.2 Segunda Ação de Estudo: Modelagem da relação entre os elementos que compõem a essência do sistema conceitual nas formas objetiva, gráfica e literal (algébrica).

A segunda ação de estudo consiste na modelação da relação essencial nas formas objetiva, gráfica e literal. Os elementos revelados na primeira ação são modelados na segunda. Davídov (1988, p. 182) destaca “que os modelos de estudo constituem uma conexão internamente imprescindível no processo de compreensão dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”. Porém alerta que nem toda representação consiste em um modelo de estudo. Somente aquela representação que reflete a relação essencial do conceito em estudo no contexto de seu sistema conceitual.

No modelo de estudo se representa a relação essencial, encontrada e abstraída no processo de transformação dos dados da tarefa, o conteúdo deste modelo fixa as características internas do objeto, não observáveis de maneira direta. O modelo de estudo, como produto da análise mental, pode ser depois um meio especial da atividade mental do homem (DAVIDOV, 1988, p. 183).

⁴As traduções da obra de Davídov da língua espanhola para a língua portuguesa é de nossa responsabilidade.



A partir do modelo, em forma universal, é possível transformá-lo, conforme ocorre na terceira ação de estudo.

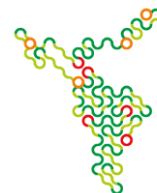
2.3 Terceira Ação de Estudo: Transformação do modelo da relação essencial para o estudo de suas propriedades.

Na terceira ação de estudo o trabalho com o “modelo aparece como o processo pelo qual se estudam as propriedades da abstração substancial da relação essencial” (DAVIDOV, 1988, p. 183). Ao transformar o modelo os estudantes revelam o sistema conceitual no qual está inserido o conceito em estudo.

A orientação dos estudantes para a interconexão da relação interna geradora de outros modelos a partir do modelo revelado na primeira ação, “serve de base para formar neles certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo e assim formar o conceito sobre a “célula” inicial deste objeto” (DAVIDOV, 1988, p. 183). O núcleo da célula inicial consiste naquela conexão interna que possibilita deduzir outros modelos a partir da modelação realizada na segunda ação de estudo. Portanto, a célula inicial é composta por todos os modelos que podem ser deduzidos a partir da relação essencial.

Entretanto, a adequação da “célula” a seu objeto é revelada quando dela se extraem as diversas manifestações particulares do objeto. Em relação com a tarefa escolar isto significa deduzir sobre sua base um sistema de diferentes tarefas particulares, durante cuja resolução os escolares concretizam o procedimento geral anteriormente encontrado e, com ele, o conceito correspondente (a “célula”). Por isso, a seguinte ação de estudo consiste na dedução e na construção de um determinado sistema de tarefas particulares. (DAVIDOV, 1988, p. 183).

Na primeira ação de estudo o ponto de partida é o concreto real (relação entre grandezas). Pelo movimento de redução do concreto ao abstrato, por meio de sucessivas abstrações, chega-se, na segunda ação de estudo, no modelo do procedimento geral, na sua forma universal, na forma algébrica. Na terceira ação de estudo inicia-se o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Porém, o procedimento de concretização é concluído na quarta ação de estudo.



2.4 Quarta Ação de Estudo: Construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral revelado na primeira ação, modelado na segunda e transformado na terceira.

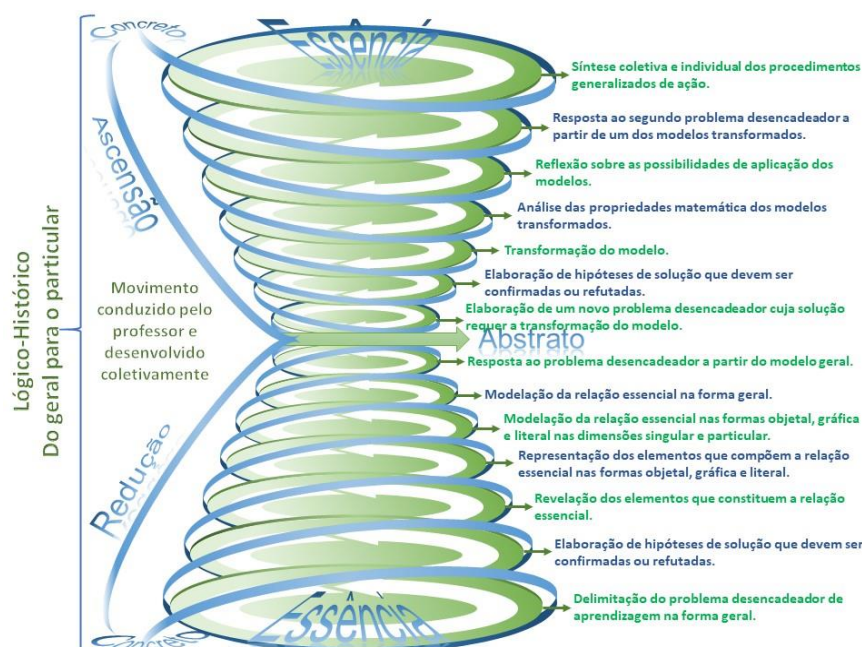
Na quarta ação de estudo se concretiza o procedimento geral, tanto para revelar a relação de multiplicidade e divisibilidade quanto para a resolução de tarefas particulares. Ocorre, portanto, a elaboração e resolução de novas tarefas particulares, inclusive a resposta ao problema desencadeador.

Graças a esta ação os escolares concretizam a tarefa de estudo inicial e a convertem na diversidade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento único (geral), compreendido durante a realização das anteriores ações de estudo. O caráter eficaz deste procedimento se verifica, justamente, na solução de tarefas particulares; os estudantes as enfocam como variantes da tarefa de estudo inicial e imediatamente, como se fosse “de golpe” separam em cada uma a relação geral, orientando-se pela qual podem aplicar o procedimento geral de solução apropriado (DAVIDOV, 1988, p. 183)

As ações anteriormente apresentadas, quando devidamente organizadas pelo professor, conduzem o pensamento dos estudantes no movimento orientado do geral ao particular, por meio do procedimento de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto. Neste, se reconstitui o movimento lógico histórico não só da origem, mas também, do desenvolvimento dos conceitos e seus respectivos sistemas conceituais até atingir o estágio contemporâneo. A partir das ações de estudo anteriormente apresentadas, elaboramos um esquema geral para nos orientar no desenvolvimento de cada Situação Desencadeadora de Aprendizagem, conforme a figura 1.



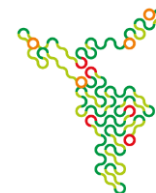
Figura 1 – Síntese do movimento do pensamento teórico no contexto das quatro ações de estudo.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores do TedMat, 2020.

Na síntese anterior (Figura 1), o fio condutor consiste no movimento de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto em torno da essência do conceito, no contexto de seu sistema conceitual. Não trata-se de uma sequência engessada de passos a serem seguidos. Mas de um modo geral de organização do ensino para nos orientar de onde deveríamos partir, por onde deveríamos percorrer e onde deveríamos chegar. Não se trata de um movimento linear, mas dialético, marcado por avanços e retrocesso e que poderia sofrer alterações. Por exemplo, em algumas Situações desencadeadoras de aprendizagem tomamos um problema para desencadear a realização de cada ação. Portanto, quatro problemas desencadeadores no contexto de uma única Situação Desencadeadora de Aprendizagem.

Durante o desenvolvimento das quatro ações de estudo anteriormente apresentadas serão realizadas as ações de controle e avaliação (DAVIDOV, 1988). O processo de avaliação e controle da aprendizagem realizado pelos professores pesquisadores exercerá um grande papel no processo de aprendizagem dos estudantes nos conhecimentos da Educação Básica. Em todas as aulas será considerado a função subsidiadora da avaliação e do controle para o processo de aprendizagem e



desenvolvimento. Por tal razão, cabe tanto aos professores quanto aos estudantes avaliar a efetivação, ou não, da aprendizagem.

A avaliação será processual, formativa e diagnóstica. Durante o desenvolvimento das aulas dos estudantes refletiam sobre seus erros e acertos, compreendiam as causas dos erros e buscavam estratégias para chegar à solução correta da Situação Desencadeadora de Aprendizagem. Assim, gradativamente, tornaram-se autônomos no processo de estudo. A auto avaliação possibilita o desenvolvimento da responsabilidade perante a aprendizagem, assim como o compromisso com o estudo.

3. Experimento didático desenvolvimental: Da totalidade à unidade de análise e o isolado da pesquisa

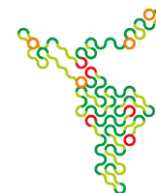
Organizaremos o experimento didático desenvolvimental por meio de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, onde os conceitos matemáticos não serão abordados separadamente, mas em seus respectivos sistemas conceituais. Também não separaremos um momento ou parte das aulas para falar sobre os fundamentos teóricos, como ocorre no ensino tradicional. Os fundamentos teóricos, serão estudados previamente pelos estudantes, sugiram durante as aulas, objetivados no modo de organização do ensino em desenvolvimento.

Para a análise dos dados tomamos a seguinte unidade: desenvolvimento do pensamento matemático, em nível teórico. De acordo com Vigotski (2010, p. 8), na busca por compreender o fenômeno em sua totalidade, “[...] decompõe em unidades a totalidade complexa. [...] Um produto de análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). Essa proposta, nos possibilitará revelar a essência do fenômeno investigado no movimento de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto.

Referências

ALEKSANDROV, Kolmogorov, Laurentiev y otros. **La Matemática: su contenido, métodos y significado I**. Versión española de Manoel López Rodrigues. Ed. Cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1973.

CARAÇA, B. J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Gradiva, 2002.



DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, (2017). **Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo**. (211-223, livro I). (Trad. Rosa, J. E. e Damazio, A.). In Longarezi, A. M., Puentes, R. V. (orgs), **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia: Edufu

DUARTE, N. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Universidade Estadual Paulista – UNESP- Araraquara. V.7, n.1, 2015.

ENGELS, F. *Comentários sobre a contribuição à crítica da economia política, de Karl Marx*. In. MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GOLSHAN, N. **Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética**: o papel do pensamento teórico e da imaginação. 2020. 140 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara. São Paulo, 2020.

HOBOLD, E. S. F. **Proposições para o Ensino da tabuada com base nas Lógicas Formal e Dialética**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

ILIENKOV, E. V. *La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de*

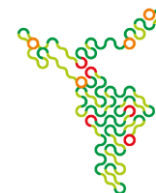
KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, A. T. *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. México: Instituto Politécnico Nacional, p. 151-200, 2006.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª ed. 1978.

MOURA, M. O. de; ARAUJO, E. S.; SOUZA, F. D. de; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI V. D.. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-125.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Coord.). **Controle da variação de quantidades**: Atividades de ensino. São Paulo: FEUSP, 1996.



MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Coord.). **Educação Escolar e pesquisa na Teoria Histórico – Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ROSA, J. E. **Proposições de Davíдов para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de sistema de significações numéricas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012, 244 f.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTOS, C. O. **O movimento conceitual de fração a partir dos fundamentos da logica dialética para o modo de organização do ensino**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

SARMENTO, ALAN KARDEC CARVALHO. **O desenvolvimento lógico-histórico do conceito de medida e o processo de significação na atividade pedagógica**. / ALAN KARDEC CARVALHO SARMENTO; orientador Manoel Oriosvaldo de Moura. -- São Paulo, 2019.301 p.

SAVIANI, M. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2010.

SILVA, M. M. **A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de matemática em formação inicial**. 2018. 307 f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2018.

TOKARNIA, M. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. Repórter da Agência Brasil. Brasília. 17/05/2020. Disponível em:

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



EXPERIENCIAS DE LABORATORIO Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TEÓRICO EN FÍSICA

Autor: Ms.C. Doctorando Rafael García Cañedo¹
Coautores: Dra. Ana Fleisner²/ Dr. Antonio Horta Rangel³

Resumo: El presente trabajo describe experiencias de laboratorio docente de Física llevadas a cabo en tres países latinoamericanos: Cuba, Argentina y México. Dichas experiencias son desarrolladas con estudiantes del nivel universitario y en tres etapas distintas del abordaje de los contenidos. Las características comunes de las experiencias son básicamente dos: comparten una base teórica anclada en el enfoque Histórico Cultural y tienen por objetivo propiciar el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes. La primera muestra cómo introducir la idea de la cuantización de la energía y se desarrolla en el Departamento de Física de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría en la asignatura física III. La segunda -determinación experimental del valor de “g”- se propone una vez que los estudiantes ya han trabajado los contenidos necesarios y se despliega en cursos de Física I de la Universidad Nacional de Quilmes. La tercera se aplica durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje para afianzar la dinámica de sistemas de masa variable en la asignatura física I. en la División de Ingenierías de la Universidad de Guanajuato.

Palavras-chave: Pensamiento teórico. Laboratorio. Docencia. Física.

Laboratory experiences and development of teorical thought in physics

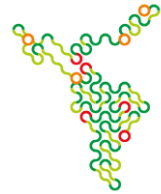
Astract: The present work describes laboratory experiences for physics teaching conducted in in three Latin American contries: Cuba, Argentina and México. This experiences are developed with students of the university level in three different stages inthe content approach. The common characteristics of the esperiences all basically two: 1.- Share a theoretical base anchored in the historical cultural approach and 2.- Promote the development of the theoretical thinking in student. The firs show how to introduce the ideal of energy cuantifications and is the Department of Physics of the Tecnológicoal University of Havana Jodé Antonio Echeverría in the subject Physicd III. The second one, it is proposed that the students had worked the contents necessary for the experimental determination of the value of “g” and deployed it in the physics I courses at the Natioal Universityof Quilmes. The third is aplied throughout the the teaching-learning process to strengthen the dynamics of variable mass systems in the subject of Physics I, in the Engieneering Divisionof the University of Guanajuato.

Keywords: Theoretical thinking. Laboratory. Physical Teaching

¹ Universidad Tecnológica de La Habana, La Habana, Cuba

² Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina

³ Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México



Introducción

Desde la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la Física se señala la necesidad de un cambio en el enfoque de la enseñanza universitaria que abarca, entre otros aspectos, al tipo de prácticas de laboratorio que desarrollan los estudiantes. El docente debería favorecer ambientes en los que se generen situaciones de enseñanza aprendizaje, donde se implique a los estudiantes en la búsqueda y elaboración del conocimiento mediante estrategias y actividades apropiadas, teniendo en cuenta las características del estudiante que llega al aula y propiciando su papel activo por medio del cambio en los roles.

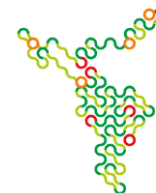
El estudiante debería lograr una participación activa en la construcción de su conocimiento, debería ser crítico, indagador, reflexivo, investigador y creativo. Profundizar en la búsqueda de las esencias y las relaciones esenciales del objeto de estudio teniendo en cuenta las condiciones que le dan origen, abordándolo en su complejidad para comprender su evolución y desarrollo; para ello se debe cambiar la enseñanza tradicional por una desarrollante que propicie el pensamiento teórico.

El pensamiento teórico es una necesidad para el aprendizaje no formal y la comprensión y apropiación de los conceptos, principios y leyes que estructuran epistémicamente la ciencia, particularmente la Física. En función de cómo se estructure la enseñanza de esta ciencia se puede propiciar un entorno de aprendizaje adecuado para su conformación y desarrollo.

Una de las preocupaciones manifiestas por los docentes investigadores presentes en eventos académicos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de la Física es la formación de una concepción inadecuada de la Física como ciencia, porque la forma tradicional en que se enseña genera estereotipos que no contribuyen a su aprendizaje real sino formal en los estudiantes.

Los autores han constatado que si se imparte la enseñanza de la Física sobre la base de tareas de estudio experimentales concebidas para propiciar este tipo de pensamiento, se crean las condiciones necesarias para producir vivencias en los estudiantes que les permitirán dar sentido y significado a lo que estudian cambiando, de esta manera, la creencia epistemológica que se han formado de esta ciencia.

Es posible propiciar el desarrollo del pensamiento teórico si, durante el proceso de aprendizaje de un determinado conocimiento, se mantiene al estudiante conectado con la actividad experimental de modo que observe constantemente el fenómeno que estudia, revele sus esencias y relaciones esenciales para construir los modelos que lo explican. De este modo, se favorece que constate las

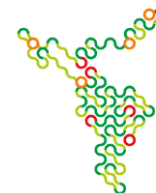


leyes que lo rigen, sus principios, conceptualice lo observado, cuestione y problematice, confeccione hipótesis y proponga soluciones a los problemas formulados, para de esta forma ir aprendiendo. Igualmente importante es brindarle la posibilidad de que modifique o diseñe laboratorios (como resultado de una pequeña investigación inducida por el profesor), donde deba plantear sistemas experimentales que le permitan obtener y comprobar leyes y principios.

El estudiante debería poder determinar las características esenciales del objeto de estudio (propiedades) en su complejidad y sus conexiones internas-externas viéndolo en desarrollo dentro el sistema al que pertenece; podrá alcanzar la comprensión a través de la integración dialéctica entre propiedades-magnitudes-unidades, viendo las magnitudes como expresión del grado en que se manifiesta una propiedad y las unidades de medida como menor porción de dicha propiedad. De esta forma el estudiante podrá obtener las leyes y principios que caracterizan el fenómeno modelado simbólicamente en la relación entre las magnitudes en ecuaciones y fórmulas físico-matemáticas, para construir los conceptos y teorías que lo sintetizan.

Mucho se ha escrito sobre la importancia de las actividades experimentales en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Existe consenso acerca del poco valor de las actividades experimentales de laboratorio solamente para la adquisición de habilidades o destrezas de laboratorio en sí mismas (Hodson, 1994), de la inutilidad de “seguir recetas” (Moreira, 1980), de la importancia de reflexionar acerca de si la experiencia los motivará, si los ayudará a comprender mejor algunos conceptos, si brindará una adecuada visión de la práctica científica y si favorecerá las “actitudes científicas”. En definitiva, de la poderosa herramienta que pueden resultar las prácticas de laboratorio en cuanto a potenciar el conocimiento conceptual y procedimental, la metodología científica, las capacidades de razonamiento fundadas en el pensamiento crítico y reflexivo (Hodson, 1994; Wellington, 1989; Carrascosa et al., 2006; Salinas & Cudmani, 1992). Sin embargo se sabe, desde hace mucho tiempo que los trabajos prácticos tradicionales no familiarizan a los alumnos con el quehacer científico, encontrándose tanto en los textos como en la forma en que los profesores los plantean, la ausencia de aspectos fundamentales, como el planteo de hipótesis o el diseño experimental a realizar.

Por lo general la forma de enseñanza de la Física a través del laboratorio docente está concebida en el programa curricular a modo de algunas pocas sesiones de prácticas; la mayor parte de las veces en equipos de dos, tres o más estudiantes; que incluso pueden quedar ocasionalmente



postergadas o eliminadas según las limitaciones del tiempo lectivo asignado a esta asignatura en el curso, sin embargo, es posible que la clase de laboratorio tenga en sí misma potencialidades no explotadas didácticamente para contribuir al desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes.

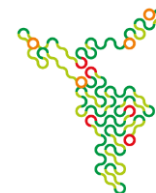
En este sentido cabe preguntarse: ¿Se puede organizar didácticamente la enseñanza de la Física en el laboratorio para contribuir a la formación y desarrollo del pensamiento teórico? ¿De ser posible cómo podría lograrse?

El presente trabajo describe el desarrollo de tres experiencias de laboratorio llevadas a cabo en tres países latinoamericanos distintos Argentina, México y Cuba en tres etapas distintas del abordaje de los contenidos de distintos cursos de Física. La primera se desarrolla en el departamento de física de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, Cuba corresponde a el curso de Física III o Física Moderna impartida a estudiantes de tercer año de la carrera de Ingeniería Hidráulica, para introducir la idea de la cuantización de la energía por medio del experimento de Frank y Hertz. La segunda se desarrolla en 2 de los 4 cursos de Física I para las carreras de Ingeniería en Automatización y Control Industrial, Licenciatura en Biotecnología, Ingeniería en Alimentos y Arquitectura Naval del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Se propone una vez que los estudiantes ya han trabajado los contenidos necesarios. En tercer lugar se describe una experiencia desarrollada para afianzar la dinámica de sistemas de masa variable en la asignatura Física I. Esta práctica se desarrolla con estudiantes de primer año de las carreras de Ingeniería Ambiental, en la División de Ingenierías de la Universidad de Guanajuato, México.

Pensamiento teórico

La incorporación de saberes y lenguajes propios de la Física propuestos para los primeros años de carreras científico tecnológicas conlleva a una serie de problemas teóricos y prácticos que precisan ser discutidos desde apuestas epistemológicas, metodológicas y ontológicas direccionadas hacia una enseñanza que posibilite un aprendizaje con sentido y significado para los estudiantes. De esta forma se posibilita, a su vez, el pensamiento.

En todos los niveles educativos y en particular en el universitario, se debe enseñar a los estudiantes a pensar, es decir, a desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo.

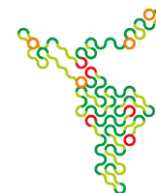


El pensamiento teórico es un proceso psicológico de la personalidad tal que a partir de las acciones orienta al hombre para determinar las propiedades y génesis de un objeto de estudio y establecer las conexiones internas esenciales entre dichas propiedades y sus relaciones con otros circundantes para mostrar el sistema complejo al que pertenece y el desarrollo de ambos.

De acuerdo con Davydov (1988, p3) se denomina enseñanza desarrollante a aquella que forma en los estudiantes un pensamiento teórico, es decir, un pensamiento que posibilite comprender y dominar el proceso de origen y desarrollo de las cosas por medio del análisis de las condiciones en que se producen las mismas. Dicho pensamiento tiene formas específicas de generalización y abstracción tales, que posibilitan a los estudiantes la formación de conceptos. Por el contrario, el pensamiento empírico implica un acercamiento fragmentado a la realidad en el que los objetos o fenómenos son representados por alguna de sus manifestaciones (en física, generalmente por una expresión matemática) y son resultado de la observación hecha por el sujeto. Así, la forma lógica del pensamiento empírico se corresponde con un juicio, generado aisladamente, que no posibilita identificar las particularidades esenciales del objeto o fenómeno y la conexión interna de sus aspectos. De esta forma, el pensamiento empírico origina, en los estudiantes, la formación de conceptos resultantes de la experiencia sensorial cotidiana y concreta (y de la asociación entre ésta y alguna expresión matemática), mas no de la esencia del objeto en su total integridad y su devenir, como es particularidad principal de los conceptos científicos.

Según Davydov (1988), el pensamiento teórico elabora los datos de la observación y los representa en forma de conceptos, expresados mediante diferentes sistemas semióticos, mediante procesos de deducción y análisis de las relaciones existentes entre las cosas al interior de un sistema (teoría de la física), identificando, cada una de las aristas necesarias para la definición de un concepto métrico, así como la relación parte-todo entre ellas.

El concepto, aquí, actúa tanto como forma de reflejo del objeto/ fenómeno, como medio de su estructuración; es decir, como una “acción mental especial” (Davydov, 1988, p. 126). En este mismo sentido Moura (2010) sostiene que el pensamiento teórico se desarrolla mediante una lógica que posibilita traspasar la mera identificación de los rasgos aparentes del objeto/fenómeno de la observación y su determinación como concepto a través de un término que lo designe. La tarea del pensamiento teórico es revelar el movimiento, la esencia del fenómeno, por medio del tránsito entre lo abstracto y lo concreto pensado. Pero, tal como sostiene Davydov (1988), las abstracciones deben



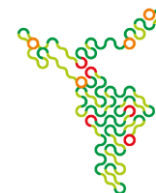
ser tales que develen las conexiones internas del fenómeno estudiado y, por lo tanto, el proceso de la transición de lo abstracto a lo concreto pensado, debe revelar las contradicciones presentes en la abstracción inicial para así elaborar una transición a lo concreto pensado que permita integrar lo singular y lo particular, la parte y el todo, del objeto/fenómeno analizado en movimiento con su complejidad y desarrollo natural.

Por lo dicho, se plantea la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza en otras que generen una transformación del pensamiento de los estudiantes, es decir, un pensamiento que transgreda la generalización empírica (producto del simple establecimiento de relaciones mediante la sola percepción) y que posibilite un análisis síntesis esencial generalizador de aquello que es aprendido, esto es, hacia el desarrollo de un pensamiento teórico.

Actividad experimental

Las actividades experimentales se pueden ajustar a las tareas de estudio planteadas por Davydov (1988) para la formación y desarrollo del pensamiento teórico. En dichas actividades se parte de la observación de fenómenos para obtener datos con el fin de encontrar las propiedades y las relaciones entre ellas para poder lograr una representación adecuada por medio del modelo simbólico (expresión físico-matemática) expresado la ley o el principio del objeto de estudio que permita caracterizarlo. A continuación, se describen las tareas y acciones de estudio para el desarrollo del pensamiento teórico que propone Davydov y las exigencias que esta tarea genera.

I. El análisis del material fáctico con el fin de descubrir en él cierta relación general que presenta una vinculación sujeta a ley con las diferentes manifestaciones de este material, es decir, la construcción de la abstracción y de la generalización sustanciales. II. La deducción, sobre la base de la abstracción y la generalización, de las relaciones particulares del material dado y su unión (síntesis) en cierto objeto integral, es decir, la construcción de su "célula" y del objeto mental concreto. III. El dominio, en este proceso analítico-sintético, del procedimiento general de construcción del objeto estudiado.



Tres propuestas de laboratorios que promueven el desarrollo de pensamiento teórico

1- Experimento de Frank y Hertz (llevada a cabo en Cuba)

Con el fin de contribuir al desarrollo del pensamiento teórico en el estudiante se propone la siguiente práctica de laboratorio (Figura I) en la que se desestima la necesidad de entregar a los estudiantes un documento -de estudio previo- que la guíe.

Figura I. Actividad: Experimento de Frank y Hertz

Primera parte

- a) Ejecutar el experimento de Frank y Hertz, observarlo, describirlo y caracterizarlo.
- b) Medir voltajes e intensidades de corriente empleando correctamente los instrumentos adecuados.
- c) Graficar de alguna manera el comportamiento de la intensidad de la corriente al variar el voltaje y compararlo con el de un elemento resistivo estableciendo diferencias y semejanzas.

Segunda parte: Elaborar hipótesis que permitan explicar lo observado en el tubo con argón.

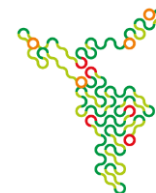
Figura 1 – Actividad desarrollada por los estudiantes de la CUJAE.

Fundamentación

El experimento de Frank y Hertz se utiliza de manera novedosa con el objetivo de inducir en los estudiantes la idea de la cuantificación de la energía. Los estudiantes observan el experimento de Frank y Hertz por primera vez, sin conocer su explicación teórica. Se crea de este modo un espacio para la incertidumbre, la elaboración de problemas y de hipótesis. Dado que el sistema experimental es un dispositivo de “caja negra” se debe describir la composición estructural interna del mismo para que los estudiantes puedan conocer lo que está pasando dentro del equipo.

A continuación, se procede a la elaboración del problema debido a la contradicción que se produce cuando, al aumentar el voltaje para determinados valores, se produce una caída brusca de la intensidad de la corriente para valores específicos de voltaje de manera que no se obtiene un ascenso lineal como ocurre con los dispositivos óhmicos.

En la discusión se pretende inducir en los estudiantes la idea de la cuantización de la energía a través de las preguntas acerca de por qué la corriente disminuye bruscamente para ciertos valores



de voltaje y por qué vuelve a aumentar. El análisis se desarrolla a partir de los gráficos construidos con de los datos obtenidos.

La actividad debe concluir con una conversación entre los estudiantes y el docente acerca de los resultados. Los estudiantes deben poder construir argumentos con sus conclusiones acerca del experimento. Resulta fundamental solicitar la redacción un informe escrito, para evaluar el proceso y desarrollar el lenguaje científico en ellos.

2. Determinación de “g” (llevada a cabo en Argentina)

Este laboratorio se lleva a cabo luego de otros dos en lo que se introduce a los estudiantes en las mediciones directas e indirectas y en la teoría vinculada a la determinación, cálculo y propagación de las incertezas asociadas a toda medición. Se les entrega la guía de la Figura II.

Figura II. Actividad: Determinación de “g”.

Determinación experimental del valor de “g”

Primera parte: el objetivo de este trabajo experimental es determinar el valor de “g”. Cada grupo de alumnos diseñará una experiencia que les permita determinar el valor de la aceleración de la gravedad y evaluar las incertezas asociadas a la medición. Harán las mediciones que correspondan y, dados los primeros resultados, ajustarán el método experimental utilizado.

Actividades:

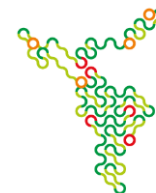
a) pensar en un fenómeno físico en el que la aceleración de la gravedad “g” esté involucrada, b) elegir el modo en el que se va estudiar el fenómeno (establecer un modelo) y establecer los supuestos y las limitaciones del modelo elegido, c) señalar las magnitudes a través de las cuales se estudiará el fenómeno y seleccionar las herramientas teóricas (leyes, definiciones) que permitirán establecer relaciones entre dichas magnitudes, d) encontrar las ecuaciones matemáticas que permitan vincular las magnitudes seleccionadas con el valor de “g” y “despejar” su valor de dichas ecuaciones, e) discutir el tipo de errores que estarán presentes en la medida de “g” y establecer el método más adecuado para valorarlos y calcularlos.

Segunda parte: cada grupo de estudiantes analizará y discutirá los resultados obtenidos. Luego se realizará un plenario en el cual se compararán y discutirán los resultados obtenidos por todos los grupos.

Actividades:

a) Analizar en el grupo los resultados y proponer mejoras experimentales si es necesario. b) Comparar los resultados (valores de “g” e incertezas) de los distintos grupos de alumnos y discutir las ventajas y desventajas de cada diseño experimental. c) Elaboración de un informe.

Figura 2 – Actividad desarrollada por los estudiantes de la UNQ.



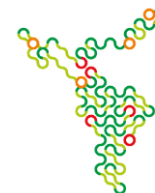
Fundamentación

A pesar de parecer una propuesta muy libre – en el sentido de que cada grupo de estudiantes puede trabajar con el fenómeno físico y el diseño experimental que prefiera – hay en todo momento una guía sumamente rigurosa que va permitiendo al estudiante vincular al fenómeno físico elegido con los distintos aspectos de los conceptos físicos involucrados. ¿Qué se pretende lograr con cada uno de los pasos de la propuesta? En la primera parte:

a) Además de necesitar entender aquello que la aceleración es por definición, se pretende que el estudiante pueda encontrar un fenómeno en el que la misma esté involucrada, que identifique y vincule las magnitudes físicas que ya conoce con distintos fenómenos que forman parte del objeto de estudio de la física. Esto implica poder relacionar un concepto físico (el de aceleración de la gravedad) con un contexto natural determinado, es decir, comprender el concepto de “g” más allá de su mera definición ontológica, atendiendo también a la característica contextual de la definición completa. b) Elegir el modo en el que se va a pensar el fenómeno acerca al alumno a la idea de que no se estudia “el mundo” o “la naturaleza” en el laboratorio, sino una de las posibles representaciones que del mundo o la naturaleza hace el hombre. A su vez, “recortar” un objeto de estudio, permite entender que cualquiera sea el modelo elegido, éste tendrá límites de validez. c) Relacionar a través de leyes y definiciones a la aceleración de la gravedad con otras magnitudes permite vincular el marco teórico estudiado hasta el momento con el experimento que se pretende realizar, es decir, establecer un vínculo posible entre las definiciones de los conceptos métricos y el montaje experimental que permite la atribución de cantidades al concepto. d) La formalización de las relaciones entre magnitudes permite comprender, además de las definiciones ontológicas de los conceptos, las definiciones formales (matemáticas y lógicas) de los mismos. e) Llegados a este punto, los estudiantes han manejado distintas formas de evaluar las incertezas asociadas a las mediciones directas e indirectas, por lo que pueden seleccionar una forma de establecer los márgenes de validez de las mediciones que efectúen.

En la segunda parte:

a) y b) La discusión de los resultados e incertezas asociadas a las mediciones y la propuesta de mejoras en el diseño experimental fomentan el trabajo en equipo, la generación de procesos comprensivos y el juicio crítico y reflexivo. c) La confección de un informe grupal favorece la comunicación oral y escrita y el correcto empleo del vocabulario científico y tecnológico.



Si bien la actividad práctica propuesta puede realizarse en diferentes momentos de la cursada, resulta conveniente implementarla sobre el final de la misma dado que, el estudiante ya se habrá apropiado de conocimientos conceptuales, metodológicos y diferentes habilidades tales como gestión de información y habilidades cognitivas lingüísticas.

3. Dinámica de sistemas de masa variable. Proyecto: objeto tipo-cohete propulsado por un fluido. (Desarrollada en México).

El trabajo en el aula se centra en experimentos que se enlazan a temas de física de un segundo año para un primer curso de Física, sin distinguir entre clase teórica, práctica o experimental, en la que los estudiantes en la medida en que construyen su conocimiento en la realización del proyecto van demandando del profesor quien los orienta y suministra la información pertinente. Dichos temas se implementan en una secuencia razonable y planeada en un orden temático: cinemática, dinámica de la partícula, leyes de Newton, conservación de la cantidad de movimiento, trabajo, energía, oscilaciones y dinámica de cuerpo rígido. Como primer paso de este proceso, el profesor propone un diseño experimental lo más básico posible que cumpla con el objetivo presentado para el experimento correspondiente (según el tema en estudio).

Figura III. Actividad: Sistemas de masa variable.

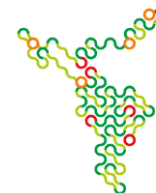
Sistemas de masa variable: determinación de la relación de las variables Masa-Presión del cohete para optimizar la altura del lanzamiento vertical del objeto.

Actividades

a) buscar información sobre el tema en artículos científicos y libros especializados. b) Presentar un primer diseño del prototipo. c) Reconocer las variables físicas que intervienen como problema en el funcionamiento del prototipo y su relación al objetivo planteado del proyecto. d) Construir la primera versión del prototipo. e) Estudio teórico del funcionamiento del prototipo construido en base a sus dimensiones y materiales utilizados. f) Discusión y presentación al grupo de su concepción teórica y experimental del proyecto para la retroalimentación, alcances y correcciones de conceptos teóricos y mediciones experimentales.

g) Poner en funcionamiento el prototipo del experimento para realizar las mediciones directas e indirectas necesarias de las variables físicas en estudio considerando la teoría de errores experimentales para su reporte. h) Generación de gráficos del comportamiento de las variables experimentales en estudio. i) Discusión de la coherencia de las mediciones y resultados para la corrección del diseño y mejora en la construcción del prototipo. j) Puesta en funcionamiento del prototipo mejorado con la realización de las nuevas mediciones bajo técnicas de experimentación y teoría de errores. k) Ampliar, completar y corregir el estudio teórico considerando toda la información recolectada del experimento. l) Generar un reporte completo con el análisis de resultados, gráficos y conclusiones. Entregar su reporte completo y presentar al grupo el Proyecto ya finalizado en diapositivas bajo la dinámica de conferencia para su evaluación.

Figura 3 – Actividad desarrollada por los estudiantes de la UG.



Fundamentación

Desde un inicio se pone un énfasis particular en trabajar con las variables más relevantes del experimento haciendo conciencia en la relación propiedad-magnitud-unidad en el tema elegido.

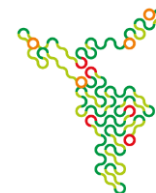
Cada experimento en estudio debe enfocar con claridad aquellos conceptos discutidos en el marco teórico (relación propiedad-magnitud-unidad de medida, leyes, principios, teorías) y de las variables físicas que permita visualizar el trabajo a realizar para una obtención correcta de datos experimentales en cada uno de los proyectos realizados. La idea fundamental es guiar al estudiante lo suficiente en este proceso para generar una independencia de trabajo en el estudiante para facultarlo en la implementación de las técnicas de experimentación como herramienta indispensable para desarrollar el autoaprendizaje en esta asignatura y aprenda a pensar físicamente en profundidad buscando lo sustancial para develar la complejidad del objeto estudiado.

Las actividades a) a f) corresponden a la etapa en la que el estudiante adquiere habilidades, destrezas y conocimientos disciplinares al realizar y proponer adecuaciones al experimento para controlar las variables físicas que afectan significativamente los resultados esperados desde una perspectiva del análisis teórico detallado. En las actividades siguientes resulta importante la intervención del docente como guía, para una correcta interpretación de los argumentos utilizados por los estudiantes y para que los proyectos estén sustentados por una bibliografía acertada.

Lo trascendental de estas actividades realizadas por los estudiantes es que adquieran habilidades y capacidades para consultar bibliografía científica, elaborar adecuadamente la información adquirida, además de desarrollarse en el diseño de estrategias para el control de las variables experimentales importantes para obtener mediciones reproducibles de las variables en estudio (dentro de los límites de sus instrumentos de medición) y en la teoría de errores correspondiente. Con las últimas actividades se favorece la adquisición del vocabulario específico y el conocimiento de la estructura de la disciplina.

Conclusiones

La Física como asignatura y el laboratorio docente como un espacio incluido en esta, se puede utilizar para el desarrollo del pensamiento teórico, puesto que es un terreno fértil para su conformación, en dependencia de la manera en que se estructure el contenido en los distintos tipos de clases en especial los laboratorios docentes.



Si se presenta a los estudiantes el laboratorio con un enfoque didáctico adecuado y un orden diferente al tradicional en la distribución de actividades -de forma tal que genere una situación de enseñanza-aprendizaje donde se oriente al estudiante por el método de la ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado en la realización de las tareas y acciones de estudio según Davidov (1988)-, se puede lograr el desarrollo del pensamiento teórico. Así, cuando los estudiantes desarrollan este tipo de actividades prácticas de laboratorio se favorece la comprensión del significado físico contenido en la magnitud, las ecuaciones como relación entre estas magnitudes una vez que es capaz de arribar a la génesis y develar las esencias y las relaciones esenciales que engendran el desarrollo del objeto de estudio en el sistema complejo al que pertenece cuando construyen la ley que los caracteriza que relaciona sus propiedades.

Referencias

- CARRASCOSA, J., GIL PÉREZ, D., VILCHES, A., VALDEZ, P. “Papel de la actividad experimental en la educación científica”. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Vol. 23 N° 2. pp. 157-181. 2006.
- DAVYDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental.* Moscú: Progreso. 1988.
- HODSON, D. “Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio”. *Investigación y experiencias didácticas. Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 12 N° 3, pp. 299-313. 1994.
- KOPNIN, P.V. (1978). *A Dialéctica como Lógica y Teoría do Conhecimento.* Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MOREIRA, M.A. “A non-traditional approach to the evaluation of a laboratory in general physics courses”. *European Journal of Science Education*, Vol. 2. pp. 441-448. 1980.
- MOURA, M. O. (Comp). *A atividade pedagógica na teoria Histórico- Cultural.* Brasília: Liber libro. 2010.
- SALINAS, J. y Cudmani, L. “Los laboratorios de Física de ciclos básicos universitarios instrumentados como procesos colectivos de investigación dirigida”. *Revista de Enseñanza de la Física*, Vol. 5 N° 2. pp. 10-17. 1992.
- WELLINGTON, J. “Skills and processes in science education: an introduction”, en J. Wellington, (ed.). *Skills and Processes in Science Education.* Routledge, Londres. 1989.



LEITURA E ESCRITA NA BNCC: É PARA ALFABETIZAR AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Leide Daiana Marques da Silva ¹
Géssica de Aguiar Lima ²
Sinara Almeida da Costa ³

Resumo: Este trabalho objetiva fomentar a discussão em torno do que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz sobre os processos de leitura e escrita na Educação Infantil, considerando este como um tema que ainda gera dúvidas entre profissionais da área. O exercício da docência com crianças pré-escolares, de quatro a cinco anos de idade, enriquecido com as experiências vivenciadas através da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil-GEPEI, instigaram as reflexões relativas aos processos de leitura e escrita nessa etapa da educação básica e como este vem sendo contemplado na BNCC. Portanto, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, com enfoque na Teoria Histórico-cultural, a qual compreende a escrita como um instrumento cultural complexo construído socialmente, destacando-se o que diz a BNCC sobre o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança. Conclui-se, com apoio tanto na literatura sobre o tema quanto em documentos normativos, que o momento ideal para se alfabetizar é no Ensino Fundamental, uma vez que as crianças precisam vivenciar outras experiências com leitura e escrita priorizando seu uso social, o que é diferente de um processo centralizado na alfabetização em seu caráter estrito.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Leitura e escrita. alfabetização.

Reading and writing at BNCC: Is it for children's literacy in early childhood education?

Astract: This work aims to promote the discussion around what the Common National Curriculum Base – BNCC brings about the reading and writing processes in Early Childhood Education, considering this as a topic that still raises doubts among professionals in the field. The exercise of teaching with preschool children, from four to five years of age, enriched with the experiences lived through the participation in the Group of Studies and Research in Early Childhood Education-GEPEI, instigated reflections on the processes of reading and writing in this stage basic education and how it has been contemplated in the BNCC. Therefore, this is a bibliographical study, focusing on the Historical-cultural Theory, which understands writing as a complex cultural instrument built socially, highlighting what the BNCC says about the process of acquiring reading and writing by the child. It is concluded, with support both in the literature on the subject and in normative documents, that the ideal time to become literate is in Elementary School, since children need to experience other

¹ Estudante de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, Santarém, Brasil.

² Estudante de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, Brasil.

³ Professora Adjunta do Instituto de Ciências da Educação-ICED da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, Santarém, Brasil.



experiences with reading and writing, prioritizing their social use, which is different from a process centered on literacy in its strict character.

Keywords: Common National Curriculum Base. Child education. Reading and writing. Literacy.

Na Teoria Histórico-cultural – THC, o processo de aquisição da escrita tem uma importante função no desenvolvimento das características humanas, pois implica na internalização de um sistema simbólico cultural e complexo. Conhecer as minúcias desse instrumento e procurar maneiras adequadas de apresentar a escrita para as crianças na Educação Infantil, pode ser um diferencial positivo na prática de professores e professoras dessa etapa.

A criança é um dos elementos do meio social educativo (VIGOTSKI, 1996), participante ativa e de direito junto com o professor e o meio. Tal concepção quebra com a ideia da criança como um ser incapaz ou com limitações em seu aprendizado, potencializando e valorizando as experiências que vivem como fundamentais no desenvolvimento de suas características humanas.

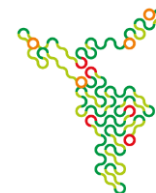
Nesse sentido, nota-se uma aproximação entre a Teoria Histórico Cultural e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI⁴ e, conseqüentemente, com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁵ ao que reforçam o direito das crianças à educação que considere vivenciar suas infâncias de forma plena, estabelecendo três princípios fundamentais, éticos, políticos e estéticos, que direcionam o trabalho pedagógico considerando as brincadeiras e interações como eixos norteadores das propostas pensadas para a educação infantil.

Compreendendo o que é leitura e escrita na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural

O tema leitura e escrita na Educação Infantil ainda é uma questão que gera discussão e dúvidas entre os profissionais desta etapa da educação. Há uma exigência equivocada que gera expectativas sobre a aprendizagem do código escrito pela criança. São concepções inadequadas que subestimam as experiências da criança e vêem o processo educativo como mera transmissão de conhecimentos, nesse sentido legitima-se uma forma específica de ensino da leitura e escrita, tradicionalmente pautada no treino motor e na cópia de letras e palavras descontextualizadas.

⁴ A Resolução nº 5, de dezembro de 2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), destacando três princípios (éticos, políticos e estéticos) à serem contemplados nas propostas pedagógicas para a educação infantil, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

⁵ A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é o documento responsável por orientar a elaboração de currículos para toda a educação básica, com sua última versão aprovada em abril de 2017.



Para Vygotsky (2000, p. 184, tradução nossa), “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos”, considerado como um longo processo que envolve formas diferentes de comportamentos humanos. Segundo o teórico, a escrita possui uma pré-história de desenvolvimento alicerçado em três atividades que constituem a base para que ela ocorra, são estas: o gesto, a brincadeira e o desenho.

Luria, fundamentado nos resultados de suas pesquisas com crianças, afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2018, p. 143), portanto, em certa medida, existe um contato anterior à educação formal da criança com o mundo letrado.

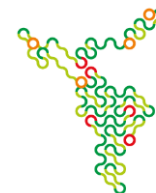
Tanto para Vygotsky quanto para Luria, a compreensão do desenvolvimento da escrita está em um processo de interação e apropriação entre a criança e meio social desde o seu nascimento. Segundo esses autores, entender que há uma pré-história do desenvolvimento da escrita na criança possibilitaria pensar e propor atividades mais interessantes, afim de ampliar suas experiências em relação à leitura e escrita.

A teoria histórico-cultural, defende que o ensino da leitura e escrita aconteça a partir de uma necessidade da criança e que lhe traga sentido e significado, logo necessita que seja organizado de forma intencional pelos professores para este fim, caso contrário poderá se tornar um fazer automatizado.

A criança deve sentir a necessidade de ler e escrever.[...] para as crianças se ensina a escrever como um hábito motor determinado e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ao mesmo tempo em que se fala que é necessário ensinar escrever na idade pré-escolar, surge a necessidade de que a escrita seja tão vital quanto aritmética. Isso significa que a escrita deve fazer sentido para a criança, que deve ser provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa vital que é essencial. Só então teremos a certeza de que desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos mas como um tipo de linguagem realmente nova e complexa. (VYGOTSKY, 2000, p.201, tradução nossa.)

Mesmo que a apropriação da leitura e escrita não tenha seu início na vida escolar, não há dúvida que a Educação Infantil ocupa um papel importante nesse processo. Promover o envolvimento da criança em circunstâncias nas quais a leitura e escrita implique em momentos de vivência com o uso de sua função social é considerar que existe uma experiência do sujeito com a leitura e escrita anterior a escola, como propões Vygotsky.

Para Britto (2012), um dos desafios da escola da infância é proporcionar uma educação que priorize vivências com as diferentes formas que a escrita se apresenta no cotidiano, considerando que o ato de ler e escrever vai além das letras. Portanto,



O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e pela decodificação de mensagens (mesmo quando essas são processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. [...] O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITTO, 2012, p.18).

Aprender a ler e escrever, nesse sentido, é apropriar-se de um sistema de representações construídas socialmente e que seguem regras de uso. Por ser social não pode estar descolado da realidade circundante da criança e para se criar a necessidade de ler e escrever é preciso promover a convivência das crianças com a cultura escrita. Com isso, esse processo possui duas perspectivas: aprender um sistema de representação e como usar esse sistema de forma consciente na sociedade.

O que diz a BNCC sobre leitura e escrita na pré-escola

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, efetivada em 2016.

As DCNEI possuem caráter mandatório e em seu Art. 9º especificam que as práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil precisam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Sobre as experiências que devem ser garantidas, apresentam-se, por exemplo, as que:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 - II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 - III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- [...]. (BRASIL, 2009)

Sabe-se que a centralidade da educação infantil está em cuidar e educar, complementando a ação das famílias, ou seja, criar e proporcionar interações e experiências que a criança não tem acesso em casa ou em seus outros espaços de socialização, ampliando suas experiências de mundo. A escrita



entra como parte dessas experiências que precisam ser ampliadas na educação infantil, priorizando seu uso social, o que é diferente de um processo centralizado na alfabetização em sentido estrito.

No entanto, ainda se discute sobre se alfabetizar ou não na educação infantil, na dúvida, professores e professoras se debruçam com a turma sobre atividades mecânicas e descontextualizadas com a falsa ideia de “preparo para o próximo nível”. A BNCC apresenta objetivos explícitos sobre o que deve ser proporcionado às crianças pequenas na escola, conferem a ampliação das vivências e conhecimentos com diversidades de aprendizagens que possam se solidificar ao longo do seu contato e envolvimento nas experiências proporcionadas pela educação formal.

A escrita não é, ou não deveria ser, a atividade principal na pré-escola, uma vez que as crianças possuem necessidades mais importantes para o seu desenvolvimento integral nesse período de suas vidas, muitas das quais, inclusive, constituindo-se base para a estruturação da escrita, como é o caso do pensamento abstrato e do controle da conduta. Nesse sentido, a brincadeira é a atividade que mais contribui no desenvolvimento infantil, constituindo-se como guia do desenvolvimento das crianças dos quatro aos seis anos de idade⁶.

O documento da BNCC traz seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se; os quais devem ser contemplados nas propostas curriculares da educação infantil. Nessa perspectiva, a apresentação da leitura e escrita enquanto fazer automatizado destoa de todo o processo ideal de sua inserção na cultura escrita.

Mello (2010), afirma que o tempo significativo que a criança passa na pré-escola realizando atividades vazias e mecânicas de escrita, com a ideia equivocada de que irão aprender mais cedo o código escrito, é um erro que só faz com que a criança acumule um sentimento de frustração em relação à escola. Segundo o que está expresso na BNCC,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (BRASIL, 2017, p. 59)

Dessa forma, nesta etapa específica, a BNCC corrobora com a literatura sobre o tema ao enfatizar que o momento no qual o processo de alfabetização intencional deve se iniciar não compete

⁶ Sobre a brincadeira de faz de conta como atividade guia do desenvolvimento de crianças em fase pré-escolar, cf: PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: Congresso de Educação Básica. 2011. p. 1-4.



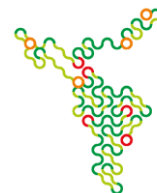
à Educação Infantil, pois “embora desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89, grifos nossos). Considerando que inserir-se nos modos de cultura escrita é

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidade e capacidades de análise e de transcodificação linguística. [...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua do estudante. [...] Dito de outro modo, conhecer a mecânica ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 90)

Segundo Vygotski (2000, p. 29, tradução nossa), a escrita é uma função psíquica superior “de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento”, entendendo-se que as crianças precisam vivenciar experiências com a sua função social desde a mais tenra idade. A BNCC deixa claro que o momento ideal para se alfabetizar é no Ensino Fundamental, apesar de não especificar o que é o trabalho com leitura e escrita na educação infantil apresenta indícios em seus descritores.

Segundo Baptista (2017), leitura e escrita se influenciam mutuamente, logo quando trabalhamos bem a oralidade da criança estamos respeitando o processo de apropriação da linguagem e isso tem influência direta na apropriação da escrita. Ler e escrever coisas a partir de situações que surgiram no cotidiano, por exemplo, é leitura e escrita como práticas sociais, trazê-las para o contexto da sala de atividades através das informações sugeridas pelas crianças também é.

Com suporte em pesquisas sobre o tema (MELLO,2010; BRITTO,2012; BAPTISTA,2017), acredita-se que apoiar as crianças no processo de apropriação da leitura e escrita de maneira a respeitar sua infância e direitos de aprendizagens, significa organizar o trabalho pedagógico objetivando incentivar o gosto pela leitura. Essa ação pode ser realizada com momentos diários de experiências com literatura infantil e textos diversos, induzindo a manipulação correta dos livros; usando a escrita na organização do cotidiano da turma, com o professor como escriba; realizar leituras de gêneros variados em voz alta; criar histórias junto com as crianças e representa-las com desenhos ou escrita espontânea; possibilitar a liberdade criativa da criança visando a ampliação do seu conhecimento de mundo, são algumas das possibilidades.



Algumas considerações

Esse estudo se deteve a um nível específico da Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil, no que compete à leitura e escrita. É importante destacar sua força normativa e as implicações nos currículos da educação básica ponderando os fatores comuns e as repercussões em torno da construção desse documento. Não podemos desconsiderar que o Neoliberalismo vem ganhando espaço na BNCC com o retorno das “competências” e proposta de nivelamento da educação, trabalhar a formação do aluno a partir do desenvolvimento de *competências e habilidades* faz da BNCC um documento alinhado à lógica do capital e, não se pode permitir que os falsos discursos de “equidade na educação” se propagem.

Sabe-se que mesmo com os numerosos manifestos contrários à BNCC, vindos em grande medida de entidades educacionais e profissionais da área, sua aprovação foi efetivada. Partindo desse ponto, agora é preciso buscar condições junto aos poderes competentes, com possibilidade de participação coletiva de personagens qualificados e que atuam diretamente na sua implementação para que as reformas previstas não se concretizem como estratégia de desmonte na educação básica.

Com base no estudo feito no texto que compete etapa da educação infantil na BNCC, o documento deixa claro que o momento ideal para se alfabetizar é no ensino fundamental, mesmo que não especifique claramente o que é o trabalho com a leitura e escrita na educação infantil, ponto que precisa ser especificado pois ficou insuficiente.

Não há um manual com um conjunto de atividades objetivas e concretas de trabalho com a leitura e escrita na educação infantil. Esse trabalho precisa ser objeto de reflexão constante considerando, primeiramente, o direito da criança inserida em uma comunidade de pessoas que leem e escrevem acessar esse sistema que irá lhe permitir outros tipos de conhecimento e informação.

A atividade de ler e escrever vai além da cópia e identificação das letras e, a materialização dessa compreensão nas salas de atividades pelos professores pode gerar ganhos incalculáveis ao desenvolvimento de nossas crianças nas salas de atividades da educação infantil. Nesse processo, o professor é o principal agente formativo, carecendo de uma formação que o qualifique para lidar com as minúcias de uma atuação comprometida na primeira infância.



Referências

BAPTISTA, M. C. **Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Paideia, v.18, p. 1-8, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rer. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 3-19.

LÚRIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. Icone. São Paulo, 2018, p. 143-190.

MELLO, S. A. “Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico cultural”. In: **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, pp. 329-343, jul-dez 2010a.

MELLO, S. A. “A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo”. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010b.

MELO, Keylla Rejane; BRITO, Antonia Edna. **Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções**. Interfaces da Educação, 2015, 5.15: 67-90.

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1996.

VIGOTSKI, L. S. La pre historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - Tomo III**. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

PINTO, Joane Vilela; BOSCARIOLI, Clodis. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica: Reflexões Sobre o Processo de Construção**. Revista Educação em Debate, v. 40, n. 77, 2018.

PRESTES, Z. R. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. In: Congresso de Educação Básica. 2011. p. 1-4.



O JOGO PROTAGONIZADO INFANTIL E O PROFESSOR: DIMENSÕES SIMBÓLICAS NAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA

Francine Costa De Bom¹

Resumo: O jogo protagonizado apresenta-se como uma característica peculiar à infância e é considerado a atividade principal da criança em fase pré-escolar. O objetivo do estudo foi compreender as relações simbólicas do professor durante a ocorrência desses jogos na rotina em sala de aula, sob a luz da teoria histórico-cultural. Sob o método de observação participante, durante uma semana numa escola pública, e numa turma de 13 crianças, com o auxílio do registro de um diário de campo, foi possível considerar que, o adulto na figura do professor exerce uma intervenção externa, que pode engendrar três atitudes diferentes durante a vivência dos jogos protagonizados: (1) a professora intervém no jogo como membro do grupo e auxilia nas questões que estão emergindo no cenário social construído pelas crianças; (2) a docente entra no jogo por livre e espontânea vontade e o encerra sem engajar-se no cenário social construído pelas crianças; (3) a professora intervém no cenário social do jogo e o encerra em virtude da rotina escolar cotidiana. O professor apresenta-se como um membro externo que simboliza com maior frequência, a finalização do jogo.

Palavras Chaves: Jogo Protagonizado. Docência. Educação Infantil.

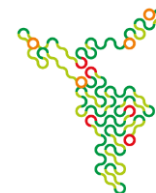
INTRODUÇÃO

Na perspectiva dos jogos protagonizados, as crianças seguem em busca de maiores explicações em relação ao mundo em que vivem (LEONTIEV, 2004). Existe nesses jogos, um desejo das crianças pela compreensão do mundo adulto, que funciona como um disparo para as mais variadas temáticas a serem protagonizados (ELKONIN, 1998). A criança buscará a experiência de “ser como” para que seja possível a sua compreensão diante da cultura que se interpela com a sua própria cultura de infância.

No entanto, está presente uma particularidade que é “pouco valorizada” nesse processo de protagonização pelos adultos: o fato de a criança ser capaz de distinguir o que ela realmente é diante da figura do adulto. Por mais que ela se entregue ao papel do adulto que representa, a criança sabe da sua condição e o ato de jogar é que lhe confere essa certeza (ELKONIN, 1998).

Estando o professor presente ou não durante o jogo, assim como a exista a possibilidade de uma criança aprender com outra criança, ou até mesmo sozinha, durante o ciclo de sua vida, o adulto

¹ UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense



é a sua referência do mundo externo. Ele faz o papel do mais experiente, e a partir da postura que ele assume na interação social, fica estabelecida a formação e a produção da cultura lúdica da criança.

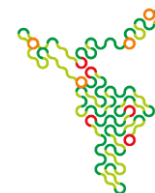
Essa transmissão de repertório lúdico não é uma via unilateral, mas sim, um processo de transmitir para compartilhar saberes. É possível nesse caso, lançar mão do que Vigotski (2007) chama de “zona de desenvolvimento proximal”, haja visto que durante a operação dos jogos protagonizados os pares, seja a criança com outra criança, ou a criança e o adulto, poderão estabelecer a vivência de papéis sociais ainda não compreendidos, os quais o aprendiz, partindo do seu conhecimento prévio; “zona de desenvolvimento real”; estará a mercê do conhecimento a ser aprendido à medida que vivencia repetidamente esses novos papéis. Quando o par é formado por um adulto e uma criança a “zona de desenvolvimento proximal”, se amplia ainda mais, favorecendo a maturação de novos conhecimentos.

De maneira enfática, Vigotski (2010) afirma que a primeira característica na formação de um professor, é de que ele seja um profissional cientificamente instruído, munido de um conhecimento prévio para lidar com o cotidiano da sala de aula. É a partir dessa premissa que as transições entre as zonas reais para as zonas potenciais de desenvolvimento seriam possíveis e cada vez mais eficazes no curso do desenvolvimento da criança. Por esse motivo, o autor alerta quanto a mediocridade ao reduzir a função do pedagogo a simples rotinas de um cuidar, utilizando a expressão “pedagogo-babá”.

Essa afirmação de Vigotski (2010) vem ao encontro das situações observadas no cotidiano das salas de aulas do presente estudo, haja visto que, em primeira mão, o jogo é a atividade principal da criança em fase pré-escolar, e por meio dela que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas (LEONTIEV, 2004), desse modo, os professores deveriam manter o foco de sua atenção para a promoção dessa atividade principal sob a sua mediação, bem como quando surgem pela iniciativa das crianças.

No entanto, por vezes essas situações de jogos protagonizados são interpretados pelos docentes como conflito, como desorganização, e levam muitos educadores a evitarem essas situações em que exige da criança o desenvolvimento da sua autonomia, principalmente das crianças pequenas (REDIN, 2009).

O jogo protagonizado sendo peculiar à cultura da infância, faz com que ela tenha a necessidade de realizá-lo em qualquer momento da sua rotina, incluindo nesse caso, a escola. Por esse



motivo, na escola e na sala de aula, a criança joga simbolicamente com espontaneidade, e muitas vezes ela desconsidera inconscientemente as regras e as normas impostas no processo escolarizante.

Torna-se imprescindível que os docentes de educação infantil leiam e escutem o que esses tipos de jogos querem comunicar (SPERB, 2009). O faz de conta é, portanto, permeado pelo real durante a fantasia, para justamente compreender o real em que a criança vive, e o espaço escolar abrigará durante boa parte da rotina da criança esses jogos que são essenciais na constituição da sua cultura.

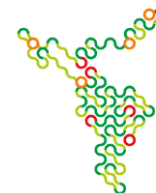
Alguns estudos como o de Colling (2010), Santos (2009) e Fantin (2000), trazem relatos em comum do quanto a rotina escolarizante atravessa o cotidiano do aluno e até mesmo a sua compreensão sobre o seu papel colocando muitas vezes a rotina escolar na lógica do trabalho. Pautando-se novamente em Vigotski (2010, p.454), poder-se-ia afirmar que esses mecanicismos realizados cotidianamente nas culturas escolares, “deforma” o pedagogo, a saber “[...] para o psicólogo a velha escola já está condenada pelo simples fato de haver mediocrizado a profissão do pedagogo. Ela reduziu o processo educativo a funções monótonas e insignificantes a ponto de deformar o pedagogo da maneira mais profunda e sistemática”.

Como um contrabalanço para a ênfase de Vigotski (2010), Redin (2009) em suas pesquisas com crianças sobre o jogo protagonizado, alerta que, o professor precisa manter o equilíbrio durante a mediação nesses jogos. Essa dificuldade que educador encontra nas mediações durante nos momentos da criação de jogos e brincadeiras, está presente no fato de o adulto ter uma tendência em conceber a criança como um ser de total subordinação, sendo difícil aceitar e observar tranquilamente as suas produções (REDIN, 2009).

O equilíbrio na ação pedagógica frente a esses jogos é o ponto central de ebulição da problemática do estudo, o qual busca compreender as relações simbólicas do professor durante a ocorrência desses jogos na rotina em sala de aula, sob a luz da teoria histórico-cultural.

METODOLOGIA

A partir da técnica de observação participante e do diário de campo estruturado previamente para abrigar informações de caráter físico (estrutura das salas de aula, da escola, número de professores) e reflexivo (apontamentos a respeito do ponto de vista do pesquisador, pontos de



clarificação, e análises mais profundas diante de conflitos práticos), foram coletados todos os diálogos possíveis durante a rotina escolar das crianças e dos professores envolvidos.

A pesquisadora esteve imersa no campo durante uma semana, numa escola pública, acompanhando minuciosamente a rotina de uma turma de 13 alunos entre 04 e 05 anos de idade, entre os meses de abril a junho de 2014.

O acompanhamento foi integral, durante toda a estadia da turma na escola, deixando a professora bem à vontade para o seguimento normal da rotina. O olhar da pesquisadora esteve voltado especificamente nas relações travadas entre a criança – criança, e criança-adulto.

Cada momento da rotina em sala de aula foi minuciosamente registrado, concentrando maiores esforços e atenção aos diálogos verbais e corporais expressos entre as crianças, em cada situação de jogos protagonizados produzidos, e até mesmo em momentos das atividades direcionadas pela docente.

Após a estadia a campo, a pesquisadora realizou uma leitura minuciosa do registro de campo, principalmente os pontos de análises reflexivas, e extraiu 17 ocorrências de jogos protagonizados de acordo com os seguintes critérios:

- a) presença de uma situação de representação de papéis na função social do mundo adulto, vinculada ao campo do real. “Vamos fazer de conta que...”, com base em Elkonin (1998).
- b) Presença de um diálogo verbal e/ou não-verbal que permitisse a compreensão das ações lúdicas elaboradas, a partir da interação social com outras crianças e/ou com os adultos e objetos, conforme Bakhtin (2004).

Dos 17 jogos extraídos foram excluídos dessa análise 09 jogos protagonizados os quais não continham a participação do professor, transcorrendo o jogo naturalmente sob as regras acordadas pelos participantes (crianças) do início, ao final do mesmo.

Portanto, foram objetos da análise desse estudo 08 jogos protagonizados em que o docente, no papel do adulto da relação, realizou algum tipo de intervenção no jogo, engendrando uma resposta para cada uma delas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Para facilitar as análises, cada jogo foi numerado, nomeado conforme a temática escolhida pelos participantes, além das identificações da escola, do momento da rotina, do tipo de intervenção realizada pelo docente, e da consequência gerada a partir da intervenção. O quadro 01 dimensiona essas informações.

Com base nas reações das crianças após a intervenção dos docentes, o estudo permitiu considerar as seguintes reações, sem a pretensão de classificá-las, mas sim de interpretá-las a partir do contexto social a qual estavam imersas: (1) a professora intervém no jogo como membro do grupo e auxilia nas questões que estão emergindo no cenário social construído pelas crianças; (2) a docente entra no jogo por livre e espontânea vontade e o encerra sem engajar-se no cenário social construído pelas crianças; (3) a professora intervém no cenário social do jogo e o encerra em virtude da rotina escolar cotidiana.

A partir desses tipos de intervenções aos jogos protagonizados, foram identificadas as seguintes respostas: (aleatórias) emitidas pelos jogadores envolvidos nesses jogos: (1) o encerramento do jogo; (2) a alteração da temática do jogo; (3) a indiferença à intervenção docente, permanecendo na mesma estrutura na qual o jogo estava construído; (4) manutenção do jogo até o esgotamento da temática, e/ou (5) a alteração no contexto do conteúdo do jogo.

Quadro 01 – Interferências Externas, Respostas e Finalização do jogo de faz de conta 11

Título	Temática	Escola/ Espaço Físico	Rotina	Data
Sou Professor	Papel Docente	M.P/ Sala de aula	Atividade direcionada	02/04/2014 – Diário de Campo 03
Descrição do jogo em estágio		Tipos de Intervenções Externas	Respostas às interferências Externas	Finalização do Jogo
Após alguns alunos entregarem à professora suas atividades prontas... O aluno (N) senta na cadeira da professora e diz:		Não ocorreu.	Não ocorreu.	Não ocorreu.



<p>- Agora eu vou ser a professora.</p> <p>O aluno (B) complementa:</p> <p>- E eu vou ser o professor.</p> <p>O aluno (N) continua:</p> <p>- Eu que mando nessa sala! Em seguida outro aluno grita:</p> <p>- Ei! Professor, me dá uma folha. O aluno (N) responde:</p> <p>- Tá, pega. E finge dar a folha a ele.</p>			
<p>Logo a professora percebe a movimentação dos alunos perto de sua mesa e diz:</p> <p>- Saia dessa cadeira. Vá sentar na sua cadeira!</p>	<p>Ocorre por livre e espontânea vontade da professora sem engajar-se no cenário social construído pelas crianças;</p>	<p>Em andamento.</p>	<p>Não ocorreu.</p>
<p>Ele; o aluno (N); então sai e se aproxima da mesa dos amigos e diz:</p> <p>- Eu sou o professor. Vou levar esses "giz" de cera daqui.</p>	<p>Já ocorrida.</p>	<p>Indiferença e tentativa de manutenção do conteúdo do jogo.</p>	<p>Em andamento.</p>
<p>Logo o a temática do jogo é trocada, mas dura pouco tempo e o jogo se encerra</p>	<p>Já ocorrida.</p>	<p>Alteração da temática do jogo e logo o</p>	<p>Ocorre por livre e espontânea vontade da</p>



		<p>encerramento do mesmo.</p>	<p>professora, encerrando o jogo sem engajar-se no cenário social construído pelas crianças;</p>
--	--	-------------------------------	--

A nomeação de cada jogo foi elaborada conforme a temática envolvida nos mesmos, de acordo com Elkonin (1998).

Mais da metade dos jogos analisados foram encerrados a partir da intervenção da professora por sua livre e espontânea vontade, interferindo no cenário social do jogo. De acordo com aos números dados aos jogos, no jogo 02 quando as crianças manipulavam miniaturas de dinossauros simulando lutas, no jogo 08, quando as crianças brincam com uma caixa de brinquedos. Nesses dois jogos o qual há a manipulação de objetos que acabam virando brinquedos, ocorreu na mesma escola, e a professora parece se sentir incomodada com a movimentação no tapete da sala. Ela está distante do grupo nas duas situações e pede que falem baixo e “joguem direito”. Quando se aproxima do grupo, logo pede que guardem os objetos, sem perceber toda a ação dialógica que está ali presente.

Nessa primeira análise, podemos perceber certo distanciamento da professora em relação a situação de jogo. Ela anotava recados na agenda enquanto isso ocorria. Ou seja, o cenário dos rituais cotidianos da escola muitas vezes estão tão enraizados no processo histórico, que ultrapassam a possibilidade de o pedagogo estar focado na maior parte do seu tempo com a construção do conhecimento científico (VIGOTSKI, 2010).

Outra intervenção ocorrida por livre espontânea vontade da professora e que resultou no encerramento do jogo, foi naquele intitulado “Eu sou professor” (jogo 11). Nessa ocasião, o jogo inicia logo após o aluno entregar a atividade solicitada à professora. Ele então senta-se na cadeira da docente e dizendo que agora ele seria o professor. Alguns colegas compactuam com a informação emitida e nutrem o jogo com uma série de diálogos, até que a professora percebe e manda o aluno



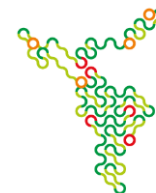
sair da sua cadeira, pois ali não era o lugar dele. Eles alteram a temática do jogo, mas ele não se sustenta e o jogo acaba. O distanciamento da professora em relação aos papéis que estão sendo protagonizados espontaneamente sobre a sua função social é nítido. Em nenhum momento existe qualquer intenção da professora em aprovar a atividade principal (LEONTIEV, 2004) das crianças em plena ação. Do contrário, ela investe no papel de adulto para manter certa ordem dos corpos sentados cada um em sua cadeira.

Bakhtin (2004) situa o discurso a partir do seu contexto social, o qual subjetivamente vem carregado de ideologias. As crianças que participaram do jogo 11 traziam no diálogo, o cotidiano da sua vida. Eram crianças de período integral, e passavam maior parte do seu dia em contato com o cotidiano da escola. Jogar com a função da professora é poder pensar o quanto essas crianças buscavam compreender o seu cotidiano de vida e própria função laboral do adulto professor. Pensando na potencialidade dessa vivência no jogo protagonizado, o professor poderia assumir seu próprio papel e investir-se como membro do jogo. Talvez dessa forma, as inquietações quanto a busca dessas respostas poderia ampliar o conhecimento dessas crianças sobre o seu ambiente de vida.

Ainda nesse ensejo da finalização do jogo a partir da intervenção docente por livre e espontânea vontade, sem qualquer interação com o cenário construído pelas crianças, o jogo 09 é construído quando as crianças estão no tapete aguardando a chegada do professor de Educação Física, e a partir da determinação da professora para que somente manipulassem os livros, elas transformam os livros a partir da sua operação em “comida” dos tigres, e cada uma delas balbucia o som dos tigres como se estivessem em família. Um pouco depois eles simulam uma briga, e é então que surge a intervenção docente com a afirmação “Nada de brigas! Vocês não sabem brincar! Então sentem e devolvam esses livros! ”. Ela retira os livros da boca das crianças e o jogo ali se encerra.

Na mesma retórica da resposta ao jogo 09, no jogo 12, ao perceber que as crianças se movimentam pela sala verbalizando que são super-heróis, ela afirma: “- Ei! Quem está correndo? Não vai ter filme! Todos sentados!”, logo em seguida canta uma música e jogo acaba.

Percebe-se novamente um distanciamento do olhar docente diante da produção infantil pelos jogos protagonizados. Embora professores e alunos compartilhem do mesmo espaço na escola, a sala de aula, eles pertencem à culturas diferentes, e quando não há um esforço do docente em conhecer os aspectos peculiares a cultura da infância, a comunicação entre eles fica trincada e repleta de incompreensões.



No jogo 15, intitulado “Luta de Animais”, ocorre no momento de recepção das crianças pela manhã, a professora está organizando as mochilas e enquanto isso um grupo manipula miniaturas sobre a mesa, e iniciam um diálogo com expressões sonoras “chiiuuu”, e outro responde igualmente “chiiuuuuu”. Em seguida um responde: “Vamos pegar ela.” Logo após essa frase, a professora subitamente interfere impedindo o que para ela seria a movimentação de um pega pega, no entanto, as crianças estão simulando pela manipulação e nem se quer se movem para correr.

A súbita resposta da professora enfatiza a mecanicidade o qual as rotinas engendram no fazer pedagógico, e mais uma vez o jogo se perde, no entanto, esse em especial não acaba, mas muda a temática. Ou seja, essa intervenção, não consegue aniquilar o jogo, do contrário, as crianças elaboram outros papéis e seguem na protagonização. Logo em seguida a professora novamente interfere, mas nesse caso é por conta da rotina da escola. Hora do café.

No mesmo momento da rotina, no jogo 14, intitulado “Panela Raquete”, duas crianças simulam estar jogando tênis com os objetos panelinhas e pecinha de montar. Ao questionar o que faziam eles respondem: “Estamos jogando bola. Eu já ganhei três vezes”. Elas param de jogar para também se dirigirem ao café.

Outra ação da professora por conta da rotina da escola, ocorreu no final do jogo 16, o jogo com maior duração durante a observação, ocorrido no momento do “brincar livre”. Foram 20 minutos de protagonização com a temática da família. As figuras de pai, mãe, bebê, filhos, e irmão foram nitidamente investidas pelas crianças. Durante o jogo elas trocavam de papéis com frequência cada vez que encontravam certo conflito, abrindo a possibilidade de permanência dos membros do jogo no decorrer da sua atuação. Esse jogo somente foi finalizado exclusivamente pela entrada da professora, em virtude do horário da aula de informática.

As expressões de descontentamento pelas intervenções da professora, seja por sua livre espontânea vontade, ou pela rigorosidade da rotina, revelam o significado de um outro estranho que está presente e perto do grupo, mas ao mesmo tempo ausente e longe do mesmo. É nesse momento que a cultura da infância e a cultura do adulto passam a estabelecerem interações sociais que parecem estar desconectadas, mas no fundo não estão.

Pode-se pensar que, a criança traz consigo no jogo toda a vida real, a vida lá fora com todas as suas imperfeições. Porém, a escola tornou-se por vezes distante dessa vida real enquanto



Instituição educadora. Vigotki (2010, p.456) “O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta”.

Certamente os jogos protagonizados por essas crianças fazem emergir as questões da vida num espaço o qual foi estruturado e de certa maneira burocratizado para ser óbvio, certo, formal em toda a sua dinâmica cotidiana. A partir do momento que se interfere na estrutura regularizada, como no caso nas condutas quase improváveis das crianças na protagonização, o adulto docente se vê fora da possibilidade de agir em prol do seu próprio ofício de ser professor. As crianças expressam em seus corpos a vontade de continuar, mas sabem que o professor é o adulto, o reconhecem e como rotineiramente sofrem intervenções que engendram encerramento de seus jogos, acabam vendo no professor o agente atípico. O membro que não joga. E se jogar será tratado como o adulto ainda que ele represente um papel, tal qual ressalta Elkonin (1998).

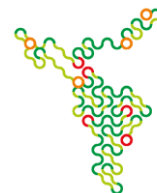
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vigotski (2010) ao pensar nas atribuições do professor, enfatiza que o mesmo tem seu labor vinculado ao ato criador, social e vital. Ou seja, a vida deve fazer parte do fazer pedagógico e dela surgem as questões as quais tratar-se-á de fazer o trânsito do conhecimento empírico para o conhecimento científico.

Ao pensar no jogo como a atividade principal da criança, o professor deveria conceber as questões do ambiente de vida como propulsoras das suas temáticas de exploração em busca da potencialização do desenvolvimento pedológico daqueles que estão sob a sua tutela.

As dimensões simbólicas dessas crianças em relação a docente acusam um distanciamento, colocando-a como aquela que chega para encerrar o jogo, e na mecanicidade da rotina, parecem não fazer nenhum esforço para que ela entre no jogo e possa mantê-lo.

Das cinco respostas hipotetizadas no estudo, somente a resposta para encerramento e para a alternância de temática aparecem nos oito jogos analisados. Não houve em nenhum momento as respostas: a indiferença à intervenção docente, permanecendo na mesma estrutura na qual o jogo estava construído; ou a manutenção do jogo até o esgotamento da temática; ou ainda, a alteração no contexto do conteúdo do jogo. É eloquente por ora, talvez certo desconhecimento da potencialidade dos jogos protagonizados no desenvolvimento das crianças por parte da professora. Nesse caso,



salienta-se a necessidade de estudos futuros que explorem a gênese desse comportamento na formação do professor.

A intervenção docente que era esperada seria aquela na qual a professora intervém no jogo como membro do grupo e auxilia nas questões que estão emergindo no cenário social construído pelas crianças. No entanto, ela não apareceu durante o período de observação, e isso reforça um pouco o distanciamento docente em relação a essa ação pedagógica peculiar a fase da criança pré-escolar.

Vale ressaltar que esse distanciamento não significa negligência no ato pedagógico, já que o estudo não ouviu o discurso das docentes a respeito da compreensão do universo dos jogos protagonizados. Dessa forma, o distanciamento revelado pela pesquisa foi baseado no olhar sensível a criação desses jogos na perspectiva histórico-cultural emergida no grupo das crianças.

O estudo não é complacente quanto ao fato de a criança determinar os momentos que ela deseja realizar os jogos protagonizados, muito embora ela procure fazer isso o tempo todo na escola. É preciso que a rotina seja estabelecida para organizar todo o fazer pedagógico no âmbito escolar. O que o estudo pretendeu apontar subjetivamente nesse caso, é o cuidado com os excessos. A rotina escolar não pode retirar do docente a capacidade de apreciar e mediar à linguagem que emerge do grupo social de crianças e, sobretudo, a linguagem emergente do jogo protagonizado.

REFERÊNCIAS

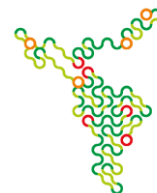
BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

COLLING, Graciele de. S. *Compreensão de professoras de educação infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas Infantis*. 2010, 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, 2010.

ELKONIN, Daniil. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTIN, Mônica. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 2004.



REDIN, Maria. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p.115-125.

SANTOS, M. A. M. O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2009

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 71-79.

VIGOTSKI, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev.S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DESDE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Fernanda Diogo¹

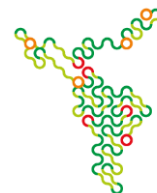
Resumo: Este trabalho visa refletir sobre o processo inicial de formação docente, com ênfase no ensino de Psicologia nas Licenciaturas, desde o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. Contrapondo-se a noções essencialistas e positivistas, esta teoria pressupõe a origem social das funções psíquicas e da consciência humana. Seu arcabouço teórico possibilita aos licenciandos forjarem atuações contextualizadas que visem ao pleno desenvolvimento dos educandos e à emancipação humana. Os/as licenciandos/as devem desenvolver sólidos conhecimentos teórico-metodológicos no campo educacional, aprender a transformar continuamente seus saberes-fazer, produzir conhecimentos e, também, desenvolver um compromisso ético-político com processos inclusivos e de transformação social. O ensino de Psicologia nas Licenciaturas pode contribuir na medida em que refute naturalizações, amplie horizontes interpretativos, desafie ideologias de adaptação e controle e fundamente o respeito à diversidade humana, trabalhando a importância de o/a professor/a aprender a fazer mediações que deem condições para que todos os/as estudantes internalizem os sentidos relacionados aos conceitos ministrados. Este não pode se restringir aos fundamentos da ciência, ou seja, à apresentação de teorias e conceitos de forma abstrata, descontextualizada e, por vezes, pautada por uma racionalidade instrumental e pragmática. Urge debater temas emergentes e valores, muitas vezes evitados de preconceitos, à luz de diferentes teorias.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de Psicologia. Licenciaturas. Teoria Histórico-Cultural.

Reflections on the teaching of psychology in initial teacher education from a Cultural-Historical perspective

Abstract: This paper aims to reflect on the initial process of teacher training, with emphasis on the teaching of Psychology in undergraduate programs, from the point of view of the Cultural-Historical Theory. Contrary to essentialist and positivist notions, this theory presupposes the social origin of psychic functions and human consciousness. Its theoretical framework enables undergraduates to forge contextualized actions that aim at the full development of students and human emancipation. These students must develop solid theoretical and methodological knowledge in the educational field, learn to continuously transform their know-how, produce knowledge, and also foster an ethical-political commitment to inclusive processes and social transformation. The teaching of Psychology in the undergraduate courses can contribute to the extent that it refutes naturalizations, broadens interpretative horizons, challenges ideologies of adaptation and control, and grounds the respect for human diversity, working on the importance of the teacher learning to make mediations that provide conditions for all students to internalize the meanings related to the concepts taught. This cannot be

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.



restricted to the fundamentals of science, that is, to the presentation of theories and concepts in an abstract and decontextualized way, sometimes guided by instrumental and pragmatic rationality. It is urgent to debate emerging issues and values, often tainted with prejudice, in the light of different theories

Keywords: Teacher Training. Teaching Psychology. Undergraduate courses. Cultural-Historical Theory.

Introdução

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. É produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

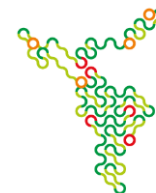
Selma Garrido Pimenta

Garantir uma formação de boa qualidade nos cursos de Licenciatura é vital para a constituição da práxis docente. Para forjar pedagogias emancipadoras, a formação docente precisa se ancorar numa epistemologia trans/formativa (STETSENKO, 2016), desafiando ideologias de adaptação e controle e ampliando os horizontes interpretativos dos/as licenciandos/as.

A Psicologia é uma das disciplinas ministradas nas Licenciaturas que pode auxiliar os/as futuros/as professores/as na apropriação da práxis, contribuindo com uma epistemologia trans/formativa (STETSENKO, 2016). Essa disciplina (ou essas disciplinas, posto que em algumas instituições de ensino ela se divide em duas unidades curriculares) é uma das responsáveis pelo embasamento teórico e “está presente nos currículos como uma disciplina pedagógica, visando subsidiar a atuação docente através do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem [...]” (GUERRA, 2016, p. 61).

As Licenciaturas precisam constituir-se em práxis. Segundo Konder (2018), práxis é uma atividade ética e política distinta da atividade produtiva (*poiésis*) e da busca da verdade (*theoria*).

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do



autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 2018, p. 123)

Martins (2015, p. 30) aponta que “a práxis diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que sintetiza a matéria e a ideia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existem como produtos da consciência”. Ora, se uma pessoa deseja atuar conscientemente sobre uma situação, ela precisa reconhecer e interpretar suas determinações, indo além das aparências. “O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar” (KONDER, 2018, p. 131).

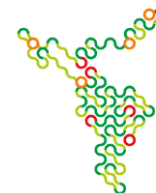
Medeiros e Cabral (2006) reforçam que a práxis sintetiza a teoria e a prática por meio da ação politicamente situada. A teoria em si não promove mudanças concretas, podendo se reduzir à pura contemplação. Esta tem que desenvolver o poder de abarcar e discutir em profundidade a prática, renovando-a. “O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica” (p. 5).

Constituir a práxis docente é uma tarefa complexa, de longo prazo, forjada na formação inicial, continuada e em todo o percurso profissional do/a professor/a. Para Silva (2018), é necessário constituir uma *epistemologia da práxis* na docência: valorizar o movimento dialético, revelar as contradições e as mediações da prática, utilizar teorias e recuperar uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola e do trabalho docente. Para a autora, a dimensão teórico-epistemológica potencializa a ação docente, proporcionando uma reflexão crítica sobre o ato de conhecer. Nessa perspectiva humanista de formação, o “produto final não é um conhecimento pronto, mas um *ser humano novo*, conhecedor de sua condição de sujeito do conhecimento dos processos de conhecer” (SILVA, 2018, p. 38, grifos nossos).

Com a proposição de contribuir na constituição da práxis docente, como deve ser planejada a disciplina de Psicologia ministrada para as Licenciaturas? Esta pergunta serviu de mote para a presente reflexão, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural.

O ensino de Psicologia nas Licenciaturas

A Psicologia Histórico-Cultural foi escolhida como lastro teórico deste estudo por refutar noções essencialistas e positivistas, priorizando o social na constituição do sujeito e considerando a

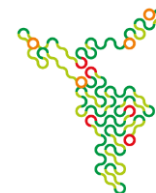


dinâmica entre a objetivação e a subjetivação como o processo que caracteriza o gênero humano e cada sujeito particular (VYGOTSKI, 1992; DAVIDOV, 1988). Essa teoria sustenta que, por meio da atividade mediada, os sujeitos se apropriam das significações sociais e transformam seus contextos. Este processo é apreendido pela relação dialética entre objetividade e subjetividade, sendo a estrutura psicológica fundada nas imbricações entre a história individual e social.

A educação possui papel humanizador e cria condições para o pleno desenvolvimento humano por meio da universalização do acesso aos bens culturais histórica e coletivamente produzidos (SAVIANI, 2011). Contudo, observamos com frequência nos contextos educativos uma compreensão reducionista do fracasso e das queixas escolares, enfatizando questões individuais (problemas cognitivos, psicomotores, neurológicos ou deficiências) ou sociais (famílias “desajustadas” ou em situação de vulnerabilidade social). Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) reforçam que persiste nos meios escolares uma visão que atribui à criança ou à sua família a fonte das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e desenvolvimento, perdendo de vista a multideterminação desses fenômenos.

A Psicologia contribuiu historicamente com estereótipos na medida em que, nas décadas de 1960/70, seguindo um ideário clínico-terapêutico e um discurso psicologizante, afirmou-se no cenário nacional por meio de psicodiagnósticos e da psicomетria, focando a atenção na dimensão individual dos educandos e seus “problemas” (ANTUNES, 2008). A partir dos anos 1980, um novo paradigma começou a se firmar, baseado numa compreensão multifatorial, interacionista e dialética. Segundo Freller (2010), a Psicologia passou a fazer um diagnóstico social das queixas escolares, com intervenções iluminadas pelas falhas ambientais, cujo objetivo não se ateve mais em buscar “problemas” e “culpados”, mas em reconhecer lacunas visando a sua transposição. Para Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), essa postura implica na clareza dos elementos que interferem no desenvolvimento das crianças e jovens e na adoção de uma atitude investigativa e interventiva.

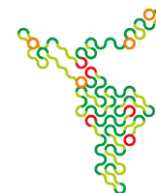
A complexidade e a diversidade da cena escolar podem propiciar distanciamentos e estranhamentos entre a formação acadêmica e o chão da escola, bem como graves dificuldades que algumas instâncias formadoras encontram em fundamentar uma práxis que auxilie os/as futuros/as docentes a pensar de forma dialética, crítica e contextualizada os problemas cotidianos da ação pedagógica, atuando de modo [con]formativo ou, muitas vezes, [de]formativo.



O ensino de Psicologia nas Licenciaturas precisa superar reducionismos e proporcionar o conhecimento de diferentes teorias que possam instrumentalizar a práxis docente. Mas este não pode estar restrito aos *fundamentos da ciência*, ou seja, à apresentação de teorias e conceitos ministrados, na maioria das vezes, de forma abstrata, descontextualizada ou pautada por uma racionalidade instrumental e pragmática, realizando uma cisão entre teoria e prática. Esse tipo de formação *não* favorece a emergência da práxis docente. O ensino de Psicologia deve debater temas emergentes e discutir valores – por vezes eivados de naturalizações e preconceitos – à luz de diferentes teorias psicológicas. É preciso articular os conhecimentos às vivências escolares, buscando formas de aprofundar debates e compreensões. Sem questionar o *status quo* não é possível provocar a formação de sentidos trans/formativos (STETSENKO, 2016) por parte dos/as futuros/as docentes. Precisamos reconhecer que os saberes não são neutros e que a educação é um ato político, pois, sem refletir sobre o estado das coisas, torna-se impossível superar a contradição opressor/oprimido (FREIRE, 1996).

O ensino de Psicologia precisa, também, debater a patologização das queixas escolares, na qual a “culpa” pelo fracasso escolar sempre é debitada na conta dos estudantes e/ou de suas famílias (MEIRA, 2000). Caldas (2005) defende ser necessário ir além das aparências e desenvolver uma perspectiva crítica que busque compreender os fenômenos como sínteses de múltiplas determinações. Ainda segundo a autora, adotar uma postura crítica não significa rejeitar a existência de problemas de ordem psicobiológica, mas se negar a estabelecer causas lineares, pois, mesmo quando há problemas psicodinâmicos, é preciso avaliar como as instituições lidam com eles.

Feldmann (2009) defende o caráter relacional e contextual da aquisição dos saberes docentes, que envolve pessoas, projetos e processos mutuamente produzidos. Estes são manifestações históricas, políticas e sociais, sempre inconclusos e em perspectiva. Assim, formar professores/as com qualidade social e compromisso político de transformação social é um grande desafio. Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 260), “a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor”. Para deixar de ser “qualquer um”, este profissional deve preocupar-se em ampliar seus conhecimentos sobre a prática – a da sala de aula e a da escola como um todo –, estabelecer conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, compreender o ensino enquanto prática social, transformar continuamente seus saberes-fazer e articular tudo isso a um processo de valorização profissional.



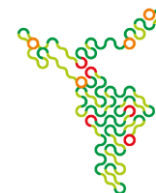
Para Pimenta (2012, p. 29), a formação de professores/as precisa permitir ao docente analisar “[...] as restrições impostas pelo institucional e pelo histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas”. A autora apresenta a proposta de Giroux (1997) do *professor intelectual crítico e reflexivo*, enfoque que suplanta a ação/reflexão individual e busca no coletivo, no público e no ético o respaldo de contextos mais amplos em prol da transformação das desigualdades sociais, alicerçando uma práxis crítica e contextualizada.

Giroux (1997, p. 28) defende uma teoria social crítica da aprendizagem escolar. Ele considera as escolas “[...] locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o self e o social”, enfoque que dignifica o diálogo significativo e a atividade humana. Para o autor, os/as professores/as devem compreender as relações entre ensino escolar e o contexto social mais amplo.

Ao politizar-se a noção de escolarização, torna-se possível elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular. As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. (GIROUX, 1997, p. 29)

Isso se torna possível porque o/a docente vivencia o cotidiano escolar e, portanto, pode refletir sobre os problemas educativos, elaborar saberes – e não somente consumi-los, mas produzi-los, tornando-se um/a intelectual transformador/a. “As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 1997, p. 162), sendo necessário “tornar o político mais pedagógico” (p. 163). Esse modo de atuação docente potencializa que os/as estudantes também se tornem cidadãos/ãs críticos/as e transformadores/as.

A formação docente nas Licenciaturas precisa ser capaz de forjar paradigmas educacionais inclusivos, objetivando que os/as professores/as deem conta de ensinar a todos/as e a cada um/a dos/as educandos/as. Paradigmas inclusivos devem abranger o ensino de todas as crianças, de forma independente de suas condições culturais, sociais, étnicas, linguísticas ou de desenvolvimento, acolhendo, inclusive, as que moram nas ruas, trabalham ou pertencem a grupos desfavorecidos e marginais (UNESCO, 1994). Nesse aspecto, a proposta do/a professor/a ser um/a intelectual crítico/a e reflexivo/a, de Giroux (1997), permite a resignificação do espaço escolar por meio de seu caráter dialético, com respaldo coletivo e ético, suplantando a ação/reflexão individual e isolada por meio da sua contextualização social.



O arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural auxilia na ampliação desta perspectiva crítica e reflexiva. Esta se constitui tanto como um objeto de análise no ensino de Psicologia como, também, pode subsidiar conceitos que permitem a reflexão sobre a formação inicial de professores/as, favorecendo a compreensão da “[...] grande importância da ação mediadora dos agentes formadores nos cursos de formação de professores na articulação entre o conhecimento da vida cotidiana e o conhecimento sistematizado” (GUERRA, 2016, p. 79).

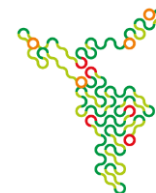
Os pressupostos da abordagem vygotskiana têm suscitado importantes considerações para educação escolar. Apontam a necessidade de valorizar os conhecimentos espontâneos, adquiridos no cotidiano, como elementos da cultura. Por outro lado, sugerem que escola teria papel fundamental na articulação dos conhecimentos espontâneos com os conhecimentos científicos, o que favoreceria a aquisição de conhecimentos sistematizados. A importância atribuída às relações sociais ressalta a necessidade de serem consideradas as interações e a qualidade das mediações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento no processo de escolarização. (GUERRA, 2016, p.71)

Desde o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o/a professor/a formador/a é o/a principal mediador/a das situações de ensino e aprendizagem, as quais implicam em diferentes processos de significação por parte dos/as licenciandos/as. Assim o/a professor/a formador/a precisa mediar atividades, debates e situações de aprendizagem que subsidiem o pleno desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos/as futuros/as professores/as e a internalização de sentidos sobre os conteúdos programáticos propostos na disciplina, desafiando seu pensamento crítico e reflexivo.

Considerações finais

Mesmo considerando ser difícil pensar em práticas educacionais transformadoras inseridas em um sistema marcado por injustiças e desigualdades, acreditamos que o ensino de Psicologia nas Licenciaturas pode proporcionar discussões contextualizadas e éticas, proporcionando a emergência de uma práxis docente que se fundamente na crítica e pautar processos de emancipação humana. Para isso, é preciso que a formação inicial lhes apresente o compromisso ético-político de o/a docente perceber todas as crianças como capazes/aptas a construir conhecimento e buscar alternativas para a construção de uma sociedade inclusiva, tendo como escopo analítico a necessidade de realizar intervenções ampliadas nos níveis econômico, político, social e cultural.

O ensino de Psicologia nas Licenciaturas pode contribuir na formação da práxis na medida em que refute naturalizações, amplie horizontes interpretativos, desafie ideologias de adaptação e controle, questione concepções baseadas na reprodução/memorização e fundamente o respeito à



diversidade humana, trabalhando a importância de o/a professor/a aprender a fazer mediações que deem condições para que todos os estudantes internalizem os sentidos relacionados aos conceitos ministrados em suas disciplinas. A disciplina de Psicologia precisa apresentar aos/às futuros/as professores/as conteúdos teórico-metodológicos de qualidade e engendrar reflexões críticas sobre os processos educativos, levando em conta a diversidade de sujeitos matriculados nos sistemas educativos, suas histórias e seus contextos.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06.abr.2020.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 21-33, jun., 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em 06.abr.2020.

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

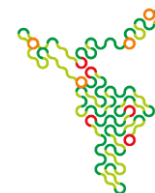
FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In. FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009. p. 71-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRELLER, Cintia Copit. Grupo crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In. MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 121-136

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Louzada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de D. Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



GUERRA, Clarissa Terezinha. Conhecimento Psicológico e formação de professores. *In.* AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena S. S.; SADALA, Ana Maria F. A. (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2. ed, revisada. Campinas: Alínea, 2016. p. 61-84.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes; MEZZALIRA, Adinete Souza da Costa. Desafios para o cotidiano do Psicólogo dentro da escola. *In.* DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016. p. 21-36

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 18 vol. XX, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06.abr.2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem Sócio Histórica. **E-Curriculum**, São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 01-17, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>. Acesso em 06.abr.2020.

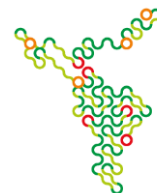
MEIRA, Marisa Eugênio Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In.* TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In.* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese da crítica a um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011.

SILVA, Kátia Augusta P. C da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**. Porto Alegre, vol. 39, ed. esp. supl., p. 32-41, 2016.



Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/313900697_Vygotsky%27s_theory_of_method_and_philosophy_of_practice_Implications_for_transformative_methodology. Acesso em 06.abr.2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11366522-Declaracao-de-sala.manca-e-enquadramento-da-accao.html>. Acesso em 06.abr.2020.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.



UMA EPISTEMOLOGIA PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE À EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA, NA EDUCAÇÃO MÉDICA

Clarisse Daminelli Borges Machado¹
Edson Schroeder²

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: A Educação Médica brasileira tem, ao longo das últimas décadas, apresentado mudanças importantes com relação à formação acadêmica. Passa, temporalmente, por uma concepção docente embasada nas cátedras, com ênfase na dicotomia entre os ciclos básico e clínico e, recentemente, pela formação do médico generalista. Apesar das diferenças presentes nos modelos pedagógicos citados, o docente de Medicina apresenta-se como figura fundamental em todos, com a característica de ser, normalmente, um médico que exerce a docência como atividade paralela à sua profissão. Diante desta realidade se mostra fortalecida a concepção de que, para ensinar, basta saber fazer. Guiado por esta ênfase na prática, o médico-docente não se mostra integrado em uma compreensão teórica de referência, pautada, sistematizada e pensada para o desenvolvimento de humanidades. Neste sentido, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural como base para se propor outra epistemologia - a Psicológico-Pedagógica, centrada na atividade docente como geradora dos processos de elaboração do conhecimento com consequências sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos graduandos. A proposta centra-se na ação docente consciente, por intermédio de interações sociais de produção baseadas na cooperação e nas intersubjetividades, amparadas na confiança e no conhecimento, tendo no professor a figura central de coordenação e articulação das assistências em zonas de desenvolvimento que seguramente as atividades de ensino demandam.

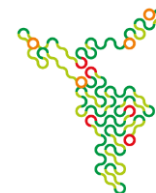
Palavras-chave: Educação Médica. Formação de Professores. Teoria Histórico- Cultural.

A Psychological-Pedagogical epistemology as a possibility to the Epistemology of Practice in Medical Education

Abstract: Brazilian Medical Education has, over the last decades, presented important changes in relation to academic training. It passes, temporarily, through a teaching concept with emphasis on the dichotomy between the basic and clinical cycles and, recently, the training of general practitioners. Despite the differences present in the different pedagogical models, the medical teacher presents himself as a fundamental figure in all of them, with the characteristic of being, normally, a doctor who exercises teaching as an activity parallel to his profession. In view of this reality, the conception that for teaching is enough to know how to do is strengthened. Guided by this emphasis on practice, the doctor-teacher is not integrated in a theoretical understanding of reference, guided, systematized and designed for the development of the humanities. In this sense, we present the Historical-Cultural

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Brasil.

² Professor voluntário nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Matemática (PPGECIM) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Brasil.



Theory as the basis for proposing another epistemology - the Psychological-Pedagogical one, centered on the teaching activity as the generator of the processes of knowledge development with consequences on the personal and professional development of the students. The proposal focuses on conscious teaching action, through social interactions of production based on cooperation and intersubjectivities, supported by trust and knowledge, with the teacher as the central figure of coordination and articulation of assistance in development areas that surely teaching activities demand.

Keywords: Medical Education. Teacher Training. Historical- Cultural Theory.

Introdução

A Educação Médica brasileira tem apresentado mudanças com relação à formação acadêmica, passando temporalmente por uma concepção curricular embasada nas cátedras, seguida pelo modelo disciplinar Flexneriano (Flexner, 1910). Mais recentemente, por concepções que, visando a autonomia do estudante em sua relação com o conhecimento, reconfiguraram os processos de ensinar e de aprender. Apesar das diferenças nos modelos pedagógicos citados, o médico-docente apresenta-se como personagem central em todos, exercendo a docência de forma paralela à sua profissão. Diante disso, se mostra fortalecida a concepção de que para ensinar, basta saber fazer, configurando-se, portanto, a Epistemologia da Prática.

Guiado pela ênfase na prática, não se mostra integrado a uma compreensão teórica de referência, pautada em uma epistemologia sistematizada em torno da unidade “criação de significado/aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento”. Assim, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural como base para o que denominamos de Epistemologia Psicológico-Pedagógica, que considera a atividade de ensino como geradora dos processos de elaboração do conhecimento implicando sobre o desenvolvimento (humano/ profissional) dos graduandos. Logo, objetivando somar contribuições frente aos desafios relacionados à formação profissional médica, propomos um debate teórico considerando-se o papel dos médicos-docentes, com centralidade na atividade de ensino mediada pelo conhecimento científico e baseada na cooperação e intersubjetividades, amparadas na confiança. Consideramos o docente como organizador e orientador das necessidades e desafios que a atividade de ensino e de estudo demandam na sala de aula.



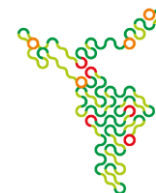
Algumas premissas para o desenvolvimento de nossas argumentações

Explicitamos a busca pela reflexão teórica como necessidade, anunciando as duas premissas que fundamentam nossas posturas:

a) A aprendizagem e o desenvolvimento têm gênese nas formas históricas e sociais da experiência humana. A formação humana/profissional implica o estudante apropriar-se dos conhecimentos e seus procedimentos, fazendo com que se tornem meios de sua futura atividade profissional. b) A aprendizagem e o desenvolvimento baseiam-se na participação conjunta de reciprocidades: professor ↔ estudantes e estudantes ↔ estudantes, engajados em torno do conhecimento e objetivos comuns (Vigotski, 2004b).

No texto, levamos em consideração uma abordagem da atividade prática humana como unidade de análise que inclui dimensões sociais, cognitivas e afetivas. Portanto, compreendemos como atividade de estudo o processo histórico que, sob a orientação docente, o estudante é inserido em formas desenvolvidas de consciência social (a cultura médica). Destarte, exploramos teoricamente três unidades dialéticas, originadas e organizadas a partir da principal perspectiva teórica a que nos propusemos desenvolver: a) a relação entre a atividade de ensino, de estudo e a formação humana dos estudantes; b) a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e c) a relação existente entre o plano da experiência profissional e o plano da experiência docente.

Nossas argumentações teóricas levam em consideração uma abordagem instrumental histórico-cultural que destaca o conceito de atividade produtiva ou prática e que determina, ao longo de processos mediados, a mudança de controle do ambiente para o estudante, com o desenvolvimento de formas superiores do funcionamento psicológico, entre elas, a regulação voluntária, a partir da internalização de um sistema de significados (aqui, consideramos a cultura médica). Isto diz respeito à natureza intersíquica compartilhada do funcionamento psicológico que se estabelece entre estudantes e médicos-docentes, originada na atividade de ensino, posteriormente transformada em natureza intrapsíquica, pela atividade de estudo. Também, uma abordagem instrumental mediadora, relativa à compreensão vigotskiana de conhecimento científico, que medeia as relações entre o sujeito e sua profissão e este com o outro e consigo mesmo.

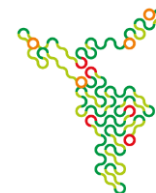


Quem sabe fazer, sabe ensinar?

Ao propor nova configuração teórico-metodológica à Educação Médica, pautada na formação do médico generalista, crítico e reflexivo, seguindo as DCN do Curso de Medicina (Brasil, 2001; Brasil, 2014), as escolas médicas passam, necessariamente, pela discussão acerca do perfil docente. Segundo Batista e Silva (1998), a questão da preparação do professor, no que se refere ao seu construto pedagógico não tem, geralmente, recebido atenção. Diferentemente de outras áreas de graduação, a formação do médico não tem como objetivo a formação de um professor. Para Canuto e Batista (2009, p. 625), o médico-docente “é um médico especialista que, após a formação, inicia a docência sem qualquer preparo”. E é desta forma que, embasado no empirismo do cotidiano profissional, ou remetendo-se a uma experiência prévia enquanto estudante do curso de Medicina, constrói a sua trajetória docente.

Configura-se, um conhecimento tácito com suas teorias implícitas a respeito do que fazer em sala de aula (Duarte Neto, 2013). Assim, não se sente instigado e motivado para qualificar sua prática docente, pois trata-se de uma extensão da sua prática médica profissional. (Ferreira; Souza, 2015; Machado *et al.*, 2017; Hamamoto *et al.*, 2018). Há, assim, uma Educação Médica fortemente marcada pela importância do saber relacionado ao “como fazer” e, conseqüentemente, um esvaziamento do saber relacionado ao “como e por que ensinar.

A ação pedagógica com intencionalidade, pensada e desenvolvida com consciência pelo médico-docente, se apresenta fundamental para a formação dos estudantes, aspecto que pressupõe uma compreensão teórica e prática em torno de uma episteme psicológico-pedagógica. A atividade de ensino não deveria centrar-se apenas na vivência profissional imediata, pois a ausência da formação científico-pedagógica favorece o médico-docente se fundamentar no fazer dos seus professores de graduação. Configura-se, um conhecimento tácito com suas teorias implícitas a respeito do que fazer em sala de aula (Duarte Neto, 2013). Nesta dinâmica, não se mostra integrado em uma compreensão teórica de referência, em torno da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, como condição indispensável para seus processos de humanização. É neste contexto de historicidades que novas possibilidades didático-pedagógicas se mostram prósperas, fortalecendo nossa argumentação em torno da proposição de uma epistemologia psicológico-pedagógica. Compreender é o verbo de ação da investigação em que o comportamento humano é diretamente influenciado pelo contexto histórico-social em que ocorre.

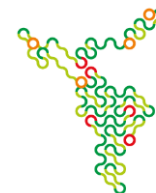


Argumentos para uma epistemologia psicológico-pedagógica

O papel do médico-docente, por meio de sua atividade de ensino, no processo de formação técnica, ética e cognitiva dos estudantes de Medicina parece ser inequívoco. Conhecer e compreender a trajetória docente dos médicos-docentes, inseridos em contextos histórico-culturais específicos, figura como parte importante de discussão e deve se transformar, cada vez mais, numa questão central da Educação Médica (Machado, 2018).

A Teoria Histórico-Cultural, como base teórica para uma Epistemologia Psicológico-Pedagógica, justifica-se pelo fato de adentrarmos nas questões relacionadas à atividade de ensino como unidade de análise de desenvolvimento humano, que se distingue na relação criação de significados/aprendizagens conduzindo ao desenvolvimento. Destacamos o desenvolvimento de neoformações como a personalidade médica. Vigotski (2004b; 2001) refere-se à modificação estrutural da consciência: conduzir os estudantes a situarem-se à frente de si mesmos. Trata-se de uma base psicológica intrínseca a todas as atividades humanas - a necessidade, sendo que toda atividade se origina de uma necessidade, que se constitui na força interna que a conduz (Leontiev, 2004). A atividade de estudo move-se pela necessidade e o desejo dos estudantes se apropriarem do conhecimento. Para Davidov (1986, p. 26) “a atividade consciente do homem está mediatizada pelo coletivo; durante sua realização o homem leva em consideração as posições de outros membros do coletivo”, portanto, a existência de uma consciência docente social (presente no ambiente) é condição para a existência de uma consciência docente individual, tendo-se a consciência como um sistema que se desenvolve na própria atividade prática (Vigotski, 2001).

Assim, é fundamental a atividade de estudo gerar protagonismos. Práticas educativas tradicionais situam docentes e estudantes em contextos improdutivos, priorizando a memorização. O protagonismo implica na participação consciente em tarefas exploratórias nitidamente desafiadoras. Trata-se do aspecto psicológico e pedagógico inerente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato, proposto por Vigotski (2001). Seu aspecto essencial situa-se na necessidade de o estudante aprender o novo, derivando desta formulação a compreensão da sala de aula como ambiente que se transforma em fonte de desenvolvimento: “o *bom aprendizado* é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (Vigotski, 1989, p. 101, grifos do autor). O ensino que nela ocorre comporta a criação de zonas de conhecimento, pelos docentes, pois é a que representa o momento mais determinante na relação ensinar ↔ estudar.

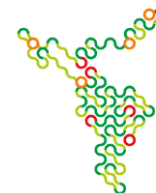


O conceito teórico de Zona de Desenvolvimento Imediato congrega uma compreensão genética e histórica do desenvolvimento humano, que possibilita professores idealizarem o curso interno que é possível um estudante percorrer, explicitando ciclos já alcançados e ciclos que ainda necessitam ser adquiridos (Vigotski, 1989). Em sala de aula, o caráter social a que aludimos, diz respeito ao estudante envolvido em contextos colaborativos. Isto pressupõem interações sociais de produção (Vigotski, 2004a), mediadas pelo conhecimento científico. Portanto, entendemos que as atividades se entrelaçam em torno da cultura.

Neste sentido, a Zona de Desenvolvimento Imediato, determinada na atividade, compõe uma unidade histórica, isto é, Vigotski (2001) a define a partir da dialeticidade que abarca histórias dos participantes envolvidos com história social (a cultura médica). Conforme Davidov (1999; 1986), o domínio consciente da cultura significa conduzir os estudantes no processo de internalização de procedimentos e estratégias cognitivas, fundamentais para a ciência médica. Sobretudo, como compreendem e resolvem as questões relacionadas à vida profissional numa perspectiva humanizadora. Vigotski também acrescenta que, em função da sua natureza social, a formação humana relaciona-se à formação da consciência e o domínio das atividades que foram aprimoradas no decorrer da história. E completa: “[...] a essência do desenvolvimento está na interação entre a forma ideal e a inicial.” (Vigotski, 2017, p. 36).

Vigotski refere-se à natureza social da atividade de ensino: por um lado, os conhecimentos médicos como “formas ideais” da cultura médica, por outro, o acompanhamento docente que propõe e organiza Zonas de Desenvolvimento Imediato. Nela, determina, desafia, acompanha e avalia, conduzindo estudantes para novos estágios desenvolvimentais, contudo, a partir de ciclos já adquiridos: “*o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.*” (Vigotski, 1989, p. 101, com grifos no original).

Segundo Libâneo (2001), construtos teórico-conceituais podem inspirar na proposição de uma epistemologia psicológico-pedagógica, centrada na atividade de ensino, frente ao esvaziamento teórico e pedagógico do fazer docente. Se a gênese do pensamento se encontra na aprendizagem de conhecimentos é esta ação que, necessariamente, precisa ser fortalecida na docência. Assim, o médico-docente assume uma identidade docente consciente do seu papel no processo de formação dos graduandos



Conclusão

A prática do médico-docente, pautada na crença de que quem sabe fazer sabe ensinar, evidencia uma docência embasada essencialmente no empirismo, com poucos subsídios teóricos, se considerarmos os aspectos de natureza pedagógica e psicológica. Como possibilidade frente à Epistemologia da Prática é que uma Epistemologia Psicológico-Pedagógica se apresenta. Nesta, o médico-docente atua como organizador da relação entre os estudantes graduandos e sua atividade profissional futura, a partir de Zonas de Desenvolvimento Imediato, tendo o conhecimento como instrumento mediador desta relação.

Por se tratar de atividades (revolucionárias), é preciso mencionar o princípio da incerteza (aqui, com relação à atividade de ensino). Ou seja, o médico também passa pelo desafio de caminhar pelo desconhecido, pelo que está além da sua compreensão e do seu domínio. Trata-se de um aspecto que, certamente, torna a sua aprendizagem um fenômeno muito mais complexo. Contudo, é possível pensar a formação a partir do envolvimento dos médicos num ambiente de produção e criação, tanto do ponto de vista pessoal como social. São movimentos que dizem respeito às questões relacionadas ao aprender a ensinar, no sentido de se cultivar a motivação e a atenção dos médicos-docentes sobre as tarefas e responsabilidades exigidas pela atividade.

Conforme Leontiev (2004), a natureza objetiva da atividade se transforma em natureza subjetiva internalizada, ou seja, o médico atribui sentidos pessoais aos sistemas de significações inerentes às culturas que compõem a atividade de ensinar. A atribuição de sentidos está vinculada aos motivos que conduzem o médico em seu processo de formação para o objeto da atividade: ensinar aquilo que é necessário que o estudante aprenda - a necessidade de uma atividade de ensino, ou seja, uma orientação para resultados. Para Leontiev, a necessidade é determinada pelo objeto e este se transforma no motivo da atividade, que a impulsiona.

Parece imperativo, portanto, que se compreenda como percebem-se docentes, como se relacionam com o conhecimento científico e com os sujeitos inseridos na relação entre o ensinar e o aprender. E como estes profissionais organizam e fazem suas atividades de ensino. São questões fundamentais em busca de uma maior compreensão do papel do médico-docente e a atividade de ensino, como atividade formadora de humanidades, na Educação Médica.



Referências

BATISTA, Nildo Alves.; SILVA, Sylvia Helena Souza. **O professor de Medicina**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CES nº3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CANUTO, Ângela Maria Moreira; BATISTA, Sylvia Helena Souza Santos. **Concepções do processo ensino-aprendizagem: um estudo com professores de medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 33, n. 4, out/dez 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022009000400013&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 jan. 2019.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. O que é a Atividade de Estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, p. 1-7, 1999.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [S. l.: s. n], [1986]. Disponível em: <[http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc)>. Acesso em: 03 ago. 2019.

DUARTE NETO, José Henrique. **Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 10, n.21, p. 48-69. 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/326>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FERREIRA, Christiano Campos; SOUZA, Ana Maria Lima. **Formação e Prática do Professor de Medicina**: um Estudo Realizado na Universidade Federal de Rondônia. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 40, n. 4, p. 635-643, 2015. Disponível em:<



http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010055022016000400635&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Acesso em: 15 jan. 2019.

FLEXNER, Abraham. **Medical Education in the United States and Canada**. New York:

Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching, 1910.

HAMAMOTO, Pedro Tadeo Filho, *et al.* “**Café com Educação Médica**” - Breve Relato de uma Experiência para o Desenvolvimento da Docência. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 42, n. 4, p. 7-13, 2018. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbem/v42n4/1981-5271-rbem-42-4-0007.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogias e Pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*. n. 17 p. 153-176. 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MACHADO, Clarisse Daminelli Borges. **Movimento e Processo: a formação identitária do estudante de medicina**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina.

MACHADO, Maria Mercês Correa; *et al.* **Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico**. *Avaliação*. v. 22, n. 1, p. 85-104, mar. 2017. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000100085&script=sci...tln>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O problema do ambiente na pedologia. In.: LONGAREZI, A. M.;

PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 15-38.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes 2004a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.