



Zoia Prestes
Amanda Bersacula
Natália Capristo Navarro
Organizadoras

Estudos e Pesquisas em Diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e Movimentos Sociais

**Estudos e Pesquisas em Diálogo com a
Teoria Histórico-Cultural e
Movimentos Sociais**

**Zoia Prestes
Amanda Bersacula
Natália Capristo Navarro
(Organização)**

**Estudos e Pesquisas em Diálogo com a
Teoria Histórico-Cultural e
Movimentos Sociais**



**Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação
de Obras dos Representantes
da Teoria Histórico-Cultural**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Zoia Prestes; Amanda Bersacula; Natália Capristo Navarro [Orgs.]

Estudos e Pesquisas em Diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e Movimentos Sociais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 309p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1634-8 [Digital]

1. Estudos. 2. Pesquisa em Educação. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Movimentos sociais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: "Esboço do tapete do circo de Moscou-URSS" de Vadim Rindin (1902-1974)

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

Revisão: Mariângela Tostes Innocêncio

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Dedicatória

No momento em que finalizamos este livro, uma foto de duas meninas palestinas correu o mundo. A menina maior, com um pouco mais de 6 anos, aparece na foto carregando sua irmã em busca de um hospital. Essa é a imagem da barbárie que o mundo vivencia hoje. Dedicamos este livro a todas as crianças que precisam ser protegidas e salvas para que possamos pensar que haverá um futuro para a humanidade.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Elizabeth Tunes	11
APRESENTAÇÃO	
Zoia Prestes	
Amanda Bersacula	
Natália Capristo Navarro	
PEDOLOGIA CIENTÍFICA COMO PROPEDEÚTICA NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE, EDUCAÇÃO E ÁREAS AFINS	19
Jairo Werner	
Zoia Prestes	
PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA ORIGEM POSSÍVEL	55
Adriana Miana de Faria	
Mônica de Almeida Duarte	
Zoia Prestes	
O MULTILINGUISMO DE CRIANÇAS REFUGIADAS: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E SCHERBA	109
Larissa de Souza Mello Insabralde	
A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: O ACESSO DA MULHER RURAL AO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DO PRONERA NO BRASIL	141
Márcia Mara Ramos	

TRADUÇÕES DE L. S. VIGOTSKI NO BRASIL: UM CAMINHO ESPINHOSO ATÉ OS DIAS ATUAIS Mateus Thaler Beck	167
IMAGINAÇÃO: UMA PALAVRA E MUITAS POSSIBILIDADES – DISSONÂNCIAS ENTRE SPINOZA E VIGOTSKI Erondina Santos de Araujo	189
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VIGOTSKI E O SERVIÇO SOCIAL: UM ENSAIO TEÓRICO Amanda Bersacula	215
A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL Ana Caroline Nunes Costa	251
ESTUDOS SOBRE A DEFECTOLOGIA E O ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES Natália Capristo Navarro	277
PISA LIGEIRO! O SER CRIANÇA E O BRINCAR NA LUTA POR MORADIA DOS SEM TETINHOS DO MTST PELO OLHAR DE UMA PEDAGOGIA SEM TETO Francis Paula Correa Duarte	293

PREFÁCIO

A presente coletânea de textos intitulada *Estudos e pesquisas em diálogo com a teoria histórico-cultural e movimentos sociais*, organizada por Zoia Prestes, Amanda Bersacula, Natália Capristo Navarro, chama nossa atenção por dois aspectos. O primeiro diz respeito à amplitude da diversidade dos temas e das questões que são tratadas e examinadas à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento, elaborada por Lev Semionovitch Vigotski. O leitor encontrará aqui temas como o ensino da percepção musical, a prática psicopedagógica, o serviço social, o multilinguismo, o processo de imaginação, para citar apenas alguns. Essa riqueza e variedade temática são introduzidas com um texto no qual se faz o exame do ensino de uma disciplina destinada a estudantes de medicina, enfermagem, nutrição, pedagogia, entre outros, da Universidade Federal Fluminense, com ênfase no exame comparativo entre a pedagogia da linguagem, de Heloisa Marinho, e a teoria histórico-cultural, de L. S. Vigotski. Essa disciplina, segundo afirmam os autores, serve como propedêutica para as áreas que têm a criança como objeto de estudo e de prática educativa, terapêutica ou social. Aqui, é apresentado o segundo aspecto que chama a atenção do leitor do livro: os textos coligidos circunscrevem-se todos à área da educação.

Assim, pode parecer, à primeira vista, que a circunscrição à temática da educação trata-se de um fechamento, uma limitação do escopo de aplicação da teoria histórico-cultural de Vigotski e induz, necessariamente, à formulação da questão do porquê essa área seria privilegiada. Contudo, é exatamente por focalizar a educação que a abrangência temática expande-se quase ao infinito. Por quê? É aqui que tudo fica muito interessante.

Segundo o pensamento de Vigotski, a psicologia busca compreender o processo de formação e constituição do homem

cultural e, por essa razão, “o problema pedagógico está situado no centro da nova psicologia” (2003, p. 33)¹; a educação é um “processo de reorganização social das formas biológicas da conduta” (2003, p. 34) e “significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação” (2003, p. 41). Vale, inclusive, lembrar que o próprio processo de educação é um processo psicológico. Ora, fica evidente que, sendo a psicologia a ciência que se ocupa do estudo do processo de formação, de constituição, de desenvolvimento do homem cultural, suas mãos atam-se, por necessidade, às mãos da educação, pois esses processos são propiciados pelas práticas educativas próprias de múltiplos tempos e lugares. A psicologia tem como seu âmbito de estudo todo o campo da formação cultural do homem e isso inclui, portanto, todo o campo das práticas educativas que são históricas e culturais. O casamento da psicologia com a educação é, pois, indissolúvel. Eis porque Vigotski é, ao mesmo tempo, um estudioso da psicologia e da educação: a natureza e o teor da teoria que criou impõem essa opção.

Sendo assim, ao se fechar em torno de temáticas educativas e a teoria histórico-cultural, o presente livro não restringe, mas alarga, escancara as portas para o infinito temático que é próprio da educação. São tantas as temáticas educacionais a que podem se dirigir nossas reflexões de caráter psicológico que a nossa memória e imaginação, imediatamente, nos conduzem aos belos versos do nosso Grande Poeta: “Na quarta parte nova os campos ara;/E, se mais mundo houvera, lá chegara”.

Brasília, outubro de 2024.

Elizabeth Tunes

Universidade de Brasília

¹ VIGOSTKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta alguns estudos e pesquisas que dialogam com a teoria histórico-cultural e movimentos sociais e foram desenvolvidos por integrantes do grupo de pesquisa Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação de Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC) da Universidade Federal Fluminense, coordenado pela professora Dra. Zoia Prestes. Entre chegadas e partidas de pesquisadores(as) e estudantes de diversas áreas do conhecimento no grupo, os encontros semanais do NUTHIC possibilitam a fruição dos debates e inúmeras possibilidades de estudos e pesquisas com base na teoria que chegou ao Brasil no final da década de 1970, e outros que guardam relação com os movimentos sociais importantes que defendem direitos à terra, à alimentação, à habitação, entre outros.

Se há algo consubstancial que podemos apresentar aos(as) leitores e leitoras nesta obra, com certeza, são os estudos das obras de Lev Semionovitch Vigotski - fundador da teoria histórico-cultural - traduzidas diretamente do russo. Esse é o compromisso que o grupo de pesquisa NUTHIC assumiu, desde sua criação em 2013, e que faz parte de uma trajetória de leituras, estudos, pesquisas e traduções de obras desse teórico. Ainda em 1996, o professor Newton Duarte afirmou: “Vigotski está se tornando famoso entre os educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido” (Duarte, 1996, p. 18)¹, apontando para o fato de que, muitas vezes, a apropriação de ideias de pensadores como Vigotski em trabalhos científicos no Brasil são superficiais, além de, como se

¹ DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6333>.

sabe, carregarem deturpações de conceitos basilares as quais foram importadas das traduções ocidentais de suas obras.

Estudos e pesquisas do NUTHIC têm aprofundado a compreensão da teoria histórico-cultural, podendo-se, inclusive, afirmar se ter descoberto um outro Vigotski, muito diferente daquele que desembarcou com traduções de versões estadunidenses. Debruçados sobre os originais do autor e comparando com versões em diferentes idiomas, discute-se a tradução de suas ideias. Esse trabalho tem se apresentado como de suma importância para pesquisa e estudos que ora se apresentam na presente coletânea.

São dez capítulos que compõem esta obra, oito dos quais são artigos que apresentam sínteses de estudos e pesquisas articulados com a teoria histórico-cultural vigotskiana e diversos temas e dois artigos sobre o trabalho de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Destaca-se que o grupo de pesquisa NUTHIC é composto por muitos(as) estudiosos(as) e pesquisadores(as) de diversas áreas, o que poderá ser observado pelas temáticas dos textos. Optou-se por não dividir o livro em partes, mas apresentar os resultados de estudos e pesquisas que foram desenvolvidos ao longo dos anos no grupo.

O primeiro capítulo é de autoria do professor da faculdade de medicina da Universidade Federal Fluminense (UFF), médico psiquiatra Dr. Jairo Werner, e da professora Dra. Zoia Prestes. Sob o título *Pedologia científica como propedêutica na formação interdisciplinar de profissionais da saúde, educação e áreas afins*, o artigo busca articular a pedagogia da linguagem de Heloísa Marinho com a teoria histórico-cultural de Vigotski, tendo como perspectiva o desenvolvimento infantil e a ciência do desenvolvimento sistemático da criança, a pedologia. O artigo é uma síntese dos principais fundamentos utilizados na disciplina de *Desenvolvimento Infantil* da UFF, oferecida aos estudantes de várias áreas de conhecimento, que propõe uma formação para além do campo de terminologias de cada área, apresentando o emprego da

metodologia de construção de instrumento de monitoramento, avaliação e acompanhamento dos principais ciclos do desenvolvimento infantil que são discutidos na disciplina.

O segundo capítulo, intitulado *Percepção musical: uma origem possível*, é um recorte da tese da professora Dra. Adriana Miana de Faria, intitulada *Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta*, defendida em 2018, sob a orientação da Dra. Mônica de Almeida Duarte (UNIRIO) e coorientação da professora Dra. Zoia Prestes. As autoras apresentam a trajetória histórica da origem e alterações ocorridas na disciplina *Percepção Musical* do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). As análises apoiam-se na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski para demonstrar como a prática pedagógica do ensino da percepção musical pode ir além do treino de determinados conteúdos sonoros e contribuir com o desenvolvimento da imaginação e criação de estudantes, assim como no autodesenvolvimento das práticas musicais individuais e coletivas.

O terceiro capítulo apresenta um diálogo entre a psicologia, educação e linguística. O texto da Dra. Larissa Insabralde reflete sobre o multilinguismo de crianças refugiadas com base em dois teóricos bielorrussos: Lev S. Vigotski e Lev V. Scherba. Fruto de tese de doutorado sob orientação da Dra. Zoia Prestes, o artigo *O multilinguismo de crianças refugiadas: contribuições de Vigotski e Scherba* faz um percurso teórico e levantamento bibliográfico sobre as contribuições desses dois autores para discutir o multilinguismo de crianças refugiadas. Também apresenta aspectos da pesquisa empírica realizada com duas crianças venezuelanas refugiadas desde 2019 no Brasil, analisando questões da língua (materna e a do país de acolhimento) e as relações sociais, familiares e escolares.

O quarto capítulo refere-se a estudos e pesquisas em movimentos sociais e traz parte de uma pesquisa de pós-doutorado sob supervisão da professora Dra. Zoia Prestes. A autora, Dra. Márcia Mara Ramos, no artigo intitulado *A luta pela educação do campo como política pública: o acesso da mulher rural ao ensino superior*

por meio do PRONERA no Brasil, fala sobre os desafios dos movimentos sociais e sindicais em conjunto com as universidades públicas brasileiras para construir espaços de formação e escolarização de mulheres e crianças de territórios rurais. O texto traz parte de análises de uma pesquisa documental da II Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária (II PNERA) com ênfase na importância da luta por políticas públicas na Educação do Campo e na inclusão de mulheres de territórios rurais em espaços de formação superior por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O texto inclui relatos de mulheres sobre suas lutas e desafios para alcançar um curso de nível superior que é entendido como instrumento político de luta dos povos do campo.

O quinto capítulo, intitulado *Traduções de L. S. Vigotski no Brasil: um caminho espinhoso até os dias atuais*, é de autoria do doutorando em Educação e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Me. Mateus Thaler Beck. O texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado, também sob orientação da professora Dra. Zoia Prestes. O objetivo do trabalho gira em torno de traduções de obras de Lev Semionovitch Vigotski no ocidente, mais especificamente no Brasil, procedendo-se a uma análise de referências bibliográficas de monografias em um curso de formação em Pedagogia. O autor apresenta o processo histórico do percurso de algumas obras de Vigotski no Ocidente, até a chegada ao Brasil, e de publicações no Brasil sob o nome de Vigotski, desde a década de 1980 até a atualidade, percorrendo os principais marcos e obras, analisando aspectos problemáticos de traduções na literatura científica, com enfoque nas duas primeiras obras atribuídas a esse autor no Brasil, *A formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1987). O autor aponta para os desafios a serem superados para recuperar a fidedignidade das obras do teórico soviético e da necessidade de pesquisadores(as) verificarem as referências em suas leituras e estudos.

O conceito de “imaginação” em Baruch Spinoza e Lev S. Vigotski é apresentado e analisado no sexto capítulo cujo objetivo

é estudar o referido conceito na relação com a diversidade do cotidiano escolar. A Dra. Erondina Santos de Araujo oferece uma reflexão profunda sobre o conceito de “imaginação” que possibilita um diálogo com a contemporaneidade do campo educacional. Assim, o sexto capítulo, intitulado *Imaginação: uma palavra e muitas possibilidades - dissonâncias entre Spinoza e Vigotski*, ajuda-nos a questionar o contexto atual do cotidiano e práticas escolares e a compreender que a imaginação também é uma ferramenta do pensar e agir que faz parte da constituição humana.

A teoria histórico-cultural também foi base para a produção de um ensaio teórico, que compõe o sétimo capítulo do presente livro, oferecendo uma aproximação dessa teoria com o Serviço Social. Temas como o meio na pedologia, o desenvolvimento da consciência e a função da instrução no desenvolvimento da criança, com base em ideias de Vigotski, foram examinados a fim de propor uma base teórica que possa instrumentalizar assistentes sociais em suas práticas profissionais com crianças e adolescentes no contexto da educação escolarizada. A assistente social e doutoranda em Educação da UFF, Ma. Amanda Bersacula, em seu texto *A teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e o Serviço Social: um ensaio teórico*, objetiva apresentar, para o referido grupo de profissionais, como realizar um diálogo sobre a dimensão pedagógica da prática profissional que perpassa pelo trabalho de intervenção, acompanhamento e orientação de crianças e adolescentes em espaços escolares, entendendo como relevante a aproximação de assistentes sociais com a teoria vigotskiana.

A psicopedagoga, mestre em Psicologia e doutoranda em Educação da UFF, Ma. Ana Caroline Nunes Costa, em seu texto *A prática psicopedagógica na perspectiva da teoria histórico-cultural e as suas contribuições para o desenvolvimento infantil*, apresenta uma nova perspectiva para a prática profissional que visa romper com a visão que classifica e padroniza as formas de aprender e do comportamento humano. Nesse oitavo capítulo, a autora apresenta uma perspectiva de desenvolvimento integral da criança e indica como ponto de partida análises na atuação de psicopedagogos(as),

invertendo a lógica das práticas que concebem o defeito como perspectiva inicial. Além da revisão bibliográfica, a autora expõe breves relatos de experiências da sua prática como psicopedagoga. Considera como gravíssimas as consequências de práticas patologizantes e medicalizantes com a finalidade de adaptação social e aponta para o compromisso ético na relação profissional/crianças.

No nono capítulo, intitulado *Estudos sobre a defectologia e o acolhimento em família acolhedora: primeiras aproximações*, a psicóloga e doutoranda em Educação da UFF, Ma. Natália Capristo Navarro, tece um diálogo entre os estudos sobre defectologia de Vigotski e o acolhimento de crianças e adolescentes - afastados de suas famílias por medida protetiva judicial - nos Serviços de Acolhimento em Família Acolhedora. A autora reúne sua vivência no âmbito do acolhimento familiar, a teoria histórico-cultural e experiências de outros países para se refletir sobre as perspectivas do acolhimento de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico e a capacitação inicial e continuada das famílias que irão acolhê-los por tempo determinado. Com esse estudo, aborda o papel fundamental das famílias no desenvolvimento integral desses sujeitos e as possibilidades da criação de relações protetivas que possam impulsionar o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos.

O décimo capítulo deste livro é de autoria da professora de Língua Portuguesa e mestre em Língua Portuguesa, mestranda em Educação da UFF, Francis Paula Correa Duarte. O texto, intitulado *Pisa ligeiro! O ser criança e o brincar na luta por moradia dos sem tetinhos do MTST pelo olhar de uma pedagogia sem teto*, é o segundo que tem como tema um movimento social, o MTST. Por meio de um estudo de caso e pesquisa-ação, a autora analisa o protagonismo de crianças “sem tetinhos” em seus processos de aprendizado em espaços que possibilitam vivências e experiências por meio de acesso a conhecimentos na coletividade, despertando a criatividade e o sentimento de esperança. À luz de ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento da imaginação e da atividade de brincadeira,

Francis dialoga com a realidade e vivências dessas crianças em espaços denominados “Escolinhas Formigueiro”, localizadas em territórios de ocupações urbanas e espaços das Cozinhas Solidárias do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), na cidade de São Paulo.

Esperamos que o(a) leitor(a) possa compreender, por intermédio dos capítulos aqui reunidos, a dimensão dos estudos histórico-culturais de Vigotski, bem como a atuação e o compromisso do NUTHIC com as traduções das obras do autor. Frisa-se também nosso comprometimento com os movimentos sociais, que nos remete à nossa tarefa revolucionária na defesa de condições dignas de desenvolvimento para todo e qualquer ser humano. Boa leitura a todos(as)!

Zoia Prestes
Amanda Bersacula
Natália Capristo Navarro

PEDOLOGIA CIENTÍFICA COMO PROPEDÊUTICA NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE, EDUCAÇÃO E ÁREAS AFINS

Jairo Werner¹
Zoia Prestes²



Figura 1: Lev S. Vigotski (esquerda) e Heloisa Marinho (direita)

Resumo: O presente texto busca apresentar a articulação da pedagogia da linguagem, de Heloisa Marinho, com a teoria histórico-cultural, de Lev S. Vigotski. Destacam-se pontos que fundamentam, há mais de 30 anos, a disciplina *Desenvolvimento Infantil*, sendo utilizados na formação de base comum pedológica de alunos de diferentes cursos de graduação (Medicina, Pedagogia, entre outros), tais como: o signo (em especial, a fala humana) como instrumento de interferência no processo de regulação do comportamento humano, o método genético-experimental no estudo do desenvolvimento da criança, a periodização do desenvolvimento infantil e

¹ Professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

sua importância para a instrução da criança. Heloisa Marinho, formada na Universidade de Chicago dos anos 1920, apesar de ser uma das maiores pesquisadoras do desenvolvimento da criança brasileira, nunca foi acadêmica de gabinete e, assim como Vigotski, sempre esteve vinculada ao estudo e à educação da criança com ou sem deficiência. Outro ponto comum que marcou os dois pesquisadores foi a preocupação constante com a formação de profissionais eticamente comprometidos com a criança. A perspectiva pedológica parte do pressuposto de que a pedologia – ciência do desenvolvimento sistemático da criança – deve servir de propedêutica e eixo fundamental para todas as áreas que têm a criança como objeto de estudo e prática, seja educativa, terapêutica ou social.

Palavras-chave: Vigotski, Heloisa Marinho, Pedologia, Desenvolvimento da Criança, Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

Há mais de três décadas, as disciplinas integradas de *Desenvolvimento Infantil* e de *Neuropsiquiatria Infantil* da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (UFF), totalizando uma carga horária de 90 horas, são disponibilizadas para experiência de formação conjunta e propedêutica³ de estudantes oriundos de vários cursos de graduação, tais como Medicina, Pedagogia, Enfermagem, Nutrição, Educação Física, Serviço Social, Psicologia, História, Filosofia, entre outros. A esse grupo heterogêneo de alunos é oferecida a oportunidade coletiva de estabelecer base conceitual comum sobre as leis gerais do desenvolvimento da criança, especialmente, no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O desafio desse tipo de proposta de formação é ir além dos campos e das terminologias específicas de cada área, conforme proposto por Vigotski em seu curso de pedologia, e compreender o desenvolvimento da criança como o objeto de estudo.

³ Propedêutica (do grego προπαίδευσις “instrução preparatória”).

(...) pedologia significa 'ciência da criança'. Mas como acontece frequentemente, a tradução literal de uma denominação da ciência ainda não expressa suficientemente e de forma precisa o que, desse objeto, é estudado. Podem-se estudar doenças infantis, patologias das idades infantis, o que, em certo sentido, também será ciência da criança. Na pedagogia, pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança. Por isso, desde o início, é preciso estabelecer exatamente o que da criança é o objeto do estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência (Vigotski, 2018, p.17-18).

A metodologia utilizada no Curso de *Desenvolvimento Infantil* da UFF, para apresentar e discutir os fundamentos da pedologia, tem sido a mesma que Heloisa Marinho utilizava no curso de formação de professoras do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e na especialização interdisciplinar em Desenvolvimento da Criança na Pestalozzi-RJ, envolvendo a atividade de observação e o registro do processo genético do desenvolvimento da criança em processos interativos em ocorrência, seguidos de análise posterior coletiva. É importante ressaltar que a atividade de observação e coleta de amostras de grafismo e da oralidade da criança é realizada pelos próprios graduandos e consta na ementa da disciplina. O intuito é possibilitar aos estudantes, dos diferentes cursos, o estudo concreto dos processos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pedologia), incluindo algumas das principais alterações desse processo (defectologia). Além disso, o estudante tem acesso à metodologia de construção de instrumento⁴ de monitoramento, avaliação e acompanhamento dos principais ciclos do desenvolvimento infantil, que pode ser utilizada em diferentes campos profissionais, especialmente nos serviços de

⁴ Cartão do Desenvolvimento da Criança Brasileira – Síntese da Escala de Heloisa Marinho (Marinho; Werner, 1985).

saúde e educação, visando, entre outros aspectos, à vigilância e à garantia de acesso a condições de desenvolvimento para todas as crianças, independentemente de classe e situação social.

A seguir, o presente texto, após destacar alguns aspectos das histórias de Marinho e Vigotski, busca apresentar os principais fundamentos utilizados na disciplina de *Desenvolvimento Infantil*, procurando articular a pedagogia da linguagem de Heloisa Marinho com a pedologia histórico-cultural de Lev Vigotski (Vigotski, 2018). Serão exploradas possíveis conexões entre os dois autores, destacando-se: o papel do signo (especialmente a fala humana) como instrumento de interferência no processo de regulação do comportamento humano; o método genético-experimental no estudo do desenvolvimento da criança associado à visão psicogenética e à periodização do desenvolvimento infantil e sua importância para a instrução da criança pequena.

Marinho e Vigotski: 1930 – um marco histórico

A década de 1930 poderia representar a possibilidade de encontro de Heloisa Marinho (27 anos) com Vigotski (34 anos), pois, além de contemporâneos, compartilhavam interesse comum: o estudo do desenvolvimento da criança. Vigotski fundamentou seus estudos no materialismo histórico-dialético e Marinho foi influenciada pelo pragmatismo de John Dewey na Universidade de Chicago, onde se formou, em 1928, em Filosofia e Psicologia Social, publicando seus primeiros trabalhos nesse campo. Na Psicologia Social, foi aluna de George Mead que a influenciou “na perspectiva teórica que foca a relação interpessoal, indicando que o modo de ação de um indivíduo suscita reações de seu parceiro, tornando-se condição para a continuidade de suas próprias ações” (Carvalho, 2010, p. 148). O interacionismo simbólico de Mead “possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (idem, p. 147).

Em relação à pedologia, “na década de 1920 e anos iniciais da década de 30, Vigotski aprofundou os estudos de pedologia que, junto com outros estudos, fundamentaram sua concepção de desenvolvimento humano” (Prestes; Tunes, 2018, p. 15). Em 1929, apenas um ano após Marinho se formar, realizou-se, na Universidade de Chicago, o IX Congresso Internacional de Psicologia, no qual Vigotski e Jean Piaget tinham apresentação de trabalhos científicos. Piaget apresentou trabalho sobre linguagem egocêntrica, enquanto Vigotski não pôde comparecer por problemas de saúde que o levariam, mais tarde, à morte prematura, aos 37 anos, em 1934.

Marinho, em 1929, voltando ao Brasil, passou a se dedicar à pesquisa integrada à formação de professoras e assim permaneceu até 1975, inicialmente como professora assistente de Lourenço Filho, e, depois, como catedrática de Psicologia Educacional na Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). Na década de 1930, também coordenou o Centro de Estudos do Desenvolvimento da Criança, dando aulas de Psicologia Experimental em Educação, voltada principalmente à pesquisa genética do desenvolvimento da linguagem infantil. É interessante observar que Vigotski publicou, em 1934, seu texto *Pensamento e Palavra* e Marinho, por sua vez, apresentou em 1935, na Primeira Conferência Interamericana de Higiene Mental, no Rio de Janeiro, seu trabalho *Da Linguagem na formação do Eu*. Apesar de apresentarem trabalhos sobre o mesmo tema e na mesma época, em função da falta de acesso às publicações de Vigotski no Ocidente, Marinho, só muito tempo depois, a partir de uma publicação *Conciencia y Lenguage*, de Luria (1979), importada da Espanha, teve oportunidade de conhecer e reconhecer a importância das ideias de Vigotski.

Formação abrangente

Helôisa Marinho (1903-1994), assim como Vigotski (1896-1934), iniciou seus estudos em casa. Seus genitores gozavam de destacada posição social e cultural: João Marinho era médico e

introduziu, no Brasil, a Otorrinolaringologia como especialidade. Simrra L. Vigotski, por sua vez, era funcionário bancário em Gomel, na Bielo-Rússia, homem culto e respeitado na cidade. Marinho se formou como professora primária no Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, fez graduação em Pedagogia, na Georgia e Tennessee, especializada em Filosofia, bacharelado em Psicologia (1928) e doutorado em Filosofia e Psicologia Educacional, na Universidade de Chicago (1948/9). Além disso, realizou estudos em Psicologia Experimental na Alemanha, no Instituto de Psicologia da Universidade de Frankfurt, com os professores Metzger, Koffka e Köhler. Além da formação acadêmica em Pedagogia, Filosofia e Psicologia, tinha interesse em Artes, Literatura, Teatro e História das Religiões.

Vigotski, por sua vez, formou-se em Direito e estudou história e filosofia. Fundou uma editora, criou a revista de crítica literária VERESK e um Laboratório de Psicologia Escola Técnica de Pedagogia de Gomel, onde ministrou cursos de Psicologia, entre várias outras atividades literárias e docentes. Na mesma direção, Heloisa Marinho também organizou o Centro de Estudos da Criança, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1935⁵.

⁵ O Centro de Desenvolvimento da criança do Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi organizado como Laboratório de Psicologia Experimental e durante quarenta anos realizou pesquisas, juntamente com o curso de Pedagogia Especial, que resultaram em muitas publicações, com ênfase na linguagem da criança (Marinho, 1980).



Figura 2: Instituto de Educação do Rio de Janeiro
Fonte: *Facebook* da instituição



Figura 3: Escola técnica em Gomel
Fonte: Site da instituição

Principais fundamentos empregados na disciplina de Desenvolvimento Infantil

A seguir, destacaremos alguns aspectos que têm contribuído para o trabalho das Disciplinas Integradas de *Desenvolvimento Infantil*, a destacar: “o homem como ser simbólico” – o papel do signo (especialmente da fala humana) como instrumento de interferência no processo de regulação do comportamento humano; “o método genético-experimental” no estudo do desenvolvimento da criança e “a periodização do desenvolvimento infantil e a educação infantil”, tendo em vista a importância da instrução na constituição social dos alunos com ou sem deficiências.

Concepção do homem como ser simbólico

Vigotski e Marinho consideram que o homem se constitui nas e pelas relações sociais, tendo a fala como modo concreto de se tornar humano em termos de personalidade e consciência. Para Marinho, é a “convivência com os outros que torna nosso pensamento, nosso Eu, intrinsecamente social” e, dialeticamente,

complementa que, mesmo na originalidade do indivíduo, “persiste a ambiência social, integrada à personalidade pela influência da linguagem na formação do Eu” (Marinho, 1935, p. 13). Enfatiza, ainda, que é a **estrutura social** que determina a fala, pois, “no convívio familiar dos primeiros anos de vida a criança assimila a linguagem oral em situações naturais de vida. As atitudes, costumes e tradições naturalmente se incorporam à sua personalidade” (Marinho, 1980, grifo original, p. 185).

Marinho considerava, assim como Vigotski, que a fala não apenas expressa, mas constitui o pensamento, pois, como escreveu no seu primeiro artigo, “pensamos falando”. Além disso, para ela, a fala constitui as funções psicológicas de inter-regulação e autorregulação do comportamento, posto que a fala permite o planejamento e a regulação das ações executivas ao “regular a conduta futura” (Marinho, 1935, p. 4).

A fala, portanto, tem papel essencial para o processo de transição do social para o individual, posto que “a fala, a comunicação, a troca, junto com o pensamento discursivo, são motores essenciais de transformação e constituição psíquica” (Vigotski, 2007, p. CXVIII).

Vigotski e Marinho compartilham a visão prospectiva do papel da fala como fundamental na formação das funções psicológicas superiores e para a transformação do biológico pelo cultural, possibilitando o desenvolvimento humano. Para ambos, o biológico é limitado, mas o cultural não, sendo que o desenvolvimento do pensamento verbal altera o modo de o sujeito operar a realidade.

Vigotski destaca como a apropriação da linguagem – sistema de signos linguísticos organizados culturalmente – implica a transformação radical da constituição do pensamento e da consciência⁶. Para ele, o problema da consciência é ainda mais profundo e maior do que o problema do pensamento, pois a

⁶ “Fora de sua objetivação, e de sua realização em material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência [do sujeito] é uma ficção” (Bakhtin, 1977, p. 117).

palavra ultrapassa os limites do pensamento, sendo palavra e pensamento as chaves para se compreender a natureza da consciência humana, como expressão mais direta de sua natureza histórica (Vigotski, 2007).

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma pequena gota d'água. A palavra é para a consciência o que um pequeno mundo é para um grande, o que uma célula viva é para o organismo, o que um átomo é para o universo. É o pequeno mundo da consciência. **Uma palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana** (idem, p. 515, tradução e grifo nossos).

Heloisa Marinho sempre esteve voltada para estudos da importância da palavra falada e escrita. Esta, aliás, foi a tônica de suas pesquisas, que caminhavam *pari passu* com a organização pioneira de cursos⁷ de formação de professores, como indicam diversas de suas publicações realizadas em colaboração com suas alunas, tais como: *Linguagem na idade pré-escolar* e *Vocabulário da criança de sete anos* (1944), entre muitas outras. Notadamente, seus cursos tinham como objetivo principal formar professores em atividades de pesquisas experimentais para atuarem junto a alunos de diferentes classes sociais, especialmente do ensino público e de favelas, com ou sem deficiência (Pedagogia Especial), e crianças abandonadas em orfanatos como a antiga casa dos expostos (Fundação Romão Duarte). A metodologia de ensino centrava-se, portanto, na Psicologia genético-experimental, que constitui a base de sua pedagogia da linguagem.

⁷ Organização do Curso de Formação de Professores Pré-Primários no Colégio Bennett (1939), formando, pela primeira vez no Rio de Janeiro, educadores de Escolas Maternais e Jardins de Infância; Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1949); Curso de Especialização em Educação Pré-Primária no Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Curso de Extensão e Aperfeiçoamento (CEA); Cursos de Especialização em Educação Pré-Primária, Iniciação Escolar Primária e Educação de Crianças Excepcionais; Curso Normal, assumindo sua direção até 1955 (Marinho, 1987).

O método genético-experimental

Vigotski considerava a necessidade de modificação da abordagem metodológica do estudo e da análise na pesquisa das funções psicológicas superiores. Para o estudo do processo genético do desenvolvimento psíquico, seria necessário, experimentalmente, recriá-lo de modo artificial, sendo sua característica básica a mudança da análise do objeto para análise do processo:

(...) nossa principal missão seria, naturalmente, a de restabelecer geneticamente todos os momentos do desenvolvimento desse processo. Nesse caso, a tarefa fundamental da análise seria devolver o processo à sua etapa inicial ou, em outras palavras, transformar o objeto em processo(...), em movimento, não indo do objeto para suas partes, mas do processo para seus momentos isolados (Vigotski, 2012, p. 101).

Ao propor a análise do processo, o método se concretiza no “desdobramento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado” (idem), enfatizando-se que, nessa nova concepção de análise, é a Psicologia genética que faz o diferencial em relação à Psicologia experimental. Ou seja, o foco está nas mudanças que ocorrem no processo histórico de desenvolvimento que, em termos dinâmicos, pode ser de segundos (ou frações) ou levar mais tempo, até que um salto qualitativo no desenvolvimento ocorra.

Para estudar a sociogênese das funções psíquicas superiores, no experimento foram introduzidas duas séries de estímulos: 1) estímulos-objetos, que constituíam o foco da atividade do sujeito, 2) estímulos-meios, que serviam ao sujeito como instrumento para organizar sua atividade. Esse método é aplicado para a investigação das diversas funções psíquicas superiores e suas variantes mais conhecidas (Vigotski, 2022, tradução nossa, p.184).

Marinho utilizou o método genético-experimental para o desenvolvimento da criança desde que iniciou suas pesquisas, sempre envolvendo professores e estudantes de seus cursos de formação. No Colégio Bennett, nos anos 1940, por exemplo, Marinho instalou observatório de visão unidirecional para observação do desenvolvimento das crianças do maternal e do pré-escolar, cuja fórmula de visão unidirecional foi enviada diretamente para ela por Arnold Gesell⁸, da Universidade de Yale – eminente pesquisador também muito citado por Vigotski em suas publicações. Nesse observatório, alunas do curso de Formação de Professores Pré-Escolares (Instituto Técnico) podiam observar as crianças em atividades, sem interferir na rotina cotidiana.

Em seus estudos experimentais genéticos e longitudinais do desenvolvimento, Marinho incluía o levantamento das histórias e situações sociais de vida das crianças e coletava, em diversos ambientes, amostras de desenhos e da fala infantil, inclusive, durante dramatizações (brincadeiras de faz-de-conta), entre outros aspectos. Marinho, nesse laboratório vivo, também realizou a aplicação comparativa de testes de desenvolvimento elaborados por vários autores como Antipoff, Goodenough, Gesell, Bühler, Binet, entre outros (Marinho, 1978). Certa vez, aplicando testes de Binet a um menino de quatro anos, este não respondeu à prova “sobre o uso dos objetos cotidianos” que lhe eram apresentados (colher, copo, prato etc.). Comentava Marinho que, entretanto, imediatamente após o teste, o menino questionou à examinadora “por que ela perguntava tudo que ela já sabia” – demonstrando, assim, que seu pensamento estava muito acima do proposto por Binet nesse teste, embora seu resultado tivesse sido negativo.

Seguindo a metodologia genético-experimental, no sentido de compreender o processo de desenvolvimento marcado pelo movimento dialético de saltos qualitativos, sínteses e crises, assim

⁸ Arnold Gesell, figura proeminente no desenvolvimento infantil, projetou na Clínica de Yale, a "Tela de Visão Unidirecional" que permitia observar bebês sem que eles percebessem a presença dos observadores.

como seus processos dinâmicos causais, Marinho realizou, em 1937, sua primeira pesquisa inédita, *Da Influência Social na Formação do Gosto* (Marinho, 1942), com crianças do Jardim de Infância do Instituto de Educação (RJ), feita durante os meses de maio a novembro daquele ano. Os resultados da pesquisa foram publicados por Wolfgang Köhler⁹. A metodologia da pesquisa consistia em acompanhar, experimentalmente e de forma sistemática, por até três meses, a influência exercida na formação da preferência por determinado gosto de sobremesa. Com acurados procedimentos experimentais, da amostra de 110 crianças, apenas 58 foram aproveitadas, visando à qualidade da amostragem. A metodologia constituiu-se de série mínima de 10 experimentações, distribuídas em cinco semanas. O estudo prolongado permitiu verificar como se constitui o processo genético que “assimila na formação psicológica, a linguagem, as preferências, os costumes do meio social” (Marinho, 1939, p. 77). Verificada a influência social na formação e modificação do gosto, foi possível, em amostra mais reduzida, analisar os processos subjacentes envolvidos, destacando-se características da criança influenciadora (interlocutora), tais como: a idade maior, a simpatia e a admiração. Esses aspectos ganham significação pela ligação afetiva que ocorre entre as crianças, contribuindo para a “internalização” de suas preferências em relação à escolha da sobremesa como favorita. Essa relação de forte ligação pode se aproximar do conceito de *obschenie* na língua russa, muito utilizado por Vigotski, que, segundo Prestes (2018), pode significar, inclusive, “relações mútuas, forte ligação”.

Marinho realizou diversas outras pesquisas, coletando dados científicos por mais de 50 anos, de forma transversal e longitudinal, para observar o desenvolvimento e a formação das funções psicológicas superiores ao longo do tempo. Entre seus estudos, destacam-se: *A Linguagem na Idade Pré-escolar* (1939-41); *O*

⁹ Wolfgang Köhler, pesquisador da Escola da Gestalt muito citado por Vigotski e que esteve na Rússia com Vigotski e Luria em 1932.

Vocabulário da Criança de Sete Anos (1942-44); Métodos de Ensino da Leitura (1944-45); Lógica e Desenho (1945); A Escrita na Escola Primária (1947); Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira (1957-74); Avaliação da Idade Gráfica (1956-74); *Origins of Thought in Early Childhood* (1958); Estimulação Essencial (1976-77); Escala de Desenvolvimento (1977); Aptidão para Aprendizagem da Leitura e da Escrita (1982) e Cartão do Desenvolvimento (1985).

Para Marinho, a realização dessas pesquisas experimentais visava, principalmente, conhecer o processo “natural” do desenvolvimento cognitivo. O termo natural servia mais para indicar a existência de leis gerais do desenvolvimento, que devem ser conhecidas e respeitadas. Nesse contexto, o “natural”, portanto, não é o biológico ou espontâneo, mas é o regular, que, em determinado contexto cultural e social, transforma o biológico, as funções elementares e, principalmente, as funções afetivo-cognitivas (funções psicológicas superiores) por meio dos signos (palavra oral e escrita) – foco de suas pesquisas.

É comum Marinho utilizar, em suas pesquisas experimentais, o termo “estímulo essencial ao desenvolvimento” para se referir ao processo de interação essencial recíproca (Marinho, 1976), e não como estímulo unidirecional, seja de fora para dentro ou de dentro para fora. Dessa forma, sempre se contrapôs tanto ao conceito de condicionamento E-R (estímulo e resposta), do comportamentalismo, como às propostas de “estimulação precoce”, oriundas da área de reabilitação e usadas em programas educacionais compensatórios que consideravam as crianças das camadas populares como culturalmente privadas e potencialmente deficientes.

Periodização do desenvolvimento infantil: racionalidade científica

A periodização do desenvolvimento da criança tem sido, em geral, vinculada às concepções hegemônicas da racionalidade

científica moderna e seus paradigmas naturalistas (Werner, 1997, p. 7-17): a concepção mecanicista, cuja metáfora de representação é a máquina, e a organicista, cuja metáfora básica é o sistema vivo organizado. No mecanicismo, busca-se a explicação para o desenvolvimento em forças externas (determinismo ambiental), ou seja, no ambiente social a-histórico, reduzindo a periodização a etapas quantitativas do desenvolvimento infantil. Já no organicismo, a criança é vista como uma plantinha – atribui-se, prioritariamente, às forças internas da própria criança (pré-formismo) a passagem pelas diferentes fases ou estágios de desenvolvimento, com o ambiente social imediato atuando como coadjuvante do processo (Werner, 2001, p. 61-76).

Na questão da periodização do desenvolvimento da criança, Vigotski se contrapõe às visões naturalistas de universalidade de estágios sucessivos, argumentando que essa perspectiva é mais biológica do que social. Ele critica o “evolucionismo oculto que ainda predomina na psicologia infantil” (Vigotski, 2012, p. 141), que tende a ignorar os aspectos históricos e culturais do desenvolvimento humano.

A evolução ou o desenvolvimento mediante a acumulação lenta e gradual de mudanças isoladas continua sendo considerada a única forma de desenvolvimento infantil, e nela são incluídos todos os processos conhecidos. Nos raciocínios sobre o desenvolvimento infantil, percebe-se de fato a analogia oculta com os processos de crescimento das plantas (idem).

Ao mesmo tempo, Vigotski busca identificar regularidades culturais e leis gerais no processo de desenvolvimento, propondo abordagem histórica e dialética:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde seu surgimento até seu desaparecimento, isso implica evidenciar sua natureza e

conhecer sua essência, pois apenas em movimento um corpo demonstra que existe. Portanto, a pesquisa histórica sobre o comportamento não é um complemento ou auxílio ao estudo teórico, mas constitui seu fundamento (Vigotski, 2012, p. 67-68).

Em publicação do Instituto de Investigações Científicas (1960), na seção sexta, escrita por D. B. Elkonin, que segue a linha de Vigotski, a periodização é definida como série de graus ou períodos do desenvolvimento psíquico qualitativamente distintos cujas diferenças nas crianças são profundas, pois, em cada grau, elas “se interessam pensam e sentem de diferente modo, atuam de distinta maneira e estão em distintas relações com a realidade” (Elkonin, 1960, p. 503-504).

A pré-história da fala escrita

Para que os estudantes de graduação do curso propedêutico de *Desenvolvimento Infantil* compreendam o conceito de periodização na perspectiva de Vigotski em articulação com as pesquisas experimentais de Marinho, utilizamos tema de grande importância no trabalho de ambos. Esse tema refere-se à tarefa de desvendar a "pré-história da fala escrita":

A primeira tarefa da investigação científica é desvendar essa pré-história da fala escrita infantil, comprovar o que leva a criança à escrita, por quais momentos importantes passa esse desenvolvimento pré-histórico, qual a sua relação com o ensino escolar. Essa pré-história da fala escrita infantil transcorre, frequentemente, sob formas tais, que sem uma análise especial, torna-se difícil desvendar as etapas que preparam o desenvolvimento da escrita. Frequentemente, em condições externas desfavoráveis essas etapas transcorrem de forma embolada e oculta não sendo sempre possível observá-las e verificá-las. Por isso, a forma mais segura de evidenciar alguns momentos importantes dessa pré-história que transcorre ocultamente, é a investigação experimental desses processos. Para estudar esses fenômenos, antes

de tudo tivemos de provocá-los, criá-los e, então, observar como transcorrem e se formam (Vigotski, 2021, p. 108).

A investigação sobre a pré-história da fala escrita ilustra bem a posição de Marinho em proximidade à proposta de Vigotski. Em pesquisa realizada com amostra de 3000 crianças (Tabela 1), por Marinho e Werner (1982), o tema central foi justamente o processo de gênese dos momentos da unidade afetivo-cognitiva relacionadas à leitura e à escrita. O objetivo era identificar leis gerais que regem a "pré-história da fala escrita", ou seja, o momento da gênese que prepara o desenvolvimento da fala escrita. Foram criados e utilizados vários instrumentos e metodologias para estudar esse fenômeno, pois, de acordo com Vigotski, "para estudar esses fenômenos, antes de tudo tivemos de provocá-los, criá-los e, então, observar como transcorrem e se formam" (Vigotski, 2021, p. 108).

Idade (em anos e meses)	Classe Econômica			Total
	Alta	Média	Baixa	
7;0 – 7;11	15	127	333	474
6;0 – 6;11	75	326	321	716
5;0 – 5;11	0	460	167	636
4;0 – 4;11	67	76	22	165
Total	166	1194	631	1991*

* Um mil e nove casos da amostra de três mil (3.000) não foram considerados por não estarem completas todas as provas necessárias.

Tabela 1: Total da amostra distribuído por classe econômica

Fonte: Elaborada pelos autores

O material coletado foi classificado e analisado com os seguintes instrumentos (**Quadro 1**):

Aspecto avaliado	Instrumento utilizado
Grafismo	Teste de grafismo da Escala de Desenvolvimento da Criança, de Heloisa Marinho Prova da Figura Humana, de Florence Goodenough Prova "A Casa", de Heloisa Marinho
Linguagem Oral-Gráfica	Prova inédita oral-gráfica, de Jairo Werner
Leitura-Escrita	Prova de aptidão para a escrita (copiar em letra de forma a frase "Festa de São João" ou "Viva São João") Prova de aptidão para a leitura (ilustrar com desenho livre o sentido da frase "Festa de São João" ou "Viva São João")

Quadro 1: Aspectos avaliados e instrumentos utilizados na pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores

A questão a ser respondida nesse estudo era se **a relação entre o desenho e a fala da criança** poderia servir como indicadora do momento de desenvolvimento mais propício para a instrução da leitura significativa e a expressão pessoal de ideias na escrita.

Entre os resultados obtidos, com base nas análises dos dados da pesquisa, um achado inédito foi a “categorização empírico-analítica” de quatro períodos pedológicos, de complexidade crescente, que fundamentaram a “prova oral-gráfica”, possibilitando identificar o momento mais adequado do processo de desenvolvimento genético da criança para sistematizar a leitura e a escrita, independentemente da idade cronológica. Conforme o andamento do processo de instrução escolar, em consonância com o nível de desenvolvimento da relação oral-gráfica, o professor pode efetivamente atuar quando a leitura e a escrita tenham maior significado para o aluno, o que, por sua vez, dialeticamente, impulsionará o desenvolvimento pela instrução escolar significativa.

Em termos de periodização, os resultados da pesquisa demonstraram a presença de quatro momentos da criança em

relação ao processo do desenvolvimento genético da relação oral-gráfica, como resumidos a seguir (**Quadro 2**).

Nível	Relação oral-gráfica
I	<p>Ausência de relação oral-gráfica: Este momento se caracteriza pela correlação ainda não bem estabelecida entre a fala e o grafismo livre da criança. Nessa etapa, figuras ainda pouco reconhecíveis surgem das garatujas da criança, que atribui várias interpretações orais a essas formas. Não há relação visível definida entre o grafismo e a expressão oral, e o pensamento ainda não organiza a atividade manual. A fase de transição entre a garatuja e o desenho reconhecível marca o início da coordenação psicomotora fundamental, essencial tanto para a evolução do desenho livre quanto para a aprendizagem da escrita. Os movimentos livres de rabisco são parte importante do processo de formação da cognição e da aprendizagem da escrita. A rapidez com que se desenvolve a coordenação motora depende do momento do desenvolvimento da criança. Submeter crianças pequenas à escrita formal pode prejudicar tanto o desenvolvimento físico quanto o mental. As palavras que acompanham o grafismo livre aos quatro anos de idade não possuem significação estável: a mesma garatuja pode ser interpretada como a cara do pai ou do gato. Na fase mágica da linguagem, a liberdade de imaginação, que liberta o pensamento das coisas diretamente percebidas, é um fundamento necessário para a formação mental.</p>
II-A	<p>Enumeração de figuras reconhecíveis: Quando a criança intencionalmente se esforça para representar figuras reconhecíveis, o vocabulário oral se reduz a simples enumeração do que está desenhando. Nesta fase, a criança menciona apenas os nomes das figuras, sem especificar atributos. Exemplo: "Um sol, uma casa, um pirulito, uma igreja, outro sol". A aparente involução ou 'pobreza' do vocabulário em comparação com as fantasias do Nível I se deve à limitação das ideias ao que a criança realmente está desenhando. Nesta fase, começa a surgir uma relação entre a palavra oral e o desenho reconhecível. No entanto, as figuras enumeradas na linguagem oral não apresentam relações entre si.</p>
II-B	<p>Especificação de desenhos reconhecíveis por atributos ou situações: A criança especifica seu desenho por meio de situações: "Vovó mora lá em casa"; "Eu moro na casa com meu pai e minha mãe"; "Quem mora nesta casa tem mesa para comer comida: feijão, arroz, carne e</p>

	refrescos". A especificação na linguagem oral acompanha o desenho de formas reconhecíveis, sem relações lógicas entre si.
III	Representação de ação: Neste nível, a criança acrescenta verbos de ação à sua especificação de desenhos, sem formar um conjunto narrativo coerente. Na maioria dos casos, menciona apenas um verbo de ação em uma frase única. Exemplo: "Vou desenhar minha casa"; "Tia, minha mãe está varrendo a casa", ou "O menino saiu de casa".
IV	Cena e Narrativa: No nível IV, a criança integra a cena desenhada e a narrativa correspondente em um conjunto lógico, indicando o momento adequado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na leitura significativa, as palavras se integram no contexto. Exemplos observados: "Sabe, começou a chover e a mãe da menina correu lá para dentro da casa"; "O coelhinho estava sozinho, procurando uma casa para morar"; "A casa do anjinho da chuva coloca água para chover".

Quadro 2: Níveis pedológicos da relação oral-gráfica
 Fonte: Marinho e Werner (1982).

A pesquisa identificou a predominância de determinadas idades em certos níveis do desenvolvimento da relação oral-gráfica, não havendo, entretanto, rigidez cronológica, pois crianças da mesma idade podem se encontrar em níveis diferentes de desenvolvimento pedológico. As idades predominantes em seus níveis correspondentes foram: 4 anos no Nível I; 5 anos no Nível II-A e II-B; 6 anos no Nível III e 7 anos no Nível IV.

A história do desenvolvimento do grafismo e da relação oral-gráfica, dos quatro aos sete anos, mostrou a crescente relação lógica entre a fala e o grafismo da criança, como essa relação se enriquece de pormenores qualitativos, indicando o surgimento de novas formações afetivo-cognitivas (neoformações), até a criança ser capaz de expressar a linguagem do seu pensamento na palavra escrita.

A história do desenvolvimento da fala escrita é exatamente processo histórico e único de desenvolvimento... Desse modo, o domínio da escrita, do ponto de vista psicológico, deve também ser representado não como um modo de comportamento da criança vindo de fora, puramente externo e mecânico, **mas como determinado momento**

no desenvolvimento que, até certo ponto surge com a necessidade e está geneticamente ligado a tudo o que o preparou e o tornou possível (Vigotski, 2021, p.107, grifos nossos).

Marinho e Werner (1983), ao demonstrarem que existe relação entre a linguagem oral e os desenhos, expressos de forma livre pela criança, indicam que a correlação oral-gráfica é um dos elementos-chave constitutivo da **pré-história da leitura e da escrita**, mesmo com suas latências, avanços, rupturas e aparentes regressões, durante todo o processo de desenvolvimento.

Isso significa que, juntamente com os processos de desenvolvimento, de movimento para frente e de origem de novas formas, a cada passo, podemos constatar processos de retrocesso, de extinção, de desenvolvimento reverso de processos velhos. A história do desenvolvimento da fala escrita da criança está repleta, também, dessas rupturas. A linha do seu desenvolvimento, de repente, parece desaparecer por completo do campo visual do pesquisador observador. De repente, do nada, inicia-se externamente uma nova linha e, à primeira vista, parece que entre a linha anterior que foi rompida e a nova, que se inicia, não há decididamente nenhuma sucessão (Vigotski, 2021, p. 106).

Importante ressaltar que a metodologia utilizada nessa pesquisa é replicada a cada semestre com os alunos da disciplina de *Desenvolvimento Infantil*, que coletam amostras de desenhos e falas de crianças entre 2 e 7 anos. Durante as aulas, grupos de alunos de vários cursos de graduação, coletivamente (**Figura 4**), discutem e buscam identificar as categorias empíricas e descritivas nas amostras para, em seguida, relacionar com as categorias analíticas referenciadas às leis gerais do desenvolvimento infantil, à periodização e aos processos subjacentes à formação das funções psicológicas superiores.

O objetivo, junto aos alunos, é superar a noção ingênua de desenvolvimento, como enfatizou Vigotski, ou seja, a visão de que o processo de desenvolvimento é meramente evolutivo, retratado

por simples “marcos fenotípicos do desenvolvimento”, sem compreender o seu processo genético, dialético e histórico.



Figura 4: Alunos de diferentes cursos analisando coletivamente material coletado

Fonte: Jairo Werner. Arquivo pessoal (2018)

Estágios do desenvolvimento e idade pedológica

Em relação ao desenvolvimento da criança, dois outros aspectos são destacados no curso de *Desenvolvimento infantil*: a questão da idade pedológica e a metodologia de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da criança, voltada para os serviços de educação e saúde.

Vigotski (2017, p. 18), nas suas 7 aulas sobre os fundamentos da Pedologia, afirma que “o ritmo de desenvolvimento, a sequência de etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo de tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo”. Isso significa que a idade cronológica não coincide, necessariamente, com a idade pedológica.

Heloisa Marinho (1977, p.45) organizou a *Escala de Desenvolvimento* (idem, 1978), fruto não só da revisão de vários autores¹⁰, mas, principalmente, de suas observações clínicas e estudos longitudinais de crianças de diferentes idades e condições socioeconômicas, em pesquisas experimentais realizadas no Brasil. Marinho selecionava comportamentos humanos que considerava significativos para a vida. Para tanto, coerente com a visão pedológica, organizou sua escala de forma que as mesmas atividades fossem progressivas e atravessassem as várias faixas de desenvolvimento, visando captar o processo genético de transformações do desenvolvimento da criança em seu movimento de formação. Marinho recomendava, explicitamente, que não se deve avaliar a criança com base em sua idade cronológica. Para conhecer a idade de seu desenvolvimento, deve-se iniciar pelo que a criança manifesta a partir da observação e do oferecimento de estímulos mediados e jamais de seu registro de nascimento:

Nós não sabemos, ao começar a avaliação, se essa criança vai estar ou não em determinado nível de desenvolvimento, seu desenvolvimento “natural” (...). Mas como ela vai reagir de maneiras diferentes, de acordo com seu próprio desenvolvimento, à situação e ao mesmo objeto – ao mesmo estímulo – quem vai dar o nível do desenvolvimento é a própria criança (Marinho, 1987).

Da mesma forma, para Vigotski (2018, p. 20), “há necessidade de determinar a idade pedológica”, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não sua idade segundo a certidão de nascimento. Por sua vez, a Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho (EDHM) abrange diversos aspectos da atividade infantil e se propõe a verificar as

¹⁰ Além de suas próprias observações, Marinho usou instrumentos de observação e avaliação do desenvolvimento da criança de outros autores. Entre os itens da escala, existem aqueles que correspondem, portanto, a propostas originais de Heloisa Marinho e aqueles que foram selecionados a partir de 20 anos de observação da aplicação de diferentes escalas e testes em crianças brasileiras (Marinho, 1977).

transformações qualitativas da maneira como a criança interage com a realidade em que está inserida. Funciona como um roteiro de observação do processo de desenvolvimento genético.

A EDHM foi também utilizada para a organização do Cartão do Desenvolvimento da Criança (CDC) por Marinho e Werner (1985), para ser aplicado em unidades básicas de saúde, instituições de educação infantil, centros e abrigos sociais. Esse instrumento, ilustrado com degraus (Figura 5), demonstra a relação dinâmica entre os aspectos do desenvolvimento, evidenciando o processo de novas formações, saltos, aparentes desarmonias, desvios e retrocessos.

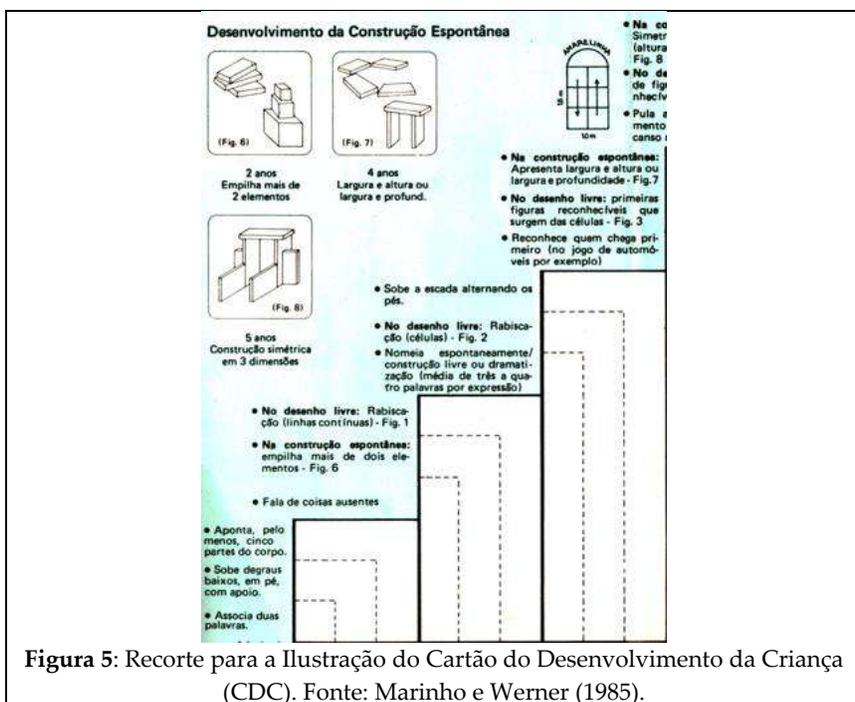


Figura 5: Recorte para a Ilustração do Cartão do Desenvolvimento da Criança (CDC). Fonte: Marinho e Werner (1985).

Os alunos do Curso de *Desenvolvimento Infantil*, antes de terem acesso ao instrumento impresso, passam, entretanto, pelo processo de construção coletiva realizado em quatro etapas:

1. Coleta e registro das observações e amostras de desenhos e falas de crianças. (individualmente);
2. Análise qualitativa do material coletado, criação de categorias empíricas que emergem dos desenhos e falas das crianças, ordenação dessas categorias de acordo com a complexidade da estrutura gráfica e a predominância por faixa etária;
3. Análise dos processos afetivo-cognitivos subjacentes às categorias empíricas e às transformações qualitativas (transversais);
4. Montagem do instrumento: Organização das categorias analíticas, apresentação do Cartão do Desenvolvimento da Criança (CDC) impresso e exercícios de aplicações práticas.

As categorias de análise buscam integrar aspectos físicos, psicológicos e sociais em três grupos, no processo único do desenvolvimento, destacando o aspecto que mais sobressai em determinados momentos do desenvolvimento os quais se encontram, inclusive, ilustrados no próprio Cartão, para dar a ideia de todo o processo genético, a saber:

1. **Relacionamento social e comunicação:** presente nas atividades de interação socioafetiva e no uso da linguagem significativa;
2. **Atividade experimental:** observada nos comportamentos que envolvem percepção, investigação e experimentação com objetos, destacando a transição do pensamento prático para o pensamento verbal, cognição, atenção, funções executivas, desenho livre, encaixe de cubos (**Figura 6**) e construção com blocos;
3. **Conquista do espaço:** relacionada à postura e locomoção da criança, explorando o ambiente e as próprias possibilidades do corpo.



Figura 6: Cubos de encaixe – atividade experimental. Marinho estudando criança de sua família, como fazia Vigotski com a filha
Fonte: Heloisa Marinho - Arquivo pessoal (sem data).

O CDC busca fornecer dados concretos sobre o desenvolvimento da criança, privilegiando situações significativas para a vivência infantil e o processo de interação e interlocução entre observador e criança, visando identificar os comportamentos apresentados pelas crianças.

Para os alunos do curso de *Desenvolvimento Infantil*, a visão propedêutica comum se materializa tanto na EDHM como no CDC, visando atender às demandas do contexto infantil e da realidade brasileira, apresentando, entre outras, as seguintes características práticas originais:

1. Permite investigar funções independentes e inter-relacionadas;
2. Propicia o acompanhamento longitudinal da criança em avaliações sucessivas para observar a ocorrência das transformações qualitativas (desenvolvimento genético);

3. Propõe atividades que motivam e interessam a crianças de todos os níveis socioeconômicos (**Figuras 7 e 8**);
4. Apresenta simplicidade técnica;
5. Favorece o processo de comunicação e interação adulto-criança;
6. As tarefas e atividades são organizadas em sequência transversal progressiva de complexidade, facilitando sua aplicação em termos de tempo e de interação com a criança, ao contrário de outras escalas de avaliação, com provas verticais e fenotípicas desvinculadas entre si.
7. Na escolha das atividades, há movimento contínuo que abrange de forma integrada o desenvolvimento físico, mental e socioafetivo, incluindo a fala da criança.





Figura 8: Avaliação do desenvolvimento de criança com síndrome do álcool fetal no Ambulatório de Psiquiatria Infantil- atividade experimental e dramatização Fonte: Jairo Werner. Arquivo pessoal (1990).

A perspectiva pedológica parte do pressuposto de que a ciência do desenvolvimento sistemático da criança deve servir de eixo fundamental para todas as áreas que têm a criança como objeto de estudo e prática, seja educativa, terapêutica ou social. No âmbito do nosso curso de *Desenvolvimento Infantil*, o objetivo é proporcionar a base comum sobre o desenvolvimento humano e acesso ao instrumento interdisciplinar de acompanhamento do desenvolvimento infantil, contribuindo para formação médica e de profissionais das áreas que estão relacionadas ao desenvolvimento e à escolaridade da criança.

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que ocorrem em ambos os planos se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um meio cultural, ele passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que ocorre simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica, pois seu portador é o organismo

infantil em crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir como um exemplo bem-sucedido dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural (Vigotski, 2012, p. 26).

Periodização e instrução escolar

Como parte da fundamentação teórico-metodológica do enfoque propedêutico do curso de *Desenvolvimento Infantil*, um dos pontos que utilizamos para a articulação de Heloísa Marinho com Lev Vigotski, refere-se à importância da pedologia na **instrução escolar** que, dialeticamente, promove e impulsiona o desenvolvimento da criança. Ambos foram pesquisadores-educadores que se dedicaram tanto ao estudo do desenvolvimento humano, como à formação de professores e à instrução da criança com ou sem deficiência.

Na atual realidade brasileira, pela falta de conhecimentos pedológicos, aumenta cada vez mais a demanda por atendimento neuropsiquiátrico para alunos encaminhados pela área da educação para a da saúde, caracterizando o fenômeno de medicalização do fracasso escolar (Werner; Schaefer, 2024), fenômeno que vem legitimando a seletividade social que se reflete nas dificuldades de escolarização de alunos das camadas populares e com deficiências. A medicalização e a patologização da educação influenciam tanto médicos como educadores, pois se encontram despreparados e sem conhecimentos adequados para fazer a avaliação pedológica do aluno, como proposto por Vigotski (Werner, 1999; Werner; Schaefer, 2024).

Na Faculdade de Medicina da UFF, essa demanda levou à necessidade de organização do curso de *Desenvolvimento Infantil*. Marinho ajudou também os psiquiatras infantis a organizar o Serviço de Neuropsiquiatria Infantil, nos moldes de sua metodologia educacional e de avaliação pedológica. O serviço se transformou, anos mais tarde, no programa de *Psiquiatria Infantil Sem Paredes*, que funciona até hoje como projeto de extensão, ainda

que fora do Hospital Universitário da UFF, posto que fugia totalmente ao padrão hospitalar e patologizante em vigor.

Heloisa Marinho, na última edição de seu livro *Vida, Educação, Leitura* (Marinho, 1987), faz referência a esse trabalho médico-educativo da UFF. Nesse setor de psiquiatria da infância, crianças com ou sem deficiências, com ou sem transtornos mentais graves, são abordadas educacionalmente e não se sentem incapazes, tratadas como doentes, segregadas ou simplesmente consideradas como adultos em miniatura.

Vigotski nos mostra que a instrução pode alavancar o desenvolvimento do aluno. Baseados nessa premissa, o objetivo era e é provar, para alunos vítimas do fracasso escolar, que são capazes de aprender. O conhecimento do processo de periodização e de sua importância na instrução escolar foi o caminho encontrado para enfrentar a demanda do fracasso escolar e evitar suas falsas explicações, tais como privação cultural, desnutrição, deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção, entre outros. Em relação à privação cultural, Marinho já alertava:

Muito tem se falado ultimamente em carência cultural como causadora da repetência de milhões de crianças no início da vida escolar. Quem relaciona, sem mais nem menos, analfabetismo a falta de cultura, esquece que a tradição cultural de grupos analfabetos, como as do norte do Brasil, pode ser muito mais rica em sentido do que os métodos tradicionais de alfabetização. O mau ensino da alfabetização pode matar cultura, em vez de promovê-la (Marinho, Carta Introdução, 1987).

Leitura e escrita e a importância da Educação Infantil

Vigotski e Marinho também se encontram na valorização da instrução e na crítica ao ensino mecânico e precoce da leitura e da escrita na educação infantil.

Marinho afirma que é um erro secular colocar o domínio do “mecanismo da leitura” como função primordial na educação

inicial, pois a linguagem oral da idade pré-escolar brota da própria vida, no dia a dia se enriquecendo com as novas experiências e novas ideias (Marinho, 1987). Para Marinho,

Submeter este início exuberante da formação intelectual da criança a estéril análise do alfabeto e as combinações silábicas sem real sentido de comunicação, com certeza constitui uma das causas principais da repetência e do abandono escolar (Idem, Carta Introdução).

Para Vigotski,

(...) isso quer dizer que a escrita deve ser significativa para a criança e ser provocada por uma necessidade natural. Deve ser incluída na tarefa essencial e necessária à criança e, apenas depois podemos nos certificar de que se desenvolverá na criança não como um hábito da mão e dos dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de fala (Vigotski, 2021, p. 135).

Vigotski, inclusive, criticou Maria Montessori (1870-1952)¹¹, por defender a transferência do ensino da escrita para o Jardim de Infância e ensinar crianças de quatro anos a ler, pois Montessori considerava que a escrita surge quando, por meio de exercícios tracejados, a criança supera a insuficiência da musculatura fina das mãos, o que levaria à passividade mecânica e a um conteúdo escrito estereotipado, prejudicando ademais o desenvolvimento da personalidade da criança (Vigotski, 2021, p.132-134).

Lemos as cartas das crianças de Montessori, nos impressionamos com aquela caligrafia, é impossível desfazer essa impressão que diante de nós estão crianças que aprenderam a bater nas teclas, mas

¹¹ Maria Montessori foi pedagoga, pesquisadora e médica italiana, criadora do “Método Montessori” – que conjuga o desenvolvimento biológico e mental da criança, dando ênfase ao treinamento prévio dos movimentos musculares necessários à realização de tarefas como a escrita. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maria_monessori/ Dilva Brazão. Acesso em: 01 mai. 2024.

são surdas para a música provocada pelos seus dedos (Vigotski, 2021, p. 137).

A preocupação de Vigotski e Marinho é muito grande com o desenvolvimento da personalidade da criança em função da experiência escolar. Marinho precisou criar outra forma de instrução para a leitura e escrita, que chamou de *Método natural de alfabetização*.

O Método Natural de Aprendizagem da Leitura e da Escrita tem a sua alma no conhecimento da criança e nas condições psicológicas e sociais necessárias ao relacionamento da experiência e linguagem oral da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita (Marinho, 1987, Carta Introdução).

Para Heloisa Marinho (1987, p. 2), a pergunta mais importante é: como podemos ensinar à criança a leitura e a escrita sem podar as asas da sua imaginação? Para ela, o grafismo livre (**Figura 9**) pode indicar um caminho natural:

O estudo do grafismo demonstra claramente a função da atividade lúdica na educação infantil. Quando apresentamos o lápis a uma criança de 6 meses, ela nem consegue alcançá-lo. Aos doze meses ainda não sabe que o lápis serve para riscar. Bate com ele na mesa, coloca-o na boca, até que, por acaso, a ponta marca o papel. A criança descobre a finalidade do lápis. Com vivo interesse bate com ele no papel, produz pontos, furos, e alguns rabiscos. Eis o começo do grafismo.

Até aos quatro anos a criança rabisca apenas. Esta experimentação livre lhe permite novas e importantes descobertas: as possibilidades de suas mãos e as do material. Varia a atividade, rabiscando em todos os sentidos. Aprende a sustentar a ponta do lápis sobre a superfície lisa do papel e produz grandes espirais.

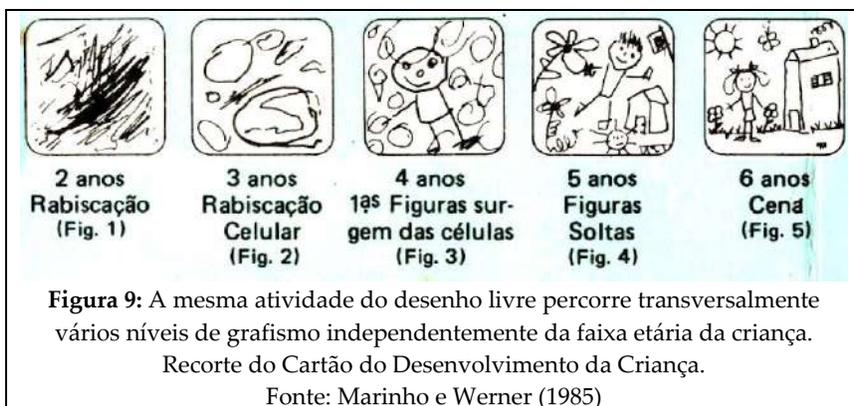
Aos três e quatro anos descobre a forma ao tentar fechar um contorno arredondado; alegre, interpreta o que desenha.

Ao colocar dois pontos para os olhos, um traço para o nariz e outro para a boca, transforma a bola em boneco ou homem. Daí em diante, pendura braços e pernas na cabeça. Um pouco mais tarde aparecem

o corpo e o pescoço; braços e pernas desenhados em duas dimensões deixam agora de ser apenas riscos. Surgem os pés, as mãos, os dedos e, finalmente, o vestiário.

Entre cinco e seis anos, a criança atravessa a fase em que desenha formas sem relação; mas já descobriu o valor representativo do desenho, e começa a usá-lo como expressão do pensamento.

Dos seis aos sete anos, a criança não se contenta em representar figuras não relacionadas e algumas já serão capazes de representar cenas em que todos os elementos se reúnem em conjunto único – esta fase constitui evidente indício de maturidade de aprendizagem da leitura e da escrita. (Marinho; Werner, 1983, p. 7).



No curso sobre o *Desenvolvimento Infantil*, recuperamos o caminho indicado por Marinho para relacionar a gênese de formações necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita aos processos psicológicos subjacentes à evolução gráfica.

Podemos observar, “em tempo real”, a emergência de funções psicológicas superiores de planejamento e autorregulação, para executar a ação quando, por exemplo, uma criança, diante de um papel branco, pela primeira vez, diz: “Eu vou desenhar uma casa cheia de comida”, e o faz. A criança planejou e executou a ação, indicando o nível superior consciente-volitivo que está se formando, que é usado nessa e em outras atividades da vida. Ao aplicarmos a mesma metodologia em alunos vivendo em zona de conflito armado, na África, uma das crianças, de 8 anos, aluno de

escola precária de uma aldeia semidestruída, expressou, no desenho, o desejo de plantar e voltar às atividades cotidianas interrompidas pela guerra: “Vou fazer uma *machamba* [horta]”.

No curso propedêutico de *Desenvolvimento Infantil* os alunos podem concretizar a correlação entre o desenvolvimento das funções psicológicas de planejamento e organização da conduta com o desenvolvimento da oralidade e do grafismo, ressaltando-se a importância de se compreender a função da **instrução escolar na constituição social da pessoa**, desde o início de sua escolarização.

Conclusão

Procuramos, no presente texto, demonstrar a importância de alguns aspectos relevantes da fundamentação teórico-metodológica do curso propedêutico de *Desenvolvimento Infantil* (Pedologia) que, há mais de três décadas, é oferecido pela Faculdade de Medicina da UFF, e está voltado para a formação comum, introdutória, para estudantes de diferentes áreas e futuros profissionais que estejam eticamente comprometidos com a criança.

Os autores escolhidos para fundamentar teórico-metodologicamente este texto e a proposta do curso são Lev S. Vigotski e Heloísa Marinho, dois pesquisadores-educadores que, apesar de suas diferenças históricas, geopolíticas e ideológicas, apresentam pontos em comum.

Não houve intenção de igualá-los, mas de interpretar algumas das suas contribuições à luz da teoria histórico-cultural e da realidade atual, visando enfrentar as múltiplas demandas e desafios da nossa prática clínica e educacional, nas avaliações, nas terapias, nos projetos sociais, na instrução escolar e na sala de aula.

Muitos outros aspectos ainda podem ser apresentados, enriquecidos e aprimorados com a parceria do Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho (IPHEM) e do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC-UFF), com contribuições em pesquisas interdisciplinares.

Compreendemos que, para construir novos e melhores caminhos para nossas crianças, precisamos valorizar a história que nos constitui: com Vigotski, em nível internacional, e Marinho, em nível local. Assim, expressamos nossos agradecimentos a Heloisa Marinho e Lev Vigotski!

Referências

BAKHTIN, Mikahil. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CARVALHO, Virgínia Donizete de et al. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. **Psicologia Ciência e Profissão**, Porto Alegre, v. 30, n.1, p.146-161, 2010.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. Desarrollo Psíquico Del Niño. Em: SMIRNOV, A. A. **Psicología. Instituto de Investigações Científicas. Academia de Ciências Pedagógicas da RSSFR**. Mexico: Editora Grijalbo: 1960. p. 504-522.

LURIA, Aleksandr Romanovitch. **Conciencia y Lenguage** (supervision de E.D. Jomskaia). Moscu: Edições de la Universidade de Moscu. Pablo del Rio Éditor, Madrid- Espanã, 1979/1980.

MARINHO, Heloísa. **Da linguagem na formação do Eu**. Comunicação lida perante a Primeira Conferência Interamericana de Higiene Mental. Rio de Janeiro, 1935.

MARINHO, Heloísa. **Documentos apresentados à inscrição ao concurso para cadeira de Psicologia**. Rio de Janeiro: Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1939.

MARINHO, Heloísa. **Social Influence in the Formation of Enduring Preferences em The Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 37, n. 4 New York: Albany, 1942.

MARINHO, Heloísa. A linguagem no pré-escolar. Em: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (INEP), Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 46-53, 1944,

MARINHO, Heloísa. **Escala de Desenvolvimento da Criança**. Rio de Janeiro: Papeleria América, 1978.

MARINHO, Heloísa. **O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de primeiro grau**. Rio de Janeiro: Papeleria América, 1980.

MARINHO, Heloísa. **A linguagem na Idade Pré-escolar**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.

MARINHO, Heloísa; WERNER JÚNIOR, Jairo. **Cartão do Desenvolvimento da Criança Brasileira – Síntese da Escala Brasileira de Heloisa Marinho**. Niterói: IPHEM, 1985.

MARINHO, Heloísa; WERNER JÚNIOR, Jairo. **Aptidão para aprendizagem da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Instituto Bennett de Desenvolvimento da Criança, 1982.

MARINHO, Heloísa. **Cadernos do IPHEM**. Transcrição de aula gravada, IPHEM: Niterói: 1987.

PRESTES, Zoia. Obschenie e a Teoria Histórico-Cultural. Em: **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 851-874, 2018.

PRESTES, Zoia; ESTEVAM, Lucas Gago. Uma Aula de L. S. Vigotski. Em: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. O bom, o mau e o feio. Em: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Cadernos de notas**: selección. Edición castellana al cuidado de Alejandro Ariel González Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação Desenvolvimento: Escritos de L.S. Vigotski**. Tradução de Z. Prestes e E. Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Z. Prestes e E. Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue Clasica, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Problemas del desarrollo de la psique. Em: **Obras Escogidas, Tomo III**. Trad. Lidia Kuper. Madrid: Machado, (2012).

WERNER JÚNIOR, Jairo. Análise Microgenética: Contribuição dos Trabalhos de Vigotski para o Diagnóstico em Psiquiatria Infantil. **International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**, Mattes Verlag Heidelberg, v. 11, n. 2, p. 157-171, 1999.

WERNER JÚNIOR, Jairo. Desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Em: WERNER JÚNIOR, Jairo. **Saúde & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001. p. 20-34.

WERNER JÚNIOR, Jairo. **Transtornos Hipercinéticos**: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o diagnóstico. Tese (Doutorado em Psiquiatria), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 1997.

WERNER JÚNIOR, Jairo; Schaefer, Thales Albuquerque Reynaud. Interregulação, consciência e atenção compartilhadas: Despatologizando o TDAH. Em: **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 41, n. 124, p. 6-20, 2024.

PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA ORIGEM POSSÍVEL¹

Adriana Miana de Faria²
Mônica de Almeida Duarte³
Zoia Prestes⁴

Resumo: Elaborado a partir da tese de Faria (2018), revisto e expandido, este texto apresenta uma possível origem histórica das alterações ocorridas na nomenclatura de diversas disciplinas, incluindo a matéria Percepção Musical, no final da década de 1960 e início dos anos de 1970. Focaliza as modificações realizadas pelo Instituto Villa-Lobos (IVL) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sucessor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), e como estas podem ter reverberado nacionalmente pelo fato de essas instituições terem sido as responsáveis pelo registro profissional, em âmbito nacional, dos professores que fizeram suas formações na área da música. Esta investigação, apoiando-se na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski e na prática pedagógica da professora Adriana Miana de Faria no ensino da percepção musical, procura apontar como essa matéria pode ir além do treino de determinados conteúdos sonoros presentes no fazer musical dos educandos, podendo impulsionar seu autodesenvolvimento em suas práticas musicais individuais e/ou coletivas e em atividades de imaginação e criação.

Palavras-chave: Percepção Musical, Instituto Villa-Lobos, Disciplinas do Instituto Villa-Lobos, Teoria histórico-cultural, Lev. S. Vigotski

¹ Capítulo revisado e expandido elaborado com base na tese de Adriana Miana de Faria *Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta*. Rio de Janeiro, 2018.

² Doutora em Música. Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

⁴ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Introdução

Este capítulo, que oferece um referencial histórico da disciplina⁵ Percepção Musical⁶ no Instituto Villa-Lobos (IVL), é o resultado de pesquisa acerca da origem e das transformações da nomenclatura dessa matéria. O IVL é a instituição de ensino que sucedeu ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), portanto, as modificações realizadas nas disciplinas dessa instituição podem ter reverberado nacionalmente. A história da nomenclatura Percepção Musical, no IVL, foi sendo composta e tecida com memórias de sujeitos/atores⁷ que viveram e fizeram parte dela e, também, por meio de diferentes documentos, alguns dos quais foram localizados na Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. No presente texto, serão utilizados alguns dados biográficos dos professores Hélio de Oliveira Sena e Ermelinda Azevedo Paz⁸ e de seus trabalhos desenvolvidos no

⁵ Os termos “disciplina” e “matéria” são aqui tratados de forma similar, realçando a transmissão de conhecimento como uma aposta na relação dialógica entre os educandos e educadores almejando a instrução com vistas ao desenvolvimento.

⁶ Neste trabalho, as expressões **percepção** e **percepção musical** serão tratadas de diferentes modos. O termo percepção musical em minúsculas fará referência à percepção como conhecimento. Percepção Musical (PEM) e Percepção Musical Avançada (PEMA), com as iniciais em maiúsculas, farão referência às disciplinas de graduação em música.

⁷ Alguns destes professores ministraram a disciplina Percepção Musical no Instituto Villa-Lobos Rosa Maria Barbosa (1969-1970) que, posteriormente, passou a assinar Rosa Zamith, e Hélio de Oliveira Sena, Ermelinda Azevedo Paz, atuaram no IVL desde o início da década de 1970 até se aposentarem. Foi possível obter algumas informações relacionadas à disciplina. Os professores levantaram algumas hipóteses da motivação e quando foi realizada a mudança da nomenclatura da disciplina para Percepção Musical, mas, infelizmente, nenhuma das hipóteses foram confirmadas após uma pesquisa mais detalhada.

⁸ Ermelinda Azevedo Paz Zanini assinava Ermelinda Azevedo Paz na década de 1960. Em 1983, passou a assinar Ermelinda Azevedo Paz de Souza Barros. Neste trabalho, será mantida a escolha feita pela autora no documento ou texto. Nas conversas informais ocorridas entre 2017 e 2018 a autora será referenciada como Ermelinda A. Paz, bem como nas informações obtidas no exame de qualificação realizado em 10 agosto 2018, no IVL.

IVL, onde atuaram de maneira direta ou indireta na disciplina Percepção Musical.

Esta investigação apoia-se na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski e encontra-se diretamente relacionada à prática pedagógica no ensino da Percepção Musical realizada por Adriana Miana de Faria, campo em que atua desde 1984, no IVL, motivo pelo qual, em alguns casos, não foi possível evitar o uso de verbos na primeira pessoa do singular.

Uma história da origem do Instituto Villa-Lobos

O Instituto Villa-Lobos teve sua origem no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), que serviu de modelo para a criação de outras instituições, também voltadas para a formação de professores de canto orfeônico para atuar nas escolas públicas no ensino da música, obrigatório à época em âmbito nacional (Lisboa, 2005). Vale ressaltar que o CNCO e, posteriormente, o IVL, conforme Decreto nº 61.400 (Brasil, 1967), eram as instituições responsáveis por registrar profissionalmente, em âmbito nacional, os professores que fizeram suas formações na área da música.



Figuras 1, 2 e 3: Livros de registro dos professores década de 1940, 1960 e 1970
 Fonte: (UNIRIO, [194-]) Fonte: (UNIRIO, 1969b) Fonte: (UNIRIO, 1970,1971,1972)

Por sua relevância nacional, a criação do CNCO e seus desdobramentos são aqui abordados de forma a contextualizar uma parte da história do ensino da música no IVL. O CNCO foi instituído em 1942 (Brasil, 1942b), por meio do Decreto-Lei nº 4993. Heitor Villa-Lobos foi seu fundador e diretor entre os anos de 1942 e 1959 (França, 2017, p. 109; Cáricol, 2012).

Sobre o ensino do canto orfeônico, podemos citar Cáricol (2012) que, ao escrever sobre o *Panorama do ensino musical*, informa que foi no início do século XIX, na França, que o canto orfeônico se originou: “era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris” (Cáricol, 2012, p. 20, grifos nossos). No Brasil, há numerosas publicações em torno dos temas relacionados ao ensino do canto orfeônico nas suas dimensões política, histórica e educacional, como observa Lakschevitz (2009) em sua tese *Um canto comum: percebendo o coro de empresa como um mundo artístico*: “Devido à sua larga popularidade – em função do grande apoio estatal que recebeu, da sua afinidade com os ideais políticos do Estado Novo e da grande propaganda realizada a seu respeito” (Lakschevitz, 2009, p. 42).

Nas décadas de 1910 e 1920, nas cidades de São Paulo e Piracicaba, era ensinado o canto orfeônico com o objetivo de oferecer uma educação musical distinta da oferecida pelos conservatórios (Cáricol, 2012, p. 20).

Na década de 1930, Villa-Lobos, já consagrado “nos grandes centros culturais do mundo como compositor – Paris e Estados Unidos” (Paz, 2000, p. 13), regressa ao Brasil após estadia na Europa, indo morar em São Paulo.

Juntamente com outros músicos com os quais compartilhava seus pensamentos como Guiomar Novaes, Souza Lima e Antonieta Rudge, Maurice Raskin, Nair Duarte e Lucília Villa-Lobos, pianista e sua esposa, Villa-Lobos realizou cerca de 50 apresentações em cidades do interior paulista, todos com o apoio do interventor João Alberto. Seus contatos políticos tiveram grande importância em sua trajetória profissional.

Nessas ocasiões, aconteciam palestras, concertos instrumentais e corais com a participação da população local. Tais seções tinham a

execução da música brasileira como eixo central e repertório de cunho cívico-patriótico, seguindo os princípios de Villa-Lobos em usar o canto orfeônico como instrumento de educação cívica (Cáricol, 2012, p. 20).

Villa-Lobos foi convidado pelo superintendente do ensino público do Distrito Federal, Anísio Teixeira, a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) que pertencia ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, localizada no antigo Estado da Guanabara (Cáricol, 2012, p. 20). Entre as décadas de 1930 e 1950, o “projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente na rede do ensino público brasileiro, em todo o território nacional” (Cáricol, 2012, p. 23). No início do ano de 1942, o parágrafo 4º do artigo 24º do capítulo VII da Lei sobre o ensino secundário trata da “educação moral e cívica” e informa que a “prática do canto orfeônico da [sic] sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo” (Brasil, 1942a).

Paz (2000) relata em seu livro *Pedagogia musical brasileira no século XX* as diversas atividades realizadas por Villa-Lobos em prol do ensino do canto orfeônico que se configurava em projeto educacional na área de música e era implementado em âmbito nacional. Visando a esse propósito, foi criado por Villa-Lobos (2009), nesse período, o *Guia Prático* – um material didático, contendo 137 músicas para serem cantadas de uma até quatro vozes e mais dois volumes de livros de solfejo e canto orfeônico.

Neste período, o Brasil vivia o ideal nacionalista em sua plenitude. O Modernismo, que teve a figura de Mário de Andrade também como crítico musical, era uma corrente estética consolidada e que predominou no País até meados da década de 1940. Esse movimento, entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional (Cáricol, 2012, p. 20).

Paz (2000) ressalta os diversos gêneros musicais encontrados no folclore brasileiro, como emboladas, cantigas, marchas, dentre

outros, que ocuparam um lugar importante no trabalho realizado por Villa-Lobos. Como observa Lisboa (2005), o foco na música folclórica brasileira diferenciava o ensino realizado nos cursos de canto orfeônico em relação ao que existia nos conservatórios de música (Lisboa, 2005, p. 29). Segundo Paz, pedagogicamente dedicava-se “atenção especial ao trabalho de ritmo e som, visto serem considerados elementos básicos da música” (Paz, 2000, p. 18). A autora ressalta, ainda, que, para Villa-Lobos, “(...) o conhecimento das regras não deve ser um objetivo e, sim, uma necessidade a ser atendida em tempo devido” (Paz, 2000, p. 16). Ao escrever sobre a proposta de ensino de Villa-Lobos, Paz (Idem) descreve os conteúdos do curso de canto orfeônico que deveriam ser trabalhados no primário e ginásial. O programa do curso contém os “elementos”: gráficos, rítmicos, melódicos e harmônicos de cada série. A autora relata que “tudo tinha que ser vivenciado e, não *música papel*. Os fenômenos tinham de ser sentidos e ouvidos, não havendo lugar para a teoria pela teoria” (Paz, 2000, p. 21, grifo nosso). A teoria, aqui mencionada pela autora, trata do ensino dos signos⁹ utilizados na escrita musical e que tem como suporte o pentagrama. Ao fazer referência ao trabalho desenvolvido por Villa-Lobos no ensino musical da época, Paz afirma que “proporcionou a todos um contato direto com a música, que, até então, era privilégio de alguns” (Paz, 2000, p. 21).

O ensino da música por meio do canto orfeônico foi tema de leis a partir de 1931. No Decreto de 1934 se lê no artigo 11, que “o ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de

⁹ Signos, compreendidos neste trabalho, representam os sons utilizados no fazer musical, sendo empregados para descrever, por meio da escrita, as criações musicais. Os signos, portanto, são formas gráficas de descrever e representar os parâmetros sonoros, qualidades ou características básicas do som: altura, intensidade, timbre e duração. (Scliar, 1985, p. 1; Med, 1996, p. 11-12). Em linhas gerais, altura é o que nos possibilita distinguir entre grave, médio e agudo; intensidade, se é forte ou fraco; timbre é o que nos permite distinguir as fontes sonoras que produzem o som e a duração, relacionado ao tempo.

ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica” (Brasil, 1934).

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de junho de 1946 (Brasil, 1946), assinado pelo então Presidente da República, o General Eurico Gaspar Dutra, e pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, o médico Ernesto de Sousa Campos, trata da “Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico”, composta por 63 artigos divididos em seis títulos. Os candidatos que desejassem obter a especialização de professor de canto orfeônico deveriam ter mais de dezesseis anos, terem concluído o “segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico”, tendo que se submeter a provas de aptidão musical (Brasil, 1946). Esse decreto também estabeleceu a estrutura do CNCO e detalhou as disciplinas e seus objetivos. O artigo 11º do título III trata das normas gerais que organizaram os programas das disciplinas do CNCO, descritas no capítulo I, nos itens de 1 a 20. Merecem destaque os itens três e nove, por serem relevantes para este texto, pois se trata da primeira vez que se encontra oficialmente a palavra "percepção" ligada ao ensino da música no CNCO. Dentre a descrição das vinte e uma disciplinas oferecidas no curso, o termo "percepção" aparece em três: Polifonia Geral, Didática do Ritmo e Didática do Som. Atualmente, essas mesmas três disciplinas fazem parte do que se compreende como conteúdo programático da disciplina Percepção Musical no IVL. Destaca-se ainda que, no corpo da lei, já aparece a menção à “interdependência” das disciplinas Didática do Ritmo e Didática do Som:

3. Polifonia Geral, que promoverá o exercício da capacidade de melhor percepção dos sons simultâneos nas vozes, procurando desenvolver, por processos simples e diretos, o sentido de criação no terreno polifônico [...] 9. Didática do Ritmo e Didática [sic] do Som. que serão duas cadeiras distintas mas interdependentes, destinando-se a desenvolver a percepção e o domínio consciente dos principais fatores da música. [sic], quais sejam: o ritmo, o som, o intervalo, o acôrde, o tempo, o conjunto e o timbre (Brasil, 1946).

No CNCO, a disciplina Didática da Teoria Musical era uma recapitulação “da tradicional teoria da música”, pois os candidatos para o curso de formação ou de especialização de professor de canto orfeônico no CNCO tinham que prestar “exames de vestibular” com conteúdo também da teoria musical. Os que conseguiam ingressar no CNCO iriam cursar disciplinas para a “formação musical”: Didática de Ritmo; Didática de Som; Didática da Teoria Musical e Técnica Vocal. Para a formação em “estética musical”, era preciso cursar: História da Educação Musical; Apreciação Musical; Etnografia Musical e Pesquisas; e Folclórica (Brasil, 1946). O Regimento do CNCO, que fazia parte do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, foi aprovado em 1957. Pode-se verificar a permanência das disciplinas para a “formação musical” (Brasil, 1957).

Em 1967, Ermelinda A. Paz foi aprovada no Concurso de Habilitação para o CNCO, conforme consta no documento de 8 de março (UNIRIO, 1967-A¹⁰), tornando-se estudante do conservatório. Nesse concurso, os candidatos fizeram provas de ditado melódico cantado e instrumental; solfejo a uma voz; solfejo a duas vozes; execução; teoria musical e cultura geral. É interessante observar que os candidatos tiveram que demonstrar conhecimento de teoria musical, além da leitura musical cantada¹¹ e da escrita musical de melodias. Uma das maneiras de se estudar a escrita musical é por meio de registros de melodias cantadas e/ou tocadas, denominados comumente de ditados melódicos.

¹⁰ Nestes livros, *Alunado 1967-A* e *Alunado 1970*, encontram-se diversos documentos relativos aos discentes, como: mapa de apuração de concurso, mapa do exame de vestibular, mapas dos trabalhos de estágio, entre outros. Estes documentos foram encadernados conjuntamente. Como não há numeração de página, eles serão identificados pelos seus títulos ou outras indicações constantes nos próprios.

¹¹ A leitura musical cantada é comumente definida como solfejo, aqui adota-se a expressão leitura musical cantada por se compreender que, ao se fazer uma analogia à leitura de um texto, pode-se correlacionar esses dois tipos de uso das sonoridades humanas desenvolvidas historicamente e culturalmente. A emissão vocal é compreendida, neste trabalho, como a possibilidade de imitar e sustentar uma altura determinada e/ou emitir uma pequena forma musical, sem que esta tenha sido lida.

CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO
CONCURSO DE HABILITAÇÃO REALIZADO EM MARÇO DE 1967
2ª CHAMADA

CANDIDATOS	DITADO MELÓDICO CANTADO E INSTRUMENTAL	SOLFEJO 1 VOZ	SOLFEJO 2 VOZES	EXECUÇÃO	TEORIA MUSICAL	CULTURA GERAL	MÉDIA
01 - WILSON JARDIM PEREIRA	8,5	8	9	10	8	9,5	8,83
02 - EDSON DE SOUZA	10	10	10	10	10	9,5	9,91

RESOLUÇÃO DO CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO, EM 27 DE MARÇO DE 1967

REITOR: *[Assinatura]*

1º EXAMINADOR: *[Assinatura]*

2º EXAMINADOR: *[Assinatura]*

Figura 4a: Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, Concurso de Habilitação realizado em 27 de março de 1967 – 2ª chamada. Diretor: Otacílio de Souza Braga. Fonte: (UNIRIO, 1967-A).

CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO
CONCURSO DE HABILITAÇÃO REALIZADO EM MARÇO DE 1967
2ª CHAMADA

DITADO MELÓDICO CANTADO E INSTRUMENTAL	SOLFEJO 1 VOZ	SOLFEJO 2 VOZES	EXECUÇÃO	TEORIA MUSICAL	CULTURA GERAL	MÉDIA
8,5	8	9	10	8	9,5	8,83
10	10	10	10	10	9,5	9,91

CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO, EM 27 DE MARÇO DE 1967

Figura 4b: Detalhamento da tabela do Concurso de Habilitação realizado em março de 1967 – 2ª chamada. Ditado melódico cantado e instrumental; Solfejo 1 voz; Solfejo 2 vozes; Execução; Teoria Musical e Cultura Geral. Fonte: (UNIRIO, 1967-A).

determinava, no artigo 3º, a inclusão do Instituto Villa-Lobos e de mais outras seis instituições de ensino¹² na Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG). No Estatuto da UNIRIO de 2018, pode-se verificar as transformações ocorridas em sua designação desde sua gênese.

Art. 1º A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com sede no Município do Rio de Janeiro, é uma Fundação instituída pelo Poder Público, vinculada ao Ministério da Educação e integra o Sistema Federal de Ensino Superior.

§ 1º Originou-se da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), criada pelo Decreto-Lei nº 773, de 20 de agosto de 1969, passando a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), pelo Decreto-Lei nº 7.683, de 17 de dezembro de 1975, transformada em Universidade do Rio de Janeiro pela Lei nº 6.655, de 5 de junho de 1979, e teve sua denominação alterada para Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pela Lei nº 10.758, de 24 de outubro de 2003 (UNIRIO, 2018, p. 7).

Modificações nas nomenclaturas das disciplinas no IVL

As disciplinas oferecidas no IVL foram sofrendo modificações evidenciadas em suas nomenclaturas. Em 1967, no mapa dos trabalhos de estágio de 1967, 1º ano de Educação Musical, lê-se a terminologia “Teoria Musical (Prática do Ritmo e do Som)” (UNIRIO, 1967-A), lembrando que foi em 1967 que o estabelecimento de ensino de música passou a ser nomeado de Instituto Villa-Lobos, tendo Reginaldo Carvalho¹³ como diretor no último ano do CNCO e no primeiro do IVL.

¹² Curso Superior de Teatro, do Serviço Nacional do Teatro; Curso de Biblioteconomia, da Biblioteca Nacional, Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro; Instituto Nacional do Câncer, Escola de Enfermagem “Alfredo Pinto” e Escola Central de Nutrição. (Brasil, 1969).

¹³ Reginaldo de Carvalho foi aluno de Olivier Messiaen e Pierre Schaeffer e “implantou na escola o primeiro estúdio de música eletroacústica do Brasil”

TRABALHOS DE ESTÁGIO DE 1967

MÉDIAS PIRAIAS

	Prática de Lira Instrumento de sôpo arco e Ateco	Canto Orfeônico (Teoria e Prática)	Técnica Vocal	Prosódia Musical	Prática Coral	Teoria Musical (Prática do Ritmo e do Som)	HARMONIA E MORFOLOGIA	MÉDIAS
	9,7	10,0	8,5	8,7	8,7	Isenta	Isenta	9,1
	8,5	7,0	7,2	6,7	7,5	7,1	7,7	7,3
	8,0	7,0	7,7	9,0	7,7	7,7	9,5	8,0
	8,2	8,0	7,7	7,2	7,5	Isenta	7,2	7,6
	8,0	7,7	5,7	5,7	6,7	Isenta	7,2	6,8
	9,5	8,5	8,0	8,2	7,7	7,7	7,0	8,0
	8,0	7,0	8,5	7,5	7,2	Isenta	7,2	7,5
	7,2	9,0	6,5	8,2	7,7	Isento	7,0	7,6
	7,5	7,2	8,2	7,0	7,5	Isenta	5,7	7,1
	9,2	8,2	6,2	6,2	7,5	7,8	8,5	7,6
	7,7	8,7	7,7	8,0	7,7	7,6	8,5	7,9

Figura 6b: Detalhamento do Mapa dos trabalhos de estágio 1967. 1º Ano de Educação Musical. Prática de Instrumento de sôpo e arco; Canto Orfeônico (Teoria e Prática); Técnica Vocal; Prosódia Musical; Prática Coral; Teoria Musical (Prática do Ritmo e do Som); Harmonia e Morfologia.

Fonte: (UNIRIO, 1967-A).

Teoria Musical (Prática do Ritmo e do Som), em 1967, parece ser a união de três disciplinas do CNCO, quais sejam: Didática de Ritmo; Didática de Som; Didática da Teoria Musical. Todavia, em 1969, encontra-se o primeiro documento em que se pode ler a palavra “percepção” nomeando uma disciplina - “Percepção Musical (B) Rítmica e Melódica” (figura 7b). Observa-se ainda que a nomenclatura da disciplina especifica quais conteúdos musicais seriam praticados na matéria. Parece que “Teoria” e “Prática” foram substituídos por “Percepção”. No que se refere às práticas dos aspectos musicais “Ritmo” e “Som” equivalem a “Rítmica” e “Melódica”.

Ressalta-se ainda que a “Prática”, compreendida como uma atividade, é substituída pela denominação de uma função psicológica superior, uma das primeiras que o humano pode desenvolver, a percepção (Vigotski, 1999). Ao que tudo indica, foi neste período, de 1969 a 1970, que começam as modificações na nomenclatura da disciplina.

F.U.C. - F.U.E. Mapa de conceitos de aproveitamento e/ou trabalhos de estágio do ano letivo de 1969...
 INSTITUTO VILLA-LOCO
 Disciplina: 1 - Percepção Musical
 ...1º Ano VELHO Turma..... Turno: NOTURNO

N O S	MÉDIA				1º sem.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	MÉDIA 2º sem.
	mar.	abr.	mai.	jun.							
ADRIANO NUNES	80	80	80	80	85	80	80	80	80	80	85
ALVARO LOPES BARBOSA	55	55	50	50	55	—	FAL	T	0	0	—
ANGELA MARCIA PERES	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
CINELIA MARCELO PEREIRA	100	100	95	95	95	—	F	0	0	0	0
CRISTINA MARIA DE AMARAL JESUS	—	F	2	20	0	—	—	—	—	—	—
EMILIA MARIA DE CARVALHO	100	100	100	100	100	—	F	0	0	0	0
JOSUE CARVALHO MARCELO PERES	90	80	65	60	60	55	55	55	55	55	55
LEONIL DA SILVA PEREIRA	70	60	55	55	55	65	65	60	60	65	65
MARCELO DE FREITAS S.M. SILVA	70	70	80	80	75	70	70	70	70	70	70
MARCELO MARCELO PEREIRA	80	85	75	80	80	80	80	80	80	80	80
MARCELO PEREIRA DE SILVA	55	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
MARCELO PEREIRA DE SILVA	70	50	65	65	70	—	F	0	0	0	0
MARCELO PEREIRA DE SILVA	—	F	0	0	0	—	—	—	—	—	—
MARCELO PEREIRA DE SILVA	55	80	95	95	95	95	95	95	95	95	95
MARCELO PEREIRA DE SILVA	75	80	85	85	85	85	85	85	85	85	85

Rio de Janeiro, Ob., de de 1969.

Scanned with CS

Sonia Born
Professora

Figura 7a: Mapa de conceitos de aproveitamento e/ou trabalhos de estágio do ano letivo de 1969. Disciplina 1- Percepção Musical (B) Rítmica e Melódica, 1º Ano Velho, Turno Noturno, Professor: Sonia Born, Rosa Maria Barbosa, Luiz Fernando Zamith. Fonte: (UNIRIO, 1969a).

Mapa de conceitos de aproveitamento e/ou trabalhos de estágio do ano letivo de 1969...
 Disciplina: 1 - Percepção Musical
 ...1º Ano VELHO Turma..... Turno: NOTURNO

N O S	MÉDIA				1º sem.	ago.	set.
	mar.	abr.	mai.	jun.			
	80	80	80	80	85	80	80

Figura 7b: Detalhamento do Mapa dos trabalhos de estágio do ano letivo de 1969. 1-Percepção Musical (B) Rítmica e Melódica. Fonte: (UNIRIO, 1969a).

Em setembro de 1967 (Brasil, 1967), o CNCO passa a ser denominado IVL e, como consta no mesmo Decreto nº 61.400, fica acrescido da “Escola de Educação Musical (EEM) e do Centro de Pesquisas Musicais (CPM)”. Após dois anos sob a direção de Reginaldo Carvalho, por meio do ofício nº 124/DNE/IVL/69 de 16 de abril de 1969, o diretor do IVL, instituição responsável pelos registros dos professores de música em âmbito nacional, encaminha ao Ministro do Estado da Educação e Cultura a “minuta de Portaria que regulamenta a troca do certificado de Professor de Canto Orfeônico em Professor de Educação Musical” (figura 8b). Talvez por esse motivo as nomenclaturas das disciplinas vão sofrendo alterações, principalmente nos anos de 1969 a 1970.

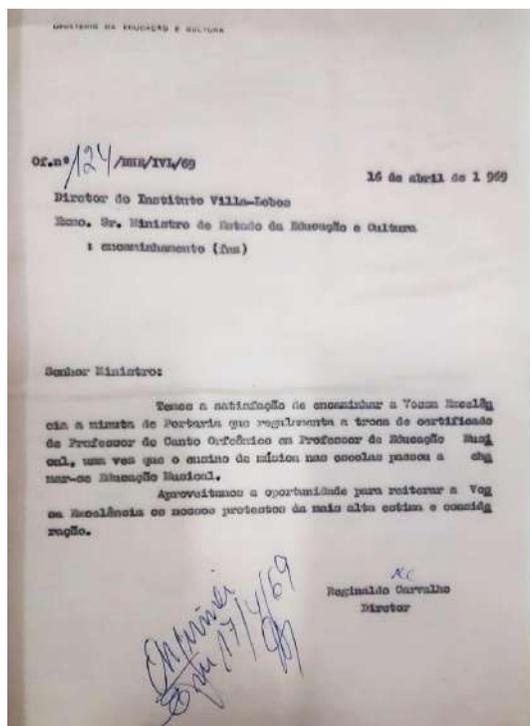


Figura 8a: Ofício nº124/DNE/IVL/69 de 16 de abril de 1969. Diretor do Instituto Villa-Lobos [Reginaldo Carvalho] ao Exmo. Sr. Ministro do Estado da Educação e Cultura. Fonte: (UNIRIO, 1969c).

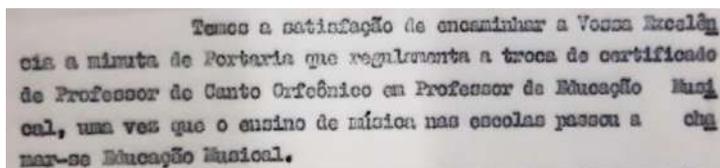


Figura 8b: Detalhamento do Ofício nº124/DNE/IVL/69. Fonte: (UNIRIO, 1969c).

No período letivo de agosto de 1969 a julho de 1970, Percepção Musical foi ministrada por dois dos três professores que assinaram o documento do ano letivo de 1969 (figura 7a). No documento a seguir (figura 9a), a disciplina é nomeada de “Percepção Musical (Semiografia Musical, Análise Auditiva das Estruturas Musicais Rítmica – Melódica)”, detalhando ainda mais os conteúdos da

matéria. Incluem-se, dessa forma, os signos da escrita “semiografia musical”, conteúdo comumente nomeado de “teoria musical” e desenvolvido na disciplina com a mesma designação. Assim, Percepção Musical parece que passa a ser compreendida também como uma forma de escuta, em que se pode analisar e tomar consciência das estruturas ou motivos rítmicos e melódicos.

ALUNOS	Turno V...			Turno Noturno...			Média do 2º período	Média final
	M E S E S	Média do 1º período	M E S E S	M E S E S	M E S E S			
ROSA MARIA DE BARROS FERREIRA		4,5				4,6	4,8	4,8
LUIS FERNANDO ZAMITH		3,6				4,8	4,7	4,7
LUIS FERNANDO ZAMITH		4,8				4,1	4,3	4,3
LUIS FERNANDO ZAMITH		6,7				5,7	5,2	5,2
LUIS FERNANDO ZAMITH		3,1				1,2	2,6	2,6
LUIS FERNANDO ZAMITH		1,8				6,2	4,0	4,0
LUIS FERNANDO ZAMITH		3,0				4,7	4,5	4,5
LUIS FERNANDO ZAMITH		2,1				3,5	3,0	3,0
LUIS FERNANDO ZAMITH		2,0				4,2	3,6	3,6
LUIS FERNANDO ZAMITH		1,8				2,0	2,8	2,8
LUIS FERNANDO ZAMITH		1,5				6,0	4,7	4,7
LUIS FERNANDO ZAMITH		3,6				4,5	4,2	4,2
LUIS FERNANDO ZAMITH		2,7				1,5	1,5	1,5
LUIS FERNANDO ZAMITH		3,8				1,2	2,5	2,5
LUIS FERNANDO ZAMITH		1,5				4,2	3,7	3,7
LUIS FERNANDO ZAMITH		1,4						

Figura 9a: Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1969/70. Período Letivo de agosto de 1969 a julho de 1970. Disciplina: Percepção Musical (Semiografia Musical, Análise Auditiva das Estruturas Musicais Rítmica – Melódica) 1º Ano; Turma V; Turno Noturno; Professor Rosa Maria Barbosa; Luiz Fernando Zamith. Fonte: (UNIRIO, 1969a).

Período letivo de agosto de 1969 a julho de 1970...											
Disciplina: PERCEPÇÃO MUSICAL (SEMIOGRAFIA Musical. Análise Auditiva das Estruturas Musicais Rítmica - Melódica)											
...1.º Ano Turma V... Turno Noturno...											
M E S E S					Média do 1º período	M E S E S					Média do 2º período

Figura 9b: Detalhamento do nome da Disciplina: Percepção Musical (Semiografia Musical Análise Auditiva das Estruturas Musicais Rítmica - Melódica). Fonte: (UNIRIO, 1969a)

Ainda em 1970 (figura 10a), no mesmo modelo de documento “Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71”, pode-se verificar que, no campo “Disciplina”, está escrito “Semiografia Musical/ Análise Auditiva das Estruturas Musicais/

Melódicas”. Esse campo, porém, foi rasurado, com um traço contínuo e ondulado acima do qual está escrito com caneta de cor preta “Percepção Musical” (figura 10b).

MATERIAS	1º PERÍODO MESES 1970				Média do 1º período	2º PERÍODO MESES 1971				Média do 2º período	Média final
	agosto	setembro	outubro	novembro		dezembro	janeiro	fevereiro	março		
Matemática	6,0	5,0	5,5		5,5	6	6	6	6	6	6,0
Português	7,0	6,0	6,5		6,5	7	6	6,5	6,5	6,5	6,5
Geografia	8,0	7,0	7,5		7,5	Exame anti-tuberculose					
História	6,5	7,5	7,0		7,0	Exame anti-tuberculose					
Arte	8,0	6,0	7,0		7,0	Exame anti-tuberculose					
Ciências	7,0	7,0	6,0		6,0	10	10	10	10	10	10,0
Matemática	6,0	6,0	7,0		6,0	6	7	6,5	6,5	6,5	6,5
Português	5,5	7,5	6,5		6,5	10	10	10	10	10	10,0
Geografia	8,0	6,0	7,0		7,0	Exame anti-tuberculose					
História	7,0	8,0	7,5		7,5	5	8,5	8,7	8,7	8,7	8,7
Arte	6,0	6,5	6,2		6,2	Exame anti-tuberculose					
Ciências	7,5	8,0	7,7		7,7	Exame anti-tuberculose					
Matemática	6,5	6,0	6,2		6,2	Exame anti-tuberculose					
Português	6,5	8,5	7,6		7,6	7	7	7	7	7	7,0
Geografia	6,0	6,0	6,0		6,0	7	9	7	7	7	7,0
História	6,0	6,0	7,5		6,5	6	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5

Figura 10a: Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71. Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971, 1º Ano; Turma CB1/2; Turno: noturno. Professor: Maria Aparecida A. [Antonello] Ferreira, (1º semestre); B. [Bohumil] Med (2º semestre). Fonte: (UNIRIO, 1970a).

MATERIAS	1º PERÍODO MESES 1970				Média do 1º período	2º PERÍODO MESES 1971				
	agosto	setembro	outubro	novembro		dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril
PERCEPÇÃO MUSICAL	6,0	5,0	5,5		5,5	6	6	6	6	6
	7,0	6,0	6,5		6,5	7	6	6,5	6,5	6,5
	8,0	7,0	7,5		7,5	Exame anti-tuberculose				

Figura 10b: Detalhamento do documento, campo disciplina “Semiografia Musical/ Análise Auditiva das Estruturas Musicais/ Melódicas” acima do campo disciplina se lê “Percepção Musical”. Fonte: (UNIRIO, 1970a).

Observa-se, ainda (figura 11), que, apesar de serem os mesmos professores, Maria Aparecida Antonello Ferreira e Bohumil Med, a

ministrarem a disciplina, no mesmo período de 1970 a 1971, e turno (figuras 10a e 11), consta, no “Mapa de nota de aproveitamento”, apenas a nomenclatura “Percepção Musical” (figura 11).

Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971

Disciplina: *Percepção Musical*

1º Ano Turno: *Noturno*

S	M E S E S				Média do 1º período	M E S E S				Média do 2º período
	agosto	setembro	outubro	novembro		dezembro	janeiro	fevereiro	março	
V		7,0		8,0	7,5		8,0		7,0	7,5
RAFAEL		6,0		7,0	6,5		6,5		6,5	6,5
		8,0		6,0	7,0		7,0		7,0	7,0
		6,5		5,5	6,0		8,5		7,5	8,0
		7,0		7,0	7,0		6,5		8	7,2
RENATA JÚNIOR		6,0		7,0	6,5		7,0		6,0	6,5
		8,0		8,5	8,2		8,0		8,0	8,0
V		8,0		6,0	7,0		10		10	10
ITA FERREIRA		6,5		8,0	7,2		Percepção Musical			
		8,0		7,0	7,5		FILIPPO			
		6,0		7,0	6,5		Percepção Musical			
		8,0		5,0	6,5		Percepção Musical			
PIREO		7,0		8,0	7,5		6,0		6,5	6,2
		8,0		8,0	8,0		9		7,5	7,2
PAULO PIERO FILHO		7,0		5,0	6,0		7,0		6,0	6,5

Rio de Janeiro, Ob., de de 1971

B. Med. Professor

Maria Aparecida A. Ferreira Professora

Figura 11: Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71. Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971. Disciplina: Percepção Musical. 1º Ano; Turno: noturno. Professor: Maria Aparecida A. [Antonello] Ferreira; B. [Bohumil] Med. Fonte: (UNIRIO, 1970a)

Um outro documento, datado também com os anos de 1970 e 1971 e assinado pelo professor Bohumil Med, evidencia o uso da nomenclatura da disciplina “Percepção Musical Rítmica [rasurado] Ritmo” (figura 12a). Parece que retoma parte da antiga divisão da disciplina Didática do CNCO, em que havia as disciplinas Didática de Ritmo; Didática de Som e Didática da Teoria Musical.

Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971

Disciplina: ~~Ritmo~~ Percepção Musical Rítmica

1º Ano Turma CB1/A Turno Noturno

S	M E S E S 1970				Média do 1º período	M E S E S 1971				Média do 2º período
	agosto	setembro	outubro	novembro		dezembro	janeiro	fevereiro	março	
	6,0	7,0	7,0	6,5		8,0	7,0	7,5		7,5
ALINA NETO	7,0	8,0	7,5			7,0	8,0			7,5
	6,5	7,0	6,7			transcorreu matéria				
	8,5	7,0	7,7			transcorreu matéria				
	6,0	8,5	7,2			transcorreu matéria				
LEIR	8,0	8,0	8,0			7,0	7,0			7,0
LOBI	6,0	8,0	7,5			8,0	7,0			7,5
	7,0	8,0	7,5			7,5	7,5			7,5
	8,5	8,5	8,5			transcorreu matéria				
O	7,0	7,0	7,0			8,0	6,0			7,0
ROSO	6,5	8,5	7,5			transcorreu matéria				
	8,5	7,5	8,0			transcorreu matéria				
S	6,5	7,5	7,0			transcorreu matéria				
UNIAS	7,0	8,0	7,5			5,5	6,5			6,0
ES	6,5	6,5	6,5			7,5	7,5			7,5
	7,0	8,0	7,5			7,0	8,0			7,5

Rio de Janeiro, Gb., de de 1971

B. Med. Professor

Figura 12a: Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71. Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971. Disciplina: Percepção Musical Rítmica [rasurado] Ritmo. 1º Ano; Turma CB1/A; Turno: noturno. Professor: Bohumil Med. Fonte: (UNIRIO, 1970a).



Figura 12b: Detalhamento da troca das palavras “Rítmica” que está rasurada por “Ritmo” como se pode observar ao lado direito da rasura (UNIRIO, 1970a). Fonte: (UNIRIO, 1970a)

Foi possível constatar que, em 1970, em vários documentos intitutados “Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio”, referentes a matérias diferentes, o campo disciplina está rasurado, indicando uma outra nomenclatura. Por exemplo, “Cultura Popular” passa a ser designada “Folclore” (figura 13).

Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio
19.70./.....

Período letivo de ~~março~~ de 19.70. a dezembro de 1970...

Disciplina... ~~Cultura Popular~~ (Folclore).....

1º Ano Turno..... Turno...noturno..

M E S E S					Média do 1º período	M E S E S					
março	abril	maio	junho	julho		ago.	set.	out.	nov.	dez.	

Figura 13: Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970. Período letivo de março de 1970 a dezembro de 1970. Disciplina: Cultura Popular [rasurado] Folclore [entre parênteses] 1º Ano; Turno: noturno (UNIRIO, 1970a). Fonte: (UNIRIO, 1970a).

Em diferentes documentos parece ser comum descrever, entre parênteses, o detalhamento da matéria, a exemplo dos mapas de “Percepção Musical (Semiografia Musical, Análise Auditiva das Estruturas Musicais Rítmica – Melódica)” (figura 9b) e o da disciplina “Vivência Musical”, compreendida como uma “Prática de Audição [de] Música Contemporânea” (figura 14).

Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio
19.70./.....

Período letivo de ~~março~~ de 19.70. a dezembro de 1970...

Disciplina... ~~Vivência Musical~~ (Prática de Audição – Música Contemporânea).....

1º Ano Turno..... Turno...noturno..

M E S E S					Média do 1º período	M E S E S					Média do 2º período
março	abril	maio	junho	julho		ago.	set.	out.	nov.	dez.	

Figura 14: Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970. Período letivo de março de 1970 a dezembro de 1970. Disciplina: Vivência Musical (Prática de Audição – Música Contemporânea); 1º Ano; Turno: noturno (UNIRIO, 1970a). Fonte: (UNIRIO, 1970a).

Assim, as disciplinas eram nomeadas e descritas ou vice-versa. No mapa (figura 15a), pode-se verificar que a descrição da matéria é anterior à sua nomeação, entre parênteses, “Apreciação e Análise da História das Artes (Percepção Visual)”. Em outro mapa (figura 15b, 15c), a descrição “Análise Apreciação e História das Artes” está rasurada, ficando apenas a denominação da disciplina “Percepção Visual”.

INSTITUTO VILLA-LOBOS

Período letivo de Março de 1970 a Dezembro de 1970

Disciplina: Apreciação e Análise da História das Artes (Percepção Visual)

4º Ano Turma: Turno:

ALUNOS	M E S E S				Média do 1º período	M E S E S				Média do 2º período
	Mar	Abr	Mai	Jun		Jul	Ago	Set	Out	
ANILDA VALERI TEIXEIRA						10	10			10
CÉLIA DA COSTA ROQUEIRA						8	8			8
NEILA CASDOCCI DE ALMEIDA						8	8			8
ELAINE MOURA FIGUEIREDO						10	10			10
IRVILINDA ASSUNDO VAS						9	9			9
OLÍVIA MARIA BUENO DA SILVEIRA						7	7			7
NELENA MARIA F. LIMA LEME						8	8			8
RENATO JARDIM BRUNHA						9	9			9
MARINA CLÉIA GOMES						8	8			8
HELOISA MONTENHO DOS SANTOS						8	8			8
HELOISA DOS SANTOS MARQUES PINHEIRO						9	9			9
SILVIA MARY ROCHA PELLEGRINI						8	8			8
TANIA MARIA ROCHA DE ALMEIDA CASTRO						10	10			10
FLAVIA MARIA GALANI PEREIRA DE MACHADO										

São de Janeiro, Gb., ... de ... de 1970

Prof. Paulo
Professor

Figura 15a: FEFIEG; Instituto Villa-Lobos; Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970. Período letivo de março de 1970 a dezembro de 1970. Disciplina: Apreciação e Análise da História das Artes (Percepção Visual). 4º Ano. Fonte: (UNIRIO, 1970a).

Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971

Disciplina: Análise Apreciação e História das Artes [rasurado] (Percepção Visual)

2º Ano Turma: CB3/4 Turno: noturno

ALUNOS	M E S E S			Média do 1º período	M E S E S			Média do 2º período
	ago	set	out		nov	dez	jan	
ANA INEZA DE ANDRADE FIGUEIREDO	8	8	8	8,0	7,0	7,0	7,0	7,5
CÉLIA MARIE	7,5	7,5	7,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,0
CÉLIA MARIE	8	8	8	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
ELAINE MOURA FIGUEIREDO	8,5	8,5	8,5	7,5	7,5	7,5	7,5	8,0
ELISABETH MARQUES	8	8	8	8,0	6,0	6,0	6,0	7,0
ENGELINIA DE CARNE ALVES	8	8	8	8,0	6,0	6,0	6,0	7,0
JUÃO BAPTISTA GOMES	8,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,5
LEONIA DE LIMA MOURA GOMES	7,5	7,5	7,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,0
LEONIE MARGARETA MARQUES DOS SANTOS	7	7	7	7,0	8,0	8,0	8,0	7,5
MARIE DA GLÓRIA RAFAEL COSTA	7	7	7	7,0	7,5	7,5	7,5	7,2
FRANCO OLÍVIO DE SILVA	6,5	6,5	6,5	7,0	7,0	7,0	7,0	6,7
MARIE PERE DE CARNE	7	7	7	7,0	6,0	6,0	6,0	6,5

São de Janeiro, Gb., ... de ... de 1971

Prof. Paulo
Professor

Figura 15b: Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71. Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971. Disciplina: Análise Apreciação e História das Artes [rasurado] (Percepção Visual). 2º Ano; Turma CB3/4; Turno: noturno. Fonte: (UNIRIO, 1970a).

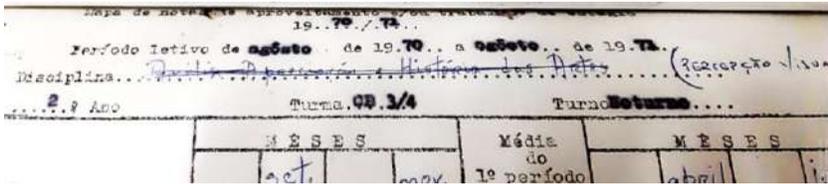


Figura 15c: Detalhamento da mudança da nomenclatura da disciplina: “Análise Apreciação e História das Artes” [riscada] que passa a ser denominada de “(Percepção Visual)”, como se pode observar do lado direito da rasura. Fonte: (UNIRIO, 1970a).

No “Mapa de Médias Finais” (figura 16a), observa-se que, apesar de os estudantes terem cursado as disciplinas entre agosto e novembro de 1970, o documento foi preenchido pela secretária Waldette Soares de Paiva apenas em 25 de outubro de 1973. Baseando-se nesses documentos, pode-se constatar que foi nos anos de 1969 e 1970 que houve a modificação da nomenclatura da disciplina, que hoje conhecemos como Percepção Musical.

Figura 16a: Ministério de Educação e Cultura, Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara, Instituto Villa-Lobos, Mapa de Médias Finais do 1º período de agosto a novembro de 1970, Curso básico, Curso de Licenciatura em Música. Fonte: (UNIRIO, 1970a).

No “Mapa de Médias Finais” (figura 16b) de 1970, são descritas as disciplinas do Curso de Licenciatura em Música. Assim, pode-se verificar que as nomenclaturas adotadas foram “Psicologia Geral; Vivência Musical Prat. Aud. Música Contemporânea; História das Artes; Técnica Vocal; Educação Física; Percepção Visual; Percepção Musical; Percepção Musical (Ritmo); Folclore; Prática de Canto Coral e Psicologia Educacional”. Como já visto anteriormente, havia três disciplinas denominadas “Percepção”, duas da área musical e uma voltada para as artes plásticas.

	PSICOLOGIA GERAL	VIVÊNCIA MUSICAL PRAT. AUD. MÚSICA CONTEMPORÂNEA	HISTÓRIA DAS ARTES	TÉCNICA VOCAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	PERCEPÇÃO VISUAL	PERCEPÇÃO MUSICAL	PERCEPÇÃO MUSICAL (RITMO)	FOLCLORE	PRÁTICA DE CANTO CORAL	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	OBSERVAÇÕES
ALFONSO	40	63	60	100	70	33	63	63	63	77	63	REPROVADO
ANTONIO	50	70	50	70	70	50	73	73	73	73	73	REPROVADO
BERNARDO	50	70	50	50	50	50	73	73	73	73	73	REPROVADO
BRUNO	47	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
CARLOS	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
EDUARDO	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
FELIX	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
FRANCISCO	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
GEORGE	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
JOÃO	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
LEONARDO	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
MARCOS	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
ROBERTO	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO
WALTER	40	70	50	70	70	70	70	70	70	70	70	REPROVADO

Figura 16b: Detalhamento das disciplinas cursadas no período de agosto a novembro de 1970 no curso de Licenciatura em Música.

Fonte: (UNIRIO, 1970a).

O professor Hélio O. Sena¹⁴, que começou a lecionar no IVL no início da década de 1970, pouco tempo após chegar de Moscou, recorda que os estudantes faziam diferentes aulas relacionadas à percepção: “Parecia não existirem disciplinas estruturadas, com conteúdos programados e planos de trabalho definidos. (...) Ouvi

¹⁴ Documentos cedidos por Hélio O. Sena para esta pesquisa mostram que ele estudou de 1963 a 1970, concluindo o mestrado no Conservatório Tchaikovski de Moscou. Sua dissertação foi sobre o *Sistema absoluto de solfejo*. O autor, naquela época, considerava tratar-se da melhor metodologia de ensino para a leitura musical cantada. Para conseguir a revalidação do seu diploma, traduziu parte de sua dissertação [1972?].

comentários sobre a existência de aulas de relaxamento e (...) percepção auditiva, percepção olfativa, percepção tátil, percepção epidérmica etc.” (Sena, 2017, p. 19). Posteriormente, no final da década de 1980, cursei com o prof. Sena a disciplina Música de Câmara¹⁵, na qual trabalhamos expressão corporal, improvisação melódica e rítmica, imitação de diferentes recursos vocais encontrados em outras culturas, sintaxe da melodia, dentre outras práticas. Talvez a opinião do professor esteja relacionada apenas ao caráter experimental das atividades, enquanto, na disciplina por ele ministrada, essas práticas tinham como objetivo a experimentação e a improvisação voltadas para a interpretação e a criação de repertório que eram apresentados posteriormente.

Em outro tipo de documento, no “Mapa do exame vestibular realizado no segundo semestre (julho) de 1970” (UNIRIO, 1970), é solicitado aos candidatos que façam avaliações nas disciplinas: Português; Conhecimentos Gerais e Língua Estrangeira Moderna, além de Percepção Musical (UNIRIO, 1970). Observa-se que ocorreram modificações nesses concursos, entre os anos de 1967 a 1970. Para ingressar no CNCO, realizava-se o Concurso de Habilitação. Os candidatos deveriam realizar testes voltados para a leitura musical cantada, com duas melodias, uma a uma voz e a outra a duas vozes, além da prova de escrita musical de melodias realizadas por meio do canto e de um instrumento, ditado melódico. Os interessados em cursar o CNCO também deveriam tocar um instrumento (figura 4a). Observa-se ainda que, para ingressar no CNCO, realizava-se teste de “Cultura Geral”; já para o IVL, em janeiro de 1970, esse teste passa a ser denominado de “Conhecimento Geral” (figura 17). Havia ainda provas específicas de línguas, Português e uma Língua Estrangeira Moderna. No campo da Percepção Musical, concentravam-se todos os testes

¹⁵ Nesta disciplina, formou-se o grupo Cantos da Terra, do qual fui integrante, que se apresentou com músicas interpretadas e autorais na Sala Cecília Meireles, em 1991; na VIII Bienal de Música Brasileira Contemporânea, em 1989; e no XIV Panorama da Música Brasileira Atual, em 1991. Em 2017, o grupo reencontrou-se na comemoração dos 50 anos do IVL, em uma homenagem ao professor Hélio O. Sena.

específicos da área musical (figura 17). Entretanto, esse “exame de vestibular” foi realizado em janeiro de 1970, estando a disciplina do curso de Licenciatura em Música em pleno processo de modificação, como se pode verificar nas figuras 8a, 9a e 11a.

INSTITUTO VILLA-LOBOS	EXAME VESTIBULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA, REALIZADO EM JANEIRO DE 1970					
S	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	CONHECIMENTOS GERAIS	PERCEPÇÃO MUSICAL	MÉDIA
10	7,0	8,0	8,5	7,5	7,0	7,6
11	5,5	5,5	5,0	5,0	6,0	5,4
12	9,0	8,0	7,5	8,5	7,5	8,1
13	8,0	9,0	8,0	8,5	8,0	8,6
14	6,0	5,5	5,0	5,0	5,5	5,4
15	9,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,7
16	8,0	6,0	5,5	6,5	5,5	6,3
17	8,0	7,5	8,0	7,5	7,5	7,7
18	8,0	5,5	5,5	6,5	6,0	6,3

Figura 17: Instituto Villa-Lobos, Mapa do Exame Vestibular do Curso de Licenciatura em Música, realizado em janeiro de 1970. Fonte: (UNIRIO, 1970a)

Nota-se que os exames de vestibular no ano de 1970 eram semestrais e apresentavam modificações entre os semestres. No primeiro, realizado em janeiro, havia o teste de Matemática, mas para o segundo, realizado em julho, não havia.

INSTITUTO VILLA-LOBOS	MAPA DO EXAME VESTIBULAR REALIZADO NO SEGUNDO SEMESTRE (JULHO) DE 1970				
CANDIDATAS	PORTUGUÊS	PERCEPÇÃO MUSICAL	CONHECIMENTOS GERAIS	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	MÉDIA FINAL
211-	8,5	7,0	8,0	7,5	7,7
212-	6,0	6,5	7,5	8,0	7,0
10-	7,5	6,5	8,0	7,0	7,2
1-	7,5	7,0	6,5	8,0	7,2
2-	5,5	5,0	6,0	6,5	5,7
3-	7,5	6,5	8,0	7,0	7,2
4-	6,0	7,0	5,0	6,0	6,0
5-	7,5	5,0	7,5	7,5	6,3
6-	5,0	4,5	7,0	6,5	6,0
7-	8,0	5,0	8,0	6,0	6,3
8-	7,0	6,0	8,0	6,0	6,3
9-	5,0	7,5	4,5	6,5	5,8
10-	7,0	8,5	7,5	8,0	7,7
11-	7,0	5,0	6,0	7,0	6,2
12-	5,0	6,0	7,0	6,0	6,0

Figura 18: Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara, Instituto Villa-Lobos. Mapa do exame vestibular realizado no segundo semestre (julho) de 1970. Fonte: (UNIRIO, 1970a).

Também foi possível verificar a presença da nomenclatura Percepção Musical na "matéria (disciplina)" no diário de classe da professora Maria Aparecida Antonello Ferreira (figura 19a), assim como em Percepção Musical Rítmica, ministrada por Rosa Maria Barbosa e Luís Fernando Zamith (figura 19b).



Figura 19a: Diários de classe "Escola de Educação Musical, ano letivo: 1970, curso: Básico Licenciatura em Música; matéria (disciplina): Percepção Musical; série: 1ª; turma: CB1A; turno: tarde; professor: Maria Aparecida [Antonello Ferreira].
Fonte: (UNIRIO, 1970c).

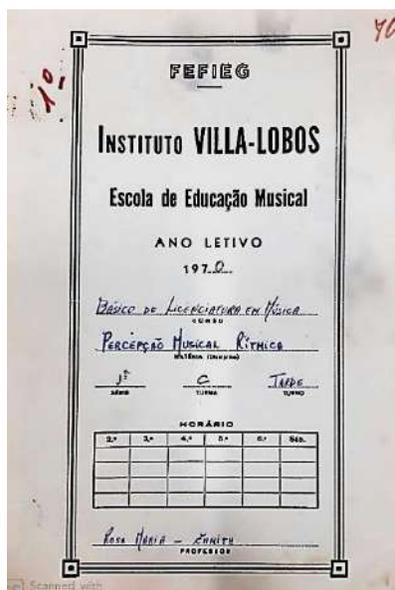


Figura 19b: Diários de classe "Escola de Educação Musical, ano letivo: 1970, curso: Básico Licenciatura em Música; matéria (disciplina): Percepção Musical; série: 1ª; turma: C; turno: tarde; professores: Rosa Maria [Barbosa] e [Luiz Fernando] Zamith. Fonte: (UNIRIO, 1970c).

Face a essas evidências, considera-se que, muito provavelmente, terá sido em 1970 que o termo "percepção" se consolidou como nome de disciplina no IVL. Até então, como observado anteriormente na "Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico" (Brasil, 1946), o termo "percepção" só aparecia na descrição dos objetivos das disciplinas. Se, no CNCO, a percepção

se apresentava em segundo plano no detalhamento da disciplina; no IVL, em 1970, aparece já em primeiro plano, nomeando três disciplinas: Percepção Visual, Percepção Musical e Percepção Musical (Ritmo).

Bohumil Med (2017), convidado a lecionar no IVL pelo diretor Reginaldo Carvalho, ministrou aulas de “solfejo” e “teoria musical” entre 1969 e 1974 (Med, 2017, p. 122). Hélio O. Sena recorda que, em 1972, Med lecionava Percepção Musical (Sena, 2017, p. 22). Entretanto, nas figuras 19a, b e 20 verifica-se que, em 1972, o nome da disciplina era Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada), cuja sigla era PS.

Handwritten class diary from 1972. The header includes 'FUNDACÃO DAS ESCOLAS FEDERAIS ISOLADAS DO ESTADO DE GUANABARA', 'INSTITUTO VILLA-LOBOS', 'CICLO: 3º ANO', 'Disciplina: PERCEPÇÃO (SOLFEJO, DITADO E TEORIA APLICADA) = PS', 'Turma: CB 1 - A', 'Período: MARÇO', 'Prof.: Bohumil Med e Ermelinda A. Paz', and 'Assist.:'. The table has columns for 'Data', 'HORÁRIO EFETIVO', 'MATERIA MINISTRADA', 'Assinatura(*)', and 'Obs.'. The entries are mostly illegible due to handwriting.

Figura 20: Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada) = PS; prof.: Bohumil Med e Ermelinda A. Paz; turma CB 1 – A; período: março”. Fonte: (UNIRIO, 1972).

Handwritten class diary from 1972. The header includes 'FUNDACÃO DAS ESCOLAS FEDERAIS ISOLADAS DO ESTADO DE GUANABARA', 'INSTITUTO VILLA-LOBOS', 'CICLO: 3º ANO', 'Disciplina: PERCEPÇÃO (SOLFEJO, DITADO E TEORIA APLICADA) - PS', 'Turma: CP 2', 'Período: ABRIL', 'Prof.: Ermelinda Azevedo Paz', and 'Assist.'. The table has columns for 'Data', 'HORÁRIO EFETIVO', 'MATERIA MINISTRADA', 'Assinatura(*)', and 'Obs.'. The entries are as follows:

Nº	Data	HORÁRIO EFETIVO	MATERIA MINISTRADA	Assinatura(*)	Obs.
1.	7/4/72	2 8,20 a 9,10	Ditado (2)	EP	
2.	7/4/72	2 9,15 a 9,55	Solfejo	EP	
3.	14/4/72	2 19,30 a 19,10	Ditados (1 M e 1 m)	EP	
4.	14/4/72	2 19,15 a 19,55	Solfejo com mensagens	EP	
5.	28/4/72	2 19,30 a 19,10	Ditados (3) Dom. Fam e Sol M.	EP	
6.	28/4/72	2 19,15 a 19,55	Canta M e m de t. b. gravou mandais, Solfejo e ritmo	EP	

Figura 21: Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada) - PS; prof.: Ermelinda Azevedo Paz; turma CP 2; período: abril” (UNIRIO, 1972). Fonte: (UNIRIO, 1972).

Paz, que começou a integrar o corpo docente do IVL “como professora auxiliar de ensino”, em 1972 (Paz, 2017, p. 42, nota 1), recorda-se de suas aulas de teoria. Lembra ainda que Bohumil Med lecionava Percepção Musical e Armida Valeri Teixeira ministrava aulas de Ritmo. Posteriormente, Bohumil Med mudou-se para Brasília, Armida Valeri Teixeira foi trabalhar com Música de Câmara e ela, Ermelinda A. Paz, concentrou suas atividades de ensino para ministrar a disciplina Percepção Musical¹⁶.

Na circular nº5/72, do diretor do IVL, General Jayme Ribeiro da Graça que substituiu Reginaldo Carvalho, verifica-se que a professora Armida lecionou, em 1972, a disciplina Percepção (Rítmica), além da Didática Específica (figuras 22a e b); que a professora Ermelinda Azevedo Paz lecionou Percepção (Teoria), Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria), além de Iniciação Musical (Didática). Infelizmente, a circular enviada ao professor Bohumil Med não consta do livro onde foram encontrados os documentos dos demais professores.



Figura 22a: Circular nº 5/72, em 6 de setembro de 1972. Diretor do Instituto Villa-Lobos da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara. Professora Armida Valeri Teixeira. Comunicação.

Fonte: (UNIRIO, 1971/72).

¹⁶ Informação obtida em conversa informal com Ermelinda A. Paz, no Instituto Villa-Lobos, em 14 de março de 2018.

3. Tendo em vista a natureza das disciplinas sob sua responsabilidade, foram elas situadas dentre aquelas que passaram a integrar o DEPARTAMENTO DE ESTRUTURAÇÃO MUSICAL - PERCEPÇÃO (Ritmica) e DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DIDÁTICA ESPECÍFICA.

Figura 22b: Detalhamento da Circular nº72 Disciplinas a serem ministradas pela Professora Armida Valeri Teixeira. Fonte: (UNIRIO, 1971/72).

Circular nº 5/72 Em 6 de setembro de 1972
 Diretor do Instituto Villa-Lobos da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara
 Professora Ermelinda Azevedo Paz
 Comunicação.

Senhora Professora:

Tem esta a finalidade de comunicar a V.Sa. que esta Direção, dando cumprimento ao disposto no Capítulo VII do Regulamento Unificado da FEFIS, realizou a 1ª do corrente, sessão de constituição e instalação do Conselho Departamental deste Instituto.

2. Nessa ocasião foram constituídos os Departamentos de Ciências Humanas; de Estruturação Musical; e de Engenharia e Música de Conjunto, tendo sido designados para chefia-los os Professores CARMO CARLOS DE NEGRA BRAUNO, MARIA SYLVIA TEIXEIRA PINTO e OCTAVIO VILHES BRUNO, respectivamente, todos pertencentes ao Quadro Permanente da FEFIS.

3. Tendo em vista a natureza das disciplinas sob sua responsabilidade, foram elas situadas dentre aquelas que passaram a integrar o DEPARTAMENTO DE ESTRUTURAÇÃO MUSICAL - PERCEPÇÃO (Teoria), PERCEPÇÃO (Solfejo, Ditado e Teoria), INICIAÇÃO MUSICAL (Didática).

Aproveito a oportunidade para apresentar a V.Sa. protestos de estima e apreço.

Jayme Ribeiro da Graça
 Diretor

Conte. Ermelinda Paz
 6/9

Figura 23a: Circular nº5/72, em 6 de setembro de 1972. Diretor do Instituto Villa-Lobos da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara. Professora Ermelinda Azevedo Paz. Comunicação. Fonte: (UNIRIO, 1971/72).

3. Tendo em vista a natureza das disciplinas sob sua responsabilidade, foram elas situadas dentre aquelas que passaram a integrar o DEPARTAMENTO DE ESTRUTURAÇÃO MUSICAL - PERCEPÇÃO (Teoria), PERCEPÇÃO (Solfejo, Ditado e Teoria), INICIAÇÃO MUSICAL (Didática).

Figura 23b: Detalhamento da Circular nº5/72. Disciplinas a serem ministradas pela Professora Ermelinda Azevedo Paz. Fonte: (UNIRIO, 1971/72).

O que foi possível constatar, por meio das informações obtidas em conversas informais com Ermelinda A. Paz, além das fontes de registros e documentos¹⁷, é que a disciplina Percepção, em 1972, era organizada em dois aspectos prioritariamente: o foco de um era o som e a sistematização da escrita musical (figuras 20 e 21), “Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada)”; e do outro se concentrava no aspecto rítmico (figura 24), “Percepção (Rítmica)”, cuja sigla era PR.

Ordem	Data	HORARIO ESTIVO	MATERIA MINISTRADA	Assinatura(**)	Observações(***)
1.ª	10/3/72	14h-16h	Percepção (Ritmo e Ditado)	CP	
2.ª	17/3/72	14h-16h	Percepção (Ritmo e Ditado)	CP	

Figura 24: Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Rítmica) = PR; prof.: Ermelinda Azevedo Paz; turma CP 4; período: março”.
Fonte: (UNIRIO, 1972).

No diário de classe da professora Ermelinda A. Paz, de 1974 (figura 25), lê-se que foi ministrada a disciplina Percepção (Teoria, Ritmo e Som) para o curso de Licenciatura em Música (UNIRIO, 1974).

¹⁷ É importante salientar que não há boletins e resoluções no Arquivo Central da UNIRIO anteriores a 1969, pois o Instituto Villa-Lobos só passou a fazer parte da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) nesse ano (Brasil, 1969). Outro fato importante é que a Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial, do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy começou a organizar, catalogar e arquivar os documentos em 2009, sendo inaugurada em 2014. Portanto, vários documentos podem ter sido perdidos e descartados ao longo dos anos. Outros não foram catalogados, pois já haviam se deteriorado, segundo a arquivista Patrícia Machado Goulart França. Observou-se, também, que alguns dos diários de classe pesquisados não foram preenchidos, pois não continham nenhum registro do professor.

MATERIA		CURSO		TURNO	
Percepção (Teoria, Ritmo e Som)		Licenciatura em Música		Noite	
DISCIPLINA		SÉRIE TURMA		DEPARTAMENTO	
Som		2ª SÉRIE TURMA CPI			
N.º	NOME	N.º	DIAS		
1		1	C	C	C
2		2	C	C	C
3		3	C	C	C
4		4	C	C	C
5		5	C	C	C
6		6	C	C	C
7		7	C	C	C
8		8	C	C	C
9		9	C	C	C
10		10	C	C	C
11		11	C	C	C
12		12	C	C	C
13		13	C	C	C
14		14	C	C	C
15		15	C	C	C
16		16	C	C	C
17		17	C	C	C
18		18	C	C	C
19		19	C	C	C
20		20	C	C	C
21		21	C	C	C
22		22	C	C	C
23		23	C	C	C
24		24	C	C	C
25		25	C	C	C

Figura 25: Diário de classe de 1974 da “disciplina: Percepção (Teoria, Ritmo e Som); curso: Licenciatura em Música; turno: noite; 2ª série, turma CPI”.
 Fonte: (UNIRIO, 1974).

Ainda em 1974, ao longo das trinta e três aulas de dois tempos, distribuídas nos meses de março, maio e junho, foram feitos exercícios de reconhecimento auditivo de tríades, tétrades, de melodias tonais a uma e duas vozes e atonais. O compositor Paul Hindemith é citado diversas vezes, provavelmente, como referência ao livro *Treinamento elementar para músicos*¹⁸. De certa forma, ao ministrar Percepção (Teoria, Ritmo e Som), Paz agregou as seguintes disciplinas do CNCO descritas como “interdependentes”: Didática do Ritmo e Didática do Som, além da Didática da Teoria Musical e Polifonia Geral.

É interessante observar a relação entre os termos que compõem o nome da disciplina oferecida em 1967, Teoria Musical

¹⁸ HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. 3 ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983. Esse livro é recomendado pela Ermelinda ao estudante, no campo “10-Bibliografia básica para o aluno”, no documento “Especificação de Disciplina” (UNIRIO, 1983-1989).

(Prática do Ritmo e do Som), e da disciplina de 1974, Percepção (Teoria, Ritmo e Som). Os termos “teoria”, “ritmo” e “som” são comuns em ambas. “Prática” dá lugar à palavra “Percepção”. Talvez não se trate de uma simples substituição de um termo por outro. Porém, até o momento, não foi encontrada nenhuma justificativa concreta para a troca do conceito associado ao fazer musical, provavelmente, relacionado à escrita e à leitura, pela denominação de uma função psicológica. O fato é que, em 1969, o termo “percepção” passou a ser nome de disciplina. Com o intuito de proporcionar ao leitor uma visão geral das modificações na nomenclatura da matéria, ao longo dos anos, foi elaborado o quadro a seguir.

Nomenclatura da disciplina	Testes realizados para o ingresso no CNCO ou IVL	Fig.	Detalhes do documento	Fonte
Didática da Teoria Musical; Didática de Ritmo; Didática de Som			CNCO	BRASIL, 1946
	No Concurso de Habilitação, os candidatos deveriam realizar testes de: Ditado melódico cantado e instrumental; Solfejo 1 Voz; Solfejo 2 Vozes; Teoria Musical.	4a	CNCO - Concurso de Habilitação realizado em 27 de março de 1967 – 2ª chamada. Diretor: Otacílio de Souza Braga	UNIRIO, 1967-A
	No Concurso de Habilitação, os candidatos deveriam realizar testes de: Ditado melódico cantado e instrumental; Solfejo 1 Voz; Solfejo 2 Vozes; Teoria Musical.	5	IVL - Concurso de Habilitação realizado em 21 fevereiro de 1969 – 2ª chamada. Diretor: Reginaldo Carvalho.	UNIRIO, 1969a
Teoria Musical (Prática do Ritmo e do Som)		6a	IVL - 1º ano de Educação Musical. Mapa dos trabalhos de estágio, 1967.	UNIRIO, 1967-A

Nomenclatura da disciplina	Testes realizados para o ingresso no CNCO ou IVL	Fig.	Detalhes do documento	Fonte
Percepção Musical (B) Rítmica e Melódica		7a	Mapa de conceitos de aproveitamento e/ou trabalhos de estágio do ano letivo de 1969. 1º Ano Velho, Turno Noturno, Professor: Sonia Born, Rosa Maria Barbosa, Luiz Fernando Zamith.	UNIRIO, 1969a
Percepção Musical (Semiografia Musical, Análise Auditiva das Estruturas Musicais Rítmica - Melódica)		9a	Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1969/70. Período Letivo de agosto de 1969 a julho de 1970. 1º Ano; Turma V; Turno Noturno; Professor Rosa Maria Barbosa; Luiz Fernando Zamith.	UNIRIO, 1969a
Semiografia Musical/ Análise Auditiva das Estruturas Musicais/ Melódicas [rasurado] Percepção Musical		10a	Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71. Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971, 1º Ano; Turma CB1/2; Turno: noturno. Professor: Maria Aparecida A. [Antonello] Ferreira, (1º semestre); B. [Bohumil] Med (2º semestre).	UNIRIO, 1970a
Percepção Musical Rítmica [rasurado] Ritmo		11	Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71. Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971. 1º Ano; Turno: noturno. Professor: Maria Aparecida A. [Antonello] Ferreira; B. [Bohumil] Med.	UNIRIO, 1970a
Percepção Musical Rítmica [rasurado] Ritmo		12a	Mapa de nota de aproveitamento e/ou trabalho de estágio 1970/71. Período letivo de agosto de 1970 a agosto de 1971. 1º Ano; Turma CB1/A; Turno: noturno. Professor: Bohumil Med.	UNIRIO, 1970a

Nomenclatura da disciplina	Testes realizados para o ingresso no CNCO ou IVL	Fig.	Detalhes do documento	Fonte
Percepção Musical Percepção Musical (Ritmo)		16a	Ministério de Educação e Cultura, Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara, Instituto Villa-Lobos, Mapa de Médias Finais do 1º período de agosto a novembro de 1970, Curso básico, Curso de Licenciatura em Música.	UNIRIO, 1970a
Percepção Musical	No Exame Vestibular do Curso de Licenciatura em Música os candidatos deveriam realizar testes de: Percepção Musical	17	Instituto Villa-Lobos, Mapa do Exame Vestibular do Curso de Licenciatura em Música, realizado em janeiro de 1970.	UNIRIO, 1970a
Percepção Musical		18	Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara, Instituto Villa-Lobos. Mapa do exame vestibular realizado no segundo semestre (julho) de 1970.	UNIRIO, 1970a
Percepção Musical		19a	Diários de classe "Escola de Educação Musical, ano letivo: 1970, curso: Básico Licenciatura em Música; série: 1ª; turma: CB1A; turno: tarde; professor: Maria Aparecida [Antonello Ferreira].	UNIRIO, 1970c
Percepção Musical Rítmica		19b	Série: 1ª; turma: C; turno: tarde; professores: Rosa Maria [Barbosa] e [Luiz Fernando] Zamith.	UNIRIO, 1970c
Percepção (Rítmica)		22a	Circular nº5/72, em 6 de setembro de 1972. Diretor do Instituto Villa-Lobos da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara. Professora Armida Valeri Teixeira. Comunicação.	UNIRIO, 1971/72

Nomenclatura da disciplina	Testes realizados para o ingresso no CNCO ou IVL	Fig.	Detalhes do documento	Fonte
Percepção (Rítmica)		24	Diário de classe de 1972; prof.: Ermelinda Azevedo Paz; turma CP 4; período: março”.	UNIRIO, 1972
Percepção (Teoria) Percepção (Solfejo Ditado e Teoria)		23a	Circular nº5/72, em 6 de setembro de 1972. Diretor do Instituto Villa-Lobos da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara. Professora Ermelinda Azevedo Paz. Comunicação.	UNIRIO, 1971/72
Percepção (Solfejo Ditado e Teoria Aplicada)		20	Diário de classe de 1972; prof.: Bohumil Med e Ermelinda A. Paz; turma CB 1 –A; período: março”	UNIRIO, 1972
Percepção (Teoria, Ritmo e Som)		25	Diário de classe de 1974; do curso: Licenciatura em Música; turno: noite; 2ª série, turma CPI”	UNIRIO, 1974
Percepção Musical			Estrutura Curricular-1986, atualizada a partir do 2º semestre de 1991.	UNIRIO, 1983-1989

Quadro

Fonte: Elaboração da autora.

Até 1980, a disciplina Percepção Musical, no IVL, possuía cinco níveis, cada um dos quais com noventa horas/aula. Nesse ano, reduziram-se os níveis para quatro e a carga horária para sessenta horas/aula, mantendo-se os conteúdos (UNIRIO, 1983-1989).

O objetivo geral da disciplina Percepção Musical (PEM), em 1986¹⁹, é descrito no documento “Especificação de Disciplina” (UNIRIO, 1983-1989), de responsabilidade da Ermelinda A. Paz:

¹⁹ Na pesquisa realizada em 28 de março de 2018, no arquivo do IVL, não foi possível localizar a “Especificação de Disciplina” do nível PEM I. Foram localizadas as dos níveis PEM II, PEM III e PEM IV. Todos esses documentos estão datados de 28 de fevereiro de 1986. A disciplina era obrigatória e, na época, oferecida para todos os cursos de Bacharelado em: Instrumento, Canto,

O Curso de PEM visa a sedimentar os conceitos teóricos adquiridos num curso de Teoria Musical, num nível mais aprofundado e amplo, assim como a assimilação de estruturas sonoras e rítmicas, que permitam ao aluno ler e escrever música. Capacitar o aluno para o prosseguimento em outras disciplinas do curso (UNIRIO, 1983-1989).

Pode-se ainda observar, por meio do documento “Estrutura Curricular-1986, atualizado a partir do 2º semestre de 1991”, que a Percepção Musical fazia parte das disciplinas do eixo Linguagem e Estruturação Musical, quais sejam, Percepção Musical de I à IV, Harmonia de I à IV, Arranjo e Técnicas Instrumentais de I a IV e Análise Musical. Nesse documento a Percepção Musical, já em 1986, é considerada uma disciplina intimamente ligada à Teoria Musical.

As disciplinas que eram designadas por “**Apreciação** e Análise da História das Artes (Percepção Visual)” e “**Vivência** Musical (Prática de Audição - Música Contemporânea)” não estão mais presentes no rol de disciplinas oferecidas no IVL. A “Prática de Audição - Música Contemporânea” está presente como procedimento metodológico em diversas disciplinas que estão alocadas no Departamento de Composição e Regência²⁰ (DCR), como Análise Musical, Composição, dentre outras. A única que

Composição e Regência, e para Licenciatura em Educação Artística. No campo “Unidades Programáticas”, estão descritos os conteúdos que eram trabalhados em cada nível, todos voltados para a música tonal, modal e atonal, além de serem trabalhados no aspecto rítmico quiálteras e compassos alternados. A bibliografia recomendada é de livros de: Teoria Musical, Ritmo e Solfejo. A música tonal é predominante.

²⁰ As disciplinas alocadas no DCR, além de Percepção Musical (PEM) e Percepção Musical Avançada (PEMA), são: Análise Musical, Análise Musical Avançada, Canto Coral, Composição, Composição Eletroacústica, Contraponto e Fuga, Estágio Curricular Supervisionado, Harmonia, História da Música, Instrumentação e Orquestração, Música Experimental, Música e Tecnologia, Oficina de Composição, Prática de Orquestra, Prática de Regência Coral, Produção de Concerto, Regência, Regência Coral, Sonoplastia e Tópicos Especiais em Música. As ementas estão disponíveis em: <https://www.unirio.br/prae/c/la/ivl/departamentos/programas-de-disciplinas-dcr> Acesso em: 19 fev. 2024

permaneceu é **Percepção**. Atualmente, a matéria Percepção Musical, sob responsabilidade de Adriana Miana de Faria, tem dois níveis obrigatórios para quase todos os cursos oferecidos pelo IVL e dois optativos. As atuais ementas e os objetivos da disciplina datam de 2013, quais sejam:

Ementa: Desenvolvimento da percepção musical com ênfase nos parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre). Sistematização da escrita e leitura musical, utilizando exemplos musicais diversos (tonais, modais e atonais). Desenvolvimento da memória, afinação e coordenação motora como ferramentas para músicos (instrumentistas, professores, compositores e regentes). Os aspectos teóricos serão enfocados, a partir da prática, como necessidade de ordenação e sistematização dos mesmos.

Objetivos da disciplina: Desenvolver a acuidade auditiva e a percepção musical. Trabalhar estruturas melódicas, harmônicas e rítmicas de diferentes gêneros e épocas. Adquirir fluência na leitura e escrita musical. Aprofundar conceitos teóricos apresentados no conteúdo programático da disciplina. Estimular a memória musical. Trabalhar a afinação individual e coletiva bem como a coordenação motora.

Leitura e escrita musical

A Percepção Musical é hoje uma disciplina ligada à escrita e à leitura musical que tem como suporte o pentagrama. É também uma das disciplinas que explora as sonoridades que podem ser expressas por esta escrita. Como observa Bernardes (2001, p. 76), “uma das premissas básicas da disciplina Percepção Musical diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita musical”.

A nomenclatura predominante da disciplina em Instituições de Ensino Superior que têm cursos de música no Brasil é Percepção Musical, embora também se encontre Teoria e Percepção Musical, Treinamento Auditivo, dentre outras. Otutumi (2008) verifica que, no decorrer do tempo, foram se modificando a nomenclatura, a

carga horária e as atividades que foram sendo focadas mais no aspecto sonoro.

Relembremos o seguinte: o ensino de Teoria Musical, que, grosso modo, enfatizava o aprendizado de símbolos e fórmulas, bastante deficiente de exemplos audíveis, mostra-se agora mais interessado com a condição sonora. Ao passo que os cursos de Solfejo e Ditado – que na década de 30 e 40 não se restringiam a técnicas metodológicas, mas, treinavam essas habilidades juntamente com a audição – estão hoje praticamente extintos. Uma probabilidade, a qual achamos ser bem plausível, é que a disciplina Percepção tenha abrigado aspectos dessas duas vertentes tornando-se o que é para nós no séc. XXI (Otutumi, 2008, p. 8).

As modificações na disciplina Percepção Musical, observadas por Otutumi (2008), também foram percebidas no IVL, conforme apresentado anteriormente. Otutumi (2008) considera a probabilidade de que as matérias Teoria Musical, Solfejo e Ditado tenham vindo a compor o que atualmente se conhece como disciplina Percepção Musical, pois a disciplina Teoria Musical estava atrelada mais ao ensino dos signos e a de Solfejo e Ditado focavam a audição por meio da leitura e escrita musical. Para a autora, pode-se verificar que, na atualidade, a Percepção Musical volta-se mais para os aspectos sonoros: “Nas aulas de Percepção são repassados pontos de teoria, unidos aos exemplos audíveis e às atividades de leitura, numa articulação contínua entre escrita, audição e execução” (Otutumi, 2008, p. 6).

A escrita musical, também designada como escrita tradicional ou convencional, carrega em si uma construção histórica. Observa-se ainda que essa escrita não resiste à ação da criatividade humana, pois a “criação e notação musical se influenciam mutuamente (...) pela necessidade de uma estética em constante evolução” (Bosseur, 2014, p. 7). Desse modo, a construção da escrita, que tem como suporte o pentagrama, reflete e modifica as relações sociais. A escrita vai se transformando em uma impressão da criatividade do compositor e o intérprete vai ficando com o seu espaço delimitado

pela escrita. Foi também a partir dela que houve a possibilidade de se elaborar novas texturas sonoras.

O desenvolvimento da acuidade auditiva é um dos objetivos dos sujeitos que se expressam por meio da música, independentemente da sua instrução musical ser realizada por meio do ensino formal, não formal ou informal²¹. Na perspectiva da educação musical, seja formal ou seja não formal, que se utiliza da escrita, as práticas da leitura musical cantada e da sua notação são consideradas atividades fundamentais do ensino da música. Para Otutumi (2008), não há novidade em se considerar essas atividades como “pertencentes à Percepção Musical que conhecemos hoje” (Otutumi, 2008, p. 8). A leitura musical é “uma atividade psicologicamente complexa, visto que é necessário, primeiro, conceber e formar uma impressão mental do som e, depois, emití-lo de maneira correta” (Goldemberg, 2000, p. 7). A leitura cantada difere de uma melodia aprendida no processo de repetição, por imitação, pois se utiliza da escrita como elemento mediador entre o compositor e o intérprete. Nesse sentido, a leitura cantada relaciona-se diretamente à escrita musical.

Ouvir uma música e acompanhar a sua escrita dá ao sujeito outra dimensão compreensiva. Os desenhos formados pela escrita das sonoridades podem auxiliar a percepção musical, pois são capazes de orientar um determinado tipo de escuta. Assim, observam-se quais contornos melódicos, harmônicos e rítmicos essas sonoridades fazem, podendo-se, assim, atentar para algo que antes passava despercebido pela percepção auditiva e pela memória.

²¹ Empregam-se aqui as expressões educação formal, não formal e informal, de acordo com Gohn (2010). A educação formal é realizada nos espaços institucionais formais, como escolas, universidades etc. Na educação não formal, realizada em espaços alternativos, como projetos sociais, há uma intenção educacional. A educação informal é quando o sujeito aprende nas relações sociais: na comunidade, com amigos etc.

Ainda que se realize, no momento e na realidade da escuta, sem suporte material, não se ouve música apenas com os ouvidos. A presença da visão como parte integrante da escuta, do pensamento e da composição musical aparece, na história da música ocidental, em diferentes poéticas e momentos diversos, e a escrita tem um papel crucial nessa forma de ouvir (Caznok, 2009, p. 74).

Para além do treino, desenvolvimento

A Percepção Musical, para além do treino da leitura musical cantada e escrita musical, é uma matéria capaz de atuar na compreensão dos conceitos musicais relativos aos materiais sonoros, o que possibilita dominar e generalizar, portanto, ter a liberdade de serem empregados na prática instrumental e vocal, individual e coletiva e em atividades de imaginação e criação. Trata-se de uma área que pode contribuir no entendimento, na assimilação e no discernimento de diferentes conceitos musicais presentes nas músicas e nos fazeres musicais colaborando com o autodesenvolvimento. Há desenvolvimento na medida em que o sujeito se envolve com o seu fazer e atribui significado ao que faz. O desenvolvimento está relacionado às vivências e experiências de cada pessoa.

Pressupõe-se que a forma de atuar na educação contemple também ensinar ao outro a curiosidade e a vontade de conhecer com interesse e alegria. A percepção musical é um dos múltiplos caminhos para o autoconhecimento e autodesenvolvimento. Estes se dão nas relações que estabelecemos conosco e com o outro, na superação de cada etapa do autodesenvolvimento.

A educação deve estar pautada no respeito pelo outro e no desenvolvimento como uma possibilidade, a fim de se construir e transmitir o que se conhece ou criar com o outro o conhecimento, observando a zona de desenvolvimento dos implicados nas ações, quais caminhos metodológicos podem ser adotados e criados. Segundo Prestes e Tunes (2022), a zona de desenvolvimento iminente

(...) é uma possibilidade de emergência de algo novo por meio da colaboração, das relações de convivência (*obschenie*) estabelecidas

entre as pessoas em atividade. Isto é, não basta fazer junto para que, num momento seguinte, se faça de forma autônoma. Para que haja desenvolvimento, para que funções psicológicas superiores emergjam e passem para o plano individual, transformando o comportamento do ser humano, é preciso estabelecer uma relação de convivência, um diálogo autêntico com o outro, compreender sua forma de agir e pensar. Afinal, a transposição de modos de comportamento para o plano interno, para o plano individual não ocorre de forma mecânica ou automática (Prestes; Tunes, 2022, p. 12-13).

A emissão vocal e a leitura musical cantada podem auxiliar na compreensão do texto musical, bem como possibilitar o desenvolvimento da escrita, que pode atuar como instrumento mediador entre educador e educando, na medida em que se observam, pela escrita, alguns pontos a serem analisados e trabalhados, qualitativa e quantitativamente. Corroboramos também a ideia de Otutumi (2013), quando relata sua prática docente na área da Percepção Musical, de que é necessário tempo de estudo para o desenvolvimento da leitura musical cantada e da escrita musical, ou seja, tempo “para que os resultados comecem a aparecer como habilidades mais aprimoradas, seja na escuta, escrita ou performance” (Otutumi, 2013, p. 25). Ao se realizar a leitura musical cantada, os sujeitos podem experimentar diversas interpretações tanto em uma pequena forma musical, como em uma obra musical.

Otutumi (2013) entende que as atividades de solfejo e ditado podem ser “desgastantes” e, por outro lado, considera que as intensas “queixas” relacionadas a elas talvez estejam encobrendo “alguns aspectos importantes de questionamento e de direções práticas, como pensar estratégias de leitura, de leitura à primeira vista e resolução de problemas, organização da escrita, entre outros” (Otutumi, 2013, p. 49). A autora considera tais atividades como ferramentas, mas não as únicas e “sua utilização, na maioria dos casos, ainda está aquém do que elas poderiam oferecer, salvo algumas propostas – o que resulta, naturalmente, em queixas e desconfortos a alunos e docentes” (Otutumi, 2013, p. 49). Qualquer

etapa do desenvolvimento pode ser “desgastante”, mas, ao se correlacionar e colaborar na construção dos saberes em uma relação dialética e dialógica, esse “desconforto” talvez possa ser atenuado.

Desenvolvimento, para Vigotski (2018b), é compreendido como o surgimento de algo novo no processo de formação humana. Para ele, desenvolvimento é impulsionado pela atividade e perpassa diversas etapas que se processam continuamente e que “são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento” (Vigotski, 2018b, p. 35). O desenvolvimento é compreendido como um processo humano impulsionado, não por estímulos no sentido de provocar e/ou reagir como resposta a um reflexo condicionado, mas como uma possibilidade de autotransformação. Essa autotransformação só se dá quando ocorre o envolvimento, tendo-se vontade, necessidade e dedicação. Como observa Kravtsov (2014), o conceito de desenvolvimento é uma forma de se autodesenvolver e esse movimento humano é realizado na liberdade e na possibilidade de se aperfeiçoar. O desenvolvimento está condicionado à liberdade do sujeito em se autodesenvolver. Vigotski destaca que o “desenvolvimento é sempre autodesenvolvimento. Autodesenvolvimento é um movimento internamente determinado. (...) impossível sem o esforço pessoal de autodesenvolvimento do sujeito” (Kravtsov, 2014, p. 35-36). Esforço pessoal que, inicialmente, pode contar com a colaboração do outro, mas também depende da possibilidade, da dedicação, do empenho e da vontade.

A Percepção Musical é uma disciplina que pode contextualizar e fazer uso de outros saberes, sistematizações e metodologias de ensino, como: análise musical, harmonia, contraponto, improvisação, criação, regência, interpretação etc. Há uma circularidade entre os saberes os quais se articulam e fazem parte do trabalho desenvolvido, que se utiliza da emissão vocal, leitura musical cantada e escrita musical, mesmo quando se sistematizam um período, uma frase ou uma pequena forma musical significativa.

Nos encontros e atividades voltados para a percepção musical, concordamos com Antônio Jardim²² (1995) quando considera que música se dá por uma outra forma de escuta: “uma audição que transgride, que transcende essa audição mais imediata do mundo. Essa audição é a condição de possibilidade de haver música, de haver percepção musical, de se estruturar sentido musical” (Jardim, 1995). A liberdade humana está relacionada à consciência que tem sua origem na ação, que é anterior à razão. Segundo Kravtsov (2014, p. 33 – 34), “a ação livre é a ação consciente controlada e submetida à orientação consciente que o sujeito domina. Daí decorre a conhecida tese de Vigotski – ‘tomar consciência significa dominar’”. É nessa perspectiva de desenvolver a audição, que “transgride” o cotidiano sonoro do educando, que são realizadas as aulas, as oficinas e os encontros de percepção musical, possibilitando que tenham a tomada de consciência para empregar as diversas sonoridades em suas atividades de imaginação e criação sonora.

Referências

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da Abem**, v. 6, p. 73-85, set., 2001.

BOSSEUR, Jean-Yves. **Do som ao sinal: história da notação musical**. Trad. Marco Aurélio Koentopp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

BRASIL. Decreto n. 24.794, de 14 jul. 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.c>

²² Entrevista concedida por Antônio Jardim, realizada em 15 de junho de 1995. Essa entrevista, entregue ao Antônio Jardim na forma impressa, em 1995, e digital, em 2018, foi realizada quando estava cursando o mestrado. Na época, entrevistei diversos compositores e intérpretes da música, com o objetivo de compreender como observavam a atuação de H. J. Koellreutter no meio musical carioca e brasileiro. Essas entrevistas foram transcritas, mas não foram utilizadas no corpo da dissertação, pois o foco da pesquisa dirigiu-se para as críticas musicais de Andrade Muricy, de 1939 a 1951.

amara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, 9 abril. 1942a. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.993, 26 nov. 1942b. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfêônico, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.494, 22 jul. 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfêônico. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 51.125, 21 ago. 1961. Estabelece normas para a educação musical nos jardins de infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais em todo o País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Decreto n. 61.400, de 22 set. 1967. Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfêônico, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61400-22-setembro-1967-402347-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 773, de 20 agos. 1969. Provê sobre a criação da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-773-20-agosto-1969-374734-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069/1990, de 13 jul. 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 agos. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.711/2012, de 29 ago. 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. , Brasília, DF, ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 set. 2017.

CÁRICOL, Kássia. Panorama do ensino da música. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Org). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 19-39. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf> Acesso em: 21 abr. 2018.

DRAGOMIROV, Pavel Nilovitch. **Utchebnik solfedjio** [Livro didático de solfejo]. Moskva: 1965.

FARIA, Adriana Miana de. **Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta**. 2018. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12858>. Acesso em: 09 ago. 2019.

FEFIEG: Federação das Escolas Federais do Estado da Guanabara. Guanabara: 1972. Boletim semanal, n. 17., 07 abril 1972. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/reitoria/chefia-de-gabinete/boletins-1972/bol-17-1972-marco-v-e-abril-i/view>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FRANÇA, Patrícia. Memória e história no Centro de Letras e Artes. **IVL 50 anos**: edição comemorativa, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 108-120, set. 2017. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. Coleções questões de nossa época; v. 1.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. **Revista da Abem**, v. 8, n. 5, p. 7-12, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/447/374>. Acesso em: 11 jun. 2018.

HINDEMITH, Paul. **Treinamento elementar para músicos**. 3. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, v. 1, p. 29-42, 2014.

LAKSCHEVITZ, Eduardo. **Um canto comum**: percebendo o coro de empresa como um mundo artístico. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/teses/eduardo-lakschevitz>> Acesso em: 22 abril 2018.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

MED, Bohumil. Aniversário de 50 anos do IVL. **IVL 50 anos**: edição comemorativa, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do

Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 18- 40, set. 2017. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>. Acesso em: 13 abr. 2018.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Campinas, 2008. Dissertação (Mestre em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285030/1/Otutumi_CristianeHatsueVital_M.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil**: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. 2013. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284517>. Acesso em: 29 jun. 2018.

PANARO, Pablo. **O processo de percepção musical como processo de representação social**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/pablo-panaro/view> Acesso em: 18 mar. 2018.

PAZ, Ermelinda A. **Heitor Villa-Lobos o educador**. Monografia premiada 1988. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 1989. Disponível em <http://www.ermelinda-a-paz.mus.br/Livros/villa-lobos.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: Metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PAZ, Ermelinda A. Meus 50 anos de Instituto Villa-Lobos: 1967 – 2017. **IVL 50 anos**: edição comemorativa, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 41- 56, set. 2017.

Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>. Acesso em: 13 abril 2018.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; ESTEBAM, Lucas Gago. Uma aula de L.S. Vigotski. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas: SP: Armazém do Ipê, 2017. p. 207-208.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1-19, 22 nov. 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/issue/view/401/showToc>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SCLIAR, Esther. **Fraseologia musical**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1982.

SCLIAR, Esther. **Elementos de teoria musical**. 1. ed. São Paulo: Novas Metas, 1985.

SENA, Hélio de Oliveira. **Sintaxe da melodia**. [198-] Rio de Janeiro: Unirio. Apostila didática não publicada.

SENA, Hélio de Oliveira. Memórias sobre o Instituto Villa-Lobos. **IVL 50 anos**: edição comemorativa, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 18- 40, set. 2017. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SENA, Hélio de Oliveira. **Sistema absoluto de solfejo**: Diferentes abordagens na assimilação dos graus modais. Tradução Hélio de Oliveira Sena. Rio de Janeiro, [1972?], 23 f. Acervo particular do Hélio de Oliveira Sena.

SENNA NETO, Caio Nelson de. **Textura musical**: Forma e metáfora. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Livro nº3. Registro de Professor. [194-]. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Livro Alunado 1967-A. Acesso em: 10 abr. 2018 e 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Livro Alunado 1969. [1969a]. Acesso em: 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Livro nº 15 1969: Registro de professor de 18.3.69 a 22.8.69. [1969b]. Acesso em: 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta: Organização e funcionamento (normas, regulamentações, diretrizes, procedimentos, estudos e/ou decisões de caráter geral), cód. TTDD 010, cx. 18, Ano: 1969. [1969c]. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta: Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 01, Ano: 1969/70. Acesso em: 10 abril 2018 e 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Livro Alunado 1970. [1970a]. Acesso em: 10 abril 2018, 10 set. 2019 e 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 02, Ano: 1970. [1970b]. Acesso em: 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 03, Ano: 1970. [1970c]. Acesso em: 10 abr. 2018, 09 ago. 2018 e 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta: Organização e funcionamento (normas, regulamentações, diretrizes, procedimentos, estudos e/ou decisões de caráter geral), cód. TTDD 010, cx. 20, Ano: 1970. [1970d]. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta: Organização e funcionamento (normas, regulamentações, diretrizes, procedimentos, estudos e/ou decisões de caráter geral), cód. TTDD 010, cx. 22, Ano: 1970/71. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Livro de Protocolo, Setor de Registro Profissional, 1970, 1971, 1972. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta: Atas, cód. TTDD 011, Ano: 1970-2011. Acesso em: 20 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta: Organização e funcionamento (normas, regulamentações, diretrizes, procedimentos, estudos e/ou decisões

de caráter geral), cód. TTDD 010, cx. 23, Ano: 1971/72. Acesso em: 10 set. 2019.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 02, Ano: 1972. Acesso em: 08 agos. 2018.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 02, Ano: 1974. Acesso em: 10 abril 2018.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta Curso de Extensão, cód. TTDD 125.43, cx. 04, Ano: 1984. Acesso em: 22 mar. 2018.

UNIRIO. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. C.N.C.O. Secretaria. Pasta Estrutura do Currículo (Grade ou matriz curricular), cód. TTDD 122.1, cx. 02, Ano: 1983-1989. Acesso em: 22 mar. 2018.

UNIRIO. Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE). Edital de bolsa de Incentivo Acadêmico 2013, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0BxtfwB7H4_E_M21FOS1hOGtrRWc/edit. Acesso em: 21 set. 2017.

UNIRIO. **Estatuto da UNIRIO**: Portaria MEC nº 84, de 3 de dezembro de 2018. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.unirio.br/proplan/estatuto_unirio_2018.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

UNIRIO. **Programa de disciplinas DCR**. Disponível em: <https://www.unirio.br/prae/cla/ivl/departamentos/programas-de-disciplinas-dcr>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIRIO. **Breve histórico**. Rio de Janeiro. RJ, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/acessoinformacao/arquivos/breve-historico>. Acesso em: 20 abril de 2018.

VENTURA, Ricardo. **O Instituto Villa-Lobos e a Música Popular**. [2004?]. Disponível em: <https://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>. Acesso em: 13 abril 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**. Organização de tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático para a educação artística e musical**, 1, 2 e 3 v: 1 caderno: estudo folclórico musical. Textos e pesquisa: Manoel Aranha Corrêa do Lago, Sérgio Barboza, Maria Clara Barbosa, Valéria Peixoto (Ed.). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música (ABM) e Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), 2009.

Comunicação verbal e Depoimento

JARDIM, Antônio. Antônio Jardim; depoimento [jun. 1995]. Rio de Janeiro: 1995.

Informações obtidas em conversa informal

SENA, Hélio de Oliveira, na residência da Adriana Miana de Faria, 09 fev. 2017; 26 abr. 2017.

MEHRY, Silvio Augusto, na residência de Mehry, Rio de Janeiro, em 15 mar. 2017.

PAZ, Ermelinda A., no Instituto Villa-Lobos, Rio de Janeiro, em 28 set. 2017; 14 mar. 2018.

O MULTILINGUISMO DE CRIANÇAS REFUGIADAS: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E SCHERBA

Larissa de Souza Mello Insabralde¹

Resumo: Este capítulo apresenta um diálogo entre a psicologia, a educação e a linguística a partir das concepções de dois autores bielorrussos: Lev Semionovitch Vigotski e Lev Vladimirovitch Scherba. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação realizada na Universidade Federal Fluminense que analisou o acolhimento de crianças refugiadas nas escolas. O levantamento bibliográfico inicial mostrou que as pesquisas sobre esse grupo, em uma perspectiva educacional, ainda são bastante limitadas no Brasil. Por isso, a análise das concepções de Vigotski e Scherba sobre o multilinguismo na infância tornou-se fundamental para a construção da tese e reafirmou a atualidade de suas obras. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de traduções do russo publicadas recentemente no Brasil e estudos realizados desde 2015. As contribuições dos dois autores trouxeram reflexões sobre importantes questões que envolvem o multilinguismo infantil, como a complexidade da comparação das línguas materna e a do país de acolhimento e, conseqüentemente, a tomada de consciência das formas linguísticas e do seu significado. Assim, este trabalho tem um papel importante no avanço da compreensão sobre o aprendizado e o multilinguismo de crianças refugiadas.

Palavras-chave: Crianças refugiadas, Multilinguismo infantil, Vigotski, Scherba.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, atua como professora de Língua Inglesa em uma Escola Bilíngue na Secretaria Municipal de Educação de Araruama. E-mail: larimello89@gmail.com

Tudo começou com a questão do multilinguismo na infância

Desde 2015, venho estudando sobre a questão do multilinguismo na infância. Em março de 2017, concluí a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), destacando estudos dos pesquisadores bielorrussos Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934) e Lev Vladimirovitch Scherba (1880 – 1944) na área do multilinguismo infantil e da educação multilíngue. O trabalho, com base numa pesquisa bibliográfica, apontou para a complexidade e a amplitude do multilinguismo na infância e defendeu que esse fenômeno impulsiona o desenvolvimento humano. Posteriormente, as reflexões sobre a atualidade dos estudos dos dois pesquisadores bielorrussos tornaram-se um capítulo do livro *Desafios da Educação para a Psicologia*, organizado pela professora Elizabeth Tunes (2018). O capítulo *Multilinguismo na infância: a atualidade que encontramos nos “antigos”* foi escrito por mim e pela minha orientadora Zoia Prestes.

Os termos bilinguismo, multilinguismo e, mais recentemente, plurilinguismo estão cada vez mais presentes no discurso público, quer se fale de escolas e educação, migração e sociedades multiculturais, quer de políticas linguísticas. Os três termos são, frequentemente, usados de forma intercambiável, podendo a principal diferença estar não tanto em sua definição precisa, mas nas associações que invocam. Além disso, muitos autores têm discutido a diferença e o uso desses três termos (Mello; Prestes, 2018), não havendo uma definição consensual entre os teóricos. Aliás, acredito que esses conceitos vão além das práticas tradicionais analisadas na literatura. Em trabalhos anteriores, debati definições desses termos (ver Mello, 2017).

No texto de Vigotski (2021), *Kvoprosu o mnogoiazitchii v detskom vozraste* [Sobre a Questão do Multilinguismo na Infância], não vemos a preocupação do autor em definir ou estabelecer parâmetros para o multilinguismo, provavelmente, por reconhecer que essa discussão tem sido com frequência retratada por outros

pesquisadores. Em seu livro *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs, and practices for English Language Learners* [Educando Bilíngues Emergentes: Políticas, programas e práticas para estudantes de Inglês], García e Kleifgen (2018) explicaram que optaram por usar o termo bilíngue por conta de seus vínculos com as lutas sociopolíticas que cercaram a era dos direitos civis nos Estados Unidos. Assim como elas justificaram a sua escolha, destaco aqui a minha decisão de usar o termo *multilinguismo* por causa do meu vínculo com os estudos de Vigotski e a atenção dada à grande importância teórica e prática desse fenômeno.

O multilinguismo aparece como um fenômeno de múltiplas facetas, presente nos mais diversos domínios, sociais e científicos, capaz de atrair o interesse de investigadores das mais diferentes áreas. Nos mais diversos países, nos últimos tempos, o multilinguismo tem sido objeto de sérias e profundas pesquisas (Vigotski, 2021). Vigotski e Scherba criticaram, em seus estudos, algumas pesquisas relacionadas ao multilinguismo. Enquanto Scherba as definiu como equivocadas, Vigotski reprovou a inconsistência dos levantamentos feitos até então nessa área, uma vez que eles foram realizados em um empirismo radical. Com isso, pode-se verificar que o multilinguismo ainda é um campo extenso para pesquisa e que ainda há muitas e diversas questões a serem investigadas. Além do mais, algumas problemáticas são de difícil definição devido às vastas diferenças entre famílias, comunidades e culturas estudadas, assim como vemos no caso de famílias refugiadas. Na maioria das vezes, quando ingressam na educação escolar no país de acolhimento, as crianças ainda não falam o idioma em que as aulas são ministradas ou, frequentemente, ficaram sem frequentar a escola por algum tempo (UNHCR, 2018).

Em 2019, durante a minha qualificação para o doutorado, a banca disse que **a língua seria central no meu trabalho** e que não poderia abrir mão do multilinguismo, já que **a língua é o fator mais importante**. Assim, em maio de 2022, defendi a minha tese em que busquei analisar como ocorreu o acolhimento de duas crianças refugiadas na escola, compreendendo esse espaço como o primeiro

lugar em que essas crianças sentiram a necessidade de conhecer e falar a língua do país que as recebera. Finalmente, esse trabalho destacou a necessidade de que a criança esteja no centro do debate de políticas de refúgio, projetos de acolhimento e ensino de línguas e, principalmente, da pesquisa acadêmica brasileira. A seguir, apresentarei as discussões trazidas na minha tese no que se refere ao multilinguismo de crianças refugiadas.

O encontro com Vigotski e Scherba

Lembro-me agora da recomendação que ouvi no Congresso realizado na Universidade de Brasília (UnB), em 2017, quando falei sobre a instrução de línguas para crianças refugiadas. Após minha apresentação, uma professora me chamou no canto e disse que o assunto era interessante, mas chamou a atenção para a necessidade de utilizar referências de *autores mais atuais*. Percebi seu olhar crítico em relação à minha apresentação sobre contribuições de Vigotski para a temática do multilinguismo.

Em 2015, Elizabeth Tunes publicou o artigo *Atualidade de Vigotski*. Para a autora, na sociedade contemporânea, o principal critério de utilidade é o tempo, ou seja, há um prazo de validade. Isso vale tanto para o leite nas prateleiras do supermercado quanto para os livros na estante. Segundo Tunes (2015), tudo é julgado pelo tempo de existência, quanto mais velho, pior. Tunes utilizou essa comparação para introduzir a percepção de que, no Brasil, começam a aparecer sintomas de que a teoria de Vigotski começou a ter o prazo de validade vencido. Por isso, “(...) não tem sido incomum ouvir de profissionais que atuam no ensino e na pesquisa universitária a afirmação de que suas ideias estão ultrapassadas e devem ser substituídas por outras mais atuais” (Ibidem, p. 5). Dois anos depois, senti na pele o que Tunes já havia previsto. Felizmente, esse fato não foi capaz de apagar a chama que havia sido acesa em mim durante a escrita da minha dissertação (Mello, 2017). Obras como a de Vigotski e Scherba não têm, certamente, prazo de validade (Tunes, 2015).

Vigotski (2021), com base em análises de alguns estudos antagônicos que apontam vantagens e desvantagens do multilinguismo na infância, trouxe para o debate ideias que podem colaborar com pesquisas do ensino de línguas estrangeiras na infância. Já Scherba (2017), que preferiu usar o termo bilinguismo, *buscou chamar a atenção para a questão desse fenômeno na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)*, trazendo importantes reflexões sobre a comparação de duas ou mais línguas e, conseqüentemente, o significado educativo do bilinguismo. Revisitarei aqui algumas ideias desses dois autores, à medida que apresentarei estudos recentes que corroboram o que Vigotski e Scherba apresentaram no início do século XX.

Primeiro, é necessário explicar que as obras de Vigotski e Scherba tornaram-se conhecidas fora da Rússia em épocas e formatos diferentes. A obra de Vigotski foi censurada na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o que contribuiu para que seus escritos sofressem cortes e intromissões por parte de editores, acarretando distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento (Mello; Prestes, 2018). No Ocidente, o mundo acadêmico teve acesso às obras de Vigotski a partir da década de 1960. No Brasil, uma boa parte dos trabalhos a que temos acesso hoje foi traduzida para o português do inglês e sofreu cortes significativos, além de intromissões textuais por parte dos organizadores. Uma de suas obras mais discutidas entre estudiosos brasileiros é o livro *Pensamento e Fala*, do original russo *Michlenie e retch* (1934). Esse título é defendido por Prestes (2012) e diverge das traduções publicadas no Brasil, tais como *Pensamento e Linguagem* (1987), realizada com base na versão norte-americana *Tought and Language* e, posteriormente, *A construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), com a tradução direta do russo. Posteriormente, algumas versões para o inglês corrigiram o título para *Thinking and Speech*, revelando que, no inglês, a palavra *speech* transmite com maior precisão a palavra russa *retch*. A versão da tradução russa apresenta 300 páginas a mais do que a versão norte-americana, evidenciando os cortes e

as adulterações que foram realizados na obra de Vigotski. Além disso, Zoia Prestes defende que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem (Prestes, 2012).

Infelizmente, assim como ocorreu com Vigotski, a obra de Scherba também sofreu censura por parte do regime stalinista. Apesar de ter sido um grande linguista, sua obra parece ter ficado restrita, principalmente, à Rússia e a outros países asiáticos que integravam a URSS, como Cazaquistão e Uzbequistão e alguns países da Europa, como a Suíça. Scherba foi um dos estudiosos a se contrapor ao renomado linguista francês Ferdinand de Saussure, ao reconhecer três objetos de estudo da linguagem: atividade da fala, sistema linguístico e material linguístico. Entretanto, o conhecimento da obra de Scherba parece ter demorado a chegar ao Ocidente. Além disso, grande parte dos trabalhos do autor, que são mencionados em textos de outros estudiosos, está em russo. Acreditando na contribuição dos princípios de Scherba para a temática do multilinguismo, realizamos a tradução de dois textos que dialogaram com o nosso trabalho (Mello, 2017). São eles: *Dvuiazithcii* [Sobre o bilinguismo] e *Praktitcheskoie, obscheobrazovatelnoie i vospitatelnoie znatchenie izutchenia inostrannirh iazikov* [O significado prático, formativo geral e educativo do ensino de línguas estrangeiras].

Em 2015, Zoia Prestes e Elizabeth Tunes publicaram o artigo *Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará?*. Nessa publicação, as autoras traduziram uma parte do artigo da pesquisadora russa Zaverchneva, em que ela comenta os documentos encontrados nos arquivos e um fragmento de anotações de L. S. Vigotski. Em um “*bloco sem título, a data corresponde à primeira metade de 1926*”, Zaverchneva destacou que no bloco cujo tema central eram as questões sobre a correlação entre a ideia e a palavra, em um determinado trecho, Vigotski referiu-se a Scherba (Prestes; Tunes, 2015). É provável, então, que Vigotski teve acesso aos estudos de Scherba, que marcaram a linguística russa dos anos 1920 e 1930 em uma abordagem que analisava a linguagem em suas relações com o homem e sua atividade.

Até o momento da defesa da minha dissertação (Mello, 2017), eu não havia encontrado estudos no Brasil que relatassem as contribuições de Scherba para o bilinguismo e o ensino de línguas estrangeiras. Todavia, em 2021, foi publicada a obra *As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas*. A obra apresentou dois artigos inéditos de Scherba. O primeiro, intitulado *Sobre a noção de mistura das línguas*, de 1924, em que Scherba apresentou a noção de mistura de línguas e destacou que o termo “mistura” presume que as duas línguas que estão em contato imediato podem participar igualmente da criação de uma nova língua. O autor discutiu o que é um falante bilíngue, distinguindo um aprendizado mais prático, ou seja, para a comunicação mais imediata, de um aprendizado voltado para o desenvolvimento. No segundo texto, *A expansão do conhecimento em línguas estrangeiras na URSS e a situação do ensino filológico*, de 1944, Scherba propôs caminhos para a restauração da educação linguística que se pauta em conhecimento filológico e formação de profissionais para adquirirem uma língua estrangeira e apresentou reflexões sobre a importância da linguística no sistema de ensino escolar (Abreu-Tardelli; Riestra, 2021).

Na obra organizada por Abreu-Tardelli e Riestra (Ibidem), um texto de Patrick Sériot apresenta Scherba como linguista, membro da Academia de Ciências Soviéticas desde 1943 e da Academia de Ciências Pedagógicas. Como professor universitário, ensinou introdução à linguística, gramática comparada, fonética, história do russo, latim, grego antigo, fonética do francês, do inglês e do alemão e linguística comparada. O campo principal de Scherba foi a psicolinguística, a lexicografia e a fonologia. Especialista do russo e do francês, é autor do *Grande Dicionário Russo-Francês* (1936). Sériot revela que Scherba foi preso por três vezes pela polícia política (em 1918, 1919 e 1921) por sua participação no Partido Constitucional-Democrata, proibido pelo poder soviético, mas foi liberado a pedido do reitor da universidade de São Petersburgo. Esse histórico provavelmente justifica a censura sofrida por Scherba e sua obra.

Gostaria de apontar duas questões importantes sobre essa obra publicada no Brasil em 2021. A primeira delas é que Vigotski é apresentado como um dos *linguistas* que contribuíram para o desenvolvimento da linguística russa nas décadas de 1920 e 1930. Com que propósito se enquadra Vigotski nesse campo de conhecimento? Aliás, seria possível determinar com precisão a filiação do pensador a um campo específico, considerando, inclusive, que a psicologia, naquele tempo, ainda estava se constituindo como ciência?

Prestes (2012) apresenta em sua tese a trajetória acadêmica e profissional de Vigotski e destaca que ele cursou duas faculdades ao mesmo tempo: Direito, na Universidade Imperial de Moscou, e História e Filosofia, na atual Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas, onde fica o Instituto de Psicologia L. S. Vigotski. Foi cursando a segunda faculdade que Vigotski se interessou pela Psicologia e, depois de se formar, atuou como professor de Literatura em uma escola primária, além de desenvolver atividades correlatas à vida cultural de Gomel. Mais tarde, ele conciliou o trabalho de professor em várias instituições, lecionando disciplinas como Lógica, Psicologia, Estética, Teoria da arte e Filosofia. Foi nesse momento que ele também organizou o gabinete de Psicologia impulsionando o seu trabalho científico na área, o que foi seguido pela assunção ao cargo de pesquisador no Instituto de Psicologia Experimental em Moscou. Vigotski elaborou inúmeros estudos sobre as crianças com deficiências. Todavia, em nenhum momento de sua trajetória acadêmica, dedicou-se especificamente à Linguística e não pode, pelo que conhecemos hoje de sua obra, ser considerado um linguista russo.

O segundo ponto que destaque é o caminho percorrido para a tradução das obras de Scherba apresentadas nessa coletânea brasileira de Abreu-Tardelli e Riestra (2021). O texto *Sobre a noção de mistura das línguas* (1924) foi traduzido do russo para o francês por Irina Ivanova e do francês para o português por Beatriz Rossetto e Maria Angélica Deângeli, enquanto o texto *A expansão do conhecimento em línguas estrangeiras na URSS e a situação do ensino*

filológico (1944) foi traduzido do russo para o francês por Patrick Sériot e do francês para o português por Beatriz Curti-Contessoto. Como foi defendido por Prestes (2012), a tradução deve ser compreendida como um processo criador. Como exemplo, a autora ressaltou que, se a tradução for feita por dois tradutores diferentes a partir do mesmo texto original, dificilmente terá frases inteiras e redações idênticas. Por outro lado, segundo a professora Zoia Prestes, nem sempre as traduções indiretas são piores que as traduções diretas do texto original. Um exemplo é o livro *Pedagoguitcheskaja psirhologuia* [Psicologia Pedagógica] de Vigotski (1926). Ao comparar a versão publicada pela editora Artmed em 2003, que foi traduzida do espanhol, e a outra, uma edição traduzida diretamente do russo por Paulo Bezerra (2004) e publicada pela editora Martins Fontes, a pesquisadora explicou que a versão de Paulo Bezerra apresenta muitos equívocos e distorções da obra de Vigotski. Por isso, é importante destacar que, na tradução, algumas questões devem ser levadas em consideração, como o texto fonte, a figura do autor, o contexto em que o texto foi escrito, até o texto de chegada e a cultura em que se insere (Prestes, 2012).

Os dois pontos que destaquei acima evidenciam a necessidade de prestarmos atenção não somente na questão técnica da tradução, mas também no compromisso ético (Ibidem) com o pensamento do autor, neste caso, com o pensamento de Vigotski e de Scherba. É necessário alertar, mais uma vez, para o caminho que temos seguido na academia. Análises e posicionamentos teóricos dos dois autores mostram a impressionante atualidade de suas obras. Entretanto, é notório que, no Brasil, ainda seguimos por um caminho diferente daquele que seus pensamentos sugeriam (Prestes, 2012), seja por parte dos pesquisadores e tradutores ou até mesmo por interferências dos editores das publicações.

Essas questões sobre a atividade da tradução da obra de Vigotski podem ser mais uma vez observadas no texto *K voprosu o mnogoiazitchii v detskom vozraste* [Sobre a Questão do Multilinguismo na Infância], escrito entre 1928-1929. Em 2005, foi

publicada a primeira versão, em português, do texto traduzido do russo por Zoia Prestes. Essa versão baseava-se no texto que integrava uma coletânea publicada em 1981, na União Soviética. Esse artigo foi novamente publicado no livro *Psirrologuia razvitia rebionka* [Psicologia do desenvolvimento da criança] pela editora moscovita Eksmo, em 2004 (Mello; Prestes, 2018). Ao compararmos as versões de 1981 e 2004, constatamos que vários trechos não apareceram na primeira versão, evidenciando os cortes realizados em versões soviéticas. Em 2017, o texto foi traduzido para a elaboração da minha dissertação (Mello, 2017). Finalmente, em 2021, o texto foi publicado no livro *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski*, com a organização e tradução de Prestes e Tunes.

Para a escrita de um capítulo da minha tese, revisei o texto *Metodika: k voprossu o dvoiezitchii* [Metodologia: Sobre a questão do bilinguismo] de Scherba. Em 1930, esse artigo foi publicado na Revista *Θλῆγα* na língua uzbeque. Em 1974, o texto foi publicado no livro *Iazikovaia sistema i retchevaia deiatelnost* [O sistema linguístico e a atividade da fala]. Com base nessa última edição, traduzimos e publicamos esse texto de forma inédita no Brasil (Mello, 2017).

A despeito de terem sido escritos há quase um século, os textos dos dois autores reforçam a importância de pesquisas acerca do multilinguismo infantil. De acordo com Vigotski (2021), o fenômeno do multilinguismo pode ser evidenciado nas grandes massas populacionais que vivem em diferentes países e que se veem diante da necessidade vital de utilizar duas ou mais línguas, como também países culturalmente multilíngues e famílias que recorrem a escolas bilíngues.

A chegada das crianças refugiadas

As reflexões trazidas por Vigotski e Scherba em relação ao multilinguismo na infância me desafiaram a buscar um grupo específico a ser observado. Foi quando me deparei com a situação

de crianças refugiadas que estavam se deslocando cada vez mais pelo mundo e migrando, especialmente para o nosso país. Lopes e Motta (2021, p. 605) denunciaram que “vivemos tempos sombrios em que humanos atravessam fronteiras desesperados em busca de comida e abrigo”. Desde 2015, a “crise dos refugiados” está em toda parte. Embora essa “crise” esteja no centro dos debates políticos e midiáticos, nessa enxurrada de informações, algumas vozes são praticamente inaudíveis: as das crianças refugiadas.

O direito de todas as crianças serem ouvidas constitui um dos valores fundamentais da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989). Contudo, na maioria das sociedades ao redor do mundo, a implementação do direito da criança de expressar sua opinião sobre a ampla gama de questões que a afetam e de ter essas opiniões devidamente levadas em consideração continua a ser impedida por muitas barreiras políticas, econômicas e linguísticas. Conquanto as dificuldades sejam sentidas por muitas crianças, o Comitê sobre Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que certos grupos de crianças enfrentam barreiras particulares na realização desse direito (UN, 2009). Nesse grupo, estão incluídas as crianças refugiadas.

A guerra causa traumas ao longo da vida. As crianças veem a morte de seus pais. A guerra é um choque. Algumas ficam cegas, outras surdas, outras deficientes. As crianças são destruídas por dentro quando veem o ser mais querido para elas morto ou espancado. Jovens que são vítimas da guerra carecem de amor, pais, amigos, irmãos que são ligados a eles. Eles estão sozinhos no parque.

Hoje, mais meninas e meninos estão buscando refúgio. O número de crianças deslocadas à força, nacional e internacionalmente, quase dobrou nos últimos 10 anos (IDAC, 2021). Os números apontam para a grande escala de seu movimento, mas não capturam as circunstâncias específicas ou riscos intensos e desafios envolvidos. Os números não expressam a extensão da violação dos direitos das crianças que, muitas vezes, provoca ou força a decisão de sair de casa, molda sua jornada e

persiste em seu destino. Os números não capturam as histórias das crianças refugiadas.

Durante a pesquisa de doutorado, realizei um levantamento em bases de dados acadêmicos, como *Scielo* Brasil e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Primeiramente, percebi que houve um aumento no número de produções acadêmicas sobre a temática de refúgio nos últimos anos. Todavia, quando falamos sobre crianças em contexto de refúgio, o número de pesquisas ainda é desproporcional. Analisando as produções nas plataformas, observei que o número de pesquisa sobre crianças refugiadas é muito menor do que o número total de pesquisas sobre refugiados no Brasil. Menor ainda é o número de pesquisas sobre a educação escolar de crianças refugiadas.

Para Cerna (2019), embora haja um volume crescente de pesquisas sobre a integração de migrantes, ainda são bastante limitadas as pesquisas sobre crianças refugiadas em uma perspectiva educacional. Apesar de as crianças refugiadas terem sua imagem utilizada para atrair a atenção da comunidade internacional para a chamada *crise dos refugiados*, elas aparecem como um grupo que recebe pouca atenção em estudos acadêmicos. Seguindo esse pensamento, MacLeod, Meziane e Pesco (2020) concluíram que os resultados sobre as consequências do deslocamento forçado na educação e no desenvolvimento de crianças refugiadas continuam a ser pouco estudados.

King (2018) destacou que a compreensão do multilinguismo é especialmente importante em uma era de rápido crescimento da migração internacional. O autor acrescentou que as pessoas se deslocam por muitas razões – escapando da opressão e da guerra ou procurando por melhores oportunidades. E, nesse processo, as línguas a que eles têm acesso ou aspiram usar podem influenciar muito no padrão de deslocamento e no modo como os migrantes e refugiados são capazes de se integrar e contribuir para as suas sociedades de acolhimento.

Este capítulo apresenta um diálogo entre as concepções de Vigotski e Scherba. Para o estudo do multilinguismo de crianças refugiadas, considero fundamental refletirmos sobre as ideias desses dois autores. Durante o trabalho de revisão bibliográfica, deparei-me com diversos estudos antagônicos que apontavam vantagens e desvantagens do multilinguismo na infância. Alguns pesquisadores argumentam que o multilinguismo torna a aprendizagem da nova língua muito mais natural e com resultados significativamente superiores, enquanto há aqueles que apontam as desvantagens do ensino de uma língua estrangeira de modo precoce, como o atraso no desenvolvimento linguístico e psíquico da criança (Mello; Prestes, 2018).

Esse fato já havia sido observado por Vigotski, em 1929, quando escreveu sobre a questão do multilinguismo. Para ele, a maioria dos trabalhos que toca no assunto desenvolve-o conforme determinado ponto de vista, seja a influência de uma língua sobre a outra, seja a influência do multilinguismo colaborando para o melhor domínio da língua materna, ou representando um freio (Vigotski, 2021). Em 1930, Scherba também concluiu que, na literatura europeia ocidental, haviam surgido algumas correntes que encaminhavam a questão do multilinguismo de modo equivocado (Scherba, 2017). Recentemente, Ball (2011) afirmou que estudiosos de Psicologia do desenvolvimento, da Linguística e da Educação Infantil continuam a apresentar teorias concorrentes sobre o multilinguismo infantil.

Scherba (2017) explicou que há situações em que uma língua é utilizada no convívio familiar e a outra no social. Muitas crianças falam uma língua materna que difere da língua de instrução na escola (Ball, 2011). Esse é o caso de crianças refugiadas que em casa mantêm o uso da língua materna e na escola aprendem uma nova língua (Macleod; Meziane; Pesco, 2020).

Em todos os cantos do mundo, crianças pequenas – aqui destacamos as crianças refugiadas – estão aprendendo, em casa, línguas que diferem das línguas dominantes usadas em seu novo ambiente social. Essas crianças chegam à escola com um recurso

precioso: sua língua materna (Ball, 2011). Isso explica a complexidade da questão do multilinguismo.

Um diálogo entre a Psicologia, a Educação e a Linguística

Para MacLeod, Meziane e Pesco (2020), uma vez instaladas no país de acolhimento, é importante que as crianças refugiadas aprendam a língua que é usada na escola que frequentam, para que possam entender o que está sendo ensinado, fazer perguntas e interagir com os pares. Em outro artigo, as autoras defenderam que o apoio ao desenvolvimento da primeira língua pode ajudar às crianças a ter sucesso na escola e promover o sentimento de pertencimento em suas famílias e conexão com seus país de nascimento (Idem, 2020b).

Scherba (2017) definiu o bilinguismo como a capacidade de certos grupos de populações se explicarem em duas línguas e, como ele acrescenta, o pertencimento, ao mesmo tempo, a dois grupos distintos. De forma geral, Ball (2011) defendeu que a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação e conhecimento, mas também um atributo fundamental da cultura, da identidade e de empoderamento, tanto para o indivíduo quanto para o grupo. Mais tarde, ao estudarem o caso de três crianças refugiadas, MacLeod, Meziane e Pesco (2020) identificaram que as pesquisas têm mostrado que as crianças em contextos multilíngues, que são capazes de se comunicar nas línguas do lar e da escola, beneficiam-se de um senso de identidade maior.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconheceu que o uso de uma língua materna preserva a identidade cultural, enquanto a aquisição de outras línguas promove a comunicação e a compreensão interculturais (Ball, 2011). Em situações em que uma comunidade está lutando para manter uma língua, uma educação significativa pode ter efeitos linguísticos e psicológicos muito positivos. Para crianças em contextos multilíngues, a proficiência em línguas do

lar e da escola pode contribuir para uma maior resiliência (Macleod; Meziane; Pesco, 2020).

Para reforçar a complexidade e a amplitude do multilinguismo, trago aqui um trecho do texto *O problema do desenvolvimento cultural da criança*, escrito por Vigotski, em 1928, e traduzido no Brasil por Prestes e Tunes, em 2021. Nesse escrito, o autor bielorrusso explicou que “(...) a criança que assimila a língua russa ou inglesa, assim como a que assimila a língua primitiva de uma tribo, passa a dominar, dependendo do ambiente em que transcorre seu desenvolvimento, dois sistemas de pensamento completamente diferentes” (Vigotski, 2021, p. 88).

Vigotski (2007) também retratou o processo de instrução de uma língua estrangeira em seu livro *Michlenie i retch* [Pensamento e Fala], publicado logo após sua morte, em 1934. Como já expliquei anteriormente, esse livro sofreu grandes deturpações tanto na Rússia quanto nos Estados Unidos. Assim, a primeira versão que chegou ao Brasil não era completa, pois se baseava na versão norte-americana. A versão que utilizei aqui é *Pensamiento e Habla* (2007) cuja tradução foi realizada por pesquisadores argentinos e publicada pela Editora Colihue Clássica. Para Prestes (2012a), os estudiosos argentinos realizaram um trabalho competente de resgate da obra original de Vigotski. A edição argentina foi traduzida a partir do original russo de 1934 e inaugurou oficialmente uma mudança radical ao traduzir *retch* como *fala* e não como *linguagem* (Ibidem).

Vigotski (2021) defendeu que o multilinguismo infantil é uma questão que merece atenção, pois é ampla e deve levar em consideração observações do desenvolvimento da fala da criança, não apenas no que se refere à influência da língua materna no processo de estudo da segunda língua e vice-versa, mas também em relação à riqueza do conteúdo psicológico atribuído a esse conceito. Defendo que as observações de Vigotski sobre o multilinguismo tiveram a finalidade de incitar os pesquisadores a avaliar toda a diversidade e a originalidade qualitativa das

diferentes formas de participação da fala nas operações intelectuais da criança.

Trago à tona esse assunto, porque considero importante a visão de Vigotski (2007) ao inferir que os processos de estudo das línguas materna e estrangeira estão em uma relação extremamente complexa, o que sugere que pertencem ao mesmo plano genético e mantêm entre si uma unidade interna. Assim, o ensino de uma segunda língua a um escolar se funda no conhecimento basilar da língua materna. Ele declarou, ainda, que acontece também uma dependência inversa, quer dizer, a influência da língua estrangeira sobre a língua materna da criança (Mello, 2017).

Para reforçar o conceito de dependência inversa da língua estrangeira sobre a língua materna da criança, Vigotski (2007) citou o escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe, que disse: “Aquele que não conhece uma língua estrangeira, não conhece a sua própria” (Goethe *apud* Vigotski, 2007, p. 291). Na visão de Vigotski, as pesquisas confirmavam essa ideia de Goethe de que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior. O conhecimento da segunda língua possibilita, inclusive, a tomada de consciência das formas linguísticas, a generalização dos fenômenos da fala e um uso mais consciente e arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito. Por isso, entendo

(...) que essas características abordadas por Vigotski, em um livro que teve sua primeira versão publicada cinco anos após o texto sobre a questão do multilinguismo infantil, demonstram uma visão otimista em relação à instrução de uma ou mais línguas (Mello, 2017, p. 58).

Scherba (2017) também descreveu a relação entre as línguas, abordando o assunto a partir da noção de que o conhecimento da língua pode ser consciente ou inconsciente. Para ele, o que determina a consciência do conhecimento de uma língua é a comparação de duas línguas. Como um especialista em Linguística, em seus estudos, Scherba reconheceu três objetos de estudo da

linguagem: atividade da fala, sistema linguístico e material linguístico (Mello, 2017). Assim, o linguista destacou que qualquer conhecimento é possível apenas no encontro de contradições. O fato da alternância constante de duas formas linguísticas o tempo todo leva à comparação e, conseqüentemente, impulsiona a tomada de consciência de seu significado. Scherba concluiu que comparando, detalhadamente, as diferentes línguas, podemos desfazer a ilusão à qual o conhecimento de apenas uma língua nos leva. Portanto, a teoria de Scherba liberta a ideia do aprisionamento da palavra e da língua (Mello, 2017).

Atualmente, vemos essa abordagem em diversas publicações de órgãos oficiais, como o Conselho da Europa, que se destaca com um enfoque de políticas linguísticas para uma Europa Plurilíngue e Multicultural. O trabalho do Conselho da Europa no ensino de línguas baseia-se no princípio do plurilinguismo, segundo o qual todos temos a capacidade de aprender e de nos comunicar em mais de uma língua (Council of Europe, 2017). O Conselho compreendeu que a perspectiva plurilíngue exige que as línguas de origem dos migrantes e refugiados sejam levadas em conta e utilizadas no ensino e aprendizado da língua do país de acolhimento, a fim de conferir legitimidade à língua materna e garantir a sua transmissão, pelo menos no seio da família. De acordo com a Organização, isso significa ver a integração também na perspectiva do refugiado e não apenas em termos de aprendizado das línguas da sociedade de acolhimento ou de realização de provas, cuja relevância para a integração não foi comprovada (Council of Europe, 2014).

Essa noção da relação entre as línguas, abordada por Vigotski (2007, 2021) e Scherba (2017), pode ser vista também na obra de García e Kleifgen (2018). As autoras refletiram sobre o multilinguismo e a aquisição da língua inglesa por alunos migrantes que moram nos Estados Unidos. Segundo as autoras, Jim Cummins pode nos ajudar a entender a relação entre a língua materna de um aluno e o desenvolvimento de uma língua adicional. Por meio do conceito de interdependência linguística, Cummins (1979, 1981) explicou que as línguas apoiam umas às

outras na aquisição da língua e da fala do aluno. Na visão de García e Kleifgen (2018), Cummins não está dizendo que a língua materna da criança precisa estar completamente desenvolvida antes que a língua adicional seja introduzida, porém, ele argumentou que “(...) a primeira língua não deve ser abandonada antes de estar totalmente desenvolvida, quer a segunda língua seja introduzida simultaneamente ou sucessivamente, cedo ou tarde, nesse processo” (Cummins, 2020, p. 25, *apud* García; Kleifgen, 2018, p. 53, tradução nossa).

Por isso, para manter a competência em sua língua materna, é importante que as crianças tenham interação contínua com a família em sua língua materna (em tópicos cada vez mais complexos), instrução formal contínua na língua materna e exposição a atitudes positivas dos pais para manter essa língua (Cerna, 2019). MacLeod, Meziane e Pesco (2020) sugeriram a incorporação da língua materna das crianças refugiadas no aprendizado da língua do país de acolhimento. As autoras recomendaram estratégias variadas, como ensinar palavras e frases, lendo e criando livros em dois idiomas, envolvendo as crianças em brincadeiras no seu idioma materno e usando gravações de áudio de livros ou frases. Segundo MacLeod, Meziane e Pesco (2020), ao incorporar a língua materna da criança, durante o ensino de língua de acolhimento, somos capazes de construir pontes para a sua segunda língua, criando um ambiente onde a língua materna seja valorizada.

Durante a pesquisa de doutorado, entrevistei dois irmãos venezuelanos que se refugiaram no Brasil desde 2019, aqui chamados de Tiago e Daniela. As falas da história dos irmãos nos permitem observar a relação entre as línguas, a comparação e a tomada de consciência. Pude notar isso quando as crianças me explicaram sobre a diferença dos sons das letras no português e no espanhol. Outro exemplo foi quando se questionaram sobre as formas de expressar a palavra mãe em espanhol (Mello, 2022).

No intuito de preservar sua identidade e sua língua materna, a mãe de Tiago e Daniela, Mariam, explicou que se preocupava em

preservar a língua materna de seus filhos. Por isso, ela insistia que eles falassem em espanhol em casa. Algumas vezes, ela chegou a desconfiar de que Tiago estivesse esquecendo o espanhol.

Também observamos, na história de Tiago e Daniela, que eles não tiveram nenhum suporte específico para aprender o português quando chegaram à escola. É importante destacar que García e Kleifgen (2018) alertaram para o fato de que um grande número de programas educacionais e políticas não tem reconhecido o bilinguismo de crianças falantes de línguas minoritárias, nem o papel de sua língua materna no suporte do seu aprendizado.

Em seu texto, Vigotski (2021) abordou a questão da interferência ou confusão e a interação entre os sistemas linguísticos. Sobre essa questão, Vigotski apresentou estudos antagonistas. O primeiro estudo, do escritor e linguista russo Izhaç Epstein, defendeu que a influência negativa de uma língua sobre a outra se expressa no sentimento de dificuldade, de embaraço, nos erros estilísticos e na confusão de palavras de diferentes línguas e no empobrecimento não só da língua nova, como também da língua materna. Portanto, Epstein (1915) entendeu que a má influência de uma língua sobre a outra torna-se, inevitavelmente, um obstáculo para o pensamento.

Na discussão com Epstein, Vigotski (2021) apresentou o estudo do psicólogo e filósofo alemão Wilhelm Stern. Para Stern, entre as diferentes línguas, o desvio do sentido do significado das palavras, da sintaxe, da fraseologia e da gramática pode servir de fator potente que impulsiona a criança a atos mentais próprios, à atividade de comparação e diferenciação, à tomada de consciência relativa ao volume e aos limites dos conceitos, ao entendimento de nuances delicadas no significado das palavras. Por isso, de acordo com Vigotski, muitos pedagogos e linguistas afirmavam que “(...) o estudo de várias línguas diferentes não leva ao retardamento no desenvolvimento psíquico. Ao contrário, favorece-o, uma vez que a diferença entre as duas línguas propicia melhor compreensão da língua materna” (Ibidem, p. 54). Para comprovar esse ponto de vista, os profissionais defensores do multilinguismo referiam-se ao

experimento do linguista francês Jules Ronjat, que observou o desenvolvimento do seu próprio filho. Ronjat era rigoroso e falava apenas em francês com seu filho, enquanto a mãe falava somente em alemão. Na minha dissertação (Mello, 2017), expliquei sobre essa estratégia popular para criar crianças multilíngues, intitulada *one-person-one-language*, sob a sigla de OPOL (uma-pessoa-uma-língua, em português). O que considero importante destacar aqui é que, para Vigotski, “(...) esses erros e confusões são característicos da fala infantil, em geral, e representam mais exceção do que regra” (Vigotski, 2021, p. 56).

Sobre essa questão, Scherba (2017) destacou que o *entramamento* em relação à língua estrangeira por parte da língua materna é uma dificuldade natural no ensino da língua estrangeira, ou seja, é inevitável e não representa nada demais. Entravamento é a versão em português da palavra russa *zamedlenie*. Atualmente, o Dicionário Houaiss² define *entramamento* como o ato ou efeito de entrar; entrase, travamento, travação. Em seguida, vemos que o verbo *entramar* significa impossibilitar o movimento de algo; atravancar, obstruir, travar. Voltando ao conceito de Scherba, vemos o linguista explicar que, quando as duas línguas são bem aprendidas e utilizadas constantemente, então, não é observado *entramamento* mútuo algum. A língua materna não obstrui ou trava a língua estrangeira e vice-versa.

Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013) explicaram que um comportamento incompreendido, muitas vezes tomado como evidência de confusão, é quando crianças bilíngues misturam palavras de duas línguas na mesma frase. Na verdade, a mistura de códigos é uma parte normal do desenvolvimento bilíngue. Recentemente, Byers-Heinlein *et al.* (2020) assumiram que a mistura de línguas é comum em ambientes de aprendizado de crianças bilíngues.

As falas de Tiago e Daniela também ilustram essa questão. Poucas vezes, durante as nossas conversas, pude perceber que eles

² Dicionário Houaiss *online* disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>

incluíam palavras em espanhol no meio de frases em português. Isso normalmente acontecia quando estavam falando com a mãe. As crianças contaram que a mãe ainda usava, sem perceber, português e espanhol na mesma frase. É o que eles chamam de *portunhol*. Segundo a Enciclopédia de Línguas no Brasil³, o termo *portunhol* designa uma mistura das línguas portuguesa e espanhola, principalmente na América. Scherba (2017) observou casos de bilinguismo em que as pessoas dominam livremente as duas línguas. Ele notou que se criava nesses indivíduos uma única língua que unia as duas línguas e suas formas. Scherba apontou que essas pessoas não sentem nenhuma dificuldade na passagem de uma língua para outra e, por isso, acontece algumas vezes, como no exemplo do *portunhol*, uma adaptação mútua e, às vezes, unilateral das duas línguas.

Para ilustrar essa reflexão sobre a mistura de línguas e o desvio entre elas, trago o exemplo relatado no estudo de MacLeod, Meziane e Pesco (2020), realizado com crianças refugiadas sírias que foram acolhidas no Canadá. A mãe de uma das crianças notou que, além do árabe, o menino aprendera algumas palavras em francês e inglês. Ele misturava palavras de línguas em frases como, por exemplo, “Where’s my *chapeau*?” [“Onde está o meu *chapéu*”], que em inglês e francês são usadas na mesma frase. Além disso, foi percebido que o menino sírio usava a palavra que é “a mais simples” entre os três idiomas. Por exemplo, ela observou que ele dizia “rainbow” em inglês, em vez de falar a palavra em árabe ou francês.

Na visão de Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013), assim como as crianças monolíngues, as crianças multilíngues, às vezes, ainda estão desenvolvendo seu repertório linguístico. Por isso, da mesma forma que uma criança monolíngue de um ano pode usar inicialmente a palavra “cachorro” para se referir a qualquer criatura de quatro patas, se uma criança multilíngue não souber ou não puder recuperar rapidamente a palavra apropriada em uma

³ Informação disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb/americanas/portunhol.html>.

língua, ela poderá emprestar a palavra do outro idioma. Portanto, em vez de ser um sinal de confusão, a mistura de códigos pode ser vista como um caminho de menor resistência: um sinal de engenhosidade das crianças multilíngues.

Byers-Heinlein *et al.* (2020) também destacaram que os resultados de seus experimentos com crianças multilíngues mostraram que diferentes populações de crianças multilíngues às vezes têm desempenhos diferentes em tarefas linguísticas equivalentes. Os autores evidenciaram a necessidade de cautela na generalização das descobertas sobre multilinguismo infantil em geral, exigindo uma prática cada vez maior de comparar múltiplas populações de aprendizes multilíngues. Esse fato já havia sido evidenciado por Vigotski em 1929, quando ele alerta que, se quisermos identificar, especialmente, um único fator ligado ao multilinguismo e suas influências, então, devemos igualar todas as outras condições, ou seja, selecionar os grupos que se desenvolvem em condições sociais quase semelhantes e que se diferenciam entre si somente pelo multilinguismo (Vigotski, 2021).

Isso é extremamente importante quando investigamos o multilinguismo de crianças refugiadas. Por sua própria natureza, o deslocamento forçado impacta a vida das crianças devido às dificuldades e aos perigos que enfrentam para alcançar a segurança e os desafios para se integrar no país de acolhimento, o que inclui acessar recursos básicos vitais, como saúde, assistência social e educação. Além disso, o aprendizado de uma nova língua é parte essencial na tarefa do recém-chegado para se adaptar à vida em um novo país (UNHCR, 2018). Refugiados enfrentam desafios relacionados à comunicação, à segurança, à habitação, à saúde, ao saneamento, à educação e à integração com a comunidade de acolhimento, que podem aumentar a complexidade das barreiras que os alunos refugiados vivenciam (Hanemann, 2018). Por isso, leis e conclusões gerais sobre o multilinguismo não devem ser aplicadas deliberadamente às crianças refugiadas. Elas devem ser estudadas de acordo com a singularidade e a complexidade de seu desenvolvimento (Vigotski, 2021).

Como destaquei anteriormente, ainda há uma carência de estudos sobre a questão do multilinguismo de crianças refugiadas. Por isso, usei como aporte os estudos de García e Kleifgen (2018) sobre as crianças imigrantes nos Estados Unidos (aqui se destacam as crianças latinas), que as autoras chamam de *emergent bilinguals* [bilíngues emergentes]. Segundo as autoras, essas crianças são falantes de uma ou mais línguas, além do inglês, e estão aprendendo inglês na escola. As autoras se recusam a usar o termo *english learner* [aprendiz de inglês], que é o rótulo normalmente utilizado por escolas norte-americanas e seus educadores. Para as autoras, esse rótulo sinaliza a omissão de uma ideia que é decisiva para a discussão de equidade no ensino desses alunos: a ideia de que o bilinguismo está emergindo. Ao serem tratados como bilíngues emergentes, García e Kleifgen entendem que esses alunos se tornam bilíngues (aqui diria multilíngues), capazes de continuar com a prática da língua materna, assim como da nova língua que eles adquirem na escola.

Apesar de esse estudo tratar especificamente de crianças imigrantes que moram nos Estados Unidos, abordei algumas de suas ideias aqui, por concordar que, quando os Estados ignoram o multilinguismo de crianças migrantes e refugiadas, “eles perpetuam injustiças na educação dessas crianças”, ou seja, “desconsideram as práticas culturais e linguísticas e entendimentos desses alunos” (Ibidem, p. 3, tradução nossa). Nas palavras das autoras: “O bilíngue emergente indexa com mais precisão o tipo de aluno que é objeto de nossa atenção – aqueles cujo bilinguismo ainda está emergindo” (Ibidem, p. 4, tradução nossa) e traz importantes consequências para os elaboradores de políticas, professores e pais.

Ao analisarmos os estudos de Scherba e Vigotski, vemos que ambos destacaram a importância da ação pedagógica no processo de aquisição de duas ou mais línguas. Segundo Scherba (2017), a análise comparativa das línguas tem particular importância no ensino de uma língua estrangeira em contextos multilíngues. O linguista destacou que os povos que, por questão cultural ou

histórica, vivenciam o bilinguismo, estão em vantagem. Aos outros povos, ressaltou o autor, resta criar artificialmente situações bilíngues, melhor dizendo, deve-se ensinar aos estudantes as línguas estrangeiras. O linguista ressaltou a necessidade de as línguas serem aprendidas e usadas constantemente. Assim, a segunda língua nunca será prejuízo para a primeira – a língua materna “(...), mas, para que a primeira não prejudique a segunda, vale a pena se preocupar: para isso é preciso tempo suficiente e um programa bem orientado” (Ibidem, p. 124).

Vigotski também destacou a importância da constância do uso das línguas ao afirmar que “(...) a introdução da fala numa situação determinada e constante consiste, pelo visto, num aspecto essencial que facilita a assimilação da segunda língua” (Vigotski, 2021, p. 57).

O autor acrescentou que a questão da influência do multilinguismo na pureza do desenvolvimento da fala materna da criança, assim como no seu desenvolvimento intelectual geral, não pode ser considerada resolvida. Ao contrário, os dados analisados por ele demonstram que a solução dessa questão será extremamente complexa e dependerá da idade das crianças, do caráter do entrelaçamento das duas línguas e, finalmente e o mais importante, da ação pedagógica no desenvolvimento da fala na língua materna e estrangeira. Para o autor bielorrusso, uma questão já é certa – as duas línguas, dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de *entramamento mútuo*.

Sobre a educação escolar, Vigotski evidenciou a peculiaridade do desenvolvimento infantil quando a criança é educada em duas ou mais línguas, deixando claro que, nas áreas em que o multilinguismo é o fato principal no desenvolvimento da criança, a questão das formas de ensino da língua na infância deve ser detalhadamente desmembrada (Ibidem).

As observações das pesquisas analisadas por Vigotski (Ibidem) demonstram que, no desenvolvimento da fala da criança, ocorrem grandes dificuldades quando as condições de educação não garantem a formação de esferas suplementares mais ou menos independentes para cada idioma. MacLeod, Meziã e Pesco (2020)

defenderam que as habilidades das crianças na primeira língua também podem influenciar positivamente o desenvolvimento de uma segunda língua. Portanto, elas concluíram que os educadores devem ser incentivados a apoiar a primeira língua que pode estimular a consciência metalinguística das crianças. Assim, Vigotski (2021) chegou, segundo ele mesmo apontou, à principal conclusão possível de ser tecida com certeza de sua verdade sobre a ação pedagógica: “(...) o papel orientador da educação, em nenhum lugar adquire um significado tão decisivo para o destino de toda fala e do desenvolvimento intelectual como em casos de multilinguismo da população infantil” (Ibidem, p. 17).

Ball (2011) ressaltou que há um amplo consenso de que a capacidade das crianças de aprender línguas e suas habilidades emergentes de leitura e escrita são influenciadas por seus ambientes sociais, incluindo a(s) língua(s) a que estão expostas e as práticas de ensino de idiomas. García e Kleifgen (2018) destacaram a importância de incorporar pedagogias multilíngues a fim de que as práticas pedagógicas aumentem a consciência crítica dos bilíngues emergentes em relação ao multilinguismo. As autoras pontuaram também a importância de garantir que a complexidade do uso da língua seja refletida na instrução.

Ainda nesse contexto, MacLeod, Meziane e Pesco (2020) incentivaram os professores a construir conhecimentos sobre a língua materna das crianças refugiadas para apoiar o aprendizado de línguas. Em nível escolar, as autoras acrescentaram que é fundamental que a escola encontre uma maneira de construir pontes com os pais para apoiar o aprendizado de línguas pelas crianças, tanto da língua falada na escola quanto para a conservação da língua materna.

Quando falamos sobre língua de acolhimento, chegamos ao conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). No Brasil, as pesquisas e práticas sobre o assunto têm se dedicado à educação de adultos refugiados e migrantes, por isso, chamo a atenção para a necessidade de pesquisas sobre o ensino de PLAc a crianças refugiadas.

Devido ao papel orientador da educação, como definiu o diálogo entre os estudos da Psicologia e da Linguística, os professores de PLAc devem estar conscientes de sua importante função no que diz respeito ao desenvolvimento da língua materna e da segunda língua. Assim como Vigotski e Scherba, outros pesquisadores, como Macleod, Meziane e Pesco (2020; 2020b), Ball (2011), García e Kleifgen (2018) e Hanemann (2018), abordaram a importância de a criança refugiada aprender a língua do país de acolhimento e também de manter e preservar a língua materna.

Vigotski (2021) destacou a importância de práticas pedagógicas aplicadas na educação multilíngue e indicou a necessidade, ainda atual, de investigações acerca do ensino de línguas à criança e de sua relação com o desenvolvimento infantil. Sobre a investigação da educação de crianças refugiadas, Hanemann (2018) apontou que poucas evidências estão disponíveis sobre boas práticas no que diz respeito à pedagogia e métodos de ensino de línguas e alfabetização para refugiados. Apesar de se preocupar com a questão do ensino de línguas para refugiados, os grupos populacionais em foco no estudo de Hanemann são jovens (15 a 24 anos) e adultos (15 anos ou mais). Tal fato, mais uma vez, salienta a necessidade de investigações sobre o multilinguismo de crianças refugiadas. Dessa forma, MacLeod, Meziane e Pesco (2020) indicaram que, dada a escassez de conhecimento sobre a multilinguismo de crianças refugiadas (principalmente, as menores de 6 anos), retratos detalhados do aprendizado de línguas são necessários para informar a prática e elucidar as direções para mais pesquisas.

Os autores bielorrussos nos levam a novas discussões

A análise que apresentei aqui sobre questões que envolvem o multilinguismo infantil e a língua de acolhimento destaca a complexidade de examinar o aprendizado de crianças refugiadas, uma vez que a escola é o espaço em que ocorre uma grande transição para estudantes e suas famílias em situação de

refugiados. Para as crianças refugiadas que estão matriculadas em escolas no país que as acolheu, as questões sociais, emocionais e de aprendizado precisam ser levadas em consideração durante o processo de integração. Dentre essas questões, vemos com destaque a necessidade de aprender a língua do país de acolhimento.

Um realce especial merece o fato de que a língua exerce um papel preponderante nesse processo. Assim, os pesquisadores também têm um papel importante no avanço da compreensão sobre aprendizado e multilinguismo de estudantes refugiados. Baseado no que apresentei até o momento, entendo que a língua é um dos fatores de composição das experiências de crianças refugiadas. Portanto, o aumento do número de refugiados e os riscos associados ao deslocamento forçado de crianças destacam a necessidade de compreender melhor e apoiar o multilinguismo das crianças refugiadas (Macleod: Meziane; Pesco, 2020).

A despeito de Vigotski (2021) e Scherba (2017) não terem escrito extensivamente sobre o multilinguismo, ambos forneceram importantes fundamentos para a observação desse fenômeno, do desenvolvimento das crianças e do papel orientador das práticas pedagógicas. Portanto, as contribuições desses dois autores bielorrussos me permitiram refletir sobre questões fundamentais que envolvem o multilinguismo de crianças refugiadas, como a complexidade da comparação das línguas materna e a do país de acolhimento e, conseqüentemente, a tomada de consciência das formas linguísticas e do seu significado.

Por isso, como destaquei anteriormente, Vigotski (2021) e Scherba (2017) chamaram a nossa atenção para o papel da prática pedagógica no multilinguismo infantil. Conseqüentemente, o desenvolvimento da escolaridade depende intimamente do contexto linguístico dos países de acolhimento e da **abertura desses países ao multilinguismo e à educação intercultural**. Aprender a língua do país de acolhimento é crucial para os refugiados se comunicarem com as pessoas que vivem no ambiente de acolhimento.

Dessa forma, o tema das crianças refugiadas demanda maior atenção acadêmica. É necessário trazer a figura da criança para o centro do debate, seja sobre políticas de refúgio ou em relatórios de importantes órgãos, em projetos de PLAc e, principalmente, na pesquisa acadêmica brasileira.

Finalmente, entendo que as obras de Vigotski e Scherba nos impulsionam a prosseguir com a discussão referente ao objeto do multilinguismo de crianças refugiadas no processo de desenvolvimento infantil. Concluo este capítulo concordando com Prestes (2012), pois o sentimento que tenho é que a cada nova leitura do texto *Sobre a Questão do Multilinguismo na Infância de Vigotski* (2021) descubro “(...) algo novo, algo em que não havia pensado, algo que me havia passado despercebido nas leituras anteriores” (Prestes, 2012a, p. 227). Isso não aconteceu apenas com o texto de Vigotski, mas também na leitura da obra de Scherba. Tanto Vigotski quanto Scherba merecem ser conhecidos no Brasil e merecem, também, que seja garantida a tradução ética e responsável de suas obras. Por isso, achei importante trazer a importante contribuição desses autores. Mais uma vez, surpreendi-me com a atualidade dos dois autores e como a leitura de suas obras me direcionam para futuras pesquisas e diálogos com outras obras suas e até com outros autores.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; RIESTRA, Dora. (org.). **As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas**. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <<https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/05/As-contribuicoes-dos-linguistas-russos-dos-anos-1920-1930-ao-ensino-atual-de-linguas.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BALL, Jessica. **Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or**

multilingual education in the early years, UNESCO, Paris, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212270>> Acesso em: 20 fev. 2024.

BYERS-HEINLEIN, Krista; JARDAC, Amel; FOURAKIS, Eva; LEW-WILLIAMS, Casey **Effects of language mixing on bilingual children's word learning**.2020. Disponível em: <<https://psyarxiv.com/298cz/>> Acesso: 03 mar. 2024.

BYERS-HEINLEIN, Krista; LEW-WILLIAMS, Casey. Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. **LEARNING landscapes** v. 7, n. 1, p. 95-112, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6168212/>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CERNA, Lucie. Refugee education: Integration models and practices in OECD countries", **OECD Education Working Papers**, n. 203, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>> Acesso em: 20 fev. 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Language Support for Adult Refugees: A Council of Europe Toolkit**. Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM), 2017. Disponível em: <www.coe.int/lang-refugees>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COUNCIL OF EUROPE. **Languages for democracy and social cohesion: Diversity, equity and quality**. Sixty years of European cooperation. Language Policy Unit. Strasbourg: Council of Europe. 2014. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/LPU-60ans_EN.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GARCÍA, Ofelia; KLEIFGEN, Jo Anne. **Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English Language Learners**. Second edition. New York, NY: Teachers College Press. 2018.

HANEMANN, Ulrike. **Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward**. Background paper prepared for the 2019 Global education monitoring report: Migration, displacement and education: building bridges, not

walls. UNESCO, France, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077> . Acesso em: 10 fev. 2024.

INTERNATIONAL DATA ALLIANCE FOR CHILDREN ON THE MOVE (IDAC). **Missing from the story: the urgent need for better data to protect children on the move.** 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/11/IDAC-DataInsight-1_Missing-from-the-story_2021.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Série pensando o direito; 57.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL). 2015. Disponível: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso: 25 jan. 2024.

KING, Lid. **The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning.** Cambridge Assessment English Perspectives The Languages Company. 2018. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-onmultilingualism.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Crianças Deslocadas: Narrativas em territórios das palavras. Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 602-626, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/72297/45641> Acesso em: 1 mar. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Language abilities of children with refugee backgrounds: Insights from case studies. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge University Press, v. 41, n, 6, p.1329-1349, 2020 doi:10.1017/S0142716420000405

MACLEOD, Andrea; MEZIANE, Rabia; PESCO, Diane. Supporting Dual Language Learning: A Program for Preschoolers from Refugee Backgrounds. **Canadian Diversity**, v.17, n. 2, p. 32-36, 2020.

MELLO, Larissa; PRESTES, Zoia. Multilinguismo na infância: a atualidade que encontramos nos “antigos”. In: TUNES, Elizabeth (org). **Desafios da Educação para a Psicologia**. Curitiba: CRV, 2018.

MELLO, Larissa de Souza. **A educação bilíngue educa para que?** Uma análise de pesquisas acerca do bilinguismo na infância. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/15303>> Acesso em: 10 mai. 2024.

MELLO, Larissa de Souza. **Além das fronteiras:** da complexidade da educação de quem não é daqui. Um estudo sobre crianças refugiadas. 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25960>. Acesso em: 13 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf> Acesso em: 20 abr. 2024.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará?. **Fractal: Revista de Psicologia [online]**, v. 27, n. 1, p. 28-87, 2015. Acesso em: 29 mar. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-0292/1363>>. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1363>.

SCHERBA, Lev Vladimirovitch. Metodologia. Sobre a questão do bilinguismo. In: MELLO, Larissa de Souza. **A educação bilíngue educa para que?** Uma análise de pesquisas acerca do bilinguismo na infância. 2017. p. 119-124. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15303>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TUNES, Elizabeth. Atualidade de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 4-6, 31 jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4989>. Acesso em: 28 fev. 2024.

TUNES, Elizabeth (org.). **Desafios da educação para a psicologia**. Curitiba: CRV, 2018.

UNHCR. **Turn the tide: Refugee Education in Crisis**. 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf/>. Acesso em: 13 de set. 2023.

UN. **General Comment Nº. 12: The right of the child to be heard**. Committee On The Rights Of The Child. Geneva, 2009. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>.> Acesso em: 15 abr. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução e organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Habla**. Buenos Aires: Colihue Clássica, 2007.

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: O ACESSO DA MULHER RURAL AO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DO PRONERA NO BRASIL¹

Márcia Mara Ramos²

Resumo: A pesquisa *Educação do Campo como política pública e o acesso das mulheres rurais ao ensino superior por meio do Pronera no Brasil* discute os desafios dos movimentos sociais e sindicais que, juntamente com as universidades públicas brasileiras, empreendem esforços para construir espaços que permitam que as mulheres e as crianças do campo sejam incluídas nos processos formativos e de escolarização, por meio da conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998. A conquista da Educação no e do Campo no Brasil como uma política pública carrega, em sua trajetória histórica, o significado da luta pelo direito ao acesso à educação para a população do campo, da organização social e coletiva, reconhecendo o seu lugar de propor, pensar e se apresentar como sujeitos construtores de uma educação que dialoga com suas realidades, comunidades e territórios. Expõe-se uma reflexão sobre questões que afetam diretamente os direitos educacionais de mulheres e crianças do campo, tendo como foco particularidades da realidade brasileira. O estudo objetivou analisar a importância da luta por políticas públicas para o Educação do Campo no Brasil, dando ênfase para a inclusão das mulheres rurais no ensino superior por meio do Pronera que tem seu surgimento na luta pela terra.

¹ Este estudo faz parte do projeto de pós-doutorado em educação, na Universidade Federal Fluminense – UFF, sob supervisão da Professora Dra. Zoia Prestes.

² Licenciada em Educação do Campo (CSH/UFMG); Mestre em Educação (UNICAMP); Doutora em Educação (UERJ); Pós-doutorado em andamento (PPGEdu/UFF). Atuação como professora, pesquisadora e educadora popular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da FLACSO (Brasil); Membro de Grupos de Pesquisa: GRUPISD (UERJ); NUTHIC (UFF); GT Educação Infantil do Campo da Frente de Defesa das Escola do Campo (FONEC).

Foi realizada uma análise da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), no período de 1998 a 2011. O estudo se propõe a contribuir com o projeto educativo das organizações sociais, populares e sindicais no Brasil e na América Latina, considerando o Pronera como um instrumento de luta pela educação dos povos do campo, das águas e das florestas.

Palavras-chave: Educação do Campo, Luta pela Terra, Mulheres Camponesas, Políticas Públicas.

“Elas alimentam o mundo”, mas não têm acesso à terra

As desigualdades em relação às mulheres rurais são diversas em todo o mundo, assim como o são no cenário social, político e estrutural da América Latina e Caribe. Historicamente, sofrem violências, mantêm dupla ou mais jornadas de trabalho e não têm acesso às políticas públicas. Essa é a imagem que pesquisas internacionais vêm apresentando em relação a esse sujeito social. Ou seja, as mulheres são consideradas inferiores aos homens, têm seus direitos sociais violados e são espoliadas pelo capitalismo patriarcal da estrutura fundiária e têm cor, raça, região e classe social. Nesse contexto de violências, as lutas sociais das mulheres, que se afirmam como sujeitos de defesa e existências em seus territórios, constroem caminhos coletivos para fortalecer uma ecologia política feminista, um posicionamento para o enfrentamento das desigualdades ambientais, um feminismo camponês popular no enfrentamento ao agronegócio “associado à grilagem de terra, contaminação e violência no campo” (Furtado; Kaco; Barros Junior, 2022, p. 45; Gonzales, 2020), estabelecendo um lugar político para as mulheres, compondo o feminismo comunitário e territorial afro-latino-americano.

Segundo estudo da Organização Interamericana de Mulheres (CIM)³ (2020) e *We Effect*⁴ (2021), as mulheres rurais representam

³ Disponível em: DocumentoPosicion-MujeresRurales-FINAL-ES.pdf (oas.org). Acesso: maio de 2024.

⁴ Disponível em: Elas alimentam o Mundo - bibliografia.pdf acesso: 2023

50% da força formal de produção de alimentos no mundo. São produções em pequena escala que mantêm princípios da produção da vida como de preservação da biodiversidade e de recuperação de práticas agroecológicas, garantindo, de certa forma, a segurança alimentar numa perspectiva de futuro, visando à soberania alimentar e nutricional⁵. Porém, são essas mulheres rurais, camponesas, indígenas e afrodescendentes, defensoras da terra e dos territórios, que têm seus direitos à titularidade da terra, ao acesso à educação, assim como a outros direitos relativos à vida rural, violados. Na composição da luta em defesa do feminismo comunitário e territorial, afirma-se como categoria de análise a conexão entre corpo-território-terra, numa aposta política de enfrentamento ao capitalismo e às formas de opressão no território corpo-terra como unidade e totalidade (Furtado; **Kaco**; Barros Junior, 2022; Gonzales, 2020).

Pensar a mulher rural e o direito à educação, considerando as desigualdades no acesso à educação, é uma pauta latino-americana do mundo do trabalho. Na perspectiva de fortalecer o lugar da mulher rural brasileira e o direito à educação, a pesquisa *Educação do Campo como política pública e o acesso das mulheres rurais ao ensino superior por meio do Pronera no Brasil* tem como objetivo analisar o papel do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (Pronera) como política pública da Educação do Campo e a inserção das mulheres rurais de assentamentos no ensino superior, considerando que o Programa se constitui num instrumento de luta e numa referência não só para o Brasil, mas também para organizações sociais e populares da América Latina e do Caribe.

Consideramos, para este estudo, a realidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas e a sociedade brasileira. O método de estudo vincula-se à teoria social que compreende o sujeito do campo como histórico e político, de existência objetiva, mediada pelas ações concretas da luta pela terra e foca, mais especificamente, as mulheres rurais e o seu direito de acesso ao ensino superior. É

⁵ Disponível em: DocumentoPosicion-MujeresRurales-FINAL-ES.pdf (oas.org)

uma pesquisa-ação militante, tendo como centralidade as condições sociais e históricas das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas no Brasil, reconhecendo as condições de exploração e a dívida histórica no projeto societário, no contexto de luta por políticas públicas, pelo reconhecimento da diversidade cultural, social, econômica e ambiental (Fals Borda, 2015).

Para nossa investigação, analisamos a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), no período de 1998 a 2011, buscando compreender o processo de desenvolvimento da pesquisa e os sujeitos envolvidos; os depoimentos de mulheres rurais participantes da investigação, revelando como acessaram o Pronera; além de análise de documentos produzidos sobre a Educação do Campo no Brasil.

A escolha pelo sujeito da pesquisa está diretamente relacionada à trajetória da pesquisadora, autora deste trabalho. O estudo representa o lugar de luta e de fala de uma militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com origem nas classes populares do campo, descendente dos povos negros e indígenas, filha de camponeses sem escolaridade, mulher Sem Terra, mãe e, recentemente, avó e educadora. Posso resumir minha história em poucas palavras. Ela não é diferente da de milhares de mulheres brasileiras do campo e da cidade. Só cheguei ao curso de doutorado em educação porque tive acesso ao ensino superior por meio do Pronera e do MST.

Para o povo do campo, o contexto é sempre o mesmo: a escola rural, quando existe, é distante da vida do povo, não tem transporte e, muitas vezes, o trabalho e a exploração infantil é que definem a vida desde a infância. Na minha família, fui a primeira a ter acesso à graduação e sou a única com pós-graduação. Considero uma conquista e uma responsabilidade, mas nada disso foi alcançado sem luta, disciplina e estudo. Justamente por isso que a luta pelo direito de estudar, sendo uma mulher rural, e a temática do acesso das mulheres rurais ao ensino superior se tornou especialmente muito relevante para mim, tendo em vista a sociedade de classe em que vivemos.

A luta por uma Educação do Campo no Brasil foi impulsionada pela experiência de Educação na Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e ganhou força no final da década de 1990, com o debate de movimentos sociais vinculados à Via Campesina nacional e internacional, pondo em questão a realidade do campo, o conflito agrário e a luta imprescindível por um projeto de agricultura dos povos do campo, das águas e das florestas.

Apresentar um estudo sobre mulheres rurais do Brasil torna-se relevante por se relacionar com a valorização da história de luta social e popular como uma conquista que não é só minha, mas também do sujeito coletivo MST, que proporcionou espaços de incentivo e de luta para que homens e mulheres tivessem acesso à educação escolar, desde a alfabetização de adultos, a educação infantil até o ensino superior. Torna-se também uma responsabilidade, tendo em vista a história das mulheres brasileiras e latino-americanas que, pelas condições estruturais e sociais vivenciadas e por suas famílias, desde muito cedo, tiveram que trabalhar contribuindo, em muitos casos, com a alimentação de seus irmãos. O que sabemos, na prática, é que, quando se vive em condições de pobreza, a educação escolar nem sempre faz parte da prioridade da vida das pessoas. Esse foi, por exemplo, o caso de minhas avós e de minha mãe.

A luta pela terra e pela educação do e no MST é um processo coletivo que deu origem ao Pronera, pondo em visibilidade a Educação do Campo no Brasil e possibilitando não só a mim, mas a um conjunto de mulheres e homens, o acesso à escolarização. A ocupação de diferentes espaços pelas comunidades rurais, desde escolas a universidades, é exemplo de que a luta por uma Reforma Agrária Popular projeta uma sociedade democrática, participativa e inclusiva que luta pelo acesso às políticas públicas para o projeto comum.

No Brasil, o estudo de Carvalho e Santos (2023) aponta que, no período de 1998 a 2020, foram fechadas 70.722 escolas públicas (estaduais e municipais) localizadas no campo. Apresenta-se uma

correlação entre o fechamento de escolas rurais e a expansão do agronegócio nas regiões com maior produção de monoculturas da soja, pois os maiores índices de fechamento de escolas foram nas regiões Sul (70,6%), Centro-Oeste (70,2%) e Sudeste (61,8%).

A precarização das estruturas escolares existentes, a falta de acesso a estradas, as péssimas condições trabalhistas dos docentes são fatores que desafiam o trabalho de formação de professores comprometidos com as escolas do campo, apontando, sem dúvida, para a necessidade de formar profissionais em outras áreas do conhecimento com o intuito de fortalecer o lugar de luta por esses espaços políticos e de construção do projeto de sociedade, tendo a educação pública e gratuita como instrumento popular e do povo. Para compreender o sentido das políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil, é preciso questionar ou reafirmar se elas estão proporcionando participação e inserção das mulheres no ensino superior e se a este instrumento de luta – o Pronera – pode ser conferida a tarefa de pensar a luta e a educação camponesas na América Latina e Caribe.

A luta coletiva pela construção de uma política pública para Educação do Campo no Brasil

A luta pela educação do campo tem como desafio “transformar o conhecimento em ação”, como afirma Molina (2002), articulando os sujeitos do campo, suas práticas educativas, contribuindo com o projeto de construção de uma sociedade democrática, coletiva, voltado para o desenvolvimento social e humano.

Na luta e na resistência, os movimentos sociais e sindicais, juntamente com as universidades públicas, vêm construindo, coletivamente, a luta por Educação do e no Campo no Brasil, desenvolvendo práticas educativas que se configuram como alternativas de resistência para continuarem existindo e construindo uma educação *do e com os* povos do campo. O significado da luta por uma Escola do Campo e sua concepção têm

relação com o *estudar para viver no campo*, uma inversão da lógica estabelecida pelo projeto de desenvolvimento capitalista, e de ser “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino” (Caldart, 2004, p. 157).

Com referência na luta por terra e educação, o Movimento Sem Terra realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, registrando vários acontecimentos significativos para a luta dos povos do campo: 1) a realização da primeira Ciranda Infantil do MST que, posteriormente, ampliou-se no interior do Movimento e para além dele; 2) o início do debate sobre a necessidade de uma Educação do Campo no Brasil, concepção gestada com base em experiências já desenvolvidas nas áreas de reforma agrária do MST, resultando da articulação dos movimentos sociais, populares e sindicais envolvidos com a luta no campo e que possibilitou a realização da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo no Brasil, ocorrida em Luziânia (GO), em 1998. Essa mobilização ampliou a luta por uma política pública para a Educação do Campo e a criação, em 2010, do Fórum Nacional pela Educação do Campo (FONEC); 3) a criação de um grupo formado por representantes de diferentes entidades para elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos da reforma agrária que culminou na apresentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁶, aprovado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

Data também de 1998 a criação da primeira turma de Pedagogia da Terra do MST, curso organizado por meio de um convênio da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) com o MST. Essa primeira turma foi fundamental para o debate, o fortalecimento e a abertura de novos cursos de Pedagogia, assim como de outros cursos de graduação em diferentes áreas em universidades do Brasil. A experiência

⁶ Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/educacao/66-atuacao/230-historia-do-pronera.html> Acesso em: 15 mar. 2020.

contribuiu para a formação de educadores da reforma agrária, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas no e sobre o campo brasileiro. Com a implementação desse programa, muitos jovens e adultos tiveram a oportunidade de serem alfabetizados e escolarizados e, posteriormente, acessarem a universidade⁷.

Ao longo desses 26 anos de efetivação do programa, foram muitos os desafios na organização de diversos cursos mobilizados pelos movimentos sociais em parceria com as universidades brasileiras, juntamente ao compromisso político governamental de garantir liberação **de financiamento para sua implementação**. O programa como uma política pública teve um esvaziamento no período de 2019 a 2022, pois, como sabemos, as políticas públicas, em governos autoritários, são as primeiras a serem derrubadas.

Em 2024, uma Comissão foi convocada para reestruturar o programa e pensar novos projetos, pois o Governo Bolsonaro, por meio do Decreto nº 10.252/2020, extinguiu “a Coordenação-Geral e pedagógica de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA”⁸, desmantelando, entre tantas, uma conquista histórica de luta pelo direito à educação das organizações sociais do campo. Sem dúvida, esse fato foi um retrocesso na história da Educação do Campo no Brasil.

A bandeira de luta por uma Educação do Campo reafirma o direito às políticas públicas para os povos do campo, assumindo o compromisso com a pesquisa, a divulgação das experiências e o estudo sobre a realidade agrária no país, mobilizando-se para ser “(...) parte de um projeto popular” para o povo brasileiro (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 19).

O reconhecimento da educação como um direito de “todos” foi reafirmado na Constituição Federal de 1988 no Artigo 205, que

⁷ Com o PRONERA tive a oportunidade de fazer a graduação em Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG) e o curso de Especialização: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – (ESPJV-FIOCRUZ).

⁸ Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/> Acesso em: 15 mar. 2020.

se refere à educação como “direito de todos”, e no 206, que reafirma a educação com “igualdade de oportunidade”.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Considerando a realidade agrária no Brasil, país de maior concentração fundiária, desenvolvimento do agronegócio e fechamento das escolas do campo, uma questão importante se apresenta para reflexão e estudo sobre a educação como direito para o exercício da cidadania e do trabalho. Se o Art. 205 trata da educação como “direito de todos” e o Art. 206 se refere à igualdade de oportunidade, o que levou estados e municípios a tomarem a decisão de fechar as escolas do campo no Brasil? Essas decisões políticas e técnicas foram discutidas com a população do campo ou foram decisões tomadas em função de projetos de privatização da educação pública que se fortalece no país com o movimento de empresários da educação no MEC? Onde está o “incentivo e a colaboração da sociedade” na construção de uma educação pública e de qualidade de “todos”, inclusive das populações do campo, das águas e das florestas nesse processo?

O entendimento de que as condições para a permanência no campo requerem a garantia do direito de acesso à educação pública, gratuita e laica em suas comunidades se reflete no texto do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), no art. 8º em sua estratégia II: “Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Saviani, 2014, p. 11).

O Plano Nacional de Educação no Brasil, por mais que apresente questões divergentes, foi uma conquista, pois seu processo de construção reconhece a população do campo e a insere na indicação de metas e estratégias desde a educação básica ao ensino superior. Importante destacar que essa pauta é histórica para as organizações sociais do campo, desde os Fóruns de Educação do Campo nos Estados. Embora as metas do Plano Nacional de Educação não tenham sido cumpridas nos últimos 10 anos (2014-2024), trata-se, neste momento, de efetivação de um novo plano (2024-2034), levando em conta a precarização e a ausência de políticas públicas no campo, principalmente em função da continuidade de práticas neoconservadoras vigentes. Nesse sentido, é preciso

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (Idem, 2014, p. 16).

É importante ressaltar que a educação infantil, um direito das crianças, também é um direito da mulher e foi uma conquista obtida com muita luta. Na esteira do PNE, a pesquisa realizada por pesquisadores da área da infância e do Ministério da Educação (MEC), em 2012, produziu um importante estudo, tratando da educação infantil do campo no Brasil. O documento *Oferta e demanda de educação infantil no campo*⁹ aponta para a pouca atenção dada às crianças do campo, bem como para a ausência de pesquisas sobre essa temática. Das três principais categorias qualificativas “oferta, demanda e educação infantil”, a pesquisa mostra que, no contexto rural, a desigualdade no acesso é contínua e persistente no

⁹ Livro *Oferta e demanda de educação infantil do campo*. (Barbosa; Silva; Pasuch. Leal; Silva; Freitas; Albuquerque, 2012).

que se refere à “insuficiência de pesquisa, discriminação e precariedade” (Barbosa *et al.*, 2012, p. 33-64).

Nessa perspectiva, a necessidade de educação infantil do campo foi pautada ainda em 2010 como um direito da população do campo, principalmente das mulheres rurais. Porém, a enorme quantidade de escolas rurais fechadas demonstra que essa modalidade não foi efetivada no campo, assim como sequer foi garantido o direito de acesso da juventude ao ensino médio. Por mais que a população do campo esteja presente em todas as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, ainda há um tratamento desigual no que tange ao respeito do seu direito constitucionalmente garantido.

Como sabemos, as desigualdades sociais são históricas, políticas, econômicas, culturais e também ambientais. As populações do campo, desde a infância, como menciona Martins (1991, p. 58), são “crianças habituadas a ser empurradas, até pela violência, como narraram algumas, pelas estadas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desce muito cedo aprendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiros na própria pátria”, são pertencentes a uma geração de empobrecidos, silenciados e sem acesso aos direitos básicos. É a partir da década de 1990 que as pesquisas sobre as crianças do campo e a educação ganham maior volume e visibilidade por meio de estudos e pesquisas sobre educação, escola de assentamento, infância no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), culturas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras, que, ao tratarem da temática sobre Educação do Campo, revelam-nos a importância das pesquisas, da luta e das conquistas obtidas para que essas populações ganhem também visibilidade política, que deveria se refletir em melhorias em suas comunidades, como, por exemplo, em construção de escolas.

A Educação do Campo como luta coletiva e construção de uma concepção educacional no Brasil, em seu percurso de 26 anos de história (1998-2024), compõe o projeto educativo das organizações sociais, populares e sindicais na resistência em construir uma

educação que represente as populações que historicamente tiveram seus direitos violados. Portanto, destacamos a luta dos movimentos sociais como um ato educativo que educa não só o próprio Movimento, mas também a sociedade como um todo para que passe a conceber, por meio da luta social e popular, a Educação do Campo no Brasil.

A educação do campo no Brasil tem seu nascimento com a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, no ano de 1998. Um conceito em construção desde o protagonismo dos movimentos populares e sindicais, que diante o movimento da realidade, analisam desde as lutas e práticas políticas educativas de resistência das organizações do campo. A expressão *campo* e *não rural*, tem um sentido histórico e político, trazendo para o cenário nacional o trabalho camponês, a educação para essas populações que vivem, trabalham e produzem no campo. Da Educação Básica para o projeto de Educação *do* e *no* Campo, ampliando a perspectiva da formação humana, desde um novo jeito de fazer a luta por educação do campo, fazendo no enfrentamento às políticas neoliberais para a educação e a agricultura; da luta por políticas públicas para o campo, sendo uma das principais, a reivindicação por escolas do/no campo; da valorização do conhecimento e luta dos povos e comunidades do campo, demarcando que a Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, dos camponeses e camponesas (Caldart, 2012, p. 257-261).

Nesse percurso de reflexão a respeito da ausência de políticas públicas para o campo e do conflito agrário, a luta por Educação do Campo se mobiliza no Brasil, esforçando-se para dar visibilidade às experiências educativas que se transformaram em pauta coletiva de luta, de debate e de organização de experiências concretas no trabalho com Educação de Jovens e Adultos, com as escolas do campo, com a formação de professores, com a conquista e o fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA); da implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), e da

relação construída com as universidades públicas no Brasil para a efetivação desses cursos; das experiências da Ciranda Infantil, compondo uma frente de educação infantil do campo no âmbito do FONEC e do MEC. Destacamos a necessidade de reconhecer que não é mais possível narrar a história da educação brasileira sem falar da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo na construção de uma concepção de Educação do Campo, a partir dos sujeitos concretos, da diversidade, de territórios e do projeto societário para a agricultura brasileira.

As histórias que fazem a história da educação brasileira ser de luta e resistência

*A arte de decompor o mundo
O mundo é uma invenção humana.
Uma intensa busca pelo desconhecido
Uma vontade de desvelar!
Cabe a quem decifrar os enigmas que lhe compõe?
Quem cria o cenário para suas diversas representações?
Quem monta o roteiro e comanda o espetáculo?
Que produz a história? Quem concentra o acervo?
(Diva Lopes)*

A poesia que nasce da terra, de autoria da educadora Sem Terra maranhense Diva Lopes, inspira o processo de recomposição-posição que é político, ideológico, crítico e pretende a construção de uma sociedade democrática, que reconhece o campo não como atrasado, mas como lugar de habitar e de produção de vida. Assim, não se faz referência a um movimento social e sindical específico, mas ao conjunto de organizações sociais do campo que, coletivamente, estão produzindo uma história, esculpida da luta dos povos do campo, das águas e das florestas. É uma história que emerge da luta do povo organizado e mobilizado pela terra, do coletivo de resistência e (re)existência na construção de uma educação que tem relação com o projeto de sociedade com valores humanistas, socialistas e

comunitários. Trata-se de um movimento movido por princípios ecológicos e por uma agricultura que respeita a natureza, o território corpo-terra. Assim, como bem nos convoca Lelia Gonzales (2020), é importante pensar as experiências das mulheres afro-latino-americanas na construção de uma identidade política, que é singular das “ameríndias”, e que compõe o sentido humano na natureza, que é coletivo, organizativo, social e histórico.

Buscando no processo dialético da história, como já mencionado, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), uma política pública que foi gestada por meio da pauta da luta pela terra do MST, nasce, segundo estudo, com objetivo de “fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo e criando, desenvolvendo”, para garantir acesso à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos do campo, tendo por base as primeiras experiências de educação na reforma agrária, a formação de educadores, as turmas de alfabetização, as escolas de acampamentos e assentamento e a construção do primeiro curso de Pedagogia da Terra no Brasil.

A criação do Pronera ocorreu em 1998 e foi aprovado pelo Decreto nº 7.352/2010 com a “perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo” vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrária (MDA), com execução do Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (Incra). Dessa forma, o programa se consolida com um regime de alternância, em conformidade com o Art. 23a Lei de Diretrizes de Base (LDB), nº 9.349/1996. O programa se consolida como um instrumento político:

Assim, mais que acesso à educação, o Pronera vem buscando assegurar uma ampliação de direitos juntamente com o direito à terra, ao território, a produção da vida; represente para os movimentos sociais e sindicais do campo, um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance desse objetivo (INCRA, 2015, p. 9).

No decorrer do percurso de 13 anos, o Programa realizou a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA, no período de 1998 a 2011, com a seguinte frente de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – Técnico em administração de cooperativas, enfermagem, saúde comunitária e em comunicação. Os cursos de nível superior em parcerias com as universidades públicas brasileiras são: Pedagogia da terra, História, Geografia, Sociologia, Ciências naturais, Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, entre outros (INCRA, 2015). Em suas especificidades, o referido estudo considerou as seguintes modalidades de curso:

EJA Alfabetização; EJA anos iniciais; EJA anos finais; EJA nível médio (magistério/formal); EJA nível médio (normal); nível médio técnico (concomitante); nível médio técnico (integrado); nível médio profissional (pós-médio/subsequente); graduação; especialização; residência agrária; mestrado, doutorado e outros (INCRA, 2015, 19).

Para a realização do estudo, foram mobilizados os 320 cursos realizados em 880 municípios brasileiros, sendo 167 de EJA fundamental, 99 cursos de nível médio e 55 de nível superior, com um número total de 164.894 estudante ingressantes e 82.895 que concluíram os cursos mencionados (INCRA, 2015). Com relação à particularidade de nosso estudo sobre a escolarização das mulheres rurais, o estudo indica uma porcentagem importante no envolvimento e participação feminina no ensino superior.

Tabela 1: Estudantes ingressantes/matrícula e sexo nos cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)¹⁰

Modalidade	Nº de estudantes	% Masculino	% Feminino	% Não informado
EJA alfabetização	101.245	54,2	43,4	2,4
EJA anos iniciais	47.240	51,1	48,5	0,3

¹⁰ Tabela organizada pela pesquisadora a partir do gráfico do estudo e fonte do II PNERA (2015, p. 30-40).

EJA anos finais	5.707	51,4	48,5	0,1
EJA nível médio (magistério/formal)	2.449	39,8	60,0	0,2
EJA nível médio (normal)	257	61,2	38,8	0,0
Nível médio/técnico (concomitante)	1.546	66,7	38,9	0,2
Nível médio/técnico (integrado)	2.029	66,7	32,5	0,8
Nível médio profissional (pós- médio)	1.068	62,2	37,6	0,2
Graduação	2.635	36,7	63,1	0,3
Especialização	373	36,4	63,6	0,0
Residência agrária	315	56,6	42,7	0,7

Como podemos observar, existe um equilíbrio entre homens e mulheres na EJA no ensino fundamental, um crescimento significativo das mulheres na EJA no ensino médio e nos cursos de graduação e especialização. Em sua maioria, esses cursos formam para a atuação docente nas escolas de educação básica do campo.

A porcentagem dos cursos com maior presença masculina são os de nível médio técnico e pós-médio que, em geral, são direcionados para a formação técnica, áreas específicas para o trabalho no campo em administração, economia, agricultura e outros. Destacamos a importância dessa política para o campo e que tem garantido um número expressivo para a inclusão das mulheres rurais desde a alfabetização até o ensino superior, no total 63,1% de formandas e formandos nos cursos de graduação e 63,6% nos cursos de especialização. Vale ressaltar também que esses cursos de nível superior são para área docente com os cursos de Pedagogia da terra e especialização em Educação.

Para dimensionar a importância desses cursos na vida das mulheres rurais, destacaremos três depoimentos que nos permitem refletir sobre a necessidade de reconhecer, na sociedade como um todo, o fato de que as políticas públicas precisam chegar ao campo

brasileiro e serem construídas a partir da realidade e com esses sujeitos do campo.

O campo e as mulheres do campo na educação

*Bicho do mato que sou
O que germina em mim
São versos com cheiro de terra,
mato e fulô. (Lília Diniz)*

Da luta cotidiana das mulheres do campo, das águas e das florestas com muitas jornadas estabelecidas para fazer o que deveria ser coletivo, elas produzem na terra, cuidam de suas crianças, dos animais, além de serem solidárias e, estando nos movimentos do campo, reconhecem-se no direito de estudar e ter acesso ao ensino superior, mas não sem luta, resistência, persistência e estímulo para não desistir. Antes de tudo, é importante destacar que foi a necessária luta organizada internacionalmente que mobilizou as mulheres operárias, sindicalistas, camponesas e feministas contra o patriarcado e todas as suas formas de violências e violações de direitos. São essas referências que se fazem presentes no cotidiano das lutas das mulheres camponesas.

Em um encontro de mulheres do campo, Sem Terra, mães, avós, militantes, professoras e agricultoras que, assim como a mim, são forjadas na luta pela terra, coloriram o movimento da dança que entrelaça terra-corpo, sementes, arte, produção da vida, território, fazendo ressurgir da conflitualidade agrária um Movimento de gente que se humaniza, que sonha coletivamente e luta por um projeto de igualdade e emancipação no Brasil. Os três depoimentos que apresento a seguir carregam a trajetória das mulheres camponesas que, mesmo diante da realidade patriarcal, machista e violenta, enfrentam com o seu próprio corpo a dor de germinar sonhos, esperança “versos com gosto de vida ‘de terra, de

mato e de fulô'", de projeto coletivo e de transgredir o mundo (Diniz, 2017, p.13).

A ocupação da universidade narrada nos três depoimentos significa uma pequena amostra da possibilidade que a efetivação da política pública em educação do campo e na reforma agrária vem proporcionando nos territórios rurais brasileiros. São transformações engendradas na estrutura elitista por meio do acesso ao conhecimento nas universidades públicas que vêm sendo ocupadas pelas classes populares do campo, das águas e das florestas.

Elis Carvalho, de Minas Gerais,¹¹ Vilma Silva, do Mato Grosso do Sul,¹² e Rubneuzza Leandro,¹³ de Pernambuco, são egressas de cursos de graduação realizado pelo Pronera. Elas reafirmam a importância da luta pela terra para a classe trabalhadora a qual, em meio a tantas desigualdades, luta também pela educação das famílias acampadas e assentadas, modificando o seu lugar na história. É nesse lugar de construção permanente que elas compõem um grupo de mulheres camponesas que tiveram a oportunidade de acessar o ensino superior por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Elis é filha de camponeses mineiros que migraram para o Rio de Janeiro e que tiveram acesso à terra na década de 1980. Ela se formou

¹¹ Professora de escola do campo do Assentamento Denis Gonçalves, mãe, artesã e militante do MST, formou-se na 1ª Licenciatura em Educação do Campo na área de artes na Universidade Federal de Minas Gerais UFMG/Pronera (2010). Fez Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (ESPJV/FIOCRUZ), vinculado ao Pronera (2013), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2021).

¹² Professora e diretora da Escola Municipal de educação infantil e ensino fundamental São Judas, no município do Rio Brillhante, MS. Formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)/Pronera (2012).

¹³ Formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)/Pronera (2001), especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UnB)/Pronera (2005), cursou especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela ESPJV/FIOCRUZ/Pronera (2013), tem Mestrado em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2017) e, atualmente, é doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

na primeira Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizando, assim, o sonho que acalentava – de estudar na universidade. Em suas palavras:

Sou fruto dessa luta e minha família foi se inserindo e meus outros irmãos também se inseriram e, desde então, comecei, aos 19 anos, um trabalho no meu assentamento com as crianças Sem Terra, ajudando a organizar os encontros Sem Terrinha junto ao MST, mas não era orgânica ao Movimento.

Sou egressa da Licenciatura da Educação do Campo e sou muito grata. Reconheço a luta dos movimentos sociais por políticas públicas, por garantir que camponeses e camponesas, filhos dos camponeses pudessem ter acesso através do Pronera que é resultado da luta dos Movimentos Sociais. Foi de muita importância, principalmente para mim que teria dificuldade de ter acesso à universidade por conta de combinar a teoria e a prática e esse curso permitiu que eu fosse para a universidade, retornasse para a minha comunidade, que na época era um assentamento no Rio de Janeiro, assentamento que vivi desde criança, dos 12 anos até os 35 anos de idade.

A minha formação trouxe elementos fundamentais para minha vida pessoal e política. Primeiro de compreender de que a gente pensa em uma formação que contemple os sujeitos onde a gente também está inserido. Trabalhando em uma escola de assentamento, desde o ano de 2016, que para além de estar na escola, o outro elemento fundamental é que a gente trabalha muito nas nossas áreas de assentamento com a cultura e com a arte.

Trazendo como um direito, pensando na questão da literatura, como bem nos traz Antônio Cândido, como um direito humano, a gente ter direito à literatura e à arte de forma geral, porque nos humaniza e nos forma e desperta os nossos vários sentidos.

E, nesse sentido, como educadora e agricultora, fui contemplando outros elementos e fui me descobrindo também artesã. Eu produzo instrumentos musicais, com esse olhar da agroecologia, fazemos os instrumentos à base de bambu e da cabaça. A gente planta a cabaça, o bambu é um tipo de bambu específico próprio para artesanato e para fazer móveis. Fui me descobrindo e entendendo que a escola é para além, estamos na sala de aula, mas não podemos nos prender à sala de aula somente, então vivencio essas experiências também.

Importante destacar os elementos da formação que a política pública, por meio do Pronera, proporciona às mulheres rurais. No caso da Elis, para além do acesso ao ensino superior, a atuação como professora do assentamento fortalece a comunidade, o território camponês, valorizando o campo da arte, do direito à literatura, da agroecologia que transborda educação, reforçando, desde a infância, um fazer entre a prática e a teoria, um lugar de vida e de respeito e a possibilidade de continuidade dos estudos.

Para Vilma, professora, diretora de escola do campo e agricultora, sua necessidade ocorre justamente pela relação com as escolas do assentamento, garantindo qualificação profissional e melhor atuação na escola do campo.

Sou assentada, hoje só trabalho na escola, não trabalho mais com a produção do lote, já trabalhei muito com produção de arroz, feijão, horta, mas hoje não consigo. Mas temos aqui na escola a horta, o projeto da agrofloresta e os bosques com as árvores que as crianças plantaram.

Nós temos hoje um projeto de agroecologia, temos oficina que atende a todos os estudantes – desde o pré-escolar, parte do 1º e 2º ano as oficinas funciona junto com o professor de ciências; o 3º e 4º ano é no contraturno e tem uma monitora que trabalha e o 5º ao 9º ano, também com outras professoras. Trabalham as oficinas de agroecologia, desde alfabetização em agroecologia. Quando iniciei o curso do Pronera, iniciei por uma necessidade muito grande de formação superior por conta da escola que a gente trabalhava. Foi muito difícil iniciar o curso, eu tinha 3 filhos pequenos e com 24 anos. A sociedade dita as normas de quem cuida dos filhos em casa, sempre é a mãe. Embora eu tivesse um companheiro muito compreensivo em relação a isso, mas foi difícil fazer o curso, só consegui iniciar e terminar porque o Pronera traz uma metodologia específica para quem mora no campo.

A criação do Pronera se deu de forma democrática e a nossa também dentro da universidade. Nós tivemos um protagonismo muito grande de ocupar o espaço da universidade e de falar, nós estamos aqui! Tivemos momentos de embates com a universidade, mas resistimos com muita luta e nos oportunizou o acesso ao conhecimento.

A experiência da Vilma como diretora e professora da escola reflete a importância de pensar o campo e sua diversidade,

principalmente, a formação de crianças e docentes em relação a questões vivenciadas no nosso planeta, como no exemplo da organização do bosque com as crianças que aponta para uma perspectiva da agrofloresta e da produção de agroecologia, ou seja, pensar na composição de uma produção agrícola saudável, que respeita a natureza e o planeta. Enquanto o agronegócio desmata e queima o planeta, a escola do campo organiza um bosque com plantio de árvores com as crianças, consubstanciando-se como um exemplo importante para a formação docente. Na condição de mulher e mãe de três filhos, Vilma destaca sua luta para poder estudar em um curso com alternância. Vale dizer que, embora não tenha mencionado, a proposta dos cursos de graduação com o Pronera, em sua maioria, propõe organização de espaços para as crianças – as Cirandas Infantis – justamente para que as mulheres possam estudar.

Rubneuzza exerce sua militância na educação do MST, o que a levou a sentir a necessidade de fazer um curso superior.

Eu não tinha um sonho de fazer uma faculdade. Naquele período, na minha cidade e no meio rural, não se deslumbrava uma universidade. e então, para nós, chegar ao ensino médio era o máximo que a gente conseguia.

Ter chegado ao doutorado aos 56 anos diz muito do processo da minha escolaridade. Sou do interior da Bahia, fiz o ensino fundamental um pouco atrasada porque eu morava no campo e o difícil acesso à escola, tinha que caminhar muito e aí acabei desistindo e tive de ir para a cidade morar com a minha tia para poder fazer o ensino fundamental. Fiz o ensino fundamental que antes era a 1ª a 4ª série e depois 5ª ao 8ª e depois fiz o ensino médio

Entro no Movimento, concluindo o magistério, também é o mesmo período que me caso, tenho um filho e aí eu mudo de estado, saio da Bahia e vou para Alagoas e começo meu processo de militância e não passou a ideia de fazer uma universidade. Também o acesso era muito difícil.

Quando que aparece a necessidade de fazer uma universidade em nível superior. A gente muda de Alagoas para o estado de Pernambuco e aí começo a atuar no Setor de Educação do Movimentos, na articulação com universidades. A gente passa a lutar para que a nossa base acampada e assentada tenha acesso ao conhecimento e desde a alfabetização de jovens e

adultos e, depois, lutar para ter escolas. Foi nesse processo que a gente vai sentindo a necessidade de estudar, da importância do conhecimento, de fazer o nível superior e permanecer no campo. Seja na área da agricultura, pegando os cursos de Agronomia e Veterinária que não estava posto, inclusive porque, quando a gente foi realizar um curso de Agronomia, falou-se: o que trabalhador de mão calejada queria com nível superior? E a Agronomia a gente passa ter esse embate e no nosso curso de Direito, o “preconceito de dizer que daqui a pouco até gari vai querer ser doutor”. Nós construímos um processo importante da luta pela política pública que chega até as camadas populares, que antes não estava posto.

No meu caso particular, mas não só, temos diversas companheiras que conseguiu fazer um curso de nível superior e hoje é assentada. A importância disso, de mostrar que as mulheres podem estar no campo, conseguir se qualificar no ponto de vista do estudo para desenvolver as atividades com mais qualificação e aí seja na área da Educação ou em outras áreas e isso dá uma qualidade para as nossas comunidades

A luta pela política pública de educação, sobretudo de ensino superior, mostra sim que o povo organizado, tendo clareza do que se quer é possível fazer a luta para ter acesso. Mas, acima de tudo, que esse acesso seja para qualificar o desenvolvimento de nossas comunidades, de viver melhor e poder colocar esse conhecimento à disposição de construir uma comunidade melhor para todos.

No depoimento da Rubneuzza, aparece uma visão de projeto educacional mais ampla para a sociedade. Sendo ela também uma das mobilizadora do Pronera, pensar o direito à educação do povo do campo em seus territórios foi o primeiro destaque em sua fala, ressaltando a necessidade de alfabetização e escolarização nas comunidades. E, juntamente a esse direito, a realidade que se apresenta é de preconceitos e discriminação, principalmente na construção dos cursos de graduação em Agronomia e Direito, como se a população do campo não pudesse ter acesso a essas áreas específicas. Ela nos chama atenção para a necessária formação superior e de permanência no campo para o desenvolvimento da comunidade, da qualidade do trabalho, em especial, para as mulheres rurais, que, em sua maioria, assumem as escolas de

educação básica do campo no Brasil, proporcionando espaços de formação humana desde a infância.

Podemos observar que o percurso das três egressas do ensino superior se relaciona, tem proximidade com o projeto de sociedade, de agricultura, de educação do campo e do reconhecimento da importância das políticas públicas em educação, do campo, principalmente para as mulheres.

Os desafios postos para o momento são projetar uma nova pesquisa para atualização dos dados do Pronera, considerando que muitas outras universidades e cursos foram construídos depois do período compreendido entre 1989 e 2011.

É importante destacar a importância de os cursos serem em alternância, pois essa estratégia garante que as mulheres possam participar e levar consigo seus filhos, considerando que existe também o espaço da Ciranda Infantil. Esse fato possibilita que as mulheres estudem sem serem subjugadas pelos esposos e a sociedade, pois os cursos estabelecem uma permanência de tempo escola-universidade, de 40 a 60 dias presenciais na universidade, sendo o restante do tempo considerado tempo comunidade. A formação desses estudantes leva em conta o conhecimento produzido pela humanidade, fortalecendo os processos educativos das comunidades rurais e sua diversidade, além de motivar a continuação da escolarização, seja via Pronera, ou até mesmo o ingresso na pós-graduação, como no caso da Elis e da Rubneuz. Dessa forma, é importante reconhecer a relevância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, tendo como perspectiva a ampliação e, principalmente, a valorização da presença da mulher rural e das crianças nas universidades, construindo cursos com os sujeitos do campo.

Considerações

Para este estudo, **consideramos** que a Educação do Campo se reafirma como um instrumento político e de luta dos povos do campo. É uma luta por políticas públicas, de denúncias e

campanhas contra os fechamentos das escolas do campo que nascem, necessariamente, com e das classes populares e concebem, coletivamente, a concepção e o conceito de Educação do Campo no Brasil. É necessária a ampliação de pesquisas nas universidades para produção de conhecimento científico para a sociedade no que tange a temas como gênero, agricultura camponesa e familiar, questão racial, comunidades tradicionais, questão ambiental e agrária, infância do campo, direito universal de acesso à escola – da educação infantil à universidade – agroecologia, internacionalismo, entre outros.

Considerando o processo histórico de colonização e ditaduras vividas na América Latina, a Educação do Campo no Brasil, em sua particularidade na participação efetiva da escolarização das mulheres, principalmente no ensino superior, por meio da política pública, como o exemplo do Pronera, é um instrumento político nacional, na luta campesina, popular e dos povos do campo latino-americanos, podendo ser uma referência na construção de políticas públicas de educação, com a especificidade no campo, como projeção para os países da América Latina e Caribe que têm, em sua composição, o Estado Democrático de Direitos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. INCRA – Instituto de Colonização de Reforma Agrária. II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - II PNERA, Brasília, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). **Oferta e demanda de educação infantil do campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

CALDARTE, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004, São Paulo.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Tereza Simone Santos; SANTOS, Josefa de Lisboa. O fechamento de escolas como contra política à educação do Campo, 2023. Em: **Revista GeoNordeste**, São Cristóvão, Ano XXXIV, n. 1, p. 90-109, janeiro-junho, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/prest/Downloads/marcushenrique103,+ARTIGO+6.pdf Acesso em: maio de 2023.

CIM - Comisión Interamericana de Mujeres. **Las mujeres rurales, la agricultura y el desarrollo sostenible en las Américas en tiempos de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.oas.org/es/cim/docs/DocumentoPosicion-MujeresRurales-FINAL-ES.pdf>> Acesso em: 30 out. 2023

DINIZ, Lília. **Miolo de Pote: Da Cacimba de beber**. Imperatriz: Edições Lamparina, 2017.

FALS BORDA, Orlando. **Uma sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: Clacso, Siglo vientiuno editoras, 2015.

FURTADO, Fabrina; FATO, Karina; BARROS JUNIOR, Orlando Aleixo de Barros. **Raça, gênero e classe: as interseccionalidades da estrutura fundiária brasileira**. Rio de Janeiro: Realização: HEINRICH BÖLL STIFTUNG, Rio de Janeiro, 2022.

KOLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARTINS, José de Souza. **O Massacre dos Inocentes. A criança Sem Infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2ª edição, 1991.

RAMOS, Marcia Mara. **Infância do campo:** uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST (tese de doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2021.

RIOS, Flávia. LIMA, Márcia (orgs.) **Lelia Gonzales. Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2020.

WE EFFECT LATFEM. **Ellas Alimentan al mundo:** tierra para las que la trabajan. 2021. Disponível em: <<https://latfem.org/ellas-alimentan-al-mundo/ellas-alimentan-al-mundo.pdf>> Acesso em: out. 2023.

TRADUÇÕES DE L. S. VIGOTSKI NO BRASIL: UM CAMINHO ESPINHOSO ATÉ OS DIAS ATUAIS

*Mateus Thaler Beck*¹

Resumo: Retomando as investigações já realizadas anteriormente por Duarte (2004) e Prestes (2010b), reacenderemos o debate em torno das traduções atribuídas a Lev Semionovitch Vigotski no ocidente, sobretudo no Brasil, e aprofundaremos o exame de seus elementos mais controversos. A fim de alcançar esse objetivo, adotamos a seguinte organização: (a) inicialmente, faremos uma breve recuperação do histórico de sua obra no ocidente até sua chegada ao Brasil; (b) em seguida, verificaremos o que foi publicado sob o nome de Vigotski em nosso país, desde a década de 1980 até a atualidade, e quais seus os principais marcos; (c) posteriormente, faremos a análise de alguns de seus aspectos mais problemáticos, resgatando o que a literatura científica já produziu acerca do tema, com enfoque nas duas primeiras obras atribuídas a esse autor no Brasil, *A formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1987). Ao final, apontaremos, de modo breve, alguns dos desafios que ainda precisam ser superados para garantir um resgate mais fidedigno da teoria vigotskiana no cenário brasileiro.

Palavras-chave: Vigotski, tradução, teoria histórico-cultural.

¹ Doutorando vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Mestre em Educação pela mesma instituição. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (campus Bauru). Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria histórico-cultural (NUTHIC) da UFF, cadastrado no CNPq. Contato: mthaler@id.uff.br.

Introdução

Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934), proeminente pesquisador soviético, é o principal teórico ao qual recorreremos em nossos trabalhos e discussões no Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria histórico-cultural (NUTHIC). Supõe-se que sua obra seja bastante conhecida no Brasil, mas, na verdade, ainda hoje estamos bem longe de apresentar qualquer unidade, pois seu trabalho se tornou apenas um rótulo, sendo comumente utilizado por diversos pesquisadores de acordo com sua própria conveniência – apenas para fundamentar um *paper* muitas das vezes, como bem disse Tunes (2021) –, ao invés de apresentar um compromisso sério com os escritos do autor e com a própria esfera científica nacional. Esse cenário que estamos vivemos já havia sido anunciado por Newton Duarte em 1996, quando este afirmou que “Vigotski está se tornando famoso entre os educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido” (Duarte, 1996, p. 18; 2001, p. 76) e não temos perspectivas otimistas de mudanças tão cedo, dado o enraizamento da questão no campo científico nacional.

Entretanto, para colaborar com a compreensão do que se trata e de como chegamos a esse dilema, optamos por trilhar um caminho de síntese de recuperação histórica da obra de Vigotski no Brasil. Vale frisar, de antemão, que não há a intenção de impor ou sequer propor um modo único de interpretar os seus escritos, mas sim de indicar e denunciar inconsistências gravíssimas nas leituras mais hegemônicas e difundidas de sua teoria, que vêm sendo combatidas por acadêmicos brasileiros já há mais de duas décadas (Lima, 1990; Duarte, 1996, 2001, 2004; Tuleski, 2008; Prestes, 2010b, 2014, 2022; Prestes; Tunes, 2012, 2022a, 2022b). A fim de cumprir esse objetivo, organizamos este capítulo do seguinte modo: (a) começaremos por uma rápida recuperação das publicações de sua obra fora da Rússia até sua chegada ao Brasil; (b) a seguir, verificaremos o que se publicou sob o nome de Vigotski no Brasil até a atualidade e quais seus os principais marcos; (c)

adiante, analisaremos alguns de seus aspectos mais problemáticos, resgatando o que a literatura científica já produziu acerca do tema, com enfoque nas duas primeiras obras atribuídas a esse autor no Brasil, *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*; (d) e, por fim, apontaremos brevemente alguns dos desafios que ainda precisam ser superados com o propósito de garantir um resgate mais genuíno da teoria vigotskiana pelos estudiosos brasileiros.

Publicações de Vigotski na Rússia e nos Estados Unidos

Como o escopo deste artigo abordará a chegada da obra desse autor no Brasil, não adentraremos no contexto de produção do autor, pois outros pesquisadores já se propuseram a fazê-lo (Teixeira, 2004; Tuleski, 2008; Tunes: Prestes, 2009; Prestes, 2010b; Prestes; Tunes, 2012; Aquino; Toassa, 2019). No entanto, há informações essenciais que não podem deixar de ser mencionadas a respeito desse tema, para que possamos compreender como ocorreu a saída de seus estudos da União Soviética. Vigotski tinha vinte anos quando ocorrera a Revolução Russa de 1917, de modo que toda a sua obra foi atravessada, no decorrer dos anos, pelas intensas mudanças ocorridas com a queda do tsarismo e a construção do regime socialista. Apesar da abertura inicial de suas duas primeiras décadas, a censura e a perseguição da época tsarista – remetendo à época de Nikolau I (1796–1855), ou seja, de seu período mais repressivo da história recente – voltara com muita força quando seu país fora comandado por Iosif Stalin (1878–1953). Nesse sentido, os textos de Vigotski não passaram ilesos: pouco tempo após a publicação do Decreto *Sobre as deturpações pedológicas no sistema do Narcompros*, em 1936, toda sua obra fora proibida no país (Prestes, 2010b).

Ter uma noção mínima desse contexto é bastante significativo para compreender o conjunto dos fatos que ocorreram em seguida. Apenas vinte e um anos após a morte de Vigotski, seus companheiros Aleksandr Romanovitch Luria (1902–1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903–1979), em conjunto com a filha mais

velha de Vigotski, Guita Lvovna Vigodskaja (1925–2010), conseguiram retomar as tentativas de publicação e republicação de sua obra dentro do próprio país. Prestes (2010b) relata alguns episódios enfrentados pelo trio em relação à censura da época – que, embora menos rígida do que no período stalinista, nunca deixou de existir por muito tempo –, como, por exemplo, a necessidade da mudança nos seus escritos do termo *pedologia* – estudo do desenvolvimento da criança – para *psicologia infantil*, entre outros fatores. Um dos casos mais sérios ocorreu com a obra «Мышление и речь» (*Michlenie i retch*), ou *Pensamento e fala*, primeiramente publicada seis meses após a morte de Vigotski, ainda em 1934, com seu texto na íntegra. Contudo, em suas duas republicações posteriores – em 1956 e 1982 – procedeu-se a cortes de parágrafos e modificações.

Além dos esforços dentro do próprio país, Guita explica que A. R. Luria também esteve empenhado em levar a obra de Vigotski para fora da União Soviética (Prestes, 2010a, p. 1033) e que “dizer a ele que estávamos insatisfeitos com alguma coisa não tinha como”. A partir disso, explicita Prestes (2010b), evidencia-se o objetivo principal de que a sua obra fosse publicada no exterior, independentemente das condições. A consequência desses esforços resultou que, em 1962, fora publicado *Thought and language* (Pensamento e linguagem) nos Estados Unidos, supostamente baseado na obra *Michlenie i retch*. Esse lançamento, afirma Guita (Prestes, 2010a, p. 1033), “foi o impulso para que o mundo ocidental conhecesse Vigotski, ninguém o conhecia. Logo depois recebemos uma avalanche de cartas”. O sucesso de sua publicação possibilitou que, pouco mais de uma década depois, fosse lançada a coletânea *Mind in society: The development of higher psychological processes*, que saíra no Brasil anos depois com o título de *A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Mais adiante nos debruçaremos sobre essas obras, entretanto, neste primeiro momento, gostaríamos de frisar que esses dois lançamentos foram fundamentais, a despeito das nossas severas críticas a elas, para que Vigotski se tornasse um nome mundialmente famoso no

campo acadêmico e científico, especificamente na Psicologia da Educação. Além disso, Golder (1995) nos lembra que até pouco tempo antes nos Estados Unidos vigorava de modo muito intenso uma política anticomunista (Macarthismo). A tensão produzida nessa época de Guerra Fria fez com que alguns “arranjos” nos textos de Vigotski, feitos pelos progressistas psicólogos americanos interessados em seu trabalho, fossem necessários para que fosse possível publicá-lo.

Outro marco importante foi a publicação, entre 1982 e 1984, na União Soviética, da coleção com suas obras escolhidas em seis volumes, embora tenha sofrido cortes e alterações em alguns textos – como ocorreu com o texto *Michlenie i retch*. Essa coletânea posteriormente foi traduzida integralmente para o inglês e para o espanhol, mas não para o português. Prestes (2014) e Prestes e Tunes (2022) explicam que tem havido tentativas de publicar suas obras completas em russo desde então, como o lançamento do primeiro volume destas em 2015, organizado por Vladimir Sobkin, porém, não saíram os demais volumes dos dezesseis originalmente previstos.

Após esse breve resumo com as principais informações a respeito da publicação de Vigotski tanto na Rússia quanto nos Estados Unidos, passaremos agora ao cenário brasileiro.

Vigotski no Brasil

A chegada de Vigotski ao Brasil, como era de se esperar, veio na sombra das primeiras publicações estadunidenses atribuídas ao autor. Em 1984, fora publicado *A formação social da mente* e, em 1987, *Pensamento e linguagem*, ambos pela Editora Martins Fontes, republicados com relativa frequência desde então, sendo facilmente encontrados em livrarias físicas e virtuais. Ambas as obras, assim como nos Estados Unidos, foram responsáveis pela disseminação de seu nome no país (Freitas, 1998; Silva; Davis, 2004). Os livros foram traduzidos para o português, trazendo consigo os graves problemas dessas duas obras. Para facilitar o

leitor, produzimos um quadro em que podemos verificar os lançamentos sob a rubrica de Vigotski no Brasil, em formato de livro, até os dias atuais.

Ano	Grafia do nome do autor	Nome da obra	Editora	Idioma fonte	Tradutor(es)
1984	Vygotsky	A formação social da mente	Martins Fontes	Inglês	José Cipolla Neto; Luís S. M. Barreto; Solange C. Afeche
1987	Vygotsky	Pensamento e linguagem	Martins Fontes	Inglês	Jefferson L. Camargo
1988	Vigotskii*	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	Ícone	Inglês	Maria da Pena Villalobos
1991	Vygotsky*	Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento	Moraes	Italiano	Rubens Eduardo Ferreira Frias
1996	Vygotsky*	Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança	Artes Médicas	Inglês	Lólio Lourenço de Oliveira
1996	Vygotsky	Teoria e método em psicologia	Martins Fontes	Espanhol	Claudia Berliner
1998	Vigotski	O desenvolvimento psicológico na infância	Martins Fontes	Espanhol	Claudia Berliner
1999	Vigotski	Psicologia da arte	Martins Fontes	Russo	Paulo Bezerra
1999	Vigotski	A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca	Martins Fontes	Russo	Paulo Bezerra
2001	Vigotski	Psicologia pedagógica	Martins Fontes	Russo	Paulo Bezerra
2001	Vigotski	A construção do pensamento e da linguagem	Martins Fontes	Russo	Paulo Bezerra
2003	Vigotski	Psicologia pedagógica	Artes Médicas	Espanhol	Claudia Schilling
2009	Vigotski	Imaginação e criação na infância	Ática	Russo	Zoia Prestes
2014	Vigotski	Imaginação e criatividade na infância	Martins Fontes	Russo	João Pedro Fróis

2018	Vigotski	Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia	e-Papers	Russo	Zoia Prestes e Elizabeth Tunes
2018	Vigotski	Imaginação e criação na infância	Expressão Popular	Russo	Zoia Prestes e Elizabeth Tunes
2019	Vigotski	Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos da defectologia	EDUNI-OESTE	Espanhol	Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
2021	Vigotski	Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski	Expressão Popular	Russo	Zoia Prestes e Elizabeth Tunes
2021	Vigotski	História do desenvolvimento das funções mentais superiores	Martins Fontes	Inglês	Solange C. Afeche
2021	Vigotski	Problema da defectologia (v. 1)	Expressão Popular	Russo	Zoia Prestes e Elizabeth Tunes
2022	Vigotski	Liev S. Vigotski: escritos sobre arte	Mireveja	Russo	Priscila Marques
2023	Vigotski	Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo	Hogrefe	Russo	Priscila Marques
2024	Vigotski	O essencial de Vigotski	Vozes	Russo	Priscila Marques

Legenda: * Publicações que contêm o nome de outros autores.

Quadro 1: Publicações com o nome de Vigotski no Brasil em formato de livro

Fonte: Mainardes e Pino (2000); Silva e Davis (2004); Thaler-Beck (2023).

É importante sinalizar que também houve a publicação de traduções em formato de artigo ou anexas em dissertações e teses², algumas das quais foram posteriormente incorporadas em uma parcela dos livros listados no Quadro 1.

² Embora não inclua todos as traduções de textos de Vigotski em formato de artigo que já foram publicados e considere também os que não foram publicados em periódicos – e, portanto, não passara por avaliação de pares, uma lista parcial pode ser encontrada em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm>.

Dentre os itens elencados no Quadro 1, cabe destacar alguns marcos importantes: (a) o lançamento de *Psicologia da arte*, em 1999, inaugurou uma série de traduções desse autor feitas diretamente do russo; (b) com a publicação de *A construção do pensamento e da linguagem*, em 2001, o público brasileiro finalmente pôde ter acesso, em seu próprio idioma, ao texto integral de *Michlenie i retch*, que só viera anteriormente através de *Pensamento e linguagem*, cujo texto apresenta sérios problemas, como apresentaremos mais adiante; (c) a partir de 2009, com a disponibilização de *Imaginação e criação na infância*, as traduções de textos do autor, além de serem diretas do russo, começaram a ser feitas mais frequentemente por professoras e pesquisadoras que já tinham mais afinidade e produção de pesquisas envolvendo a teoria deste autor.

A partir deste ponto, podemos destacar pelo menos três fases do processo editorial vinculado aos escritos de Vigotski no Brasil. A primeira delas data de 1984 a 1998 e é caracterizada pelo lançamento de textos e livros atribuídos ao autor, a partir de traduções feitas de exemplares já traduzidos (traduções indiretas), sobretudo do inglês e publicados nos Estados Unidos. O processo de editoração dessas obras foi realizado de maneira bastante livre pelos editores estadunidenses, sem haver nenhum comprometimento com o contexto histórico de publicação original, de modo que a sua redação foi readequada e reorganizada “para o leitor contemporâneo (...), em favor de uma exposição mais clara” (Hanfmann; Vakar, 2000, p. XVI). As intervenções realizadas por esses editores, por sua vez, foram repassadas ao longo dos anos ao público brasileiro por meio de traduções realizadas por editoras brasileiras. Esse fato fica mais claro quando se percebe que até a grafia de seu nome³ se manteve a mesma. A interferência direta no

³ A variação de grafia do nome do autor se deve às diferentes transliterações adotadas pelos países ou em diferentes épocas. No Brasil, não há uma regra oficial para a transliteração de palavras oriundas do alfabeto cirílico. Nós preferimos transliterar «Выготский» como *Vigotski*. Apesar de a letra *y* já ter sido incorporada ao nosso alfabeto, não há diferenças na sua pronúncia em relação a *i*, motivo pelo

texto de Vigotski ocorreu de modo mais intenso nos dois primeiros livros lançados no Brasil – *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*. Na seção a seguir, daremos maior enfoque nessas duas obras. Duarte (2004), Tuleski (2008), Prestes (2010b) e Carmo e Jimenez (2013) sinalizam que as alterações ocorreram, sobretudo, nos trechos de fundamentação marxista, aos quais, complementa Golder (1995), menções a Hegel e ao marxismo foram retiradas, como uma maneira de introduzir Vigotski nos Estados Unidos em plena Guerra Fria.

O segundo estágio do processo editorial brasileiro relacionado a Vigotski ocorreu entre 1999 e 2003, seguido de um hiato sem novas publicações por um período de cinco anos. Esse momento é marcado pelas primeiras traduções feitas diretamente de manuscritos publicados em seu idioma original, o russo, ou seja, sem a necessidade de recorrer a uma língua intermediária para a realização da tradução. A única exceção a essa regra foi a publicação de *Psicologia pedagógica* pela editora Artes Médicas, em 2003, da qual falaremos brevemente mais adiante. As quatro publicações realizadas nesse período pela Editora Martins Fontes foram de traduções efetuadas pelo professor Paulo Azevedo Bezerra, tradutor de russo e intelectual do campo dos estudos literários, reconhecido amplamente pelas suas traduções das obras de Fiodor Dostoiévski (1821–1881).

No prefácio de *A construção do pensamento e da linguagem*, Bezerra (2001) mostra recorrer aos escritos de estudiosos de Vigotski de sua época, mencionando os livros *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, de Maria Teresa de Assunção Freitas e publicado em 1994, e *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*, de Teresa Cristina Rego e publicado em 1995, aos quais, inclusive, tece algumas críticas. Nesse mesmo texto, Bezerra (2001) explana sobre como entende a teoria vigotskiana e explica o porquê da escolha de alguns termos na tradução, parecendo-nos ter havido

qual optamos por manter três letras da língua russa (и, й, ы) com a mesma grafia nas transliterações.”

muita influência do que era produzido por estudiosos brasileiros na época, por se ter adotado, por exemplo, manter «речь» *retch* como *linguagem* e de traduzir [«обучение»] *obutchenie* “quase sempre por *aprendizagem* e só raramente por *ensino*” (Bezerra, 2001, p. X). Esse fato fica ainda mais evidente ao analisar a explicação que Bezerra dá ao conceito «зона ближайшего развития» (*zona blijaichego razvitia*), conhecido no Brasil como *zona de desenvolvimento proximal* e que foi traduzido pelo professor como *zona de desenvolvimento imediato*, que se assemelha muito ao modo como o conceito era (e ainda o é, em alguns casos) compreendido na época por pesquisadores brasileiros influenciados pelas obras distorcidas do estágio editorial anterior. Nesse sentido, Duarte (2004) e Prestes (2010b) criticam a interpretação de Bezerra desse conceito, sendo sugerida por Prestes (2010b) a adoção de *zona de desenvolvimento iminente* como tradução.

Antes de passar ao terceiro e atual estágio, gostaria de tecer umas palavras sobre a única tradução indireta lançada nesse período, *Psicologia pedagógica*, feita a partir do espanhol por Claudia Schilling. Diferentemente da edição traduzida por Paulo Bezerra, a versão utilizada pela editora Artes Médicas possuía o texto publicado na íntegra, enquanto que a publicada pela Martins Fontes contém cortes, como descreve Prestes (2010b). Essa autora relata uma série de críticas à tradução de Paulo Bezerra, como: (a) a falta de transparência de informações de qual fora a edição utilizada na tradução; (b) os termos adotados pelo tradutor (comentadas em parte no parágrafo anterior); (c) a organização do livro que, dentre outros fatores, inclui dois escritos adicionais como se fossem capítulos da obra original; (d) o fato de que um destes dois textos avulsos, intitulado como *A análise pedológica do processo pedagógico*, é um resumo de seis páginas de um trabalho que originalmente contém vinte e seis⁴; e (e) os referidos cortes, já

⁴ Há uma tradução do texto completo, realizada por Zoia Prestes, que se encontra no anexo 11 (páginas 263 a 284) de sua tese de doutorado (Prestes, 2010b) e

citados, como o que ocorre em uma citação de Trotski, do livro *Literatura e revolução*, no final do capítulo XIX, que está ausente na edição de Bezerra, mas presente na de Schilling (Prestes, 2010b). A tradução da editora Artes Médicas, além de não ter esses problemas e conter o texto completo, também conta com uma organização cuidadosa e um prefácio de Guillermo Blanck, com informações biográficas interessantes obtidas em conversas com Guita Lvovna Vigodskaja. Dessa forma, embora esta seja uma tradução indireta, não se enquadra nas mesmas problemáticas das publicações feitas na década de 1980.

Por último, o terceiro e último momento do histórico editorial brasileiro das obras de Vigotski se inicia em 2009 e se estende até a atualidade. Marcada pelo lançamento de *Imaginação e criação da infância* pela editora Ática, a partir de então, inaugura-se uma série de outras traduções feitas do original em russo e, em geral, feitas por pesquisadores do campo da Educação e da Psicologia que estudam esse autor, embora só tenha se intensificado nos últimos seis anos. A única exceção é a obra *História do desenvolvimento das funções mentais superiores* que, embora inédita no país, apresenta um retrocesso realizado pela própria editora Martins Fontes ao publicar uma tradução indireta. Ainda é cedo para avaliar o impacto e a aderência das publicações deste estágio atual nas pesquisas e nos currículos, porém, em uma investigação anterior (Thaler-Beck, 2023), verificamos que a primeira publicação desse período foi uma das três mais utilizadas para fundamentar a teoria de Vigotski em monografias de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal no Estado do Rio de Janeiro dentre os anos de 2012 a 2021, o que avaliamos como um dado bastante positivo.

Essa proposta em três fases contém limitações que devem ser observadas. Conquanto tenhamos delimitado para cada etapa um fator temporal, esse limite foi estabelecido com base nos dados do

também foi publicada, em 2021, em formato de livro na coletânea *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (páginas 143 a 174).

Quadro 1, o que significa que se considerou apenas o lançamento de novas traduções e não as suas republicações de edições antigas. Como já mencionado, por exemplo, mesmo na atualidade, ainda são organizadas ocasionalmente novas impressões de *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, cuja última edição encontrada de ambos data de 2019. Em uma rápida pesquisa no site e-commerce brasileiro da Amazon, em maio de 2024, encontramos em estoque⁵ também os livros *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (com uma edição de 2017), *A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca* (edição de 2019), *A construção do pensamento e da linguagem* (edição de 2009), além de todos os que foram publicados a partir de 2014, exceto o título *Obras Completas – Tomo Cinco - Fundamentos de Defectologia*, que, por sua vez, é uma obra que possui acesso gratuito via *ebook* no site da própria editora. Além disso, vale apontar que esses marcos editoriais não significaram uma mudança de paradigma da parte de estudiosos da obra desse autor, visto que, por exemplo, mesmo com a publicação da tradução integral de *Michlenie i retch*, em 2001, sob o nome de *A construção do pensamento e da linguagem*, muitos pesquisadores continuam utilizando o problemático *Pensamento e linguagem* para supostamente fundamentar a teoria de Vigotski. Essa constatação é corroborada com dados obtidos em nossas pesquisas (Thaler-Beck, 2023), em que temos percebido que, mesmo depois de mais de duas décadas desde o lançamento de *A construção do pensamento e da linguagem*, a obra *Pensamento e linguagem* ainda é mais popular e mais utilizada em produções científicas que a sua tradução do texto integral.

Após essa retrospectiva editorial, sigamos, na seção seguinte, com o exame das problemáticas de *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*.

⁵ Nesta pesquisa se considerou como “em estoque” apenas produtos vendidos e enviados pela própria Amazon, sem considerar as vendas de vendedores parceiros.

Distorções e censura editorial promovida em *Formação social da mente e Pensamento e linguagem*

Identificamos que a primeira denúncia das problemáticas de alguma dessas obras no Brasil data de 1990, feita pela professora Elvira Cristina Azevedo Souza Lima, que aponta, em linhas gerais, a redução de dois terços de tamanho efetuada em *Thought and language*. Fora do país, esses apontamentos já haviam sido feitos antes (Simon, 1987). Anos depois, essa crítica foi retomada e melhor elaborada em um artigo pelo professor Newton Duarte (1996) – que foi posteriormente incorporado ao livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (Duarte, 2001), cuja primeira edição data do mesmo ano da publicação do artigo. Mais adiante, Duarte (2004) sistematizara sua crítica como parte de sua argumentação em sua livre-docência denominada *Vigotski e o “aprender a aprender” - crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana*, posteriormente publicada em livro e amplamente difundida. Em linhas gerais, esse pesquisador aponta, no caso de *Pensamento e linguagem*, o corte já sinalizado anteriormente por Lima (1990), além da simplificação do texto e da reestruturação das seções do segundo capítulo (em que as nove subdivisões originais foram condensadas em apenas três), que trata do estudo crítico de Vigotski a respeito dos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento. Anos depois, essas informações foram corroboradas por Prestes (2010b), a partir de uma pesquisa direta aos textos originais. Ambos, por sua vez, questionam as escolhas editoriais realizadas nessa obra e em *A formação social da mente*, em que os editores afirmam, nos seus prefácios, que os textos haviam sido simplificados para retirar certas “polêmicas” e repetições que julgavam excessivas, e explicitam que o segundo capítulo de *Pensamento e linguagem* sofreu uma reorganização, com uma redução drástica no número de seções (Hanfmann; Vakar, 2000). Além disso, foram feitas adições diretamente ao texto do autor para tentar “clarificar” o seu significado, ainda que entendessem que,

agindo dessa forma, poderiam “estar distorcendo a história” (John-Steiner; Souberman; Cole; Scribner, 2007, p. XV).

Como as traduções direta (Vigotski, 2000) e indireta (Vigotski, 2009) nacionais de *Michlenie i retch* possuem um acabamento bastante semelhante por pertencerem à mesma editora (que, inclusive, antes da divisão da empresa, em 2005, chegaram a pertencer a uma mesma coleção, chamada *Psicologia e pedagogia*), até mesmo com a fonte de caracteres e tamanho equivalentes, tivemos a possibilidade de investigar a extensão do estrago dos editores, pelo menos quantitativamente. A partir dessa diferença, nota-se quanto de conteúdo foi censurado e suprimido na primeira edição do texto que chegou ao Brasil, utilizada por muitos pesquisadores como base em suas pesquisas até os dias atuais. Na Tabela 1, logo abaixo, trouxemos a quantidade de páginas de conteúdo de cada capítulo de cada uma das versões, seguidas da proporção entre ambas, a título de exemplo do que e do quanto foi retirado da obra original.

Capítulo	CPL	PL	Proporção (%)
Prefácio do autor	5	3	60
1.	18	10	55,55
2.	78	19	24,36
3.	14	9	64,29
4.	40	23	57,5
5.	89	37	41,57
6.	154	46	29,87
7.	92	42	45,65
Total	490	189	38,57

Legenda: CPL: *A construção do pensamento e da linguagem*; PL: *Pensamento e linguagem*.

Tabela 1: Proporção de páginas de conteúdo entre *A construção do pensamento e da linguagem* e *Pensamento e linguagem*

Fonte: Vigotski (2000, 2009)

Analisando a proporção desses dados, percebemos que a tradução indireta como um todo possui 38,57% do conteúdo da tradução direta, enquanto que, no segundo capítulo especificamente, essa relação cai para 24,36%. A partir desse cálculo simples, podemos identificar que este foi o capítulo com a maior quantidade de cortes de conteúdo (ou deveríamos chamar logo de censura?) quando comparado aos demais capítulos do livro. Diante disso, concordamos com Duarte (2004), quando assim aponta:

Diríamos, com ironia, que, a julgar pelos divulgadores da obra de Vigotski nos EUA, estaríamos diante de um autor que teria sido, ao mesmo tempo, o criador de uma importante e rica abordagem no campo da psicologia e um escritor que teria deixado muito a desejar quanto à clareza de suas ideias, requerendo, assim, a solícita colaboração de tradutores e intérpretes, no sentido do aprimoramento de seus textos. Curiosamente, esses estudiosos com tão elevada capacidade de síntese, em vez de editarem os textos de Vigotski tal como foram escritos ou ditados por ele e, depois, escreverem ensaios sobre suas interpretações desses textos, optaram por publicar diretamente suas interpretações, apresentadas sob a forma de colagens e reelaborações de passagens escritas por Vigotski ou até mesmo por seus colaboradores

(...)

Realmente, assim como no caso da edição resumida do livro *Pensamento e Linguagem*, também no caso de *A Formação Social da Mente*, não estamos perante um texto de autoria do próprio Vigotski mas sim de um texto que reflete muito mais o pensamento de alguns intérpretes. E esses dois livros, a despeito das recentes traduções para o português de partes das *Obras Escolhidas*, constituem a fonte principal para boa parte daqueles que se apresentam como estudiosos de Vigotski no Brasil. Esses estudiosos parecem não considerar problemática a atitude dos mencionados pesquisadores norte-americanos (Duarte, 2004, p. 171-172).

Em função dessas atrocidades realizadas nesses dois livros, optamos deliberadamente por **negar** que essas obras sejam de autoria de Vigotski, mas sim que são **atribuídas** a ele. No caso da

maioria de outros teóricos, por mais difíceis ou confusos que sejam seus manuscritos, é possível ter o acesso a suas produções (ou a suas traduções) na íntegra, sem a intervenção de pretensos editores que querem “melhorar” o seu estilo sem nenhuma transparência. Trata-se de um enorme absurdo que a recepção de Vigotski tenha se dado dessa forma e, mais ainda, que esses títulos tenham espaço na formação universitária e nas pesquisas científicas nos dias atuais.

Até quando viveremos na penumbra?

Outros campos do conhecimento, tais como a Filosofia e os Estudos Literários, em geral, consideram as questões de tradução em seus objetos particulares com muito mais rigor do que pesquisadores do campo da Pedagogia e da Psicologia que se embasam em Vigotski. Apesar dos trabalhos de Prestes (2010b, 2014), Prestes e Tunes (2012; 2022a; 2022b) e Duarte (1996, 2001, 2004) já sinalizarem a importância de se atentar a um uso mais cuidadoso das traduções da obra de Vigotski há mais de uma década, visando erradicar definitivamente a manutenção da utilização de tais traduções atribuídas ao autor, ainda há muito para se caminhar – não para despontar para um discurso único e verdadeiro, mas, ao contrário do que tem sido feito por muitos pesquisadores e professores, para caminhar na direção de um maior rigor nas pesquisas e práticas que se embasam nessa teoria.

Dessa maneira, são grandes os desafios que se impõem aos pesquisadores que querem manter o compromisso ético e epistemológico com o falecido escritor soviético. A partir do que apresentamos, é perceptível que não se trata de um problema simples, seja pelo fato de estas duas obras em especial – *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem* – já estarem amplamente difundidas no país, como também que a própria recuperação dos textos originais é complexa, tendo em vista a ausência de coleções confiáveis que possuam os textos na íntegra e não edições com cortes ou resumos dos escritos de Vigotski. Nessa direção, também concordamos com Prestes (2014) quando esta aponta o caráter

arqueológico que é necessário para acessar os verdadeiros textos de Vigotski, uma vez que eles sofreram mutilações em vários níveis – seja em seu próprio país, como fora dele, tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

Entretanto, compreendemos que esta não é uma luta já vencida. Com a divulgação cada vez mais ampla dessas pesquisas e desses dados, alguns núcleos de pesquisa já têm modificado suas orientações visando incorporar essas discussões. Dessa forma, convido cada estudioso(a) e pesquisador(a) da teoria histórico-cultural a sempre verificar as referências de suas leituras se lá não constam esses textos enquanto um dos componentes de fundamentação teórica e, caso sim, não se embasar nesses títulos para seus estudos e práticas, além de colaborar no combate nos mais diversos espaços contra o uso desses dois livros na suposta fundamentação da teoria de Vigotski, especialmente, é claro, nas suas próprias produções. Acreditamos que apenas assim poderemos, quem sabe em algum momento, sair desta penumbra na qual nos encontramos.

Referências

AQUINO, P. M.; TOASSA, G. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/51559/27350>. Acesso em: 21 abr. 2024.

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

CARMO, F. M.; JIMENEZ, S. V. Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 4, p. 621-631, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FHs4YWhH9z5fykkDhZQWRmH/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/633>
3. Acesso em: 15 abr. 2024.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”** - crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

GOLDER, M. A formação social e cultural do psiquismo. [Entrevista cedida ao] **Jornal do CRP-06, São Paulo**, ano 15, n. 96, p. 3-5, nov/dez. 1995. Disponível em: <https://www.crpsp.org/impreso/view/305>. Acesso em: 28 abr. 2024.

HANFMANN, E.; VAKAR, G. Prefácio à tradução inglesa. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. XV-XVII.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E.; COLE, M.; SCRIBNER, S. Prefácio dos organizadores da obra. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. XIII-XV.

LIMA, E.C.A.S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, n. 48, p. 3-24, 1990. Disponível em: <http://rbe.p.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2108/1847>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 255-269, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dNCdXFDfT5rrFMXzHPY7X7n/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PRESTES, Z. Entrevista com Zoia Prestes. [Entrevista cedida a] Daliane Amaral, Ingrid Lilian Fuhr e Aline de Souza Pereira. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 42, p. 01-19, e82978, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e82978>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PRESTES, Z. Guita Ivovna Vigodskiaia (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, dez. 2010a.

PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010b.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Revista Educativa - Revista de Educação**, v. 25, n. 1, p. 19, 2022b. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. **Revista de**

Educação Pública, v. 31, p. 1-14, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ljan/dez.12692>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/465>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SIMON, J. Vygotsky and the Vygotskians. **American Journal of Education**, v. 95, n. 4, 1987, p. 609-613. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/444328>. Acesso em: 05 mai. 2024.

TEIXEIRA, E. S. Censura imposta a Vigotski e seus colegas na União Soviética entre 1936 e 1956: o decreto da pedologia. **Revista Científica in Pauta**, II, p. 222-244, 2004. Disponível em: https://assets.unidep.edu.br/arquivos/old/medias/imgspaginas/310/file/edival_teixeira.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

THALER-BECK, M. **Traduções de obras atribuídas a L. S. Vigotski no Brasil e seus impactos em monografias do curso de Pedagogia da UFF/Niterói**. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, 2023.

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

TUNES, E. Entrevista com Elizabeth Tunes. [Entrevista cedida a] Ingrid Lilian Fuhr, Daliane Silva do Amaral e Aline de Souza Pereira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260051>. Acesso em: 17 abr. 2024.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 285-314, abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v39n136/v39n136a14.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IMAGINAÇÃO: UMA PALAVRA E MUITAS POSSIBILIDADES – DISSONÂNCIAS ENTRE SPINOZA E VIGOTSKI

Eronдина Santos de Araujo¹

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar e analisar o conceito de imaginação, tendo por base o pensamento de Baruch Spinoza e Lev Vigotski. Apesar de diferenças existentes na elaboração do conceito, é possível assegurar que suas ideias possibilitam um diálogo com a sociedade contemporânea e reflexões a respeito dela, em especial, no campo educacional. O conceito de imaginação pode ajudar a questionar o cotidiano escolar no contexto atual e refletir sobre a reprodução de determinadas práticas, mesmo diante de uma diversidade de metodologias de trabalho. Para isso, pretende-se, no presente texto, não apenas explicar o conceito, mas estudá-lo na relação com a diversidade do cotidiano escolar. O texto apresenta, ainda que brevemente, como Spinoza e Vigotski pensaram o conceito de imaginação, tendo em vista o contexto histórico, cultural e político de cada um. O intuito é compreender de que forma a imaginação se apresenta no cotidiano escolar e, mais do que oferecer ao leitor uma resposta, este texto propõe-se a uma reflexão sobre o conceito.

Palavras-chave: Conhecimento, imaginação e criação.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu/UFF), mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), graduada em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Simonsen. Professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: dina1308araujo@gmail.com

Introdução

O tema da liberdade em Spinoza e Vigotski guarda forte relação com o contexto histórico e social vivenciado por eles: a Holanda, do século XVII, e a Rússia, na passagem do século XIX e XX. Inspirado pelas leituras dos clássicos, como, por exemplo, os estoicos, Aristóteles, Hobbes, Descartes, entre outros, Spinoza desenvolve novas linhas de pensamento sobre a elaboração de uma nova ética em que coadunam razão e afeto. Trata-se da relação do sujeito com a verdade. Já nos textos de Vigotski é possível observar uma polifonia. Seu método dialético entrecruza os mais diversos autores e, ao manter um diálogo permanente com ideias desses pensadores, ele, ao mesmo tempo, reconhece o valor, a importância dos conceitos elaborados por eles, como também demonstra as lacunas, as brechas, as ranhuras deixadas. Trata-se de uma postura coerente com o método dialético que, mais do que apresentar uma resposta definitiva, propõe uma reflexão mais refinada sobre o problema em pauta. Seu propósito era a elaboração de um pensamento que contribuísse na formação de um novo sujeito atuante numa sociedade que estava em vias de transformação.

Do pensamento de Spinoza, Vigotski adota o conceito de unidade. Também é possível perceber ressonâncias com a teoria dos afetos e a relevância que ambos dão às condições e às circunstâncias favoráveis para o surgimento do novo ou da liberdade. Assim, cada um, dentro do seu contexto histórico, cultural e social, aponta que diferentes teorias e/ou pensadores se equivocaram por enfatizar exclusivamente um único aspecto do desenvolvimento humano, como, por exemplo, a racionalidade, os afetos, o meio social, a economia, a cultura, a biologia e/ou genética. Reconhecem a importância e a contribuição de autores que foram seus contemporâneos ou os antecederam, mas eles foram além ao pensar a liberdade humana porque consideravam diversos fatores, contudo, na perspectiva da unidade.

Ao longo de sua curta trajetória, Vigotski demonstrou que a ciência, muitas vezes, confunde o efeito com a causa. Tal

interpretação deve-se ao fato de compreender os fenômenos de forma dual ou isolada. Ao analisar os fenômenos dessa forma, corre-se o risco de criarmos preconceitos e superstições, e não ciência. Spinoza afirmava que conhecer é ir à(s) causa(s) de um fenômeno. Isso implica estudar todas as possibilidades. É preciso entender os porquês, as razões e propor uma nova linha de conhecimento, uma terceira via. Significa ir além da compreensão, ou seja, é ser criador.

Outro aspecto que une Spinoza e Vigotski é a filiação judaica. A educação rigorosa possibilitou aos dois enfrentarem adversidades. Suas ideias sofreram perseguições e proibições por contestarem o *status quo*. Mas há divergências em seus estudos, estando a principal delas na formulação do papel da imaginação na singularidade e no alcance da liberdade. Aqui, ambos seguem caminhos diferentes.

Para Spinoza, a imaginação representa o primeiro gênero de conhecimento, ou seja, é falho, enganoso, desprovido de clareza. Quando somos guiados pela imaginação, permanecemos na ignorância, porque conhecemos apenas reflexos da realidade, ou, se quisermos comparar, nesse primeiro gênero, somos os prisioneiros da caverna de Platão, só conhecemos o mundo por meio das sombras, ou seja, dos efeitos. Consequentemente, nesse estágio, estamos na servidão. É o estado permanente de passividade, porque interpretamos a realidade por meio dos efeitos oriundos do modo como fomos afetados, o que nos leva a imaginar e não a compreender.

Afirma Spinoza, no primeiro livro da *Ética*, apêndice:

Tudo aquilo, pois, que beneficia a saúde e favorece o culto de Deus eles chamaram de bem; o que é contrário a isso chamaram de mal. E como aqueles que não compreendem a natureza das coisas nada afirmam sobre elas, mas apenas as imaginam, confundindo a imaginação com o intelecto, eles creem firmemente que existe uma ordenação nas coisas, ignorando tanto a natureza das coisas quanto a sua própria (Spinoza, 2009, p. 45 - 46).

Já para Vigotski (2018), a imaginação é a base de toda atividade criadora. Para ele, somos ativos, criadores, inventores e, portanto, livres. A imaginação possibilita a construção e a criação do novo em termos artísticos, tecnológicos, acadêmicos etc. Sem a imaginação, a vida humana seria meramente reprodutiva, mecanizada e monótona.

Atesta Vigotski:

(...) É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

(...) A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro.

(...) Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística a científica e a técnica (Vigotski, 2018, p. 16).

Neste capítulo, faremos uma breve incursão por esse conceito à luz das ideias de Spinoza e Vigotski. Não se trata de apontar falhas, erros ou até mesmo incongruências, mas de entendê-los à luz dos desafios impostos às escolas, ao seu corpo docente e discente. Significa entender se a imaginação pode ou não servir de ferramenta para o alcance da liberdade por meio de experiências e vivências.

Imaginação em Spinoza

Para compreendermos o pensamento de Spinoza, seus conceitos e a ruptura que a sua filosofia provoca na história da filosofia, precisamos compreender o seu método, que se encontra na obra inacabada *Tratado de Reforma do Entendimento* (Espinosa, 2004). Esse texto foi escrito em 1662, ou seja, doze anos antes da sua morte. Os motivos da incompletude da obra jamais foram esclarecidos. O título da obra nos indica que o seu plano era propor uma reforma ou correção do pensamento. O que mais interessa ao filósofo é demonstrar como funciona o pensamento e/ou o modo de

pensar, afirmando que o seu é imanente. Desse modo, pensar é um processo dinâmico, não é uma ideia pronta, acabada, dualista, finalista ou ideal como no modelo metafísico. O conteúdo é algo secundário. O que importa é o método, a ferramenta fundamental para se compreender a sua obra magna, *Ética*.

O projeto filosófico de Spinoza é ético e seu objetivo é a beatitude, distinta, porém, da concepção judaico-cristã. Ainda que o vocabulário utilizado seja de cunho religioso, sua concepção de Deus não é transcendente. Para o filósofo, conhecer verdadeiramente é conhecer pela causa e a causa primeira de todas as coisas é Deus, ou seja, a natureza. Essa interpretação o levou a ser considerado um ateu no século XVII. Essa concepção começa a sofrer alterações no final do século XVIII, quando Spinoza começa a ser considerado um panteísta, ou seja, aquele que identifica Deus com todo o universo, recusando um Deus que atua como um juiz supremo ou moralista. Deus, para Spinoza, não é para ser adorado ou venerado, não é objeto de fé, mas de razão, isto é, Deus existe no sentido filosófico, é a única substância que existe e nós somos modificações dessa substância. Todas as coisas finitas, incluindo o homem, são modificações da substância infinita, somos parte da natureza. A nossa ação no mundo precisa ser inteligente, isto é, racional e não embasada na imaginação e nas paixões, em especial, nas paixões tristes. Somente o conhecimento racional promove a liberdade que nos conduz à felicidade que se constitui como um contentamento interior.

Trata-se de uma ética da potência que nos leva a conhecer cada vez mais e de modo mais claro. Essa capacidade de conhecer nos leva à liberdade, mas não devemos confundi-la com livre-arbítrio, pois esse conceito pressupõe a contingência, a escolha e, para Spinoza, ser livre é ser determinado a fazer tudo o que advém da nossa essência, isto é, não há coação exterior. A origem dos nossos afetos é a matéria-prima que nos potencializa. Se forem ativos, eles nos levarão à liberdade, que é a potência do intelecto, mas, se forem passivos, desembocarão na servidão humana, que é a potência das paixões, isto é, servidão e liberdade. Assim, trata-se de uma *Ética*

da ética atrelada a um encadeamento rigoroso de demonstrações racionais, pautadas no rigor matemático. Para uma corrente de estudiosos, Spinoza adota o modelo geométrico como forma de esconder, camuflar suas teses consideradas “hereges”, ou seja, trata-se de uma roupagem exterior.

Segundo Spinoza, um dos maiores equívocos que um ser humano pode cometer, ao analisar um fenômeno, é confundir a causa com o efeito. Para ele, isso pode levar a um diagnóstico falso e aparente. Ao apresentar os três gêneros de conhecimento – imaginação, razão e ciência intuitiva –, Spinoza demonstra que a imaginação pode ser comparada à experiência vaga, o “ouvir dizer” ou, até mesmo, à opinião e/ou ao senso comum.

Segundo a etimologia², imaginação deriva do latim *imaginari*³ que significa formar uma *imagem mental*; deriva de *imago*, isto é, *imagem, representação, aspecto, forma, aparência* que possui a mesma raiz de *imitari*, copiar, fazer semelhante, uma representação da realidade, ou seja, imaginar significa associar imagens. Nesse gênero de conhecimento, associamos as imagens que adquirimos, ao longo da nossa vida por meio das nossas experiências e vivências, para conhecer o que é novo e singular. Trata-se de uma tentativa de aproximar ou afastar algo que já vivemos. Desse modo, imprimimos na realidade algo que não pertence a ela, mas que vem do nosso modo de conhecer e que está relacionado a nossas experiências e vivências. Por essa razão, para Spinoza, é necessário fazer uma reforma do intelecto. No *Tratado de Reforma do Entendimento*, Spinoza afirma:

[18] Estabelecidas estas regras, ater-me-ei ao que tem de ser feito antes de mais nada, a saber, reformar a inteligência, tornando-a apta a compreender as coisas de modo que é necessário para alcançar nosso fim. Para isso, a ordem que naturalmente temos exige que

² “Imaginação (lat. Imaginatio) - Faculdade criativa do pensamento pela qual este produz representações (imagens) de objetos inexistentes, não tendo, portanto, função cognitiva” (Japiassu; Marcondes, 2006, p. 143).

³ Fonte: Origemdapalavra.com.br. Acesso em: 31 jul. 203.

resuma aqui todos os modos de perceber de que até agora me servi ingenuamente para afirmar ou negar alguma coisa a fim de escolher o melhor e começar a conhecer minhas forças e minha natureza, que desejo levar à perfeição.

[19] A considerá-los com atenção, estes modos podem, em suma, reduzir-se a quatro: 1. Há uma percepção que temos pelo ouvir ou por algum outro sinal que se designa convencionalmente. 2. Há uma percepção que se adquire de experiência vaga, isto é, de uma experiência que não é determinada pela inteligência e que assim é chamada porque um fato ocorre de certo modo e não temos nenhuma outra experiência que a ele se oponha e por isso permanece firme. 3. Há uma percepção em que a essência de uma coisa se conclui outra, mas não adequadamente; o que se dá quando de algum efeito deduzimos sua causa, ou quando se conclui a partir de algo universal, que vem sempre acompanhado de alguma outra propriedade. IV. Finalmente, há uma percepção em que uma coisa é percebida só pela sua experiência ou pelo conhecimento de sua causa próxima (Espinosa, 2004, p. 13 - 14).

Em *Ética* (2009), Spinoza afirma que os signos fundados na imaginação, ou seja, provenientes da associação de imagens, da percepção sensível, do modo como somos afetados, dependerão da natureza do nosso corpo e da acuidade desses sentidos. Para Spinoza, pensar Deus à nossa imagem e semelhança é fruto da nossa imaginação, o que é diferente da concepção filosófica e racional de Deus.

O pensador parte de uma experiência da desmitificação. Todos acreditamos na objetividade dos valores, que as coisas são boas ou más, quentes ou frias, assim como no fato de que as propriedades éticas e estéticas estão nas coisas, o que é uma ilusão natural para Spinoza. Tudo tem uma causa natural, inclusive, a crença no sobrenatural. Ao julgarmos que as coisas são boas ou ruins, suscitamos desejos de aproximação ou aversão. Partimos de um juízo que pode ser enganoso, pois desejamos ou rejeitamos porque julgamos, imaginamos ser bom ou ruim. Essa é a forma de proceder do senso comum, ou seja, é a crença na objetividade do

valor e a fonte é o nosso desejo. Julgo que “X” é bom porque desejo “X”. Não é uma propriedade intrínseca, ocorre porque desejamos, nasce da relação com o desejo e/ou apetite.

Situação semelhante ocorre com as ideias de livre arbítrio e finalismo. De acordo com Spinoza (2009), somos levados a acreditar que há uma causa na ilusão, o que, na verdade, são preconceitos. Assim, fundamentados no modo de pensar metafísico, procuramos estampar, no mundo sensível e dinâmico, uma teoria, um modelo pronto e acabado. Assim, evitamos encarar os fatos e a realidade. Estes existem somente para serem submetidos a um modelo, por isso, projetamos no mundo, nas pessoas, nas coisas por meio da imaginação o que aceitamos e/ou o que rejeitamos. Isso pode acontecer com o erudito e com o ignorante. E, para Spinoza, isso é uma ficção. O problema não está no conteúdo, nas imagens e sim na forma de pensar, isto é, de confundir a(s) imagens com a realidade, estando o erro e a falsidade no procedimento.

Desse modo, para Spinoza, as coisas são boas ou ruins na medida em que afetam o ânimo, ou seja, a relação com o sujeito. Daí, a desmistificação da objetividade dos valores. Assim, Spinoza demonstra que todo valor é relativo de acordo com o nosso desejo.

Afirma Spinoza:

[1.] Depois que a experiência me ensinou que tudo o que acontece na vida ordinária é vão e fútil, e vi que tudo que era para mim objeto ou causa de medo não tinha em si nada de bom nem de mau, a não ser na medida em que nos comove o ânimo, decidi, finalmente, indagar se existia algo que fosse um verdadeiro, capaz de comunicar-se , e que, rejeitados todos os outros, fosse o único a afetar a alma (*animus*); algo que, uma vez descoberto e adquirido, me desse para sempre o gozo de contínua e suprema felicidade (Espinoza, 2004, p. 5).

Ou ainda:

[2.] Digo *que me decidi afinal*. Na verdade, parecia imprudência, à primeira vista, deixar o certo pelo incerto. Via claramente os proveitos que se colhem das honras e das riquezas, e que seria coagido a abster-me de buscá-las, se quisesse empregar um esforço

sério em qualquer coisa nova; se porventura a suprema felicidade nelas se encontrasse, percebia que teria de ficar privado dela; se, por outro lado, ela não se encontrasse nas honras e riquezas e se a estas só desse atenção, do mesmo modo ficaria privado da suma felicidade (Espinosa, 2004, p. 5 – 6, grifos do autor).

Dessa forma, Spinoza demonstra que todo valor é relativo. Mas, para ele, há algo de positivo para todo e qualquer ser humano e essa atividade é o conhecimento. Seu objeto é Deus e este é a Natureza. O conhecimento verdadeiro, isto é, aquele que busca conhecer as causas sempre promove o nosso desejo de perseverar no ser, ou seja, o nosso *conatus*. Para Spinoza, todas as coisas se esforçam para se perseverar no ser, na existência, sendo o *conatus* a fonte do desejo. Assim, a verdade do desejo é ser desejo de verdade, desejo de conhecimento. Esse fundamento está na teoria ética e política de Spinoza e significa afirmar que todas as coisas se esforçam tanto quanto podem para perseverar no seu ser e isso não tem finalidade, não é teleologia, como afirmava Aristóteles. Para Spinoza, isso é a vida de qualquer coisa ou ser. A potência de Deus é vida e as coisas finitas têm vida, quer dizer, *conatus*.

A história da metafísica é a história do dualismo: mundo sensível e inteligível. O *conatus* tem a ver com aquilo que É, não importa o que seja. A potência se manifesta nas coisas finitas, não há obstáculos, pois só os seres finitos se esforçam, enfrentam desafios e obstáculos. As coisas não são boas ou ruins em si mesmas, mas na medida que nos afetam. Entretanto, há obstáculos, há aspectos que nos favorecem e há os empecilhos. O *conatus* se relaciona com essa dicotomia, estabelecendo uma unidade. Na medida em que somos afetados e favorecidos, causa-nos uma alegria. No entanto, quando não nos favorece, afeta-nos negativamente, diminui o nosso esforço e a nossa potência, causa-nos tristeza. Assim, tudo o que é exterior e nos afeta positivamente é útil, alegre e bom e o contrário é prejudicial. Desse modo, bem e mal são relativos ao *conatus* do indivíduo. No estado negativo de tristeza, o *conatus* se esforça para modificá-lo.

Spinoza é um monista, quer dizer, para ele, só há um impulso fundamental que é o da positividade e sua direção é a autoconservação e o conhecimento. Não há impulso de morte. A morte vem de fora, da nossa relação com o mundo exterior. Se deixarmos apenas o *conatus* agir, não encontraremos nada que depõe contra o homem. Porém, o homem não vive isolado. Como ser social, ele está exposto ao acaso dos encontros, todavia, há aqueles que favorecem, aumentam a sua potência e geram afetos ativos e há os que diminuem a sua força de agir no mundo, pois, nesse caso, o homem é dominado pelos afetos tristes. O *conatus* é o primeiro afeto primitivo e é pura positividade.

Nessa perspectiva do esforço (*conatus*), quando somos guiados pela imaginação, tomamos os bens externos como fim último, agimos de maneira obsessiva e alienante, o que conduz à perda de si e à escravidão. Não se trata de uma falsidade em si, estando o erro no procedimento da mente, na forma de pensar. Projetamos uma ideia fictícia como se fosse verdadeira, confundimos causa com efeito. Pensamos de forma imaginária, projetamos um mundo ilusório – para o bem ou para o mal – enxergamos de forma dupla e não encaramos o real. Não ultrapassamos os obstáculos porque não mudamos a nossa forma de pensar. Porém, quando passamos para o segundo gênero do conhecimento, isto é, para a razão, que nos leva a compreender todo o processo, não necessariamente nos livramos de uma paixão. Há o entendimento, mas pode não existir uma mudança de atitude, ou seja, continuamos a nos conduzir no mundo de forma apaixonada, isto é, de modo servil, subalternizado. A mera percepção intelectual, por si só, no primeiro momento, não é capaz de transformar a nossa existência. A busca obsessiva e alienante dos bens mundanos, que são incertos e finitos, é a fonte de inúmeros conflitos entre os homens e nos deixa à mercê da escravidão.

Servidão é buscar algo em que se acredita ou que se imagina ser favorável ao nosso esforço, isto é, o *conatus*. A mecânica por trás desse procedimento tem a ver com a força das paixões, pois há um descompasso com o saber, com o conhecimento verdadeiro, que

não é capaz de vencer um afeto, pois somente um afeto mais forte pode vencer um afeto contrário. Uma paixão pode ser forte ou fraca, mas tem força, havendo o afeto ativo que nasce do conhecimento verdadeiro e intelectual. Cada um tem uma dimensão afetiva, porém, as paixões são oriundas da imaginação e o conhecimento intelectual e/ou verdadeiro é proveniente da razão.

Spinoza (2009, p. 194) assim se manifesta:

Escólio. Aquilo que se chama de glória vã é uma satisfação consigo mesmo que é reforçada exclusivamente pela opinião do vulgo e, cessando esta, cessa a satisfação, isto é (pelo esc. da prop. 52), o máximo que cada um ama. Daí que aquele que se gloria com a opinião do vulgo, trabalha, age, se esforça, ansiosamente e com preocupações cotidianas, para sustentar sua fama. O vulgo é, com efeito, volúvel e inconstante e, por isso, se a fama não é sustentada, logo se desvanece. Ainda mais: como todos desejam conquistar os aplausos do vulgo, um desfaz a fama do outro. Como cada um concorre pelo que se julga o bem supremo, surge um enorme desejo de um desclassificar o outro de qualquer maneira. E quem, por fim, sai vencedor, se gloria mais por ter causado uma desvantagem a um outro do que por ter obtido uma vantagem para si. Esta glória ou esta satisfação é, portanto, realmente vã, pois não é nada.

Quanto mais se compreende, mais transformamos passividade em atividade. Trata-se de um processo. Liberdade não é poder de escolha, tudo é determinado por causas precisas. A compreensão da busca do bem supremo, em detrimento dos mundanos, gera efeitos que são o desejo/*conatus* de continuar nessa direção. O contrário também pode ocorrer e os efeitos e a direção são as paixões, daí o embate de forças contrárias: força da compreensão, acompanhada de afetos ativos, *versus* força afetiva das paixões, impulsionada pela imaginação. O indivíduo não escolhe, pois há um jogo de determinações, um jogo de fatores que determina. Compreender os fatos tem eficácia causal, assim como crer, acreditar, imaginar. Todos os fatores da natureza são regidos

por leis naturais, portanto, o indivíduo não poderia ir para outra direção, não há contingência, é determinismo.

Imaginação em Vigotski

Assim como Spinoza, Vigotski também viveu num mundo em plena transformação nos diversos campos do conhecimento. Seus escritos nasceram no contexto de desafios que o contexto social, histórico e cultural apresentava: a formação do novo homem. Tratava-se de mudanças radicais de um país, portanto, exigiam-se um novo projeto de sociedade e um novo projeto de educação. Segundo Edival Teixeira, no texto *Um materialismo psicológico* (2005), a psicologia soviética do início do século XX vivia um embate entre as escolas idealistas e materialistas. Em plena efervescência intelectual, Vigotski era aquele que possuía um vasto conhecimento nas diversas áreas do saber, em especial, na filosofia. Tal qual Spinoza, ele propõe uma revisão crítica da metodologia vigente na ciência e um novo modo de pensar a educação e a psicologia, inspirado no método do materialismo histórico-dialético e em ideias de Spinoza. Vigotski rompe com a visão dualista, vigente ainda hoje em diversos campos do conhecimento, propondo o método de unidade, ou seja, o estudo das partes, visando ao todo. Tratá-lo apenas como psicólogo ou como pedagogo significa reduzir sua contribuição apenas a dois campos de conhecimento. Entretanto, podemos afirmar que seus estudos, investigações científicas e escritos colaboraram com a transformação do modo de pensar a formação humana e o desenvolvimento do homem.

O livro *Imaginação e criação na infância* foi publicado na União Soviética em 1930. Nele Vigotski afirma que o novo surge na atividade criadora e, nesse sentido, a imaginação é uma ferramenta essencial. A imaginação, para esse autor, não é algo passivo, mas, ao contrário, é uma função psíquica essencial que está relacionada diretamente com o acúmulo de experiências. Portanto, quanto mais experiências, maiores são as possibilidades de criação.

Para Vigotski, a personalidade se constitui na relação social. Para ele, o meio não influi no desenvolvimento humano, mas participa ativamente para o surgimento do novo no desenvolvimento da pessoa. Quanto mais ricas forem as experiências e as vivências da pessoa, quanto mais acesso tiver aos instrumentos culturais, maiores são as possibilidades de o meio e de a personalidade se transformarem de forma ativa e criadora.

A criança, o adolescente e/ou o adulto não são meros reprodutores e/ou reconstituidores de experiências ou vivências, vez que não se trata apenas de uma questão de memória, não é uma situação passiva e limitada de mera acomodação. Ao acumular experiências, conhecimentos, informações e ensinamentos, instigado pelas transformações do meio social, o indivíduo tem a possibilidade de se autotransformar e modificar o entorno por meio do ato criativo impulsionado pela imaginação. Diante do inesperado e do desafio, impostos pelo dinamismo da vida, o ser humano terá chance de deixar a sua marca na mudança do ambiente e na construção da sua personalidade. Esse desafio, para Vigotski e seus contemporâneos, impôs-se a partir das mudanças que ocorriam naquele momento histórico.

Assim, para Vigotski, há dois tipos de criação e imaginação: o primeiro é reprodutor, pautado na memória, quando recordamos de passagens que conservamos em nossa experiência ou vivência. Já o segundo é o criador ou combinatório, quando criamos algo novo com experiências e vivências, combinando por meio de imagens, de representações, enfrentando os desafios que surgem. Não se trata apenas de conservação e reprodução, mas principalmente de transformação. O primeiro tipo de criação e imaginação pode nos aprisionar ao passado, mas o segundo impõe uma temporalidade dinâmica da unidade entre passado, presente e futuro. Trata-se do tempo real, ou *aiônico*, intensidade da vida humana ou um destino ou uma duração. Temporalidade não medida.

Para Vigotski, imaginação não é um fenômeno exclusivo da criança, que emerge na brincadeira de faz de conta. Tudo o que a humanidade criou, enfrentando os desafios impostos pela

natureza, pode ser considerado fruto da imaginação humana. Isso significa ir além do óbvio, utilizar as ferramentas que possuímos e perceber suas possibilidades e o que a imaginação ajuda a entrever, compreender e criar.

A rotina – que é necessária para organizarmos a nossa vida – quando excessiva, transforma os seres humanos em meros reprodutores do que já existe. O agir passa a ser mecanizado, reprodutivo, cansativo e enfadonho. Desde a infância, nas instituições escolares – públicas ou privadas –, promete-se às crianças um futuro, um amanhã, preocupando-se, exclusivamente, com a formação de corpos economicamente fortes. Esquece-se ou não se dá a devida importância a outros aspectos importantes para a formação da personalidade humana. A racionalidade por si não consegue explicar as complexidades e as contrariedades existentes num mundo cada vez mais estranho e desumano. Daí, a sensação e/ou o sentimento do absurdo da existência, pois a razão nos ajuda a compreender o cenário, os problemas, o caos existencial, mas precisamos ir além, isto é, criar novas formas de vida.

Para Spinoza, este é o papel do terceiro gênero do conhecimento que é a ciência intuitiva e/ou o pensamento. Para Vigotski, é a imaginação que desempenha uma função primordial nessa passagem. É preciso ser criador para suportarmos o rigor, a aspereza do cotidiano e suas instituições sociais. Ao nos apoiarmos no que já existe para criarmos novas estruturas de pensamento, construímos a nossa autonomia, somos livres.

Importante ressaltar que, para Vigotski, criação não é uma peculiaridade de grandes gênios da humanidade. Estes, comprovadamente, deixaram um grande legado para humanidade por meios de suas criações, mas, provavelmente, vivenciaram condições sociais que possibilitaram ou impuseram desafios para que criassem obras grandiosas da humanidade. Crianças e adolescentes, ao serem incentivados e vivenciando experiências, podem reelaborar ou inventar, destacando que, para Vigotski, a imaginação não é apenas uma atividade, mas é uma função psicológica superior que emerge ao longo do desenvolvimento cultural, quando combinamos

e unimos aspectos, retirados da realidade, com elementos fantásticos e criamos algo que, até então, não existia.

Por esse motivo, para Vigotski, quanto maior for o arcabouço de experiências e vivências, maiores são as possibilidades de inventar e criar. Por isso, o adulto, tendo experienciado e vivido mais que a criança, deveria imaginar e criar mais, pois tem mais elementos à sua disposição. Porém, o que se evidencia é que, a partir da adolescência, imaginação e criação sofrem um declínio no desenvolvimento humano, pois são necessárias condições em que estejam presentes técnicas que podem colaborar com a criação de algo novo.

Vigotski assim ressalta (2018, p. 27):

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana

Assim como Spinoza, Vigotski também valoriza a força dos afetos nesse processo criador. Experiências e vivências sempre vêm acompanhadas de uma carga emocional. Ao rememorar um fato, que remeta a uma alegria, as representações produzirão em nós um tipo de efeito. O mesmo ocorre com uma vivência triste.

As representações associadas podem despertar afetos ativos e/ou passivos ou os dois simultaneamente. Um desafio pode gerar sentimentos de medo, angústia, raiva, esperança, assim como alegria e contentamento pela superação alcançada. Nesse sentido, a potência de agir do corpo e de pensar da alma imprime nossos estados internos por meio das imagens e das fantasias associados aos afetos. Mas, para Vigotski, esse elemento novo que surge dessa mescla de experiências, vivências, meio, indivíduo, fantasia e

imaginação ganha concretude e utilidade no mundo. É o que Vigotski (2018) chama de “imaginação cristalizada”.

Diferentemente dos animais, os homens criam instrumentos de magnitude física e/ou simbólica que os ajudam a enfrentar os desafios da natureza. O ser humano é capaz de compreender, criticar, analisar, comunicar e transformar o mundo que o cerca, elaborando novas formas de existência. Portanto, quanto mais vivências e experiências, quanto mais acesso aos instrumentos culturais e quanto maiores os desafios, maiores também são as possibilidades de criar e imaginar. Afirma Vigotski (2018, p. 42): “O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos”. Esses desejos impulsionam o ser humano a criar, inventar, produzir não somente novos artefatos técnicos e simbólicos, mas uma nova concepção de realidade, um novo modelo de sociedade, uma nova ideologia.

A imaginação nos espaços escolares: um instrumento para o desenvolvimento da autonomia ou da servidão?

O desejo humano é o de conhecer e fazer conhecer, porém, podemos fazê-lo de acordo com os gêneros de conhecimento apontados por Spinoza. Assim, temos: o primeiro gênero, oriundo da imaginação, das paixões, que geram divergências e instabilidades, fazendo com que permaneçamos na servidão; o segundo gênero é o conhecimento racional ou intelectual, que nos faz compreender as causas, não há divergência entre intelecto e afeto, porém, não necessariamente, provoca uma mudança, uma transformação ativa; e, finalmente, o terceiro gênero é a ciência intuitiva ou pensamento que supera a compreensão, portanto, somos ativos e potentes e, principalmente, somos criativos, com a possibilidade de criar um novo modo de pensar e, conseqüentemente, uma nova existência. Trata-se de um conhecimento eterno, necessário, infinito, livre e, por isso, pode ser

partilhado. Contudo, desde a era clássica, tanto para Aristóteles (2002) quanto para Spinoza (1973), o homem é um ser social e político, ou seja, nasceu para a vida em comum.

Há momentos em que os encontros, as possibilidades, as condições serão mais favoráveis ao desenvolvimento do *conatus* – impulsionados por afetos alegres – e há outros, que são impulsionados pelas paixões. Somos naturalmente passionais e racionais, o que não é uma escolha, mas uma necessidade, uma determinação humana. Daí, a importância de uma educação dos afetos, ou seja, o equilíbrio entre a razão e a paixão para o fortalecimento das singularidades e da coletividade, possibilitando a emergência de uma sociabilidade potente. Por isso, o projeto mais audacioso recebe o nome de Ética. O questionamento de Spinoza é saber qual a sociedade que possibilita e oferece condições para a partilha do conhecimento. Esse é o seu projeto político-filosófico.

Afirma Spinoza (1973, p. 329):

§1 – Sendo os homens, como dissemos, mais conduzidos pelas paixões que pela Razão, daí se conclui que se verdadeiramente querem acordar entre si e ter, de certa maneira, uma alma comum, não é em virtude de uma percepção da Razão, mas antes duma paixão comum, tal como a esperança, o medo, ou o desejo de tirar vingança de um prejuízo sofrido. Como, aliás, todos os homens temem a solidão, porque nenhum deles na solidão tem força para se defender o obter as coisas necessárias à vida, daí, resulta que os homens têm, do estado civil, um desejo natural e que não pode dar-se que tal estado seja nunca inteiramente dissolvido.

Pela passagem citada acima, podemos perceber que, na cadeia natural, o homem é o elo mais frágil, pois na solidão padece. Por compartilhar a mesma natureza, somente o homem pode ser útil a outro homem. Portanto, a sociedade e as instituições sociais deveriam ser constituídas e organizadas conforme a natureza humana, porque, isoladamente, o indivíduo não é autossuficiente. Outra característica importante é reconhecer que o sujeito é passível de transformação e, por isso, um ser histórico e não

universal. Pensar uma ética e uma política significa elaborar um discurso filosófico que colabore com o desenvolvimento humano, levando em consideração a presença do outro e de todos os aspectos da natureza, isto é, todos os fenômenos do mundo. Não é algo absoluto e fora da temporalidade, mas um processo dinâmico, porque o homem se transforma, assim como as instituições sociais.

Nesse sentido, estudar filosofia, em especial a história da filosofia, é fazer um recuo à antiguidade para estabelecer uma crítica sobre os conceitos, as narrativas, os discursos elaborados ao longo dos séculos. Não é uma postura passiva, mas ativa. Assim, ensinar o conteúdo filosófico não é somente informar e apresentar conceitos, mas formar, quer dizer, mostrar que a transformação de si e dos outros é possível. Trata-se de um modo de vida que está além dos hábitos e dos costumes. Em vista disso, podemos afirmar que formar e transformar diz respeito à liberdade que é a necessidade de oferecer atividades que viabilizam uma mudança radical no modo de pensar do ser.

Desse modo, para entender os dilemas do mundo contemporâneo, é preciso compreender os entraves históricos. Nessa travessia, encontramos a indispensabilidade da ética e do pensamento filosófico. Pensar filosoficamente é procurar ver além das informações, da aparência, significa pensar diferente do que se pensa, ou seja, é modificar a forma de pensar, isto é, alterar o pensamento no pensamento. Caso contrário, iremos dispor de repetição, reprodução e representação. Por essa razão, a filosofia é uma atividade que tem como princípio a exigência da mudança. A ética nos ajuda a compreender o ponto de vista do outro, quer dizer, a alteridade e a diferença. Se as causas não forem analisadas, resta-nos um mundo moral, pautado em normas e regras que levam em conta somente o interesse coletivo em detrimento das singularidades. Trata-se de uma política da tolerância e não do reconhecimento.

Atualmente, o pensar filosoficamente, isto é, olhar para o fenômeno para questionar e entendê-lo sob vários ângulos e aspectos, perdeu-se. Alguns atores, que participam intensamente de

movimentos considerados minoritários, como, por exemplo, os dos povos indígenas, negros, judeus, LGBTQIAPN+, feministas, crianças e adolescentes, em defesa da escola pública, pelo direito à educação com qualidade etc., fazem-no sem levar em conta toda a dinâmica da sociedade, o papel do contexto histórico na formação discursiva daquilo que deveria ser considerado como padrão. Ao criticar, sem fazer a análise, sem entender as causas, acabamos por reproduzir e repetir o mesmo discurso, ou seja, mudamos os atores e os elementos, mas o modo de pensar permanece. Não vamos além da compreensão rasa e, conseqüentemente, não criamos novos modos de existências que levem em consideração as distinções existentes.

Atualmente, os cursos universitários preocupam-se excessivamente com a especialização, pois são regidos pela necessidade de responder às demandas do mercado. Não podemos esquecer que estamos inseridos num mundo pautado pelos preceitos do capitalismo, que impõe suas normas, regras e modo de existir às instituições e aos atores sociais. Assim, tendo em vista a produção e não o desenvolvimento intelectual, as instituições universitárias formam eruditos, especialistas e conteudistas, padrão que está presente também nas escolas de educação básica. Quase todo o trabalho é pautado pelo rendimento, traduzido em produção, notas e resultados. Assim, perde-se o protagonismo do ensinar a viver eticamente, isto é, levando em consideração o conhecimento e o cuidado de si e do outro no espaço público. Pela lógica e pelo discurso do capital e do mercado, precisamos formar um corpo ativo economicamente. Nesse sentido, resta pouco tempo para a contemplação e a criação, ou seja, para a compreensão e a transformação dos fenômenos.

Podemos atestar que, nas universidades e nas escolas, há professores resistentes ao discurso dominante e que conseguem fazer a diferença na vida dos discentes, não somente por suas conferências, aulas, modo de pensar, mas, principalmente, por sua ação no mundo, ou seja, vivem de acordo com o que propagam, o

que os gregos chamavam de *parresia*⁴. Um *parresiasta* é aquele que tem a coragem de dizer o que pensa e assumir os riscos do seu discurso. Ao fazer isso, o homem grego instaurava um modo de vida e este era ético. Trata-se de um ato de coragem tanto do emissor como do interlocutor, pois ambos se arriscam. O primeiro, por se expor, e o segundo, por receber o pensamento e a verdade do outro que pode ferir. Podemos conhecer o ponto de partida de um discurso, mas não podemos prever as consequências, o ponto de chegada. O que podemos afirmar é que, nesse jogo dialético, há uma transformação de si e do outro. Sabemos que existem intelectuais nos diferentes campos do saber que podem ser considerados *parresiastas* no mundo contemporâneo, que querem e desejam a transformação, o dinamismo, o processo, mas a estrutura capitalista em que estamos inseridos nos impele à reprodução e à repetição. Portanto, a mudança precisa ocorrer na base e o comprometimento precisa ser de todos, sendo a escola e a universidade polos importantes, mas não os únicos.

Portanto, faz-se mister instaurar o modo de pensar filosófico e ético, que nos leva a manter o diálogo com a história, com a sociedade e com a cultura para perceber as falhas, as fissuras, as incompletudes. O que se faz na vida, de modo imanente e não metafísico, é pensar no modo como os fatos acontecem e como eles nos afetam. Não é um mero julgamento moral, dicotômico, fechado ou, até mesmo, fantasioso, mas aberto e dinâmico como a vida. Os

⁴ “Empregada com valor pejorativo, a *parresia* consiste em dizer tudo, no sentido de que se diz qualquer coisa (qualquer coisa que passa pela cabeça, qualquer coisa que possa ser útil à causa que se defende, qualquer coisa que possa servir à paixão ou ao interesse que anima quem fala). O *parresiasta* se torna e aparece então como o tagarela impertinente, como aquele que não sabe se conter ou em todo caso, como aquele que não é capaz de indexar seu discurso a um princípio de racionalidade e a um princípio de verdade. Mas, a palavra *parresia* é empregada também com um valor positivo, e nesse momento a *parresia* consiste em dizer a verdade, sem dissimulação nem reserva nem cláusula de estilo nem ornamento retórico que possa cifrá-la ou mascarar-la. O “dizer tudo” é nesse momento dizer a verdade sem dela nada esconder, sem escondê-la com o que quer que seja” (Foucault, 2011, p. 10 – 11).

sistemas éticos surgem diante dos dilemas do mundo, e educar, visando a uma terapia das paixões, relaciona-se com a conduta de vida. Trata-se de uma metamorfose da realidade e uma transformação da visão de mundo.

Para Vigotski, a educação desempenha um papel crucial na formação da personalidade. O adulto (docente e/ou outros atores sociais) assume uma posição diante dos educandos (crianças, jovens e/ou adultos). Mas, para não permanecermos apenas na repetição ou reprodução, precisamos entender que, devido às singularidades pessoais, cada pessoa assimila e aprende a seu modo, de acordo com suas condições sociais, suas vivências e experiências. Daí, a diversidade de interpretações do mesmo fenômeno. Apesar das diferenças existentes, docentes e discentes podem simplesmente reproduzir e repetir as mesmas respostas às questões, as mesmas metodologias empregadas, os mesmos conteúdos aos quais têm acesso, ou seja, deixando à margem a criação do novo. A despeito da diversidade, ao analisar um fato, um tópico, um exemplo etc., dificilmente, ultrapassamos o que está posto. O salto qualitativo pode acontecer com a imaginação que nos permite criar novos modos de existência e novos instrumentos culturais. O resultado é algo específico e original.

Às vezes, parece que há pessoas que são mais criativas do que outras, mas isso não significa que os demais são desprovidos da capacidade de criar, fantasiar e imaginar. Pode-se ensinar o mesmo conteúdo, visando à reprodução, à repetição e/ou à criação, mas é preciso considerar os recursos que são oferecidos. Nas escolas, os profissionais mecanizados pela rotina árdua do magistério, que os obriga a lecionar e a escrever, visando ao cumprimento curricular, dificilmente conseguem sequer pensar em recursos que possibilitem o desenvolvimento da criação de seus alunos. Não se trata de incompetência, mas de formação, ausência de condições e possibilidades.

As pessoas – adolescentes, crianças e adultos – necessitam ter acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Quanto mais conhecemos o processo criador de artistas, cientistas,

educadores, pessoas comuns, que reinventam suas tarefas diárias, mais possibilidades teremos de perceber que imaginar e criar não estabelece limites, regras ou normas. O mundo nos impõe desafios em nome do bem-estar coletivo. As criações não precisam obedecer cegamente aos padrões previamente estabelecidos, ou seja, transgredir não significar desrespeitar, mas ir além do que está posto, ultrapassar o já vivido.

A escola faz parte do mundo que é dinâmico. No contexto atual, observamos dois fatos interessantes. O primeiro diz respeito ao fato de que as instituições escolares, diante de novos atores sociais, encontram-se em processo de possível extinção. A metodologia, os instrumentos e a arquitetura dos espaços não dialogam com os interesses, os valores e os desejos dos alunos. É recorrente falarmos sobre a evasão escolar, mas, se atentarmos para o comportamento e a postura dos alunos, iremos perceber que esse fenômeno não é algo recente. A permanência física e a frequência nos diários escolares não significam presença ativa, ou seja, não significam participação, interesse, vontade, alegria de obter o conhecimento que dialoga com a realidade. A evasão está relacionada às condições sociais dos alunos, que leva à indiferença, ao descaso e à falta de interesse, pois eles percebem que o que a escola oferece não os ajuda a compreender o que se passa com eles e com o que está à sua volta.

O segundo fato está relacionado à crença de que a tecnologia e o empreendedorismo impulsionam a imaginação e ajudam a estabelecer o diálogo com o mundo contemporâneo. São falácias travestidas de realidade. Pensar desse modo é acreditar que, ao mudar os elementos sem alterar o modo de pensar, mudará a vida dos docentes e discentes. O excesso de informação e de recursos que a tecnologia nos oferece não substituem o modo de pensar e de imaginar, ao contrário, às vezes estimula a preguiça, gera ansiedades, enfim, atrofia o pensamento. Quanto à ideia de ser empreendedor de si, ela estabelece uma competitividade insana e esconde o descaso do poder público e dos empresários com os cidadãos, cultiva o

individualismo insano e a morte da esfera pública. Tudo se transforma em mercadoria descartável, inclusive, o homem.

Sem a análise profunda desses fatos, ficaremos presos à imaginação enquanto primeiro gênero de conhecimento, como estabelece Spinoza: não há criação e sim servidão. Vivemos de acordo com as narrativas dominantes, lemos a realidade da forma como ela nos afeta. A vida nas escolas públicas se move de acordo com os programas do governo e, atualmente, o debate gira em torno do Novo Ensino Médio. Afirmar que a proposta é boa ou ruim ou que representa o fracasso escolar, enumerando as mudanças nos currículos, é analisar de acordo com o primeiro gênero do conhecimento, ou seja, a imaginação. Somos afetados pelo programa e analisamos com base nesse fato. Trata-se de uma interpretação rasa, superficial que não chega à medula do problema que é compreender o papel da escola pública numa sociedade desigual. Os programas, as leis, os modelos propostos são efeitos de uma sociedade que usa a educação como ferramenta para reprodução e permanência da desigualdade social, tendo como objetivo a manutenção do *status quo* da sociedade brasileira.

Como explicitamos anteriormente, há docentes e educadores que fazem a diferença e utilizam os espaços não somente das escolas, mas da cidade para transmitir os conteúdos de forma que possam impulsionar a criação e imaginação. Mas, ainda assim, precisam obedecer ao currículo. Esses profissionais fazem o que podem mediante às possibilidades e condições que possuem. Com isso, não temos uma transformação ativa e sim momentos de contentamento, de alegria, mas que são provisórios e não definitivos. Docentes e discentes, não necessariamente, reproduzem o que o meio impõe. Há uma dialética permanente em que os atores envolvidos terão vivências diversificadas, mesmo participando da mesma realidade e compartilhando a mesma experiência. Nesse diálogo, percebemos que a história não é única e absoluta. Não há uma única versão, mas diversas narrativas sobre o mesmo fenômeno. A constituição da personalidade se dá nesse

diálogo. Isso é transformador e revolucionário. É a percepção da existência do eu e do outro.

A permanência na escola e na universidade tem início, meio e fim, mas o desenvolvimento da personalidade é permanente, ou seja, é mutável, é uma abertura que só se fecha com a morte. Enquanto seres viventes, somos expostos à transformação, mas a reprodução, a repetição das vivências e experiências anteriores, sem a análise profícua do momento presente, gera em nós uma passividade. Trazer o passado para o presente e o futuro é algo importante, mas não pode ser desprovido de um exame minucioso e preciso.

Conclusão

Vigotski e Spinoza viveram e escreveram nos séculos XIX e XVII, respectivamente. Trazê-los à contemporaneidade, desconsiderando os contextos históricos em que estavam envolvidos, pode fornecer interpretações incorretas e claudicantes. O pensamento de ambos reconhece que a vida possui uma dinâmica, um devir, um processo. As singularidades põem em evidências as especificidades de cada um e elas vão se constituindo na e além da escola.

Podemos educar para a servidão ou para a liberdade, mas é preciso trabalhar com os instrumentos que o mundo proporciona. A história do homem dialoga com a cultura e com os objetos e recursos produzidos por ele. Daí, precisamos questionar: o que se oferta de bens culturais? O que se observa é uma negligência com docentes e discentes que não têm acesso ao patrimônio historicamente acumulado pela humanidade, o que acarreta ações educativas que não são pautadas na imaginação como ferramenta de criação de um novo modo de aprender e de ensinar. Além disso, são desconsideradas as peculiaridades do desenvolvimento dos alunos, ou seja, não se consegue ir às causas para transformar e modificar as bases de um sistema excludente.

A imaginação é uma ferramenta do pensar e agir. Ela nos permite pensar o ato educacional como unidade entre passado,

presente e deve estar orientada para o futuro. É uma ação futura, vinculada ao presente e ao passado. Não é um ideal, pois este não comporta e não contém a contradição que é fundamental num processo dialético e faz parte da constituição humana. Portanto, se queremos mudar desde as bases, quer dizer, desde o modelo instituído, será preciso criar, inventar e conceber não um novo modelo, pois cairemos na mesma armadilha, já que pensar em modelos é estabelecer padrões. Se quisermos usar o substantivo, temos que explicar e esclarecer que são modelos provisórios, porque uma orientação e uma educação, do ponto de vista do desenvolvimento humano, precisam considerar que o indivíduo é o que Heidegger (1997) afirmou na obra *Ser e Tempo*, quer dizer, *é um processo de acontecer*, que caminha na temporalidade, como todo e qualquer ente ou coisa, é uma ação orientada para o futuro, mas unida ao passado e ao presente. Não é reproduzir ou repetir, porque desse modo não caminhamos, não evoluímos, é criação e estabelecimento de possibilidades e condições. Nesse sentido, imaginar é fundamental. O que impulsiona a capacidade criadora é o desejo mediante as necessidades e os anseios.

Assim, concluo este capítulo questionando: que tipo de escola desejamos? Orientada para o desenvolvimento da personalidade ou para manutenção do *status quo*? Quais as necessidades e os anseios que nos impulsionam? Quais possibilidades e condições nos são oferecidas no sentido de acessibilidade ao patrimônio cultural? Responder a essas questões nos dirá se educamos para a liberdade ou para a servidão.

Referências

ANAXIMANDRO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO. **Os pensadores originários**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ÉFESO, Heráclito de. **Pré-Socráticos**: fragmentos, doxografia e comentários. Coleção Os Pensadores. Seleção de textos e

supervisão do Prof. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado da reforma da inteligência**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado político**. Coleção Os Pensadores, vol. XVII. Trad. e Notas de Marilena de Souza Chauí Berlink. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981- 1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2011.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEGORARO, Olinto Antônio. **Ética da Solidariedade Antropocósmica**. Rio de Janeiro: Maud X, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Edival. **Um materialismo psicológico**. In: Viver mente e cérebro – Coleção Memória da Pedagogia – Lev Semenovitch Vygotsky – Uma educação dialética. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VIGOTSKI E O SERVIÇO SOCIAL: UM ENSAIO TEÓRICO

Amanda Bersacula¹

Resumo: A teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski não faz parte do aporte teórico da formação de assistentes sociais, nem mesmo em disciplinas sobre o Serviço Social na Educação. Tendo em vista sua importância, pretende-se examinar possíveis contribuições dessa teoria para a instrumentalização de assistentes sociais que atuam com crianças e adolescentes no âmbito da educação escolarizada. Por meio de uma revisão bibliográfica, são abordados alguns conceitos da teoria de Vigotski, como: a questão do meio na pedagogia; a consciência e a função da instrução no desenvolvimento da criança. É com base nesses conceitos que pretendemos realizar um diálogo com a prática de assistentes sociais que têm atuação direta com crianças e adolescentes na educação escolarizada visando discutir sobre a dimensão pedagógica desses/as profissionais que perpassa pelo trabalho de intervenção, acompanhamento e orientação. Entende-se que, para atuar no processo reflexivo com crianças, é necessário que os/as profissionais compreendam seu processo de desenvolvimento, suas mudanças e como o “meio é distinto em diferentes graus etários” (Vigotski, 2018, p. 74). Assim, é extremamente relevante que assistentes sociais se apropriem da teoria histórico-cultural para atuarem com crianças e adolescentes, especialmente, nos ambientes da educação escolarizada.

Palavras-chave: Vigotski, Serviço Social, Teoria Histórico-Cultural.

¹ Assistente Social do Instituto Federal Fluminense (IFF). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu/UFF). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC). E-mail: amanda.bersacula78@gmail.com

Introdução

Em 2007, em um concurso pioneiro para incluir assistente social na Secretaria Municipal de Educação em Miracema (SME), no interior do estado do Rio de Janeiro, fiz o meu primeiro concurso público para assistente social. O Edital 001/2007² exigia conhecimentos didáticos e pedagógicos para os cargos de nível superior que atuariam na SME e foi assim que conheci alguns dos autores estudados por profissionais da área da Educação, como Piaget e Vigotski. Após o processo do concurso, somente em 2018, voltei a estudar Vigotski no Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC) com a Profa. Dra. Zoia Prestes.

Faço este breve relato para situar o/a leitor/a de que, mesmo estudando e atuando na política de educação há anos, Vigotski não é um autor de referência para nós, assistentes sociais. No NUTHIC, a Profa. Dra. Zoia Prestes vez ou outra diz que Vigotski é um autor importante, mas que não deve estar em tudo, em todas as pesquisas, e eu concordo. Entretanto, como profissional da educação escolarizada que trabalhou na SME com crianças e adolescentes e trabalha em uma escola técnica federal de nível médio, entendo que a teoria histórico-cultural de Vigotski tem conceitos que são importantes na instrumentalização teórica de assistentes sociais para atuação direta com crianças e adolescentes, especialmente com crianças.

A dimensão pedagógica do trabalho de assistentes sociais é um debate teórico que vem ganhando espaço nos estudos dos grupos de pesquisa, em especial, os que estudam sobre o Serviço Social na Educação. Essa dimensão pedagógica diz respeito à prática educativa objetivada pela consciência crítica e ativa de sujeitos históricos na relação entre os seres humanos socialmente construídos em sua práxis, com base na teoria do materialismo

² Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/edital-171-vagas-na-prefeitura-de-miracema-rj> Acesso em: 05 abr.2024.

histórico-dialético marxiano. Diante dessa perspectiva, a da interlocução entre assistentes sociais e os sujeitos diretamente atendidos por sua *práxis*, a pergunta que fica é: como desenvolver abordagens com crianças e adolescentes no âmbito escolar que possam contribuir com o processo reflexivo crítico sem compreender seus processos de desenvolvimento e suas especificidades?

Compreende-se que Vigotski, pela complexidade de suas obras, apresenta-nos uma pedagogia crítica e historicizada capaz de munir, teoricamente, assistentes sociais em sua prática educativa com crianças e adolescentes na “relação entre instrução e desenvolvimento” (Prestes, 2020). Portanto, este artigo é um ensaio teórico que visa examinar as possíveis contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de assistentes sociais que atuam com crianças e adolescentes no âmbito da educação escolarizada. Todavia, faz-se necessário considerar que Vigotski é um autor com inúmeras produções, pesquisas e estudos em diversos assuntos, inclusive na arte, no desenvolvimento humano, na psicologia e na educação, por exemplo. Para além de ser um autor de alto nível de complexidade e entendimento, há ainda a problematização³ envolvendo as traduções de suas obras para a Língua Portuguesa brasileira, o que complexifica ainda mais a leitura de suas obras.

Diante da tarefa de trazer a teoria histórico-cultural de Vigotski como possibilidade de estudo e contribuições e como uma teoria capaz de instrumentalizar assistentes sociais em suas intervenções com crianças e adolescentes, em especial no âmbito da educação escolarizada, foram escolhidos somente alguns conceitos os quais serão examinados, ao longo deste ensaio teórico, visto que

³ A problematização envolvendo as traduções das obras de L. S. Vigotski que foram traduzidas para a Língua Portuguesa brasileira serão abordadas adiante. Para aprofundar no tema, sugiro o livro da professora Dra. Zoia Prestes: *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

é impossível examinar toda a obra do autor e suas possíveis contribuições para o Serviço Social.

O primeiro tópico deste artigo trará uma breve contextualização sobre o autor e suas traduções para a Língua Portuguesa brasileira com base nos apontamentos realizados por Prestes (2020), assim como algumas contextualizações trazidas por Kravtsov (2014) e Duarte (2011).

O segundo tópico trará alguns pontos sobre o conceito de pedologia - ciência que estuda o desenvolvimento da criança - em Vigotski, o problema do meio na pedologia, a consciência e a função da instrução no desenvolvimento da criança. Esses foram os conceitos escolhidos da teoria histórico-cultural de Vigotski, dentre uma vasta obra com diversas possibilidades de aproximações que podem instrumentalizar a prática de assistentes sociais no atendimento e acompanhamento de crianças e adolescentes.

O terceiro tópico trará a prática do Serviço Social, mais especificamente a questão de orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias (Mioto, 2010) e também sobre a dimensão pedagógica do trabalho educativo de assistentes sociais (Abreu, 2016). Segundo Mioto (*Ibid*), os/as assistentes sociais muitas vezes são executores/as terminais das políticas sociais e mantêm relação direta com usuários/as das políticas sociais. Suas ações estão na dimensão técnico-operativa, permeada pela instrumentalidade do saber profissional de caráter teórico-metodológico. Para este tópico, o importante é compreender que assistentes sociais são técnicos/as que atuam diretamente com crianças e adolescentes nas diversas políticas sociais, como na Assistência Social e na Educação, por exemplo, o que requer necessária compreensão sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes para realizar a escuta humanizada e adequada para cada faixa etária.

Conclui-se que a teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e os conceitos examinados neste artigo - o problema do meio na pedologia, a consciência e a função da instrução no desenvolvimento da criança - contribui para a instrumentalização

do trabalho educativo de assistentes sociais que atuam na educação escolarizada, em especial, na Educação Infantil.

Vigotski: caminhos percorridos de uma teoria no Brasil

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), pensador soviético, nascido na Bielorrússia, participou do novo sistema de instrução proposto pelo poder dos soviets após a Revolução Russa, em 1917. Diante de tantos problemas enfrentados, incluindo a miséria e a fome, a educação foi considerada prioridade no regime soviético, inicialmente comandado por Lenin. Como havia 90% de analfabetos e milhões de crianças órfãs, foi imprescindível que os princípios e os objetivos da educação fossem reformulados. Assim, a pedagogia soviética deveria refletir os ideais da revolução proletária e se contrapor aos princípios da pedagogia burguesa (Prestes, 2020). Segundo Prestes (*Ibid*, p. 14),

é exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocaram uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem.

Juntamente com Alexander Romanovich Lúria e Alexis Nikolaevich Leontiev, L. S. Vigotski compunha o grupo de pesquisa chamado *troika*. Foi uma época de grandes descobertas científicas e mudanças no sistema de educação e com significativas contribuições da *troika*. Vigotski ocupou diversos cargos públicos na União Soviética chegando a representar o Comissariado do Povo para a Instrução (NARCOMPROS) no Congresso Internacional sobre Ensino e Educação em Londres, em 1925, sendo também próximo de Anatoli Vasilevitch Lunatcharski e de Nadejda Konstantinovna Krupskaja, esposa de Lenin (Prestes, 2020).

Entretanto, a década de 1930 foi marcada por um regime ditatorial com perseguições e mortes daqueles/as que de alguma forma representavam ameaças ao sistema consolidado por Stalin. As

perseguições aconteceram em todos os âmbitos, inclusive no meio acadêmico. Jan Sten, tutor filosófico de Stalin, foi perseguido e executado em 1937. Segundo Prestes e Tunes (2018), há fundamentos para acreditar que, se Vigotski não tivesse falecido de tuberculose em junho de 1934, também teria sido executado por Stalin. Embora Vigotski não tenha morrido por execução, suas obras foram severamente criticadas e proibidas na então União Soviética.

No livro *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (2018), as autoras trazem detalhes dessa conjectura histórica, assim como relatam e analisam sobre a crítica encomendada às ideias de Vigotski sobre a pedologia. Ainda no livro, é possível encontrar o texto “crítico” encomendado a Eva Izrailevna Rudniova (1898-1988), traduzido em sua íntegra pelas autoras com o título *As falsas ideias de L.S. Vigotski na pedologia* (Prestes; Tunes, 2018), inclusive com a nota inicial da edição russa.

Conforme apontado pela professora Dra. Zoia Prestes (2020, p. 9), “para pensarmos como um pensador criou e inovou no seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu”. Assim, o livro *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*⁴, dessa autora, traz um contexto histórico rico sobre o que viveu Vigotski, assim como os aspectos históricos importantes e produções científicas desse teórico. Esse contexto histórico é importante para a compreensão de como e quando a teoria histórico-cultural foi gestada, qual percurso tomou no país de origem e como chegou às academias e livrarias brasileiras.

As obras de Vigotski foram deturpadas tanto na União Soviética quanto no Ocidente, incluindo as que chegaram ao Brasil. Após longos anos de censura na União Soviética e deturpações, coube aos/às pesquisadores/as o resgate de obras não publicadas e de textos adulterados. L. N. Leontiev, falecido em 1979, amigo de Vigotski e pesquisador da *troika*, teve fundamental importância

⁴ A tese de doutorado da autora pode ser encontrada em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012 Acesso em: 08 mai. 2024.

nessa tarefa de resgate de textos não publicados, assim como A. R. Luria. A filha de Vigotski, Guita Lvovna Vigodskaja⁵, assim como a professora Tamara Mirrailovna Lifanova, que desde 1960 vem realizando um trabalho científico de resgate de textos não publicados, também fazem parte desse rol de pesquisadores/as russos/as sobre a vida e obra de Vigotski. É extensa a lista de pesquisadores/as que vêm realizando esse trabalho de estudos sobre a obra de Vigotski na Rússia, um trabalho de grande relevância sobre a teoria histórico-cultural⁶.

No Brasil, os textos de Vigotski começaram a ser traduzidos e estudados a partir dos anos de 1980, aproximadamente (Prestes, 2020). Traduzidos em grande parte do inglês, muitas de suas obras foram deturpadas, com implicações significativas para o entendimento da teoria vigotskiana⁷. A fim de ilustrar a que ponto chegaram as deturpações das obras de Vigotski, vejamos um dos livros mais lidos de Vigotski no Brasil que tem, atualmente, duas traduções, sendo uma de 1987, sob o título *Pensamento e Linguagem*,

⁵ Um fato interessante no livro de Prestes (2020) é que o sobrenome de Vigotski era escrito com a letra “d”, ou seja, Vigodski. Segundo algumas fontes, Vigotski altera o seu sobrenome para não ser confundido com o seu primo, David Isaakovitch Vigodski que publicava artigos na mesma época de Vigotski. David era poeta, tradutor e crítico literário e traduzia trinta línguas para o russo, incluindo a tradução para o russo da obra de Mário de Andrade, o poema “O rebanho” (Prestes, 2020, p. 29-31).

⁶ Lançado há quase três anos, em 2021, o livro de entrevistas com autores e pesquisadores russos sobre Vigotski *L. S. Vigotski: presença e atualidade* (Prestes, 2021), traz muito sobre esse movimento de resgate de textos não publicados e deturpados de Vigotski, inclusive entrevistas com a professora Tamara M. Lifanova e com o professor Vladimir Samuilovitch Sobkin. Este lançou recentemente, no dia 23 maio de 2022, com a professora Zoia Prestes, a Revista Veresk, editada e publicada por Vigotski em Gomel (Bielorrússia) há 100 anos. O vídeo de lançamento da Revista (em russo e português) está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iYJUKaM85WQ>

⁷ Sugiro ao/à leitor/a que deseja aprofundar nas leituras sobre a teoria histórico-cultural de Vigotski a leitura prévia do livro, fruto da tese de doutorado da professora Dra. Zoia Prestes: *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil* (2020).

com tradução indireta do inglês do livro *Thought and Language* (1962) e outra, sob o título *A construção do pensamento e da linguagem*, de 2001, tradução direta do russo feita por Paulo Bezerra.

Na primeira obra traduzida, do inglês, *Pensamento e Linguagem* (1987), há um corte de 60% (sessenta) do seu conteúdo com simplificação de capítulos, distorção de trechos e ainda adição de textos, desde o livro em inglês e que se manteve na tradução para o português. Observemos que Vigotski é um autor soviético cuja teoria se integra às bases marxianas, além de outras, como Spinoza, por exemplo. Seu livro chegou aos Estados Unidos em 1962, poucos anos após o fim do Macarthismo, em 1957. Assim, para o professor Newton Duarte (2011, p. 200), o idealismo presente era tornar “o pensamento de Vigotski mais *soft*, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano”. A segunda tradução do livro realizada direto do russo para o português, por Paulo Bezerra, *A construção do pensamento e da linguagem*, de 2001, segundo Prestes (2020, p. 64), apesar de algumas inconsistências, “inaugura-se uma nova era nas traduções de Vigotski no Brasil”.

Mesmo diante do que foi resumidamente colocado aqui sobre as deturpações das obras de Vigotski, há pesquisadores/as e acadêmicos/as⁸ que desconhecem ou desconsideram as novas traduções direto do russo para a Língua Portuguesa brasileira, ignoram ou simplesmente acreditam “que a alteração de uma palavra para expressar um determinado conceito não muda nada” (Prestes, 2021, p. 29). Essas questões referentes às traduções deverão e serão consideradas neste artigo e por isso não poderiam

⁸ Uma pesquisa de mestrado intitulada *Traduções de obras atribuídas a L. S. Vigotski no Brasil e seus impactos em monografias do curso de Pedagogia da UFF/Niterói*, defendida em 2023, do pesquisador e atual doutorando Mateus Thaler Beck, mostra que somente 10% (dez) dos trabalhos monográficos pesquisados no curso de Pedagogia da UFF/Niterói, de 2012-2021, retomam a discussão das traduções e obras do autor. Identificou que o livro *A formação social da mente* aparece na bibliografia de mais de 70% (setenta) dos trabalhos, sendo essa obra uma das que mais foi deturpada em sua tradução.

deixar de ser apresentadas aos/às leitores/as, visto que se destina a um público que talvez tenha pouca ou nenhuma intimidade com as obras de Vigotski que são os/as assistentes sociais⁹.

Vigotski foi um teórico e pesquisador com vastas pesquisas e seus escritos transitaram tanto nos estudos sobre a arte e psicologia quanto na pedagogia. Há algumas discussões sobre os termos utilizados para suas teorias, como *histórico-cultural*¹⁰ e *psicologia marxista*¹¹, assim como para a *pedologia*. O que nos interessa aqui é compreender que os estudos do grupo denominado *troika*, L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria,

(...) pertencem a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e da pedagogia. A teoria histórico-cultural, nos anos 1920, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo (Prestes, 2020, p. 20 - 21).

O termo *pedologia* - ciência que estuda o desenvolvimento da criança - pertencia ao vocabulário proibido na União Soviética, mesmo após a morte de Stalin. Para que a publicação e republicação dos trabalhos de Vigotski acontecesse, “Luria teve a ideia de substituir a palavra *pedologia* por *psicologia infantil* (Ibidem, p. 5).

⁹ Para quem deseja se aprofundar, o professor Newton Duarte, no livro *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2011), alerta para as traduções e também as apropriações que em nada se aproximam da perspectiva de uma pedagogia crítica e historicizadora de Vigotski. O livro encontra-se disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf> Acesso em: 09/05/2024.

¹⁰ Ver em PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2 Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 14-19.

¹¹ Ver em PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2 Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 20.

Em 2018, foram publicados textos inéditos¹² no Brasil do livro *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* com tradução e organização das professoras Dra. Zoia Prestes e Dra. Elizabeth Tunes. Algumas questões que se encontram no texto *Quarta aula: o problema do meio na pedologia* serão trazidas no próximo capítulo deste ensaio teórico, como conceitos-chave para compreender como o meio participa e influencia no desenvolvimento da criança.

Em muitos textos escritos no Brasil, podemos observar que a teoria histórico-cultural se remete ao termo *psicologia histórico-cultural* (PHC) e, de fato, há psicólogos que seguem por essa área de estudos com atuação clínica, inclusive. Mas o que se pode apreender da teoria histórico-cultural, em que Vigotski é um dos expoentes, talvez o principal, é que essa teoria é muito mais abrangente do que o próprio conceito de psicologia. Portanto, é um autor que tem em sua teoria uma abrangência que extrapola as conversações psicológicas e que pode ser utilizado em outros campos de estudos, como na pedagogia, na educação e, como sugerido aqui, no Serviço Social. A própria PHC, abordada de forma “não clássica” da psicologização biologista e da psicanálise ocidental, propõe pensar que o desenvolvimento humano é social e histórico, em uma análise dialética da sua relação com o meio sem a dicotomia só meio ou só biológico, mas que acontece nessa relação, o método da unidade, que será melhor explicitado posteriormente.

Para Guennadi Grigorievitch Kravtsov - um dos maiores estudiosos de Vigotski na Rússia e casado com Elena E. Kravtsova, neta de Vigotski -, em sua entrevista realizada por Prestes (2021), a pedologia e a psicologia infantil não são sinônimas, sendo a psicologia infantil um dos componentes da ciência pedológica. Por isso que os estudos vigotskianos se aplicam aos estudos pedagógicos e instrumentalizam profissionais da educação para

¹² Somente a quarta aula, *O problema do meio na pedologia*, tinha sido traduzida e publicada no Brasil em 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022> Acesso em: 10 mai.2024.

compreenderem os processos singulares do desenvolvimento infantil. Claudia Santana (2016) denomina *Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski* os estudos desse autor sobre os processos de formação humana. Para Santana (2016), os estudos pedológicos ocuparam centralidade nas produções teóricas de Vigotski, visto que são mais abrangentes, indo além da psicologia, normalmente apresentada e estudada no meio acadêmico. Por toda a abrangência, o termo utilizado neste ensaio é teoria histórico-cultural, com foco em apenas alguns conceitos que serão apresentados em seguida.

A questão do meio, da consciência e da função da instrução no desenvolvimento da criança

Para discutirmos sobre o problema do meio na pedologia, é importante, em primeiro lugar, situar alguns pontos sobre a *Primeira aula. O objeto da pedologia* (Vigotski, 2018). Esse texto, apesar de ser denso em conteúdo, também é bem didático, visto que Vigotski estava proferindo uma aula e, por ser um exímio docente, explica com detalhes e exemplos práticos sua teoria e seus estudos. Vigotski apresenta o objeto e aponta para o método da pedologia, o que estuda e como faz. “O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência”, diz Vigotski (Ibidem, p. 18). Mas, para ele, é preciso que se defina o que é o desenvolvimento da criança para, assim, saber abordar a questão do método da pedologia. Dessa forma, para o autor, existem especificidades fundamentais e leis básicas gerais do desenvolvimento infantil. Serão apontadas três leis gerais que especificam o desenvolvimento infantil.

A primeira lei é a organização complexa do tempo, que é histórico. No desenvolvimento infantil existe início, etapas temporais determinadas e fim. O tempo pedológico, do desenvolvimento, não é o mesmo da contagem cronológica do calendário. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada mês/ano é medido pelo lugar que cada mês ocupa no ciclo de

desenvolvimento. Como tempo e conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida da criança, o que Vigotski chama de *idade pedológica* não necessariamente será a idade que a criança terá, contada a partir de seu registro de nascimento. Para ele, o desenvolvimento da criança não é uma linha vertical e acontece de forma cíclica, ritmada e com velocidade, com momentos de elevação intensa, desaceleração e retratação, não é uma constante. Vejamos um exemplo dado pelo autor. Em suas palavras:

É claro que, se qualquer alteração no desenvolvimento da criança ocorrer num período em que se espera uma elevação isso tem um sentido. Contudo, se essa alteração ocorrer quando se esperava um leve declínio e não elevação, então o sentido é outro. Por exemplo, suponham que, no último ano, uma criança tenha ganhado pouco ou nenhum peso. Isso é muito ruim se acontecer no momento em que deveria se dar o desenvolvimento real, fazendo-nos pensar que essa criança não ganhou peso quando todas, nessa idade, o ganham abruptamente. Suponhamos que, em outro momento, ela não tenha ganhado peso. Isso não me preocuparia porque ela estaria num período em que o ganho de peso deve ser reduzido (Vigotski, 2018, p. 23).

A segunda lei é a da desproporcionalidade ou irregularidade. A criança é um ser complexo, havendo, de acordo com essa lei, dois postulados a serem considerados. O primeiro postulado da irregularidade é que em cada novo degrau não há apenas crescimento isolado de algumas partes, mas também há a reestruturação e o reagrupamento das relações. Isso se relaciona não somente com o desenvolvimento do corpo, mas também da mente. Falando acerca do desenvolvimento corporal, Vigotski exemplifica com o caso de um bebê que tem a cabeça grande e os membros superiores e inferiores curtos. Uma criança maior, porém, apresentará o desenvolvimento dos membros inferiores mais rapidamente do que a cabeça, o que ocasiona não somente o crescimento maior isolado de uma parte do corpo, mas a reestruturação e o reagrupamento das relações dos membros. A mesma coisa acontece com o que ele chama de *vida mental da criança*

em que não existe um movimento direto e regular da percepção, memórias, atenção e pensamento juntos. “Sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar” (Ibidem, p. 24).

O segundo postulado da irregularidade é o que determina as particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade. Algumas particularidades da vida da criança em determinados momentos estarão no centro do desenvolvimento e outras, no que o autor chama de *periferia do desenvolvimento*. Um dos exemplos citados pelo autor é a fala. A fala se desenvolve entre, aproximadamente, um ano e meio a cinco anos que é quando a criança começa a dominar as formas básicas da língua materna. Nesse período, a fala está no centro do desenvolvimento. Outro exemplo é a percepção que se desenvolve antes da memória e, por isso, em determinado ciclo do desenvolvimento, estará no centro do desenvolvimento.

A terceira lei do desenvolvimento infantil é a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil, com mudanças qualitativas de uma forma para a outra.

Por exemplo, quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbúcio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal, em todos esses casos, não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa de uma forma que se manifesta de outro modo (Vigotski, 2018, p. 23).

Após definir, com exatidão, o objeto científico da pedologia, Vigotski vai apresentar as teorias vigentes da época que estudavam o desenvolvimento infantil. Seriam, basicamente, três grupos de teorias que estudavam o desenvolvimento infantil.

O primeiro é o que ele denominou de *preformismo* que significa “a existência de uma forma anterior” (Vigotski, 2018, p. 30). É uma teoria ligada à embriologia, na época, mas que teve maior aceitação nos estudos pedológicos. Parte-se do ponto de vista de que tudo

está dado desde o início e que não surge nada de novo. Para essa teoria, “a criança é um pequeno adulto, ou seja, é um ser que, em seu estado embrionário e em pequenas proporções, já contém o que estará desenvolvido em proporções maiores no adulto” (Ibidem, p. 33). Vigotski critica essa teoria por não considerar surgimento do novo no desenvolvimento, o que leva à negação do próprio desenvolvimento.

A segunda teoria é contrária à primeira, ou seja, considera a criança como uma “tábula rasa”, sendo tudo determinado pelo meio. Assim, desconsidera o que Vigotski chama de *leis internas*. Chamada de *ciência burguesa* pelo autor, também teve grande destaque na ciência soviética. Aqui, a criança é um produto passivo, o que também nega o desenvolvimento. As duas teorias negam o desenvolvimento infantil justamente porque “a base do desenvolvimento é o surgimento do novo” (Ibidem, p. 35).

Finalmente, está o terceiro grupo de cientistas do qual Vigotski faz parte a respeito de cuja teoria, com algumas particularidades, o autor realiza alguns apontamentos sobre os seus pontos frágeis. O ponto chave dessa teoria é a concepção de desenvolvimento como um processo de formação

do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores (Vigotski, 2018, p. 36).

Após a definição do objeto da ciência pedológica, Vigotski apresenta a *Segunda aula. A definição do método da pedologia*. Não nos deteremos na questão do método, mas é importante que se entenda que, para esse autor, o método é dialético e que se parte do estudo da unidade do desenvolvimento para a decomposição e a análise das unidades. Para Vigotski (Ibidem, p. 77), na ciência, a análise que decompõe os elementos deve ser “substituída pela análise que articula unidades num todo complexo”. Conforme apontado por

Guennadi Grigorievitch Kravtsov (2014, p. 30), Vigotski era *um marxista sincero* cujo interesse era o método de Marx - o que podemos observar em seus textos, tanto pela dialética quanto por sua análise da totalidade.

Após essa breve explanação sobre o objeto da pedologia, passaremos a discussão sobre a questão do meio, visto que é uma parte a qual consideramos importante para a instrumentalização (Guerra, 2000) de assistentes sociais no contato direto com crianças e adolescentes, em especial, no âmbito da educação escolarizada.

O primeiro ponto a considerar é a definição de “meio”. Conforme apontado na Nota da Tradutora 2 (N.T.) no texto *O problema do desenvolvimento cultural da criança* (Vigotski, 2021, p. 75), “meio” (*sreda*) significa contexto social e é esse significado que Vigotski está dando no texto da sua *Quarta aula: o problema do meio na pedologia*, a qual abordaremos aqui. Já no texto sobre o desenvolvimento cultural da criança, “meio” (*priom*) tem outro significado que é aquilo que permite alcançar um fim ou objetivo. Portanto, estaremos abordando meio (*sreda*) com o significado de contexto social.

O segundo ponto que está no texto da *Quarta aula* é que o objetivo da pedologia não é estudar o meio e suas leis estruturantes, “mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança”, é compreendê-lo e investigá-lo “não com parâmetros absolutos, mas relativos” (Vigotski, 2018, p. 74). Assim, para o autor, não é o ambiente, suas qualidades e características que irão definir *pura e objetivamente* o desenvolvimento da criança. “É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento” (Ibidem, p. 74). Assim, quaisquer elementos do meio terão papéis distintos em diferentes crianças, em diferentes degraus etários. Até mesmo quando a criança participa do mesmo meio e este se mantém pouco alterado, o fato de a criança, no processo do seu desenvolvimento, mudar, “faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio” (Ibidem, p. 75). Um exemplo dado pelo autor é a fala dos

adultos ao redor da criança. A fala pode ser a mesma, o mesmo tom, vocabulário, contexto, entretanto, cada criança, dependendo de seu grau de compreensão dos significados, terá um entendimento.

Vigotski vai além e afirma que não é um momento ou outro, tomado de forma independente, que define a influência do meio no *desenvolvimento da personalidade consciente*, mas a vivência, “o momento retratado através da vivência da criança” (Ibidem, p. 75). Nesse ponto, Vigotski traz um exemplo concreto com três crianças, irmãos, que vivenciam uma situação de violência doméstica cometida pela mãe alcoolista. São crianças com idades distintas, que vivem no mesmo meio, entretanto, entendem esse meio e respondem de formas diferentes justamente porque as relações que se estabelecem entre as crianças e o meio são diferentes.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência será sempre relacionada com algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionadas desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

O nível de compreensão, a tomada de consciência e a atribuição de sentido do que acontece no meio influenciam no desenvolvimento, sendo parte indivisível dos seus acontecimentos. No livro de Vigotski *A crise dos sete anos*, citado por Prestes (2020, p. 128), o autor compara a vivência (*perejivanie*) de um bebê a uma criança de sete anos. Em uma criança de sete anos, a estrutura de vivências é diferente, visto que ela já conhece seus sentimentos, se está com fome, triste, feliz, ou seja, “surge uma orientação consciente em suas próprias vivências”.

Ainda como exemplo, mais uma vez, Vigotski exemplifica a fala, talvez porque um dos seus principais estudos seja a relação entre pensamento e fala¹³. Assim, o significado das palavras e suas generalizações são diferentes em cada etapa etária. As generalizações se estruturam nas crianças de formas distintas das dos adultos e têm *caráter mais concreto, mais visual*. O autor afirma que as crianças não compreendem “a realidade, os acontecimentos que estão à sua volta do modo como nós (adultos) o fazemos” (Vigotski, 2018, p. 82). Vigotski traz outros exemplos como a morte de uma pessoa na família e a separação dos pais, situações em que crianças terão reações distintas, dependendo de como elas compreendem o sentido e o significado da morte e de separação, por exemplo.

Assim, conclui-se que o meio não deve ser analisado como “um ambiente imóvel e externo ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico” (Ibidem, p. 83). Mas, afinal, pergunta o autor: em que consiste o papel do meio em relação ao desenvolvimento da criança? A conclusão a que ele chega é a de que “entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento infantil e a nenhum outro” (Ibidem, p. 85). Em suas palavras:

A criança fala com frases simples, mas a mãe se dirige a ela com uma fala gramaticalmente e sintaticamente formulada, com um vocabulário grande, circunscrito à criança, é claro, mas de qualquer modo, com uma forma desenvolvida (...) vamos convencionar denominá-la, assim como fazem na pedagogia contemporânea, de terminal ou ideal (...). Denominemos essa forma de fala da criança de primária, inicial. A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal a que deve

¹³ Observemos que em várias traduções a “fala” (*retch*) é colocada como “linguagem”, como no livro *Pensamento e Linguagem*, que no russo é *Michlenie i retch*. Entretanto, Prestes (2020) questiona a tradução de *retch* para linguagem, visto que linguagem é mais abrangente do que fala. Porém, o que o autor soviético estudou, foi a relação entre pensamento e fala (*retch*) e não linguagem.

surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento (Vigotski, 2018, p. 85).

Assim, o meio não desempenha o papel de ambiente, desempenha o papel de *fonte de desenvolvimento*. Na relação entre forma ideal (fala do adulto) e forma inicial (fala da criança), por exemplo, o meio como fonte de desenvolvimento traz características e qualidades especificamente humanas determinadas pelas condições históricas. Contudo, no processo de desenvolvimento, a criança se apropria da forma externa de relação. As funções psicológicas superiores surgem “inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança”. Assim, Vigotski exemplifica com a questão da fala externa, que tem início na função social, na relação com outras pessoas para, após, caracterizar-se também como uma fala interna, como “um meio de pensamento interno na criança” (Vigotski, 2018, p. 91 - 92).

Em outro texto sobre *O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar*, Vigotski (2021) diz que toda a função psíquica superior, como a fala, por exemplo, “surge em cena duas vezes: inicialmente, como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica, e, pela segunda vez, como atividade individual, como um meio interno de pensamento da criança, como função intrapsíquica”. Assim, nesse processo de internalização e da capacidade da atividade interna, surgem os raciocínios e a “criança aprende a tomar consciência e verificar os fundamentos de suas ideias” (Vigotski, 2021, p. 262 - 263). Entretanto, esse processo não pode ser considerado estanque, como um processo puramente externo para o interno. Há uma relação dialética entre sujeito e objeto e, por isso, Vigotski utiliza o método

da unidade que compreende as relações intrínsecas e as especificidades do desenvolvimento infantil.

Na criança, a tomada de consciência depende da sua capacidade de compreensão, o que depende da relação existente entre o meio e a criança numa determinada etapa do seu desenvolvimento. Conforme apontado anteriormente, mesmo que o meio - como contexto social - seja o mesmo, ainda que uma situação de violência, por exemplo, seja a mesma, a influência desse meio, dessa violência, sempre será relativa para cada criança. A vivência, conforme Vigotski (2018, p. 79), é analisada “como uma unidade de momentos do meio e da personalidade”. Assim, é no processo de desenvolvimento que a criança percorre um longo caminho de tomada de consciência do conceito, do objeto para operar seu raciocínio de forma abstrata. Todavia, não é pelo desenvolvimento individual que a criança alcançará a consciência humana, segundo Vigotski (2018). A consciência humana é histórica, social e cultural e encontra-se nas relações sociais. Uma frase conhecida de Vigotski é “tomar consciência significa dominar” (Kravtsov, 2014, p. 33 - 34).

Nesse processo de tomada de consciência, a ação da instrução no desenvolvimento da criança tem um significado importantíssimo nas obras de Vigotski. Na análise sobre a relação entre instrução¹⁴ e desenvolvimento, Vigotski, como um pesquisador criterioso, apresenta, em primeiro lugar, três teorias existentes na época para depois trazer suas contribuições e novos elementos para análise. Resumidamente, o primeiro grupo de

¹⁴ No livro de Prestes (2020, p. 83-85 e 218-225), encontraremos uma explicação legítima para a utilização do termo “instrução” para a palavra *obutchenie* no lugar de aprendizagem ou ensino (Paulo Bezerra). Assim, “*obutchenie* é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e outros) como uma atividade-guia, assim como a brincadeira o é anteriormente à atividade *obutchenie*. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento, e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra”. (*Ibid*, p. 219).

teóricos considera a independência entre os processos de instrução e desenvolvimento da criança. Representado por Piaget, considerava que primeiro a criança precisa amadurecer¹⁵, concluir um ciclo para que a escola pudesse ensinar certos conhecimentos e hábitos. Assim, “o desenvolvimento e o amadurecimento dessas funções seriam, antes, condições prévias e não resultados da instrução” (Vigotski, 2021, p. 244).

O segundo grupo de teóricos baseava-se na reflexologia que seriam os reflexos condicionados, em que instrução e desenvolvimento estariam juntos, andariam inseparavelmente em seus processos e coincidiriam entre si. Entretanto, a instrução deveria vir à frente do desenvolvimento, a um passo.

O terceiro grupo, que tenta superar as duas visões, em seu terceiro momento, amplia as análises sobre o papel da instrução no curso do desenvolvimento da criança. Vigotski dedica algumas páginas do seu artigo para explicá-la em seus momentos com velhas e novas formulações, o que vale a leitura apurada do artigo. Somente após essas explanações das teorias apresentadas, o autor soviético trará suas análises e novos conceitos, como veremos, resumidamente, a seguir.

Em primeiro lugar, Vigotski (2021, p. 253) aponta que a instrução da criança acontece bem antes da instrução escolar, ou seja, “a escola nunca começa no vazio”. Mas alerta para o fato de que a instrução pré-escolar é diferente da escolar, visto que esta trabalha com conhecimentos científicos. Duas questões são divididas para essa análise, sendo a primeira as análises que o autor faz sobre a relação entre instrução e desenvolvimento em geral e a segunda sobre quais são as especificidades dessa relação na idade escolar. Todavia, o autor começa suas análises e apontamentos pela segunda relação.

¹⁵ Aqui, temos uma frase muito utilizada por docentes na Educação Infantil e também na Educação Básica segundo a qual a criança ainda não aprendeu porque ainda não amadureceu. Com certeza, a teoria piagetiana é riquíssima e o próprio Vigotski reconhece a grande contribuição dessa teoria. Entretanto, ele a utiliza para questionar e reformular sua teoria, em muitos textos.

Para analisar a relação entre instrução e desenvolvimento na idade escolar, o autor trabalha com um conceito novo, elaborado por ele, que é *zona de desenvolvimento iminente*¹⁶. Para explicar esse conceito e o que ele implica nas análises sobre instrução e desenvolvimento na idade escolar, o autor determina o que ele chama de dois níveis de desenvolvimento da criança, sendo o primeiro nível o desenvolvimento atual da criança – em que a criança já atingiu algum ciclo de desenvolvimento já finalizado, alertando, porém, ser difícil definir com precisão e plenitude o estado de desenvolvimento. O segundo nível é o que o autor denominou de *zona de desenvolvimento iminente*. Esse conceito refere-se “à diferença entre o nível de resolução de problemas acessíveis com a orientação de adultos e o nível de solução de problemas acessíveis numa atividade independente” (Vigotski, 2021, p. 258). Vejamos com maior precisão da definição do conceito por meio do exemplo do autor:

Diante de nós, estão duas crianças de idade mental igual a 7 anos e uma delas, com a mínima ajuda, soluciona os problemas como se tivesse 9 anos e a outra, como se tivesse 7 anos e meio. O desenvolvimento mental dessas duas crianças é igual? Do ponto de vista da sua atividade independente, é igual, mas do ponto de vista das possibilidades iminentes de desenvolvimento, diverge abruptamente. O que a criança está em condição de fazer com ajuda do adulto indica a sua zona de desenvolvimento iminente. Isso

¹⁶ Ainda no livro de Prestes (2020, p. 190-207), encontraremos todo contexto da tradução de *zona blijaichego razvitia* no qual temos o termo mais difundido como *zona de desenvolvimento proximal* (que seguiu as traduções norte-americanas) e *zona de desenvolvimento imediato* (tradução de Paulo Bezerra). Para a professora Dra. Zoia Prestes (Ibidem, p. 190), tanto o termo proximal quanto o termo imediato não transmitem o conceito que Vigotski quis passar, pois “não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento”. Para Prestes (2020), é exatamente na palavra *blijaichego* que reside uma de suas ideias mais revolucionárias. Não é *imediato* porque é uma possibilidade que depende da instrução, não é *proximal* porque depende de possibilidades e não é garantia de que aconteça, ou seja, não está próximo, mas na iminência.

significa que, com a ajuda desse método podemos considerar não apenas o processo de desenvolvimento finalizado no dia de hoje, não apenas seus ciclos finalizados (...) mas também os processos que estão, nesse momento, em formação, que ainda estão amadurecendo, ainda se desenvolve.

O que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente (Vigotski, 2021, p. 258 - 259).

Assim, essencialmente, a instrução não é desenvolvimento, mas, se for organizada, guia o desenvolvimento infantil e possibilita diversos processos no desenvolvimento da criança. É, também, na relação social, mútua, na colaboração dos seus companheiros, de pessoas à sua volta que as possibilidades iminentes do desenvolvimento despertam e põem em movimento o desenvolvimento da criança. Assim, sem a instrução que guia o desenvolvimento infantil, uma série de processos seriam impossíveis de ocorrer. Como colocado anteriormente, para esse autor, toda a função psíquica superior surge em cena duas vezes: coletivamente (intersíquica) e por meio interno, individualmente (intrapíquica). Dessa forma, todo o processo de desenvolvimento da criança orientado por meio da instrução, seja pré-escolar ou escolar, fará o caminho interno de desenvolvimento e se transformará em “patrimônio da criança” (Vigotski, 2021, p. 264).

Para concluir esta parte sobre alguns conceitos que podem contribuir com a formação de assistentes sociais que de alguma forma atuarão com crianças e adolescentes, mais especificamente com crianças na educação escolarizada, para Vigotski (Ibidem, p. 266), “os processos de desenvolvimento caminham seguindo os processos de instrução que criam *zonas de desenvolvimento iminente*”. Como Vigotski estabelece suas análises pelo método da unidade, esses processos só deverão ser justamente analisados e investigados na esfera da realidade. Por exemplo: quando uma criança assimila o significado da palavra “revolução”, do ponto de vista tradicional, essa assimilação já está finalizada, porém, do ponto de vista proposto por Vigotski (Ibidem, p. 267), novo, “os

processos de desenvolvimento apenas se iniciaram”. Assim, a palavra “revolução”, citada pelo autor como exemplo, se bem assimilada e compreendida pelo/a estudante, não representará um fim, mas o início de possibilidades nos processos de instrução que criam *zonas de desenvolvimento iminente* e abrem portas para o novo, para novos desenvolvimentos.

A dimensão pedagógica no trabalho dos/as assistentes sociais: o trabalho de intervenção, acompanhamento e orientação com crianças na educação escolarizada

Segundo Eliane Amicucci (2019, p. 45), a práxis, como atividade humana, cria produtos materiais, como no trabalho, mas também se constitui no desenvolvimento do ser social, suas objetivações e subjetividades, suas “formas de pensar a realidade, formas que a consolidam, materializando-se em normas, valores, representações e ideologias”. Assim, a dimensão pedagógica do trabalho de assistentes sociais refere-se à prática educativa em que realiza um intercâmbio entre os seus saberes e competências e a população atendida.

Conforme apontado no livro de Marina Maciel Abreu (2016), no contexto histórico do Serviço Social, o exercício profissional vinculou-se durante muito tempo a uma prática “educativa” e “ressocializadora” que imputava aos trabalhadores atitudes maquinais e automatizadas, o que a autora chamou de *conformismo mecanicista*. O controle sobre a vida de trabalhadores e suas famílias era necessário para garantir a adequação da força de trabalho ao sistema capitalista vigente. Assistentes sociais valiam-se de mediações com a classe trabalhadora por meio da psicologização das relações sociais e da utilização de recursos institucionais como forma de persuadir trabalhadores a se adequarem às exigências impostas pelo patrão.

Sob o que a autora denominou de *pedagogia da “ajuda”*, a ação para o ajustamento social valia-se ao conformismo e à passividade, assim como a apaziguar contestações e resistências da classe

trabalhadora mediante às desigualdades e injustiças sociais. Sob a *pedagogia da “participação”*, a “assistência educativa” era voltada para o chamamento da comunidade¹⁷ e indivíduos à participação e ajuda mútua. É a partir de um projeto profissional identificado com a classe trabalhadora, do Movimento de Reconceituação, e do que José Paulo Netto chamou de processo de *renovação*¹⁸ do Serviço Social na fase de *intenção de ruptura*, que a prática de assistentes sociais passa para uma perspectiva *pedagógica emancipatória*.

Portanto, a dimensão pedagógica no trabalho de assistentes sociais deve estar voltada para uma prática emancipatória, de conscientização crítica, conforme já estabelecido no Código de Ética profissional. Para que a atuação profissional com crianças e adolescentes aconteça de forma intencional, crítica, entende-se ser necessária a compreensão dos processos de desenvolvimento que são específicos desse público.

Observemos que a instrumentalidade do Serviço Social, segundo a professora Yolanda Guerra (2000), no exercício profissional, refere-se não ao conjunto de instrumentos e técnicas utilizados pelo/a assistente social, mas a uma determinada

¹⁷ Segundo Abreu (2016, p. 125), a *pedagogia da “participação”* desenvolve-se e consolida-se a partir das propostas do Desenvolvimento de Comunidade (DC). Podemos observar, em um dos trabalhos desenvolvidos pelo Serviço Social nas escolas e que retrata perfeitamente essa “assistência educativa” sob a pedagogia da “participação”, a experiência das Missões Rurais de Itaperuna/RJ. O documento que contém, no Capítulo VII, as *Atividades do Setor de Serviço Social* pode ser encontrado em: CABRAL, José Irineu *et al.* Missões Rurais de Educação A experiência de Itaperuna: uma tentativa de organização da comunidade. Série Estudos Brasileiros nº 3. Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola. Rio de Janeiro, 1952. Documento <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/mrurais.pdf> Acesso em: 03 jan. 2023.

¹⁸ Segundo Netto (2007, p. 131), “entendemos por renovação o conjunto de características novas que, no marco das restrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão à teorias e disciplinas sociais”.

capacidade constitutiva da profissão, construída e reconstruída no processo sócio-histórico (Guerra, 2000). Assim, como mediação, a instrumentalidade permite que as referências teóricas possam ser remetidas à compreensão das particularidades do exercício profissional, no nosso caso, o trabalho na educação escolar.

Especificamente quanto à questão de orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias, segundo Mioto (2010), os/as assistentes sociais muitas vezes são executores terminais das políticas sociais e têm relação direta com os/as usuários/as dessas políticas. Essas ações encontram-se na dimensão técnico-operativa, permeadas pela instrumentalidade do saber profissional de caráter teórico-metodológico.

Nessa relação de orientação e acompanhamento, existe o caráter educativo com a função pedagógica e ações socioeducativas. Para Mioto (2010), as ações socioeducativas se estruturam em dois pilares, quais sejam: a socialização das informações e o processo reflexivo. A socialização das informações é pautada pelo compromisso de garantia que o/a usuário/a tem de ter informações (direito, cidadania, políticas de acesso, entre outros) a fim de muni-los/as para a construção de suas decisões e como sujeito autônomo destas.

Focarei melhor no pilar do processo reflexivo. Ainda segundo Mioto (2010, p. 7), os processos reflexivos têm como objetivo a “formação da consciência crítica” que somente se realiza “à medida que são criadas as condições para que os usuários elaborem, de forma consciente e crítica sua própria concepção de mundo”. Para Vasconcelos (2006 *apud* Mioto 2010, p. 8), “a prática reflexiva torna possível a politização da demanda e o fortalecimento dos usuários enquanto sujeitos políticos coletivos”.

Agora, retomemos ao que foi exposto na segunda parte deste ensaio teórico sobre a questão do meio na pedologia, a consciência e a instrução no desenvolvimento infantil. É possível que assistentes sociais trabalhem com crianças tendo por base uma prática reflexiva? Sim e não. Explico. Só é possível realizar ações concretas junto ao público infantil de cunho tanto informativo quanto reflexivo e que tenha por base uma *pedagogia emancipatória*, se as ações forem

direcionadas, planejadas e instrumentalizadas teórica e metodologicamente. É preciso que assistentes sociais compreendam as especificidades no desenvolvimento infantil. A proposta deste ensaio teórico é a teoria vigotskiana, até mesmo porque, como foi apresentado, é uma teoria revolucionária e que propôs uma escola pensada para a classe trabalhadora. Mas há outras teorias estudadas na academia, como nos cursos de Pedagogia, por exemplo, e no campo da Educação.

Com a compreensão do meio no campo científico da pedologia, entendemos que o mesmo ambiente, a mesma situação vivida por crianças, tem significados diferentes para cada uma, influenciando-as de formas diferentes. Isso porque cada criança tem o que Vigotski chama de *tempo pedológico* sendo a situação concreta representada por sua vivência que é a “unidade de momentos do meio e da personalidade” da criança (Vigotski, 2018, p. 79).

O exemplo posto por Vigotski de três crianças que sofrem violência doméstica da mãe alcoolista é muito didático e nos auxilia a compreender o porquê, quando estamos atuando no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) ou quando nos é encaminhada pela creche uma criança que supostamente esteja vivenciando uma situação de violência, temos quadros e respostas diferentes da criança. Umas responderão com agressão e inquietude, outras com forte relação afetiva com a mãe e ao mesmo tempo com medo desta, outras com silêncio e apatia, entre tantas outras reações. Aos/Às assistentes sociais se torna necessário compreender que a influência do meio não depende apenas do seu conteúdo, da situação em si, mas quanto cada criança compreende ou lhe atribui sentido. Isso porque a ação desses/as profissionais não é somente identificar a situação de violência, por exemplo, e realizar os encaminhamentos necessários, é também trabalhar a prática educativa¹⁹ por meio tanto

¹⁹ O trabalho com crianças, ainda mais as bem pequenas, entre 2 a 5 anos de idade, é muito voltado para a brincadeira. Assim, um livro de Vigotski para quem se interessar sobre esse tema é o *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores*. Sugiro a versão de 2018, traduzida por Prestes e Tunes. Segue a referência: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*

da reflexão quanto da informação de forma a promover a consciência crítica, que também dependerá, na criança, do seu grau de desenvolvimento e compreensão. É a dimensão pedagógica do trabalho de assistentes sociais. Esse trabalho educativo na Educação Infantil, por exemplo, é permeado por muitas possibilidades.

Outro conceito-chave de Vigotski que auxilia a pensar no trabalho pedagógico emancipador com crianças é a *zona de desenvolvimento iminente*, já explicitado anteriormente. Vejamos que, para Vigotski, as possibilidades de desenvolvimento da criança acionadas pela instrução com o apoio de uma pessoa adulta não se encontram somente nos conteúdos científicos disponibilizados em disciplinas. Isso, inclusive, foi criticado pelo autor que afirma que a criança não chega para a escola vazia, mas que há uma relação entre instrução e desenvolvimento “desde o primeiro dia de vida da criança” (Vigotski, 2021, p. 255). Creio que o conceito de *zona de desenvolvimento iminente* sugere a nós, assistentes sociais, possibilidades para realizar atividades com viés emancipador, em especial, aos/às profissionais que trabalham na educação escolarizada, visto ser um lócus que possibilita o trabalho educativo em sua concepção mais ampla.

Tomemos por base um exemplo concreto de um projeto que realizei em uma determinada escola com crianças da Educação Infantil. O projeto tinha várias frentes com o objetivo de trabalhar na escola o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse projeto visava à formação dos/as profissionais da SME, assim como apresentar os direitos contidos na Lei nº 8.069/90 para os/as estudantes e famílias. Para as turmas da Educação Infantil, o trabalho foi desenvolvido com fantoches em uma linguagem que seria entendida pelas crianças. Os bonequinhos precisavam descobrir o “caminho” para chegar à escola, com o intuito de discutir o direito à educação. Assim, os fantoches descobriam o caminho da escola, mas a família era responsável por levá-los, numa relação entre escola e família. Esse

livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

trabalho foi interessante, pois possibilitou, após a atividade, várias perguntas das crianças sobre a escola, suas famílias e professores/as. Também possibilitou identificarmos situações de infrequência relatada pela própria criança. Descrevendo esse caso, recorde que uma criança em questão apontou momentos em que gostaria de ir para a escola e pergunta: *por que não tinha ninguém para me levar, tia?*

Podemos observar que as crianças não compreendem “a realidade, os acontecimentos que estão à sua volta do modo como nós (adultos) o fazemos” (Vigotski, 2018, p. 82). Por meio de uma atividade, a criança não só percebe que há momentos em que ela não vai para a escola e que gostaria de ir, como também que ela precisa de um adulto para levá-la. Há também, nessa atividade, momentos em que o/a profissional assistente social percebe falas por meio das quais poderiam ser identificadas situações de negligência ou até mesmo de dificuldades da família em cumprir determinadas tarefas e deveres.

O que podemos perceber, conforme nos foi apontado em Mioto (2010), é que assistentes sociais também são responsáveis por criar condições para que os/as usuários/as elaborem, de forma consciente e crítica, suas concepções de mundo. O trabalho com crianças deve ser bem direcionado, planejado e com objetivos explícitos para que essas condições sejam criadas e trabalhadas. Ações imediatistas nas escolas quase sempre fazem surgir resultados indevidos ou causam incompreensões diversas por parte dos/as estudantes, podendo, inclusive, gerar imbróglios difíceis de contornar posteriormente.

É importante compreender, conforme apontado por Vigotski (2018), que crianças terão reações distintas dependendo de como elas compreendem o sentido e o significado de diversas situações vividas, como na escola, sua relação com o/a professor/a e até mesmo da presença de um/a assistente social em um espaço de sala de aula, por exemplo. Ao visitar uma escola, as crianças que ali se encontram notarão e reagirão de formas distintas à presença de um/a profissional assistente social ou outros/as profissionais que não fazem parte do cotidiano escolar.

Sabemos que, na Educação Básica, especialmente nas escolas municipais e estaduais, a realidade é de uma equipe técnica (assistente

social, psicólogo, nutricionista, entre outros), para atender a diversas escolas, isso quando há. Pois bem, se a visita está sendo direcionada para acompanhar ou observar uma criança específica, ou se é para a realizar uma atividade, por exemplo, é preciso que o/a profissional assistente social compreenda que os modos de compreender da criança são diferentes de um adulto e, por isso, suas ações devem ser instrumentalizadas com uma teoria que leve em consideração as especificidades do desenvolvimento infantil. Lembrando o que foi colocado acima, para Vigotski (2021), a instrução não é desenvolvimento, mas, se for organizada, guia o desenvolvimento infantil e possibilita diversos processos no desenvolvimento da criança, inclusive o da consciência crítica.

Aqui faço uma observação como profissional da educação escolar, especificamente. A escola não é um ambiente de “trânsito livre” de profissionais alheios à sua rotina e função social. As ações realizadas com crianças e adolescentes devem ter objetivos coerentes, definidos e pautados tanto pela ética quanto pela competência profissional. Este é um tema que precisa ser amplamente discutido em todas as formações de profissionais que atuarão na educação, principalmente a educação escolarizada.

Falando sobre a inclusão de assistentes sociais nas escolas, o Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000, que tramitou na Câmara dos Deputados, proposto pelo então deputado federal, José Carlos Elias, dispunha *Sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola*²⁰. Ao longo de 19 (dezenove) anos de tramitação, esse PL teve alterações substanciais. A primeira foi a inclusão da psicologia. Em 2005, os debates, tanto na Câmara quanto no Senado, giraram em torno destes/as profissionais, assistentes sociais e psicólogos/as, questionando se deveriam pertencer ao “quadro de profissionais de educação” ou serem profissionais da saúde e da assistência social que atuariam nas escolas. Finalmente, em 11 de dezembro de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935, que *dispõe sobre*

²⁰ Para acompanhar toda a tramitação do Projeto de Lei <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>

a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Conforme podemos observar, a lei não especifica quem subsidiará esses/as profissionais e a quais órgãos estarão vinculados/as.

Em 2023, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação lançou uma Nota Pública²¹ descaracterizando assistentes sociais e psicólogos/as como trabalhadores/as da Educação e se manifestando contrária à inclusão dessas duas profissões na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBen) e, por conseguinte, na participação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Como a luta pelo orçamento público é gigantesca, não é objetivo deste artigo entrar nesse mérito. Assim, cito tão somente o longo processo de inclusão de assistentes sociais (e psicólogos/as) para concluir que há a preocupação de se ter profissionais no chão da escola não capacitados/as para atuarem nessas instituições.

Se o objetivo deste artigo é examinar as possíveis contribuições da teoria histórico-cultural para a instrumentalização de assistentes sociais que atuam com crianças e adolescentes no âmbito da educação escolarizada, nada mais sincero trazer sob quais condições estes/as profissionais estarão atuando. A inclusão de profissionais alheios/as ao contexto escolar e às discussões em torno de teorias sobre as especificidades de crianças e adolescentes, como não ter intimidade com o ECA, por exemplo, sempre será desastrosa para a comunidade escolar (docentes, discentes, famílias e outros/as profissionais).

Retornando ao diálogo entre a teoria histórico-cultural e o Serviço Social, há, na teoria de Vigotski e em seus estudos, algo que compreendo ser de extrema relevância para o Serviço Social que é a relação entre o pensamento e fala (*retch*), conforme colocado neste texto. Antes de adentrar especificamente na questão da relevância de compreender essa relação entre pensamento e fala para assistentes

²¹ Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/a-inclusao-de-psicologos-e-assistent-es-sociais-na-ldb-descaracteriza-e-afrenta-a-profissao-dos-as-trabalhadores-as-em-educacao-bd05> Acesso em: 25 mai. 2024.

sociais na atuação com crianças, mais especificamente, retornarei a dois pontos já explicitados anteriormente. Em primeiro lugar, é preciso compreender que, para Vigotski, o meio (*sreda*), no sentido de contexto social, é *fonte de desenvolvimento* da criança. Em segundo e em consequência do primeiro, é a de que “entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento infantil e a nenhum outro” (Vigotski, 2018, p. 85). Vigotski aqui cita como exemplo a fala da criança e da mãe, ou seja, o diálogo entre elas em cuja relação há uma especificidade, uma característica única para o desenvolvimento infantil, que é a forma terminal ou ideal do desenvolvimento. Assim, a fala terminal ou ideal só será alcançada ao final do desenvolvimento infantil, “no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como o seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio”. (Ibidem).

Toda essa colocação cabe para compreendermos que a relação entre pensamento e fala no desenvolvimento da criança tem especificidades únicas e particulares desse público sendo o meio *fonte de desenvolvimento infantil*. Retomando o já escrito anteriormente, o significado das palavras e suas generalizações são diferentes em cada etapa etária da criança. As generalizações se estruturam nas crianças de formas distintas das dos adultos e têm *caráter mais concreto, mais visual* (Ibidem).

Voltando para o Serviço Social, para Selma Magalhães (2006), no livro *Avaliação e Linguagem: relatórios, laudos e pareceres*, a linguagem é um instrumento dos/das profissionais que atuam nas áreas de ciências humanas e sociais. De acordo com a mesma autora,

em acréscimo, no estabelecimento de uma relação profissional, a linguagem extrapola a palavra em si e se revela sob diferentes aspectos, como por exemplo o gestual, o olhar, o visual, ou até mesmo o espaço a que ela se destina, que também são “falas” e transmitem importantes mensagens (Magalhães, 2006, p. 30).

Ressalta-se aqui que a autora realiza suas análises sob alguns aspectos da semiótica²² e também da teoria de Bakhtin²³ sobre a enunciação e o discurso para apresentar alguns instrumentos técnicos utilizados por profissionais, sendo a linguagem²⁴ (oral e escrita) o *instrumento número um*. Não é objetivo deste trabalho explorar as

²² Mesmo não sendo o objetivo do livro de Magalhães (2006) tratar sobre a semiótica, a autora realiza algumas análises e traz apontamentos que lhe dizem respeito no estudo linguístico que se ocupa precisamente dos signos e dos processos de produção e interpretação dos sentidos. O interesse é que a semiótica vai além da linguagem verbal e, segundo Santaella (1988), a semiótica pode ser definida como uma ciência que tem por objetivo a investigação de todas as linguagens possíveis. Importante dizer que a semiótica não é o mesmo que semiologia. A semiótica está vinculada à teoria do filósofo, lógico e matemático, Charles Sanders Peirce, e a semiologia foi fundada por Ferdinand Saussure, conhecido como o pai da teoria linguística.

²³ A autora utiliza o livro de Michail Bakhtin *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

²⁴ A linguagem é um termo complexo e que foi definido por diversos teóricos de formas diferenciadas, dependendo da linha de análise de cada um. Por exemplo: a linguagem, para Saussure, é uma entidade mental, psíquica, coletiva e social, é forma e não substância, concebida em um sistema e estrutura. O autor separa, nos estudos da linguagem, a língua e a fala, sendo a primeira a produção mental e seu objeto de estudo e a segunda, o sistema fonológico. Leonard Bloomfield – behaviorista e da linha empirista, que acreditava que a mente era uma *tábula rasa* – definiu a linguagem como um conjunto de hábitos verbais a partir de elementos observáveis. Tanto Saussure quanto Bloomfield encontram-se na linha do Estruturalismo em suas vertentes europeias e norte-americanas. Já Noam Chomsky refaz as análises por meio da Teoria Gerativista, sendo, assim, a linguagem de natureza cognitiva. Na Teoria dos Atos de Fala, linha vinculada à Pragmática, desenvolvida por John L. Austin e John Searle, estuda-se a linguagem a partir dos significados dos enunciados, da *implicatura conversacional*, *pressuposição* e *subentendido*. Dessa forma, a linguagem não somente serve para descrever o mundo, mas também para fazer coisas. Nos estudos linguísticos, há teorias chamadas de formalistas, centradas na forma, e teorias funcionalistas, centradas na função da linguagem. Há diversos outros estudos e teóricos que se ocupam e ocuparam por definir a linguagem como ciência. Portanto, definir linguagem requer compreender que não é tão simples e que depende de qual perspectiva está sendo realizada a definição. As informações contidas nesta nota encontram-se no curso de Letras, disciplina Linguística III - Vol. 1 e 2, Consórcio CEDERJ. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/13782>

diferenças e as aproximações entre a teoria bakhtiniana, da semiótica e da teoria de Vigotski. Entretanto, tem-se como objetivo trazer que, no Serviço Social, entende-se que a linguagem é um instrumento técnico tanto do processo avaliativo quanto reflexivo.

Vejamos que linguagem é mais abrangente conceitualmente do que fala. A fala faz parte da linguagem, mas não é a linguagem em seu conceito amplo. Essa analogia entre linguagem e fala, inclusive, foi discutida anteriormente na parte sobre as traduções das obras de Vigotski e suas inconsistências. Prestes (2020) sustenta que o que Vigotski estava estudando era a fala especificamente e não a linguagem. Considerando que a fala é parte da linguagem, ela é a principal forma de interação entre assistentes sociais e seu público atendido.

Dito isso, ao compreender que a fala dos adultos ao redor da criança pode ser a mesma, o mesmo tom, vocabulário, contexto, mas que a compreensão e seus significados terão graus distintos dependendo da *idade pedológica* da criança, contribui-se para que esses/as profissionais trabalhem com a fala de forma mais cautelosa, mais direcionada ao público infantil. O meio como *fonte de desenvolvimento* da criança e tudo que nele acontece influencia no desenvolvimento e é parte indivisível dos acontecimentos do meio. Por isso, ao/a profissional que atua principalmente com crianças - especificamente aqui estamos tratando da educação escolarizada - a teoria histórico-cultural de Vigotski oferece uma base consistente para compreender o desenvolvimento das crianças, contribuindo para sua atuação com elas.

Talvez o/a leitor/a assistente social, ao ler a segunda parte deste artigo sobre a questão do meio, da consciência e da função da instrução no desenvolvimento da criança em Vigotski, tenha se recordado de alguma situação de atendimento com crianças. Existem muitas leituras e diálogos que podemos fazer com o que foi apresentado da teoria histórico-cultural com a realidade cotidiana das escolas e em outros órgãos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) nos atendimentos, acompanhamentos e atividades que realizamos.

Este ensaio teórico visou tão somente introduzir e estimular a reflexão crítica sem esgotar a complexidade do que foi apresentado.

Conclusão

Este ensaio teórico se debruçou sobre a teoria histórico-cultural de Vigotski para compreender como essa teoria pode contribuir na instrumentalização do trabalho educativo de assistentes sociais. Temos diante de nós um autor de grande complexidade em suas teorias, não somente por ter sido um dos maiores estudiosos na ciência que estuda a criança e o adolescente, como também por ter sido um teórico que viveu o processo de construção de uma nova sociedade, a comunista, e participou ativamente nos estudos e aplicação de uma educação para a classe proletária. Assim, Vigotski estudava com profundidade os autores de diversas áreas do conhecimento de sua época, para, assim, propor uma teoria não burguesa, aplicável tanto na educação quanto na psicologia de sua época.

Para se ter a dimensão da complexidade dos estudos e obra desse autor soviético, no Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC) - coordenado pela professora e Dra. Zoia Prestes -, temos pesquisadores/as de diversas áreas, como da psicologia, da música, do teatro, das letras, da psiquiatria, da pedagogia, da filosofia e da história. Durante os nossos encontros, percebo quanto essa teoria é rica e quanto os estudos do grupo têm me auxiliado no trabalho cotidiano, não somente no contato direto com os/as discentes, mas também nas minhas abordagens com os/as docentes, inclusive, na interlocução assistente social/docente é de suma importância que nós, assistentes sociais, tenhamos consciência dos processos pedagógicos da escola participando ativamente do Projeto Político Pedagógico.

Seria impossível em um artigo abordar sobre tudo o que Vigotski disse sobre o meio na pedologia, sobre a consciência da criança e sobre a relação instrução e desenvolvimento. Entretanto,

considero que os principais pontos mais gerais foram devidamente abordados. Também julgo que nem tudo o que Vigotski estudou e nem todos os pontos de sua obra são aplicáveis e deverão ser utilizados como base teórica para o Serviço Social. Aos/às colegas assistentes sociais que trabalham diretamente com crianças, espero que este ensaio teórico, que traz uma pequena parte da teoria vigotskiana, atinja-nos/as frontalmente, assim como os estudos da obra de Vigotski têm me atingido e me marcado profundamente em meu fazer profissional.

Referências

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. Dimensão pedagógica no trabalho dos assistentes sociais. In: MARTINS, E. B. C. e ALMEIDA, N. L. T. (Organizadores). **I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação: “A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital” / GEPESS - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação.** Franca: UNESP – FHCS, 2019. p. 255-267.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GUERRA, Yolanda. Instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: UNB. (Org.). **O Trabalho do Assistente Social e as Políticas Sociais.** CEAD/CFESS/ABEPSS, 2000. p. 52-63.

KRAVTSOV, Guennadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais.** Brasília: UNICEUB, 2014. p. 29-42.

MAGALHÃES, Selma Marques. **Avaliação e linguagem:** relatórios, laudos e pareceres. 2. ed. São Paulo, SP: Veras, 2006.

MIOTO, Regina C. T. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. **Cadernos Capacitação em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, Brasília, módulo 5, p. 1-16, 2010.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 11ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

PRESTES, Zoia. **L. S. Vigotski: presença e atualidades**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. O bom, o mau e o feio. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (organização e tradução) .7 **Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

SANTAELLA, Lúcia **O que é semiótica?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

TUNES, Elizabeth. Prefácio. In.: PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Prestes, Z. e Tunes, E. (orgs. e tradução). Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Org. e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ana Caroline Nunes Costa¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar um tipo de prática psicopedagógica estruturada com base na perspectiva da teoria histórico-cultural. O estudo se propõe a romper com uma visão que classifica e padroniza o comportamento humano e as formas de aprender. A teoria histórico-cultural apresenta uma perspectiva de desenvolvimento e não de aprendizagem, compreendendo que cada criança se desenvolve de um modo único e peculiar. A questão principal desenvolvida neste artigo será compreender como uma prática psicopedagógica com base na teoria histórico-cultural pode colaborar para a compreensão do desenvolvimento integral da criança. Lev Semionovitch Vigotski inverte a ordem da análise que era realizada que tinha como ponto de partida o defeito. Segundo ele, ao fazer do defeito o objeto de análise, cria-se uma grande limitação para o estudo do desenvolvimento infantil. O artigo também apresenta breves relatos de experiências de práticas psicopedagógicas, concluindo-se que formas equivocadas da análise do desenvolvimento humano podem fundamentar diagnósticos e a prescrição de medicamentos com fins comportamentais para crianças que são classificadas com os supostos “transtornos de aprendizado”.

Palavras-chave: Psicopedagogia, Teoria Histórico-Cultural, Desenvolvimento.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestra em Psicologia (UniCeub), pedagoga e psicopedagoga. Pesquisadora do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC) E-mail: ana.carolinenunescosta03@gmail.com -<http://lattes.cnpq.br/4141303879620145>

Introdução

Um olhar atento, uma disposição de querer dialogar com o outro, de querer saber o que o outro pensa ou como constrói os seus pensamentos não com o fim de convencê-lo ou de enquadrá-lo a um padrão, mas de construir uma relação que possibilite desenvolvimento: esse é o objetivo da abordagem psicopedagógica aqui defendida. É uma relação que parte de interesses comuns que afirmam a dignidade humana, visto que é nesse relacionamento que nos constituímos humanos. Existimos “essencialmente em vista dum encontro” (Guardini, 2021, p. 11). Somos seres sociais que nos desenvolvemos e nos constituímos na relação com o meio social. Nesse sentido, o meio social não é uma parte separada de nós, mas constitui-se numa forma dialética com o “eu”.

O desenvolvimento da fala humana é um exemplo de que nos autodesenvolvemos na relação com o outro, visto que aprendemos a falar à medida que convivemos com outros seres que falam. Para esclarecer a visão de homem e de desenvolvimento aqui defendida, é preciso apresentar alguns pontos acerca de quem seria esse homem. Romano Guardini (2021) apresenta um ensaio sobre um fato fundamental e irredutível da compreensão de pessoa. Em suas palavras:

(...) o homem, a cada instante, enfrenta o todo; não da mesma maneira que o animal, para o qual, do mesmo modo, a tarefa exclusiva consiste em manter o seu ser; mas de uma maneira "decisiva". O homem sabe que não é levado a tomar posição devido somente à energia da vida que se afirma, ou que o pode fazer graças a uma força transbordante, mas que está autorizado, ou, melhor dito ainda, que está obrigado a isso por um modo de ser particular. Este modo de ser é de uma natureza tal que subsiste para além de todas as diferenças de inclinações e de situação, e sobrevive a todas as perturbações e a todas as deformações. Conserva-se ainda quando o homem está doente, ou se torna incapaz e mau; mesmo se o esquece, o renega pelos seus atos ou dele se desinteressa. É este modo de ser que designamos por PESSOA. (Guardini, 2021, p. 119, grifo do autor).

Desse modo, o homem é compreendido como uma pessoa que apresenta uma forma única de se constituir e existir. Nessa lógica, a pessoa é entendida na sua dinâmica existencial e não em uma visão dualista de ser. Entretanto, é importante esclarecer que existem diferenças entre os pontos de vista biológico e social de avaliar o desenvolvimento humano. O ponto de vista biológico tem suas bases nas ciências naturais e analisa o homem sob uma perspectiva estritamente biológica. Tal visão está muito presente nas avaliações médicas e neuropsicológicas.

Já a visão social parte de outros princípios para analisar o desenvolvimento do homem. A lógica é entender a pessoa em seu complexo desenvolvimento compreendendo que o que é de ordem social constitui o autodesenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, “cada elemento só existe e pode ser compreendido pelo todo, tal como o todo só existe e pode ser compreendido a partir dos seus elementos” (Guardini, 2021, p. 122). Por isso, toda avaliação que envolve algum aspecto do desenvolvimento humano precisa esclarecer o elemento em sua conexão com o todo. O que foge dessa lógica limita-se à descrição de aspectos negativos e classificatórios.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre um tipo de avaliação e prática psicopedagógica que não tem como fundamento uma visão biológica e naturalista de desenvolvimento humano. Por isso, apresentaremos uma breve reflexão de quais são os fundamentos básicos dessa prática clínica para que o leitor possa compreendê-la.

O primeiro ponto é que, para a visão vigotskiana, a criança é vista como uma pessoa que se encontra no início de seu desenvolvimento e, diante disso, é compreendida em sua totalidade com base em uma análise social de desenvolvimento. Nesse sentido, a teoria histórico-social de L. S. Vigotski é a pedra angular dessa prática psicopedagógica.

Vale ressaltar que as experiências aqui relatadas estão relacionadas com a minha atividade profissional como psicopedagoga em ambiente clínico. Outro ponto importante é que os relatos se referem a atendimentos realizados na rede privada. O

artigo está dividido em três partes. Na primeira, intitulada *Breve reflexão sobre os fundamentos da psicopedagogia*, apresenta-se uma reflexão teórica crítica sobre os fundamentos da psicopedagogia e a sua relação com a ciência médica. A segunda parte, *A arte e o desenvolvimento na teoria histórico-cultural*, atém-se aos fundamentos da teoria histórico-cultural e sua relação com a arte e o desenvolvimento humano. Já na terceira parte, *A brincadeira e o desenvolvimento da criança*, apresenta-se o papel da brincadeira de faz-de-conta relacionado ao desenvolvimento da criança.

Ao longo do artigo são descritos breves relatos de experiência da prática clínica da psicopedagogia para exemplificar alguns conceitos importantes da teoria histórico-cultural que se relacionam às atividades que possibilitam o desenvolvimento.

Em síntese, apresentamos alguns pontos da prática clínica na psicopedagogia que se fundamentam em uma visão biologizante do desenvolvimento da criança colaborando para a medicalização de crianças que não seguem padrões de aprendizado escolar.

Breve reflexão sobre os fundamentos da psicopedagogia

A psicopedagogia é um campo do conhecimento que tem como objetivo trabalhar as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Por isso, esta se enquadra como uma terapia comumente indicada pelas instituições escolares para lidar com a suposta dificuldade de aprender da criança. Vale ressaltar que, apesar de essa área não se restringir ao trabalho com crianças em idade escolar, neste capítulo, será discutida, apenas, a prática psicopedagógica de crianças em idade escolar.

A psicopedagogia teve o seu início na Europa no século XIX. Conforme Silva (2019, p, 2), as suas origens se relacionam às seguintes questões:

- Como se aprende?
- Todos aprendem da mesma forma?
- As crianças possuem uma forma peculiar de aprender?

- O que pode fazer com que uma criança tenha dificuldade para aprender?

- Como sanar ou amenizar os distúrbios de aprendizagem?

Essa área do conhecimento parte da ideia de que existem pessoas com dificuldades para aprender e que, por isso, precisam ser adaptadas ao ambiente escolar. Uma de suas características mais importantes é a sua multidisciplinaridade, visto que é uma área relativamente nova que se apoia em outras ciências. Assim, no início do século XX,

(...) a França despontou no cenário internacional no que tange à Psicopedagogia, pois surgiram as primeiras tentativas de unificar os dados teóricos e práticos de vários campos do saber – Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia – na solução dos problemas de aprendizado, surgindo a Psicopedagogia como a conhecemos hodiernamente, um campo multidisciplinar. Destaca-se a psicopedagoga Janine Mery, com o termo psicopedagogia curativa para caracterizar a práxis terapêutica que leva em conta os aspectos psicológicos e pedagógicos no atendimento das crianças com dificuldade de aprendizado (Silva, 2019, p. 3).

Essa lógica tem em seu fundamento a ideia da “Pedagogia Curativa” desenvolvida pela psicopedagoga Janine Mery e os trabalhos de “George Mauco, fundador do primeiro centro médico-psicopedagógico na França” (Costa; Pinto; Andrade, 2013, p. 12). É importante destacar que essas atividades se desenvolvem em ambiente clínico, médico ou terapêutico por meios de sessões psicopedagógicas.

A lógica da ciência médica faz parte de seus fundamentos e as suas avaliações seguem, no geral, uma visão biológica do aprendizado. Por outras palavras, pode-se afirmar que a visão naturalista de compreender o desenvolvimento humano marca toda a prática psicopedagógica, o que se pode ver pela utilização de testes padronizados como modo de avaliar.

Para compreender melhor como se estrutura a prática psicopedagógica, é preciso entender a sua história no Brasil. O

autor nos esclarece pontos até aqui discutidos ao falar da história dessa área.

No Brasil, em 1970, tiveram início na PUC-SP os primeiros cursos destinados às dificuldades de aprendizagem; tais cursos tinham enfoque majoritariamente preventivo, contudo, com uma abordagem organicista. Havia uma notória práxis patologizante, conforme assevera Kinguel (1983 apud Bossa, 2000); as pessoas com dificuldade de aprendizado eram no Brasil diagnosticadas com distúrbios neurológicos, só que não detectáveis em exames clínicos – a famosa DCM (disfunção cerebral mínima). As pessoas eram diagnosticadas como portadoras de disfunções psicológicas, mentais e psiconeurológicas. A perspectiva patologizante servia para explicar o fracasso escolar e a evasão, o que, no fundo, mascarava a realidade, legitimando as concepções sociais excludentes: os pobres possuem dificuldade de aprender. (Silva, 2019, p. 3).

Atualmente, o psicopedagogo não tem o poder direto de realizar algum diagnóstico. Contudo, a sua avaliação compõe o conjunto de elementos que fundamenta o diagnóstico. O papel do psicopedagogo consiste também em desenvolver atividades com os aprendentes que supostamente têm dificuldade de aprendizado. O uso desse termo que, para a psicopedagogia, refere-se ao ser que aprende, revela uma maneira específica de ver a criança, a qual é designada por uma característica do ser humano. Nesse sentido, estabelece-se uma visão dicotômica de avaliar o desenvolvimento da criança, uma vez que ela é vista unicamente pelo objeto da área: o aprendizado.

O padrão da estrutura de avaliação na psicopedagogia também revela uma dicotomia da compreensão do aprendizado. Silva (2019, p. 4) nos esclarece sobre as três linhas básicas do trabalho psicopedagógico clínico, quais sejam:

- a Epistemologia genética de Piaget, que buscou explicitar como o ser humano se desenvolve e conhece;
- a Psicanálise freudiana, que defende que a pessoa não é somente racional, mas apresenta o componente inconsciente;

- a Psicologia social de Enrique Pichon-Rivière, que defendia que as práticas sociais podem ser reproduzidas em grupos menores (grupos operativos).

A minha experiência na prática da psicopedagogia me fez perceber que a estrutura tradicional de avaliar o aprendizado da criança tem como base uma visão dicotômica do ser humano e biologizante. Como resultado dessa visão, cria-se um padrão de desenvolvimento e aquele que não se enquadra é classificado com uma suposta dificuldade para aprender ou algum transtorno do neurodesenvolvimento. São questões sérias e que apresentam graves repercussões para a vida dessa criança que se encontra no início de seu desenvolvimento.

Dessa forma, sempre ressalto que meu fundamento e minha análise se centram nas ideias que questionam a perspectiva médica. O que isso significa? A perspectiva que prevalece é a classificação da doença ou do problema, ficando muitas vezes perceptível quando os argumentos contra uma visão naturalista de desenvolvimento podem possibilitar aos familiares das crianças pensar novas formas de questionar o que lhes é imposto e, claro, assumir a sua responsabilidade como pais no desenvolvimento dos filhos.

Um exemplo da minha prática na psicopedagogia foi o acompanhamento de uma criança de onze anos que tinha como queixa principal “a enorme dificuldade para aprender os conteúdos escolares”. A criança era excelente nas atividades esportivas e adorava tocar piano. Comecei a investigação e, logo de início, descobri que ela permanecia o dia todo assistindo a aulas *online* ou presenciais e não lhe era ofertada a possibilidade de uma interação prática com o conhecimento. Percebia-se que os conteúdos não faziam sentido para ela e a ideia que prevalecia para a família era: “A gente paga e a criança precisa se virar sozinha, ter autonomia, pois nós não temos tempo!”. O ponto de vista que predominava, portanto, era o de que a criança não precisava ser acompanhada pela família em seu desenvolvimento escolar. Existia uma transferência de responsabilidades e a criança acabava sendo a única responsável pelo fracasso escolar.

A prática psicopedagógica aqui defendida é aquela que realiza uma análise que parte de uma perspectiva de desenvolvimento e não tem como objeto o suposto “problema de aprendizado”. Ao romper com essa visão predominante, tem-se a possibilidade de questionar o suposto problema.

Diante do que foi apresentado anteriormente, fica evidente quanto as questões relacionadas ao desenvolvimento da criança precisam ser discutidas pelos profissionais que trabalham e pesquisam essa temática. São reflexões que envolvem, sem dúvida, uma questão ética: o nosso compromisso com essas vidas. Um exemplo é de quando vamos citar o nome de alguém e dizemos: “aquele menino, o autista”, “aqueles pobres” ou “aquele doente”.

O modo de nos referirmos às outras pessoas que se encontram em uma condição diferente representa sutilmente a nossa visão de deficiência e de ser humano, representando, em certa medida, a nossa opção ética. O problema não está necessariamente nas palavras em si, mas no que fazemos com elas. A questão é como utilizamos as palavras para desmerecer, desqualificar, inferiorizar, agredir e violentar outros seres humanos que apresentam alguma diferença. Ou pior, colocamos as diferenças como se fossem “problemas de aprendizado”. Isso é uma violência contra a criança, uma vez que as consequências dessa classificação se tornam um suposto transtorno do neurodesenvolvimento. Algumas das graves consequência são a patologização da vida e a utilização de medicações com fim de controle comportamental.

Outra situação clínica sobre a construção de um suposto diagnóstico de um menino de um ano me fez perceber as falhas e os perigos existentes na maneira equivocada em que foi estruturada. A construção de um diagnóstico também representa uma visão das diferenças de desenvolvimento imbuída de uma opção ética. Desse modo, abre-se um caminho para o uso de medicalização com a finalidade de adaptação social. Um perigo para o nosso tempo!

Cito também uma ligação de um familiar que me indagava com quantos meses a minha filha fixara o olhar no meu. Logo em

seguida, a pessoa disse que achava que o seu filho não fixava o olhar e possivelmente procuraria um neuropediatra. Essa pessoa em diversos momentos me afirmava que a criança tinha algum “problema”. Estávamos falando de um bebê de oito meses, de “um diagnóstico que confirme a comodidade das crenças e preconceitos” (Moysés, 2001, p. 10). Nesse caso, o diagnóstico foi construído inicialmente pela família antes da definição médica.

Uma vez instituído o suposto “problema” ou a “doença”, esta é então incorporada como uma verdade absoluta tanto pelos que estão à sua volta quanto pelos que recebem esse diagnóstico. Todos esses exemplos demonstram que estamos violentando essas crianças indefesas as quais estão à mercê de uma cultura que padroniza os modos de desenvolvimento. Não canso de repetir que essas são questões sérias para o nosso tempo.

A arte e o desenvolvimento na teoria histórico-cultural

A riqueza e a genialidade da teoria histórico-cultural é compreender o desenvolvimento do homem em sua integralidade, partindo de uma perspectiva que investiga a gênese das questões relacionadas ao desenvolvimento humano.

Em primeiro lugar, é importante compreender que, na ciência médica, o desenvolvimento infantil tem um viés marcado por escalas e testes padronizados que visam mapear e classificar o ser humano em seus aspectos adaptativos relacionados à linguagem, à leitura, à escrita, à fala, à socialização e a suas respectivas “habilidades correspondentes”.

A visão cartesiana desenvolvida por Descartes, o pai da ciência moderna, provocou uma dicotomia na compreensão do homem. Tal visão ainda está muito presente em nossa ciência. Cito como exemplo as extensas divisões de especialistas presentes na medicina. Esse tipo de compartimentação gera diversos problemas. Por exemplo, quando se trata uma dor no pé e não se estabelece uma relação com a integralidade do corpo, o erro de análise é provável, pois não se descobre a causa principal. O foco é sempre

nas consequências e na nomeação do que falta. Nessa perspectiva, a “medicalização da vida” encontra sentido e rapidez na resolução dos problemas, pois, afinal de contas, a vida do homem moderno é acelerada e precisa de soluções que acompanhem esse ritmo e, claro, as questões relacionadas ao lucro financeiro.

Assim, vivemos uma vida que se acomoda ao simples fato de nomear e classificar, sem estabelecer uma relação com o todo. É preciso buscar a gênese das questões e as infinitas possibilidades de compensação. Diante disso, a maneira cartesiana de viver revela incompreensões das diversas questões relacionadas ao desenvolvimento humano. Em consequência disso, analisamos tudo em “caixinhas” desconexas das infinitas relações com o todo. Até o cérebro foi dividido nessa lógica e tudo que percebemos segue esse viés. Daí surgem as noções de habilidades e de competências ditas como fundamentais para o nosso desenvolvimento.

O aumento nos diagnósticos dos supostos transtornos do neurodesenvolvimento relacionam as questões do comportamento desconectadas do contexto cultural e social da criança. Aqui a minha crítica se dá não em banalizar a importância de se buscarem terapias e tratamentos para as crianças, mas no modo determinista, fatalista e desconexo como são construídos os diagnósticos e fundamentadas as práticas terapêuticas.

Diante disso, as diferenças de desenvolvimento não podem ser sinônimos de fracasso ou incapacidade. Geralmente, é a descrição do que falta na criança que é vista no primeiro momento, como, por exemplo, quando se fala de uma criança com diferenças no desenvolvimento: “é o Fulano com Síndrome de Down”, como se a criança deixasse de ser um ser humano por causa da síndrome. A característica que marca a diferença é colocada sempre em primeiro lugar.

O que me parece é que, ao se tratar das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem, paramos no “nomear” o que falta na criança. Infelizmente, ainda nos encontramos nomeando todas as dificuldades e diferenças de desenvolvimento. Para Vigotski

(2021), a infinidade de testes só colabora para uma análise errada, pois partimos do ontem, ou seja, do passado, e desse modo nos cegamos para o hoje, impedindo-nos de analisar as infinitas possibilidades de autodesenvolvimento. A crítica realizada por Vigotski ainda está presente na estruturação de diagnóstico infantil, como ressalta o autor:

Antes de qualquer coisa, ele altera o ponto de vista tradicional sobre a questão da forma com que devem ser feitas as conclusões pedagógicas com base no diagnóstico do desenvolvimento. Antes, a questão apresentava-se da seguinte forma. Com a aplicação de testes, definimos o nível de desenvolvimento mental da criança que a pedagogia deve considerar, sem ultrapassar seus limites. Desse modo, já na apresentação do problema estava a ideia de que a instrução deve orientar-se pelo dia de ontem do desenvolvimento da criança, pelas etapas percorridas e finalizadas. (Vigotski, 2021, p. 259).

A visão de desenvolvimento humano diverge na ciência. Por exemplo, para Piaget, primeiro nós amadurecemos e depois nos desenvolvemos. Como, então, propor atividades para os que ainda não “amadureceram”? Nessa perspectiva, eles sempre terão que esperar o amadurecimento acontecer e a dependência sempre estará na herança ou na carga biológica que define o suposto amadurecimento.

Para compreender o desenvolvimento da criança, é preciso olhá-la como uma unidade. Assim, as avaliações e os diagnósticos podem ser instrumentos que nos ajudem a conhecer o seu real nível de desenvolvimento e os caminhos possíveis de compensação. Para compreender o desenvolvimento da criança, dentro de uma perspectiva que rompa com uma visão classificatória, é preciso olhá-la como uma unidade, conforme nos aponta a teoria vigotskiana. A terapia psicopedagógica que se apoia nessa visão tem como princípio a construção de um relacionamento com a criança. O que isso significa na prática? Que não se trabalha com a síndrome ou transtorno; o trabalho é desenvolvido com uma pessoa que se encontra no início de seu desenvolvimento. Essa

perspectiva de prática psicopedagógica é fundamentada na teoria histórico-cultural e muda a interação e logicamente o modo como se desenvolvem as atividades com as crianças. Nesse sentido, é preciso respeitar a criança dando-lhe oportunidades de se autodesenvolver. Por isso, é importante uma teoria de desenvolvimento. E foi na teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski que encontrei subsídios para pensar a prática psicopedagógica em uma perspectiva de desenvolvimento que rompa com uma visão classificatória e patologizante de avaliar crianças. Por isso, iremos adentrar em alguns pontos importantes de compreensão da teoria histórico-cultural.

Lev Semionovich Vigotski foi um grande teórico da educação e da psicologia. A teoria histórico-cultural tem grande relevância para refletirmos sobre o desenvolvimento humano. Vigotski rompe com a visão dualista analisando o ser humano como um sistema complexo e único.

O início da carreira de L. S. Vigotski foi marcada por resenhas teatrais no período dos anos 1920, daí a origem da concepção histórico-cultural (Sobkin, 2017, p. 7). A riqueza da obra desse autor é gigantesca, mas as traduções deturparam as suas ideias. O que mais se popularizou são as obras relacionadas aos aspectos do desenvolvimento humano, mas erroneamente se popularizou na educação e na psicologia como uma teoria da aprendizagem. As ideias de Vigotski ainda são erroneamente distorcidas no Brasil, como, por exemplo, nas seguintes teorias: professor mediador, teoria socioconstrutivista, teoria sociointeracionista, teoria da aprendizagem, teoria do campo cognitivo-comportamental, teoria das habilidades cognitivas. É importante perceber que “algumas adulterações intencionais na tradução de obras de Vigotski escondem-se sob um véu ideológico quase imperceptível para o leitor” (Prestes, 2012, p. 11). Por isso, é preciso esclarecer esses graves problemas de tradução realizados nessa teoria extremamente difundida no Brasil, o que requer de nós responsabilidade e respeito à obra desse teórico.

Em relação a essas questões, cito como exemplo o livro *A criança em desenvolvimento*, de Hellen Bee e Denise Boyd (2011), muito usado na área de neuropsicologia, no qual Vigotski e Piaget são colocados no campo das teorias cognitivo-desenvolvimentais. As autoras dizem que, “de acordo com Vygotsky, a aprendizagem de novas habilidades cognitivas é conduzida por um adulto (ou por uma criança mais hábil, como um irmão mais velho), que modela e estrutura a experiência de aprendizagem da criança (...)” (Bee; Boyd, 2011, p. 38). Esse é apenas um exemplo de como a compreensão do pensamento de Vigotski sofreu e ainda sofre diversas adulterações.

Voltando para as resenhas teatrais de Vigotski, é importante destacar que nelas já ficam claras a “lógica geral que define a especificidade metodológica da abordagem histórico-cultural que, mais tarde, será efetivada em suas investigações psicológicas fundamentais” (Sobkin, 2017, p. 7). A experiência como crítico teatral lhe possibilitou perceber “as reações afetivo-semânticas do auditório de espectadores” (Ibidem). Essa excepcional experiência e o interesse pelo gênero teatral deram forma ao modo como Vigotski organizou o seu pensamento, tendo no método dialético a sua lente para analisar a obra artística e, alguns anos depois, questões do desenvolvimento humano.

Uma das principais características desse grande autor é ver o ser humano como uma unidade que jamais está dissociada das outras partes do corpo, da cultura e, conseqüentemente, das relações humanas. Essa forma de análise é revolucionária, uma vez que busca um compromisso com o ser humano em sua integralidade.

No teatro, a “plasticidade do ator” em interpretar um personagem é um movimento de criação, como também é na concepção da teoria histórico-cultural de desenvolvimento da psique. Sobkin esclarece que

Vigotski manifesta uma sensibilidade ímpar em relação aos processos da dinâmica sociocultural da atividade do ator, quando

a tecnologização do ato criador leva à esterilidade de seu conteúdo psicológico e à formação de um *carimbo*. O princípio estético que orienta a criação de uma psicotécnica específica da vivência, ao perder seu impulso substancial, leva à tecnologização da atividade do ator que se cobre de carimbos que o transformam em boneco. Vale ressaltar que, nesse caso, é possível delinear um evidente paralelo com a análise feita mais tarde por A. N. Leontiev sobre a dinâmica do desenvolvimento da atividade, quando as ações, livres de seu componente motivacional, reduzem -se a operações. (Idem, 2017, p. 20).

Faço aqui um contraponto com a prática psicopedagógica em cujo modelo tradicional se utiliza de testes, ditados e atividades de coordenação motora para o desenvolvimento da criança. O outro modelo de prática aqui defendido que parte da perspectiva da teoria histórico-cultural utiliza-se da arte, do teatro, dos desenhos, das histórias e das brincadeiras livres e imaginárias para o desenvolvimento das atividades com a criança.

A compreensão da vontade e da linha de interesses da criança é que norteará as atividades propostas. É importante esclarecer que essa visão não coaduna com a ideia de que a criança produza arte, pois, para produzir arte, é preciso ter uma intencionalidade consciente. A criança, na visão de Vigotski, por se encontrar no início de seu desenvolvimento, não produz arte. A prática psicopedagógica aqui defendida é a utilização dos instrumentos culturais para o seu autodesenvolvimento e não a ideia de que a criança produza arte.

Diante disso, o que significa instruir? Seria possibilitar novos caminhos para aprender. A instrução é criar possibilidades, despertando diferentes interesses que serão guiados pela singularidade de cada criança, que, a nosso ver, é capaz de fazer escolhas. Para Vigotski, existe criação no que o ator faz, pois, mesmo pegando um texto pronto, é preciso interpretá-lo, ou seja, é necessário um ato de criação. Um ator que apenas repete literalmente o que está escrito torna a peça teatral cansativa.

A teoria histórico-cultural nos faz refletir sobre a forma como se dá o desenvolvimento cultural da criança e nos faz pensar em uma educação integral de um ser humano, um homem altamente instruído culturalmente e que tenha um senso de coletividade e de compromisso com o outro.

Alguns princípios percorrem toda a obra de Vigotski, transmitindo a sua visão de criança e de desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento é o surgimento do novo e é um processo complexo, que não é constante, é cíclico (Vigotski, 2018). O desenvolvimento é, portanto, o surgimento de algo novo, “uma superação dialética de conflitos, como uma série de transformações, de metamorfoses” (Sobkin, 2017, p. 21).

Voltando à questão da arte, qual seria a contribuição dele para a compreensão do ser humano? Como a arte pode colaborar com a prática psicopedagógica? Por que é necessário o contato com a arte? Como diz Vigotski, a arte é o social em nós. Então,

para Vigotski, as obras de arte têm uma lógica interna das imagens em desenvolvimento, uma lógica que está condicionada à relação que a obra estabelece seu próprio mundo e o mundo externo, lógica essa que é impossível de ser controlada pelo próprio autor. (Prestes, 2012, p. 115 - 116).

Assim, é também o desenvolvimento da criança, que é um caminho cheio de crises, de altos e baixos, que jamais pode ser controlado. Um exemplo é que cada idioma representa uma estrutura de pensamento peculiar a uma cultura e um modo de vida. “Vygotsky propôs uma psicologia das ‘alturas’, das experiências socialmente organizadas do homem que, segundo ele, determinam a estrutura da atividade humana consciente” (Luria, 1992, p. 58). Para Vigotski, o objeto da psicologia é a consciência humana e a formação dos processos psicológicos superiores; ação consciente, atenção voluntária, memorização ativa e pensamento abstrato acarretam uma “modificação global do comportamento” (Ibidem, p. 50). A parte biológica tem um papel importante no

desenvolvimento, mas não determinante, pois, de acordo com a sua perspectiva, desenvolvimento é autodesenvolvimento. Assim,

ao contrário de muitos que haviam estudado as crianças deficientes, Vygotsky concentrou sua atenção na capacidade que as crianças tinham, capacidade essa que poderia formar uma base para o desenvolvimento de seu pleno potencial. Interessava-se principalmente por suas virtudes, e não por seus defeitos. De maneira consistente com sua abordagem global, rejeitava a redução dessas crianças a descrições puramente quantitativas, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos numa tabela de testes. Ao invés, valia-se de descrições qualitativas da organização especial de seu comportamento. Seus protocolos de diagnóstico, onde analisava crianças com vários tipos de defeitos, foram preservados por seu colaborador, L. Geshelina, mas muitos foram destruídos durante a guerra, e outros perdidos após a morte de Geshelina. (Luria, 1992, p. 57).

Para ele, o objeto da psicologia é a consciência. É necessário tomar consciência e tomar consciência é dominar. “A ação livre é a ação consciente controlada e submetida à orientação consciente que o sujeito domina” (Kravtsov, 2014, p. 33). Para tomar consciência de que tipo de prática psicopedagógica estamos propondo, é necessária uma profunda reflexão sobre as bases filosóficas da educação, da psicologia e da ciência médica. É preciso sair de uma visão superficial do ensino de crianças e de educação de sujeitos singulares, é necessário sair do emaranhado das impressões.

É fundamental romper com visões desumanizadoras: é necessário não perder de vista o outro. “Apenas a superação dos pontos de vista naturalísticos e o entendimento do indivíduo como um ser eminentemente social permitem abordar construtivamente o estudo do desenvolvimento, da personalidade, da consciência e da liberdade do homem” (Kravtsov, 2014, p. 41). Por isso, a teoria histórico-cultural é caracterizada como uma teoria não clássica, uma vez que supera os pontos de vista naturalistas.

A arte tem um papel importante que transcende até a intenção do autor, pois nos transcende para um plano social e não se limita a uma simples percepção visual. Para Vigotski, só uma obra de elevada qualidade pode provocar metamorfoses. “El método para investigar este problema es el método objetivo-analítico, que parte de un análisis del arte para llegar a una síntesis psicológica: el método de análisis de los sistemas artísticos de estímulos” (Vygotsky, 2006, p. 11). Nessa perspectiva, a arte desempenha um papel fundamental na história revelando diversos sentimentos que ganham vida independentemente de quem a criou. Assim, a criança não produz arte por ainda nela inexistir intencionalidade de provocar uma reação estética. A arte é um meio no qual se revela o que há de mais sofisticado na cultura humana. Então, o ponto principal de criação do artista está quando ele domina o material. Por isso, essas atividades de produção artística não podem ser realizadas por uma criança. O que é importantíssimo para as crianças é terem contato com as riquezas produzidas ao longo da história humana. A produção artística é um instrumento que pode possibilitar autodesenvolvimento.

Na análise do conto *Suspiro Suave*, de Ivan Búnin, Vigotski diz que o conjunto da obra não é sobre a vida confusa de Ólia Mieschérskaja; “seu traço fundamental é o sentimento de libertação, leveza, renúncia e absoluta transparência da vida, que não pode ser deduzida de maneira nenhuma dos próprios acontecimentos que lhe servem de base” (Vigotski, 2001, p. 190). O autor atinge o efeito contrário fazendo emergir no leitor diferentes emoções e reflexões que vão além do conto e penetram a alma. Segundo ele, o autor traça uma curva complexa ao enredo e cita o primeiro milagre realizado por Jesus em uma festa de casamento que foi a transformação da água em vinho. Existe uma curiosidade desse relato que provavelmente fez Vigotski relacioná-lo a essa análise: na cultura judaica, o melhor vinho era servido no início do casamento, mas o vinho do milagre foi considerado pelos convidados o melhor. O texto descreve que os convidados disseram com espanto que o melhor vinho fora deixado para o final.

Essa sagacidade é sem dúvida um ato de criação mostrando quanto a arte, sendo ela o social em nós, tem uma contribuição ímpar para o desenvolvimento humano. A arte nos possibilita sair da esfera individual e caminhar para uma dimensão social que poderia ser uma dimensão da educação dos sentimentos.

Outra questão interessante desse conto é que o poeta estrutura o discurso de tal modo que altera a nossa respiração fazendo-nos sentir “um campo de ânimo melancolicamente retido” (Vigotski, 2001, p. 198). Então, o poeta provoca uma diferente reação estética, sendo que a “contradição dialética entre o conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética” (Ibidem, p. 199). Esse modo de análise está presente em todas as suas obras.

Na arte existe uma dialética e no desenvolvimento da criança também. É desse princípio que se percebe quanto a dignidade do homem é ameaçada, uma vez que as formas de análise estão carregadas de equívocos que não coadunam com a dignidade humana. Quantas crianças são avaliadas de forma equivocada e quanto isso violenta a sua dignidade. São questões sérias e relevantes para lutar contra a “banalização do mal” que sutilmente se fazem presentes na educação e diagnóstico de crianças. A prática psicopedagógica na perspectiva da teoria histórico-cultural contribui para a possibilidade de autodesenvolvimento.

A brincadeira e o desenvolvimento da criança

Em uma aula proferida em 1933, Lev Semionovitch Vigotski descreve o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. A brincadeira seria “a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar” (Vigotski, 2021, p. 210). Vale ressaltar que até os dias atuais a brincadeira, de forma geral, é compreendida como uma atividade que se desencadeia por ser prazerosa para a criança e por isso representaria uma imaturidade própria do universo infantil. Para o referido autor, essa deve ser compreendida a partir das

necessidades da criança relacionando a “mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade” (Vigotski, 2021, p. 211).

A primeira infância é um período em que existe com maior prevalência a busca por uma satisfação mais imediata do que se deseja. É muito comum ver choros em crianças de um ano quando você tira um objeto de suas mãos ou algum brinquedo que elas desejem. Quando a criança vai crescendo, a sua compreensão do ambiente e comunicação também se ampliam. Na idade pré-escolar, aparecem os desejos não realizáveis, mas o desejo pela realização não desaparece. Minha filha está com um ano e quatro meses e é muito comum o choro quando o seu desejo não se realiza de imediato.

Cito como exemplo uma experiência: ela ganhou no Natal uma boneca da avó que fala, anda e canta quando falamos algumas palavras chaves. Mas, para que os comandos sejam feitos, é necessário ligar um botão que fica nas costas da boneca. Estávamos em um ambiente familiar quando ela viu a boneca e começou a apontar e balbuciar. Peguei a boneca colocando-a perto dela. Ela continuou apontando e logo começaram os choros motivados pelo fato de que eu colocara a boneca ao seu lado, mas não a havia ligado, ou seja, ela já percebera a diferença da boneca quando está desligada. O choro só parou quando a boneca foi ligada. Aqui se percebe que o que move a criança pequena é a sua vontade.

À medida que a criança vai crescendo, a forma de alcançar o que se deseja muda. Assim, a brincadeira surge para a realização desse desejo e não necessariamente por ser uma atividade prazerosa. Compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança é importantíssimo para que os ambientes educacionais - e aqui a prática psicopedagógica - coadunem-se com o real desenvolvimento dela. Como esclarece o autor,

é disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente

ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser alterada, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (Vigotski, 2021, p. 213).

Aqui estamos abordando um tipo específico de brincadeira que se utiliza da situação imaginária para acontecer. É a brincadeira de faz-de-conta que aparece geralmente em crianças pré-escolares em média com cinco ou seis anos.

Em uma sessão com um menino de cinco anos e diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a criança repetia que um dia gostaria de comprar a minha “clínica” e, ao longo de meses, indagava-me como poderia alcançar esse objetivo. A minha fala era que, para desenvolver esse tipo de trabalho, precisaria ser um adulto, estudar etc. Passado um tempo, após realizarmos uma brincadeira de corpo e movimento, o menino me disse para brincarmos de que ele era um adulto e estava trabalhando para se tornar o dono da clínica. Ele começou a organizar sozinho o ambiente e eu tinha que comprar algumas coisas dele. A brincadeira durou muito tempo até ele realizar a compra do espaço e começar a desempenhar o meu papel. De repente, ele me fez ser uma criança que frequentava esse espaço. Nesse exemplo, a criança exercia uma falsa liberdade, pois, na ação de brincar, era visível que seguia as regras do que acontecia na situação real. A vontade de querer “ser o dono do espaço” o levou a se utilizar da brincadeira para que essa vontade fosse realizada. Vale ressaltar que, na ação de brincar, essa criança se submeteu às regras sem a minha interferência direta no momento da brincadeira. Outro ponto que vale destacar é que essa atividade é guiada unicamente pela criança. O adulto só participa, se for convidado.

Assim, a criança é motivada pelo seu desejo de realizar algo e é nesse tipo de brincadeira que encontra um modo de realizá-lo. É “na situação imaginária que se liberta das amarras situacionais”

(Vigotski, 2021, p. 222). Aqui a brincadeira exerce um papel de transição na estrutura psicológica da criança, modificando, assim, a sua relação com a realidade. Desse modo,

a criança não consegue separar a ideia do objeto; ela precisa ter um ponto de apoio em outro objeto. Temos, aqui, a expressão de uma fraqueza da criança: para pensar sobre o cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura, no pivô, suas ações com esse cavalo. Porém, nesse momento crítico, muda radicalmente a estrutura principal que determina a relação entre a criança e a realidade, mais precisamente, a estrutura da percepção. A especificidade da percepção humana, que surge na primeira infância, constitui-se no que se denomina de percepção real. (Vigotski, 2021, p. 225).

Nessa atividade o importante é o sentido que ela dá aos objetos e a condução para a sua vontade. Aqui a criança começa a separar o significado do objeto e rompe com uma visão presente na primeira infância de que a palavra é o objeto. A criança começa a compreender que “a palavra é parte do objeto” (Vigotski, 2021, p. 228). Uma nova janela se abre para que o pensamento apareça, iniciando-se, nessa atividade, a gênese da formação de conceitos. Trata-se de uma atividade de exercício do autodomínio, uma vez que a criança não se deixa dominar pelos impulsos imediatos, mas se submete à regra. A riqueza dessa atividade possibilita uma autoeducação que caminha para o autodomínio e a liberdade. Então, para Vigotski, “(...) o caminho para a vontade, assim como a operação com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois, na decisão volitiva, o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido” (Vigotski, 2021, p. 232). Ao analisar essas questões, percebo quanto a instrução escolar e as práticas terapêuticas caminham na contramão do desenvolvimento e têm como alvo a formação de um tipo específico de ser humano. Nesse sentido, a prática psicopedagógica também afirma essa visão escolarizada da suposta dificuldade para aprender, visto que se analisa a partir de uma perspectiva de aprendizagem e de inadaptação ao ambiente escolar.

Quando iniciei o trabalho com o menino de cinco anos citado anteriormente, existia muita repetição de letras em sua escrita. A criança apenas repetia ideias que, de certa forma, foram-lhe inculcadas, havendo uma presença muito tímida da brincadeira de faz-de-conta. Essa brincadeira aparece ao longo do desenvolvimento da criança de forma espontânea, não é o adulto que a guia ou a induz. A criança é a protagonista da atividade. Então, qual a relação dessa brincadeira com o desenvolvimento?

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações das necessidades e as de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (Vigotski, 2021, p. 235).

Voltando para o meu exemplo acima, a criança que queria ser a proprietária do meu espaço começou a dar aos objetos outro sentido para que o seu desejo fosse alcançado. Então, ele pegou papéis para simular o dinheiro, fingia que estava trabalhando para alcançar o seu objetivo. Vale destacar que ele relatava em voz alta as suas ações. Assim,

a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado. Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. (Vigotski, 2021, p. 238).

Quando isso acontece, essa atividade passa a ser uma atividade-guia no desenvolvimento da criança exercendo um papel importante. Por isso, a brincadeira de faz-de-conta exerce um papel importante no desenvolvimento da criança.

Conclusão

Pensar na prática da psicopedagogia na perspectiva da teoria histórico-cultural é romper com uma visão biológica do desenvolvimento humano. É analisar a criança como uma pessoa que se encontra no início de seu desenvolvimento e é, também, compreender a dinamicidade e a complexidade do desenvolvimento humano. Por isso, este artigo considera que a avaliação e a prática psicopedagógica que tenham como base a padronização do desenvolvimento humano sejam um ato de violência contra crianças. A gravíssima consequência dessa prática é a sua contribuição para a patologização da vida e, conseqüentemente, da medicalização do comportamento com a finalidade de adaptação social. Nesse sentido, acredita-se na possibilidade de que o desenvolvimento da criança possa ser padronizado e que tem como base a sua herança biológica.

Tentamos aqui pontuar quais são os fundamentos da psicopedagogia e quanto eles caminham na contramão da teoria histórico-cultural. Depois, apresentamos algumas ideias da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski para o desenvolvimento da criança mostrando quanto essa teoria de desenvolvimento pode colaborar para a prática psicopedagógica a qual, a nosso ver, precisa questionar as visões que padronizam a diversidade no desenvolvimento para, assim, afirmar a dignidade da criança.

O conceito de desenvolvimento é, para Vigotski, o surgimento do novo, sendo o desenvolvimento analisado como autodesenvolvimento. Outro ponto importante é a relação da arte com o desenvolvimento humano. Concluiu-se que as obras de arte possibilitam diferentes tipos de metamorfoses, visto ser a arte o social em nós.

Apresentamos, finalmente, o papel da brincadeira de faz-de-conta para o desenvolvimento da criança. Na visão vigotskiana, essa brincadeira é fonte de desenvolvimento, uma vez que é o espaço em que a criança realiza a sua vontade e começa a separar o significado do objeto. Logo, é nessa atividade que se inicia a gênese das generalizações que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento da criança.

Por fim, é preciso compromisso ético na relação com esses pequenos que acabam de chegar ao mundo.

Referências

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. Traduzido por Cristina Monteiro. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2011.

COSTA, A. A.; PINTO, T. M. G.; ANDRADE, M. S. Análise histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil. Id on-line **Revista de Psicologia**, v. 1, n. 20, p. 10-21. ISSN 1981-1189, 2013. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/234/258>. Acesso em: 2 mai. 2024.

GUARDINI, R. **O mundo e a pessoa**: ensaios de uma teoria cristã do homem. Fernando Gil. Brasília, DF: Academia Monergista, 2021.

KRAVTSOV, G. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **Veresk- Cadernos acadêmicos internacionais**. Brasília: UNICEUB, 2014. p. 29-42.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: LURIA, A. R. **A construção da mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992. p. 43-61.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: Crianças que não aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das letras, 2001. Apoio Institucional: FAPESP.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de L. S. Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Vanderson de Sousa. Psicopedagogia: aspectos históricos e a práxis institucional. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/psicopedagogia-aspectos-historicos-e-a-praxis-institucional/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SOBKIN, V. S. As resenhas teatrais de L.S. Vigotski como início da concepção histórico-cultural. In.: **VERESK- Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2017, p. 7-34.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicología del arte**. Grupo Planeta (GBS), 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=cEGx6_W_rS4C&pg=PA7&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

VIGOTSKI, L. S. Terceira aula. O estudo da hereditariedade e do meio na pedologia. In.: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.) **7 Aulas de L. S. Vigotski: Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 56-73.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ESTUDOS SOBRE A DEFECTOLOGIA E O ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

*Natália Capristo Navarro*¹

Resumo: Nos Serviços de Acolhimento em Família Acolhedora (SFA), encontramos crianças e adolescentes diversos, incluindo pessoas com deficiência ou alguma condição específica de desenvolvimento. Este capítulo discute os estudos de Lev S. Vigotski na área da defectologia, tecendo as primeiras aproximações com o acolhimento familiar no Brasil. Compreendeu-se que os estudos de Vigotski têm muito a contribuir com as discussões sobre violações de direitos de crianças e adolescentes. Exemplo disso foi o próprio cenário de emergência dos estudos do autor cujas formulações apresentam o comprometimento com a realidade de sua época e nos dão subsídios para a reflexão em nossos dias, em várias áreas de atuação, principalmente no âmbito das políticas públicas voltadas às infâncias e adolescências. Ainda há muito o que percorrer para romper com a cultura de institucionalização de crianças e adolescentes que historicamente se consolidou no país. Portanto, ainda é necessário o mapeamento das práticas de cuidado das crianças e adolescentes com deficiência nos acolhimentos institucional e familiar para que a discussão seja aprofundada com dados que revelem as realidades encontradas nos serviços, como as crianças e adolescentes estão se desenvolvendo nesses espaços e as práticas que estão sendo executadas pelas equipes.

¹ Psicóloga e Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC). Integra o GT Família Acolhedora, do Movimento Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária (MNPFCFC). E-mail: natalia_capristo@hotmail.com

Palavras-chave: Acolhimento familiar, Crianças e adolescentes, Desenvolvimento atípico, Pessoa com deficiência, Teoria histórico-cultural.

Introdução

O presente artigo, fruto de reflexões oriundas da disciplina *A teoria histórico-cultural e os estudos da Defectologia*, ofertada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense – UFF, tem como objetivo discutir os estudos de Lev S. Vigotski na área da defectologia² e tecer as primeiras aproximações com a área do acolhimento familiar de crianças e adolescentes no Brasil.

Quando falamos sobre acolhimento de crianças e adolescentes, partimos do pressuposto de que elas vivenciaram algum tipo de violência – física, psicológica, sexual, negligência e/ou abandono – em que foi necessário o afastamento do seu núcleo familiar, via medida protetiva judicial. Assim, no contexto brasileiro, a institucionalização desses sujeitos foi e continua sendo, historicamente, a medida “protetiva” predominante.

Mesmo com a consolidação do acolhimento em famílias acolhedoras como política pública, inclusive sendo prioritário em detrimento à institucionalização, tal como expresso no art. 34 §1º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), apenas 5,8% das crianças e adolescentes acolhidas estão em famílias acolhedoras, demonstrando que a cultura da institucionalização permanece presente em nosso país (Brasil, 1990; CNJ, 2024).

Ainda que 94,6% das crianças e adolescentes estejam em acolhimento institucional, Freitas, Teixeira e Rech (2016) indicam que, nesse contexto, crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico são pouco pesquisados academicamente, sendo escassa a

² Defectologia pode ser compreendida como o estudo do defeito, área que estudava as questões ligadas às pessoas com deficiência na época em que Vigotski realizava suas pesquisas.

produção de artigos que trata sobre a temática. Em relação à temática no contexto do acolhimento familiar, em pesquisa realizada para a confecção deste trabalho, não foram encontrados estudos sobre o tema.

O fato de haver poucas pesquisas sobre o tema vai ao encontro do que Tunes (2003) expressa ao discutir que, quando falamos em inclusão, costumamos nos referir a pessoas ou a grupos que são ou estão excluídos de atividades da vida social, partindo do princípio da exclusão como fato anterior. Além disso, defende que diversas formas de exclusão podem ocorrer, indo desde aquelas muito evidentes e claramente percebidas até as mais sutis e veladas. Nesse caminho, defendo que o fato de não existirem pesquisas a respeito não indica que crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico não se encontram em acolhimento, mas sim que essa é uma expressão da própria exclusão.

Colaborando com o argumento, em 2004, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA publicou a pesquisa *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*³. Na pesquisa realizada, há menção sobre crianças e adolescentes com deficiência. Os dados apontam que 2,2% dos acolhimentos em todo o país foram realizados porque os pais ou responsáveis não possuíam condições para cuidar da criança ou adolescente com deficiência mental; 1,4% foram realizados porque os pais ou responsáveis não possuíam condições para cuidar da criança ou adolescente com deficiência física e; 2,1% porque os próprios pais ou responsáveis eram pessoas com deficiência. Esses dados totalizam 5,7% de acolhimentos motivados por questões ligadas às pessoas com deficiência, sejam eles crianças, adolescentes ou seus responsáveis.

O acolhimento deve ocorrer em casos excepcionais, o que demonstra uma falha do Estado na preservação dos vínculos familiares de pessoas com desenvolvimento atípico. Partindo

³ Embora a pesquisa seja de 2004, após esse período, não foram realizadas outras pesquisas em escala nacional com novos dados.

desses dados, cumpre mencionar a necessidade de que o cuidado e a proteção dessas crianças e adolescentes sejam garantidos e que haja colaboração dos serviços de acolhimento no compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, com desenvolvimento típico ou atípico.

Portanto, com intuito de refletir sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico em acolhimento familiar e as possíveis contribuições das famílias acolhedoras para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes acolhidos, este trabalho buscará subsídios para a reflexão nas elaborações de Vigotski em seus estudos sobre a pedologia e a defectologia.

A contextualização dos estudos sobre desenvolvimento

Vigotski, apesar de seu breve tempo de vida, teve uma vasta produção acadêmica. Seus estudos colaboraram com diversas áreas, entre elas as artes, a neurologia, a psiquiatria, a psicologia, a defectologia, a educação, entre outras. Sua produção científica esteve afinada com as demandas políticas, sociais e culturais da União Soviética de sua época. Suas ideias ressoam até nossos dias e colaboram para a reflexão de diversos fenômenos (Prestes, 2020).

Inicialmente, é necessário traçar o cenário da pedologia nos estudos do autor soviético. Prestes (2017) nos explica que Vigotski defende que o termo *pedologia* foi cunhado primeiramente pelo americano Oscar Christmann, em 1893. A autora assevera que, de acordo com algumas fontes, a pedologia foi uma ciência com grande importância nas primeiras décadas do século XX, mobilizando a criação de institutos de pesquisa, laboratórios, cursos, entre outras questões de destaque no universo científico.

Além disso, salienta que havia uma multiplicidade de concepções acerca de seu papel, objeto de estudo e métodos. De acordo com o verbete presente no *Dicionário psicológico [Psirrologuitcheski slovar]*, escrito por Vigotski e Varchava (1931, p. 157-158) e citado por Prestes (2017, p. 66):

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

Para Vigotski (2018), é necessário delimitar com exatidão o objeto da pedologia que se trata da ciência do desenvolvimento da criança, tendo como objeto o seu desenvolvimento. Entretanto, o autor indica que também é necessário delimitar o que se reconhece como desenvolvimento da criança. Nesse sentido, ressalta que

a lei do desenvolvimento infantil consiste em que **nem sempre observamos processos apenas progressivos, que seguem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial.** Normalmente, essa lei é formulada de modo que **qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança** (Vigotski, 2018, p. 27, grifos do autor).

A partir dessa definição, expõe que o desenvolvimento não é apenas progressivo ou linear, mas dialético, com movimentos evolutivos e involutivos. Além disso, Vigotski (2001) destaca que o desenvolvimento infantil não se dá por etapas ou de forma regular, mas se trata de uma função complexa do tempo e não se relaciona

ao tempo percorrido cronologicamente, assemelhando-se a uma linha ondulada com elevações e declínios e que nunca transcorre ao mesmo tempo. Assim, estabelece o conceito de *idade pedológica* distinguindo-a da *idade cronológica*, ou seja, da idade socialmente conhecida e estabelecida desde o nascimento da criança.

Para ele, como a idade cronológica pode não coincidir com a idade pedológica, crianças com a mesma idade cronológica podem estar em diferentes degraus de desenvolvimento etário. Ele estabelece que a primeira e mais importante tarefa da pedologia seria definir a idade pedológica real da criança e o grau de desvio da idade real em relação à sua idade cronológica (Vigotski, 2001).

Essa noção de desenvolvimento empreendida por Vigotski colabora para a compreensão do ser humano como algo singular. Não raro, encontramos comparações entre crianças da mesma idade em relação àquilo que conseguiram ou não desenvolver. Essas comparações podem ocorrer na esfera familiar, escolar, socioassistencial ou médica, abrindo espaço para a psicopatologização de processos singulares de desenvolvimento que se relacionam com as condições ofertadas para que o desenvolvimento ocorra.

Prestes (2020) explica que Vigotski, após finalizar alguns estudos, em 1924, mergulha nos problemas da defectologia. Essa dedicação de Vigotski dialogava com o momento que a recém-formada União Soviética enfrentava, com muitas crianças órfãs ou abandonadas. Na Rússia da época, a taxa de abandono cresceu em decorrência de dificuldades, como a miséria, a fome e a guerra civil. A autora indica que, em 1914, havia 2,5 milhões de crianças e adolescentes em situação de abandono. Logo após a Revolução Russa, inicia-se um trabalho para resguardar essas crianças da fome, da epidemia de tifo e de suicídios.

No entanto, em 1921, o número chega a 7,5 milhões de crianças abandonadas. Nesse momento, foram convocados chefes de empresas e de universidades para colaborarem com a solução do problema. Os orfanatos foram transferidos para a área educacional e houve um reordenamento de espaços – como refeitórios públicos,

creches etc. – com vistas a atender crianças e adolescentes para protegê-los do abandono. As ações tiveram um resultado positivo e, em 1922, o número de crianças e adolescentes abandonados caiu para 444 mil. Assim, Prestes (2020) indica que Vigotski se aprofunda nos estudos na área da educação de crianças com desenvolvimento diferenciado, realizando experimentos e iniciando a sistematização de suas ideias.

Tunes e Prestes (2021) ressaltam que os estudos de Vigotski sobre defectologia não tiveram a mesma repercussão que os de psicologia do desenvolvimento. No entanto, indicam que, para o autor bielorrusso, o estudo do desenvolvimento atípico é essencial para compreender os processos comuns ou típicos.

Iniciando um diálogo entre os estudos sobre a defectologia e o acolhimento familiar no Brasil

Vigotski (2021a), ao dialogar sobre o *Desenvolvimento da criança difícil e seu estudo*, define que, no grupo de crianças cujo comportamento e desenvolvimento se desviam da norma, há dois tipos fundamentais. O primeiro grupo se refere a crianças cujo comportamento se afasta da norma em consequência de alguma deficiência orgânica (cegos, surdos, cegos-surdos-mudos etc). O segundo grupo se refere a crianças cujo comportamento se afasta da norma devido a uma alteração funcional (infratores, com desvios de caráter etc.). Ele elenca, ainda, um terceiro tipo, o de crianças talentosas, mas que não dizem respeito ao objetivo do presente trabalho.

Em suas formulações, ele defende que é necessário estudar não o defeito⁴, mas a criança com um determinado defeito, priorizando os aspectos qualitativos em detrimento dos aspectos quantitativos. Além disso, o estudo dessa criança deve ser baseado numa

⁴ Apesar de não serem mais utilizados em nossos dias, foram mantidos os termos utilizados por Vigotski para que seja resguardado o sentido no contexto da obra do autor.

prolongada observação em vários contextos, como no processo educativo, no experimento pedagógico, no estudo dos produtos de sua criança, da brincadeira e de todas as facetas de seu comportamento (Vigotski, 2021a).

Para Vigotski (2021b), o defeito é compreendido como potência e possibilidade. O autor, ancorado em estudos de Alfred Adler, médico e psicólogo austríaco, discorre sobre o conceito de *supercompensação*. De acordo com Vigotski (2021b, p. 54), esse processo ocorre a partir da seguinte essência: “qualquer dano ao organismo ou influência maléfica sobre ele provoca nele reações de defesa muito mais enérgicas e fortes do que as que são necessárias para impedir o perigo imediato”.

Tunes (2017, p. 82-83) colabora com essa discussão do autor argumentando que,

na verdade, é importante que se diga que, em seu processo de desenvolvimento cultural, todos os seres humanos realizam alguma forma de compensação, pois as condições de vida social não são plenamente ajustáveis a nenhuma das infinitas possibilidades de singularidades concretas. Se assim o fosse, como afirma o próprio autor, sequer haveria o processo de desenvolvimento, pois a inadaptação é o que propulsiona esse processo. A existência social desenrola-se, assim, sempre como luta, como drama.

Nesse sentido, o autor soviético defende que é graças à dificuldade, ao obstáculo que outros processos psíquicos podem emergir. Para ele, a deficiência encontra-se no meio e não necessariamente no indivíduo, devendo a sociedade ser capaz de criar condições para a supercompensação. Isso porque, como tão bem explicita o autor,

assim como o fluxo da corrente é determinado pelas margens e pelo leito, o fio condutor psicológico, o plano de vida da pessoa em desenvolvimento e crescimento é determinado com a objetividade necessária pelo leito social e pelas margens sociais da personalidade (Vigotski, 2021b, p. 64).

No contexto do acolhimento de crianças e adolescentes em instituições, o número elevado de crianças sob a responsabilidade de uma única pessoa, um(a) educador(a), dificulta o olhar individualizado e atento às demandas de cada uma delas. Outra questão que se coloca é a alta rotatividade desses(as) profissionais, a qual compromete o estabelecimento do vínculo e a relação estabelecida com a criança e suas demandas singulares.

Esse processo colabora com a massificação dos processos de desenvolvimento, não os entendendo como processos singulares e não lineares. Embora os(as) técnicos(as) sejam profissionais da Psicologia ou do Serviço Social, por vezes, a rotina exaustiva a que os(as) educadores(as) e técnicos(as) das instituições estão submetidos(as), com condições de trabalho adoecedoras, fortalece o olhar para práticas protocolares sem sentido, com foco na falta e não nas potencialidades.

A postura de foco na falta pode colaborar com processos de psicopatologização e, em sua consequência, medicalização de crianças e adolescentes acolhidos(as) que não se desenvolvem de acordo com a norma. Isso não indica um defeito, doença ou deficiência, mas formas diversas de desenvolvimento.

Nesse caminho, Tunes (2017, p. 82) indica que,

(...) para Vigotski, não existem pessoas deficientes. O que há são pessoas que, devido a uma conformação psicofisiológica específica, algumas vezes incomum, tendem a se relacionar de forma também incomum com as condições de vida social. (...) A deficiência é um construto social e um conceito científico de caráter duvidoso por estar embasado na ideologia de perfeição orgânica e ser referido a uma inexistência.

No Brasil, atualmente, inicia-se a discussão sobre a necessidade de famílias especializadas para o acolhimento familiar de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico ou alguma condição específica. Em reunião organizada com especialistas internacionais, no contexto do IV Simpósio Internacional de

Acolhimento Familiar (SIMAF)⁵, foram discutidas as experiências de diversos países sobre o tema, entre eles: Inglaterra, Estados Unidos, Espanha e Portugal.

Na Espanha, por exemplo, conforme narrado por Jesús Palacios⁶, até a década de 1990, só existia um único tipo de acolhimento familiar, que durava o período máximo de dois anos, após o qual a criança/adolescente acolhido(a) precisava ser transferido(a) entre famílias acolhedoras, não sendo possível a adoção da criança. Aquele modelo não dava conta de acolher crianças com deficiência nem bebês, que demandavam acolhimento urgente. Então, em 2015, é aprovada uma Lei que faz diversas alterações na legislação.

Pensando nas diferentes necessidades das crianças, foram criadas outras modalidades de acolhimento chamadas, por Palacios, de tipologias de acolhimento familiar. No caso das crianças e dos(as) adolescentes com deficiência na Espanha, o formato do acolhimento pode ser profissional ou especializado. Embora esses formatos tenham sido aportados em lei desde 1996, tornaram-se ínfimos. Assim, buscaram reformulá-lo e, em 2015, a Lei foi modificada, criando um projeto-piloto (SIMAF, 2023).

Cristina Peixoto⁷ indicou, em reunião no contexto do SIMAF, que, no caso dos Estados Unidos, não existe “profissionalização” das famílias acolhedoras, mas elas passam por um processo de

⁵ Evento realizado em março de 2023, na Universidade de Campinas (Unicamp), organizado pelo Instituto Geração Amanhã e pelo Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da Unicamp (NEPP/Unicamp). Publicações sobre o evento podem ser encontradas na biblioteca do site do NEPP/Unicamp.

⁶ Doutor em Psicologia e Professor de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação na Universidade de Sevilha. A sua atividade docente e de investigação está relacionada com a família e o desenvolvimento humano, especialmente no domínio da proteção da criança.

⁷ Consultora internacional da *Spaulding for Children* (Estados Unidos). Psicóloga formada pela Faculdade Newton de Paiva Ferreira, com especialização em Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (1983). Atua no Sistema de acolhimento familiar na região de Detroit, EUA, desde 1990.

capacitação e avaliação, no qual se identifica o perfil de cada família. O valor de todas as bolsas começa no piso mínimo e pode subir conforme avaliação técnica sobre as dificuldades e/ou necessidades do acolhido. Portanto, vai ocorrendo uma “especialização” durante o acolhimento, por meio do acompanhamento técnico do caso e das necessidades da criança (SIMAF, 2023).

Peixoto também indica que se chegou a criar famílias acolhedoras terapêuticas, mas não foram observados benefícios tão diferentes dos benefícios do acolhimento realizado por outras famílias, que justificassem o investimento superior. Hoje, as famílias acolhedoras terapêuticas são poucas e há a discussão se elas devem existir ou não. São critérios para encaminhamento para família acolhedora terapêutica: transtorno mental grave, questão comportamental muito desafiadora etc. (SIMAF, 2023).

Podemos buscar refletir sobre as famílias especializadas sob a luz de algumas formulações de Vigotski acerca das escolas especiais. Vigotski (2021c, p. 28) ressalta:

Em que pese todos os méritos, nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando – a criança cega, surda-muda ou retardada mental – no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado que tudo é centrado na insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica. Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando sua separação.

No contexto do acolhimento familiar, pensar em famílias especializadas pode abrir brecha para diversas possibilidades. Gostaria de me deter em duas. A primeira delas é a possibilidade de que, como criticou Vigotski, haja o encerramento da criança no núcleo familiar de forma a prejudicar seu desenvolvimento, isolando-a e não criando condições para que ela se desenvolva. Isso pode ocorrer por diversos aspectos, entre eles, a superproteção

travestida de proteção ou quando há a visão da deficiência como falta de algo, um humano menos algo, como perda. Essa condição iria de encontro com o direito à convivência familiar e comunitária, um dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nesse caminho, Tunes (2003), ancorada nos estudos histórico-culturais, explica que é na relação anomalia biológica *versus* sociedade que devemos compreender o fenômeno da deficiência. Assim, expõe que uma pessoa com algum distúrbio biológico não é, necessariamente, uma pessoa deficiente. Essa denominação se relaciona com o impacto que a deficiência tem em seu ambiente social. Aqui, podemos estender às demandas de crianças com desenvolvimento atípico. Por isso, diante dessa primeira possibilidade de desfecho no processo de especialização das famílias, os serviços necessitarão investir esforços na formação de famílias que vejam a criança como possibilidade e potencialidade e aprofundar a formação sobre desenvolvimento de crianças e adolescentes em uma perspectiva crítica e não biologizante.

Isso não quer dizer que deverão formar famílias com foco no desenvolvimento atípico, mas com foco no desenvolvimento integral, em como essa criança consegue se desenvolver para que possam ofertar as condições para esse desenvolvimento. Formar famílias que, independentemente da criança que acolham, com desenvolvimento típico ou atípico, tenham ciência de que o desenvolvimento não se dá na linearidade, somente nos avanços, mas que também é constituído por crises, movimentos progressivos e regressivos.

Nesse sentido, Vigotski (2021b, p. 67) assim se manifesta:

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força

motriz. Construir todo o processo educativo pela linha das tendências naturais em direção à supercompensação significa não aliviar as dificuldades que surgem do defeito, mas mobilizar todas as forças para sua compensação, apresentar apenas determinadas tarefas e na ordem em que respondam à gradação da formação de toda a personalidade sob o novo ângulo.

A segunda possibilidade é a de que essas famílias, se bem formadas pelos serviços, ampliem as discussões sobre desenvolvimento de crianças e adolescentes e colaborem para o avanço da política pública de atendimento a crianças e adolescentes em situação de violência e ampliem o olhar para as infâncias em diferentes contextos.

Por fim, Vigotski (2021b) explica que o educador, no contexto da educação especial, deve saber onde se enraíza a especificidade da pedagogia especial e quais fatos no desenvolvimento da criança respondem e exigem essa especificidade. O autor continua sua argumentação no sentido de que a criança com desenvolvimento atípico pode ser equiparada à “normal”, mas é necessário compreender que alcança, por outra via, por outros meios, aquilo que a criança “normal” alcança. No entanto, a importância do trabalho do(a) educador(a), nesse contexto, reside em saber exatamente essa especificidade da via pela qual deve conduzir a criança para seu desenvolvimento.

Assim como o trabalho do(a) educador(a) descrito por Vigotski (2021b), o trabalho das famílias que acolhem crianças com alguma condição específica (com deficiência orgânica ou não) deve estar sempre atento com a criança, de modo que se compreenda por quais vias seu desenvolvimento ocorre, de forma a colaborar com o processo e não “cobrir a ferida com algodão e protegê-la de todas as formas, mas abrir-lhe um amplo caminho para a supercompensação e superação do defeito” (Vigotski, 2021b, p. 84).

Para que a reflexão possa continuar...

O Brasil já se encontra em um momento de discussão dos impactos do acolhimento institucional no desenvolvimento de crianças e adolescentes, poucos avanços, contudo, foram observados na prática. Compreende-se que ainda há um longo caminho para romper com a cultura de institucionalização de crianças e adolescentes que historicamente se consolidou no país.

Embora, desde 2009, o acolhimento de crianças e adolescentes em famílias acolhedoras se configure como política pública, ainda há muito o que se refletir e caminhar. Portanto, este trabalho se apresenta como uma tentativa de primeiros diálogos entre a pedologia e a defectologia histórico-cultural de Vigotski e as discussões ainda bastante iniciais sobre as famílias acolhedoras especializadas no Brasil.

Julgo ainda ser necessário um mapeamento das práticas de cuidado das crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico nas modalidades de acolhimento institucional e familiar para que a discussão possa ser aprofundada com dados que revelem as realidades encontradas nos serviços, a compreensão de como essas crianças estão se desenvolvendo nesses espaços e quais práticas estão sendo defendidas pelas equipes técnicas dos serviços.

Por fim, defendo que a teoria histórico-cultural ainda tem muito a contribuir com essa e outras discussões que se referem às violações de direitos de crianças e adolescentes. Exemplo disso foi o próprio cenário de emergência dos estudos de Vigotski, de suas formulações sempre comprometidas com a realidade de sua época e que nos dão subsídios para a reflexão em várias áreas, principalmente no âmbito das políticas públicas voltadas às infâncias e adolescências.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Relatórios Estatísticos Nacionais do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento**. Conselho Nacional de Justiça – Brasília: CNJ, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/adocao/> Acesso em 13 mai. 2023.

FREITAS, Soraia Napoleão; TEIXEIRA, Caroline Terribile; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional: desafios para a gestão e a inclusão escolar. **Rev. Ibe. Est. Ed.**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8214> Acesso em 01 set 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, DF: IPEA/Conanda, 2004.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

PRESTES, Zoia. A pedologia histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário? **Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais**. Brasília: UNICEUB, 2017. p. 63-74. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11339/3/VERESK%20%281%29.pdf> . Acesso em: 17 set. 2023

SIMAF. **Reunião ocorrida IV Simpósio Internacional de Acolhimento Familiar**. Evento presencial, Universidade de Campinas (Unicamp), 26 mar. 2023.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. A defectologia de Lev Semionovitch Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Trad.

Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021. p. 17-26.

TUNES, Elizabeth. A defectologia de Vigotski – uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. **Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais**. Brasília: UNICEUB, 2017. p. 63-74. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11339/3/VERESK%20%281%29.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun., p. 5 – 12, 2003. DOI: 10.26512/lc.v9i16.3087. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087>. Acesso em: 15 set. 2023.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. Desenvolvimento da criança difícil e seu estudo. In: **Problemas da defectologia**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021a. p. 111-122.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. Defeito e supercompensação. In: VIGOTSKI. Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021b. p. 51-86.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. Princípio da educação de crianças fisicamente defectivas. In: VIGOTSKI. Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021c, p. 27-50.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. Primeira aula. O objeto da pedologia. In PRESTES, Zoia,; TUNES, Elizabet (orgs.): **7 Aulas de L. S. Vigotski: Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p. 17-37.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. **Lektsii po pedologii**. Ijevsk: Izdatelskii dom “Udmurski universitet”, 2001. p. 152 - 302. Tradução: Zoia Prestes.

PISA LIGEIRO! O SER CRIANÇA E O BRINCAR NA LUTA POR MORADIA DOS SEM TETINHOS DO MTST PELO OLHAR DE UMA PEDAGOGIA SEM TETO

Francis Paula Correa Duarte¹

Resumo: O respeito e a valorização das crianças dentro das ocupações são essenciais para a construção do seu conhecimento. Inseridas numa sociedade capitalista, os “sem tetinhos” são protagonistas do seu processo transformador, carregam consigo as lutas das suas origens e as perspectivas de um mundo melhor. Conhecer o movimento, seus enfrentamentos, as ações concretas que existem e os resultados dessas ações impulsiona mais ainda militantes e aqueles que acreditam na mudança. Diante disso, o capítulo apresenta como o brincar é ressignificado pelas crianças do movimento dos trabalhadores sem-teto, dentro das ocupações. Para isso, partiu-se de uma análise qualitativa por meio de um estudo de caso e pesquisa-ação, na qual se analisou, sob um olhar de uma pedagogia sem teto das Escolas Formigueiros, como as crianças protagonizam seu aprendizado de forma lúdica e autônoma e como suas vivências e experiências são ricas de conhecimento, esperança, criatividade e coletividade. É possível ver que, nas ocupações, as crianças constroem suas realidades de acordo com as experiências vivenciadas no coletivo, são reconhecidas como sujeitos ativos no seu processo formativo, configurando-se as atividades e brincadeiras como caminhos que perpetuam esperança e ensinamentos úteis para toda a sua trajetória.

Palavras-chave: criança, pedagogia sem teto, MTST.

¹ Mestranda em Educação do Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora da Rede Pública de Ensino no Estado do Rio de Janeiro e Militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST. Email: fpduarte@id.uff.br

Introdução

A educação brasileira evidencia cada vez mais quanto a criança não é apenas um objeto de investigação, mas sim a protagonista legítima de pesquisas na área. Com esse olhar, buscase compreender quanto as crianças que integram o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST e suas famílias vivenciam e trazem em seu cotidiano a luta por moradia, o desejo de reforma urbana e a transformação da sociedade, num movimento social que completa 25 anos.

A consciência da realidade em que vivem e a apropriação dessa realidade impulsionam o MTST. Paulo Freire enfatiza a ideia de que somos definidos pelo espaço em que vivemos e reflete sobre a importância de compreender de forma crítica a situação em que vivemos para sermos capazes de transformar a realidade.

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desapoitados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (Freire, 1987, p. 65).

Nesse sentido, a educação se insere como uma aliada fundamental, capaz de auxiliar o indivíduo no pensamento crítico e no agir para mudar a realidade. A existência de um projeto educativo voltado para as crianças dentro do movimento as ajuda a potencializar seus aprendizados. Embora imersas em situações de dificuldades, as crianças têm capacidade de desenvolver diversas formas criativas de brincar e aprender, mostrando o seu modo real de percepção de mundo, expressando suas emoções e progredindo nas suas habilidades.

A ação protagonista de crianças que lutam pela transformação social, a autonomia em suas vivências e a força advinda de suas gerações refletem a importância da criação de ambientes escolares, da partilha, da construção de atividades lúdicas, do brincar etc.

Nas ocupações do MTST, constroem-se espaços cujas mudanças podem ser vivenciadas, onde a educação do povo é gerada e, desde a infância, somam-se aos modos de organização e mobilização do próprio movimento. Assim, o brincar e o faz de conta se configuram como possíveis caminhos pelos quais as crianças podem agir sobre o mundo e exercer plenamente seu direito à participação e à construção de um “poder popular”.

À luz dessa perspectiva, Vigotski (2018, p.18) analisa a relação entre imaginação e brincadeira e afirma que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. A imaginação, portanto, tem conexão com a realidade.

Segundo Vigotski (2018, p. 19):

(...) há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

Assim, a realidade, ao ser ressignificada, conquista um novo olhar e uma nova interpretação por parte da criança que é alimentada e alimenta a sua imaginação que é a origem não só da brincadeira, mas de toda atividade criadora humana.

Sob essa premissa, é necessária a apresentação dos chamados “sem tetinhos”, as crianças que vivem em ocupações urbanas e participantes das chamadas “Escolinhas Formigueiro” que se configuram numa ação que nos traz uma perspectiva de autonomia

criadora e é realizada pelo coletivo de Educação do movimento social, tanto nos territórios físicos das ocupações quanto em espaços das Cozinhas Solidárias² e, em específico nesta análise, na cidade de São Paulo.

Embora os espaços sejam distintos e tenham suas particularidades, as propostas conduzidas pelo setor de educação, inseridas nesses ambientes, seguem os mesmos princípios, compreendendo cada contexto, as necessidades de cada família e criança, para buscar atender a todos de forma adequada.

A “Escolinha Formigueiro” atua com uma prática educacional autonomista e autodenominada “pedagogia sem teto” pelos próprios educadores e militantes. Ela é permeada pela ludicidade, pelo brincar, pelo criar e por manifestações culturais e artísticas produzidas pelas crianças que, como parte atenta dessa realidade, em plena construção de seu ser físico, afetivo e psíquico, trazem as marcas dessa trajetória, tanto como possibilidades de superação, bem como as suas ricas vivências de testemunhos de solidariedade, de coragem e de pertencimento.

A pedagogia sem-teto concebe a educação popular como um processo ativo de construção pessoal e social de conhecimentos, orientado ao desenvolvimento integral e à emancipação dos sujeitos das estruturas políticas, ideológicas e socioeconômicas que reproduzem e acentuam as desigualdades sociais e o sofrimento psíquico. Consiste, pois, em uma prática de transformação pessoal e social que posiciona os educandos como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2023, p. 24).

A pedagogia sem teto, adotada pela “Escolinha Formigueiro”, enxerga a educação como um processo ativo e participativo, em que acontece o desenvolvimento integral, considerando aspectos

² As cozinhas solidárias se referem a uma ação organizada de iniciativa da sociedade civil destinada a produzir e ofertar refeições gratuitas para grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e insegurança alimentar, incluindo populações de rua. Tem como objetivo o combate à fome e opera de forma voluntária por meio de esforços da comunidade (Brasil, 2024).

emocionais, sociais e éticos. Ela trata o processo de ensinar como um modo de libertação, nesse caso, libertando os educandos das estruturas que perpetuam desigualdade e sofrimento.

Nesse processo de ensinar, são abordados aspectos sociais e pessoais, sendo trabalhados o processo de autoconhecimento, o pensamento crítico do indivíduo, o entendimento da importância em se construir uma sociedade justa, a igualdade social. Silva *et al.* (2023, p. 26) relatam que “a pedagogia sem teto inscreve a luta política por uma sociedade mais justa e solidária no coração de seus objetivos político-pedagógicos”.

Os encontros que acontecem nessas ocupações propiciam uma vivência coletiva. As crianças se inserem de forma participativa no movimento e de forma agradável, através de confraternização e lazer, além de conseguirem mostrar suas reivindicações, seus objetivos e apresentarem suas perspectivas. A criança sem teto, no movimento, é considerada um ser social que integra a totalidade de um projeto.

É importante pensar também, analisando sob uma ótica futura, pois o processo de formação perpassa toda uma trajetória de vivência que os “sem tetinhos” ainda irão percorrer. Dessa forma, um alicerce de fortalecimento é construído e todo um despertar pelo exercício de militância pode ser gerado para os jovens e adultos que constituirão o futuro do país.

Nesse contexto, um olhar cuidadoso precisa ser dado, adaptações de metodologias pedagógicas que respeitem e valorizem as vivências das crianças necessitam ser postas em prática, assim como o reconhecimento das lutas e os enfrentamentos das suas famílias. Esses encontros precisam de planejamento adequado, de atividades reflexivas, capazes de desenvolver o conhecimento. Isso porque é importante pensar em uma educação que tenha amplitude e intencionalidade.

É essencial, no planejamento educativo, olhar os dois lados nos quais as crianças estão inseridas, pois, ao mesmo tempo que carregam consigo os valores do MTST, também estão numa sociedade capitalista, que se contrapõe aos valores defendidos pelo

movimento. Isso reproduz mais ainda a necessidade de os líderes, os coordenadores e os educadores elaborarem planos de educação, atividades e reflexões pensando no modo de vida em todos os locais em que as crianças estão inseridas (Silva *et al.*, 2023).

Geralmente, essas atividades são roteirizadas, seguem um planejamento, compartilhado entre os diferentes coordenadores e educadores que atuam nas cozinhas comunitárias, nos territórios de ocupações e nas comunidades. Esse planejamento já é executado tendo em vista a necessidade dos diferentes temas que precisam ser trabalhados, das atividades, das orientações, dos materiais etc.

Do ponto de vista de comunicação e segurança na execução dessas atividades por parte dos educadores, a elaboração desses roteiros é importante porque direciona novos ingressantes no movimento, que desejam colaborar com o ensino, mas que são de outras áreas e sentem insegurança.

Uma consideração importante associa-se à educação popular, que é priorizada na organização e planejamento das atividades nas quais a vivência e os saberes das crianças são vistos como elementos válidos no desenvolvimento do seu aprendizado. Assim, dentro de cada contexto, assume-se como um dever a construção e a valorização da autonomia das crianças.

Associado a isso, o brincar incorpora atividades de grande importância no processo de formação. Diversas habilidades, como sociais e cognitivas, são desenvolvidas, a criança explora o mundo ao seu redor e trabalha suas emoções. É interessante ver também que o brincar, dentro das ocupações, é uma constante adaptação. Nessa perspectiva, mesmo que faltem os recursos e materiais, as crianças são estimuladas a desenvolver a criatividade, usando para brincar os recursos que tem à sua disposição, objetos do seu cotidiano, materiais recicláveis, fazem brincadeiras de rua, jogos coletivos etc.

O brincar é um direito assegurado pelas crianças, previsto no art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ver o brincar se fortalecendo, dentro da realidade do MTST, por meio do setor de educação, é muito significativo. Isso porque as crianças já

carregam consigo a cultura do brincar, mas, por vezes, são impedidas de vivenciar esse direito. É deslumbrante, portanto, ver as crianças fazerem uso do espaço de luta em que residem para elaborar e construir suas experiências no brincar.

Além disso, o brincar é importante para valorizar a ideia da infância como uma fase única, distinta e que tem significado, enfatizando a percepção que a infância de fato precisa ter, como uma fase de atenção, cuidado, educação, amor, lazer. Nesse contexto, é fundamental que os recursos do brincar sejam capazes de trabalhar todos esses elementos e auxiliar no crescimento saudável da criança (Wakskop, 1995).

Com base nisso, o objetivo deste trabalho consiste em investigar como o brincar e a vivência da infância são ressignificados pelas crianças do MTST, a partir do olhar de uma pedagogia sem teto. A motivação para a construção desse olhar e análise nasceu a partir do envolvimento pessoal com o Coletivo de Comunicação do próprio movimento e que acompanha cotidianamente as diferentes ações do movimento social dentro e fora das ocupações, mas também por ser uma profissional de uma rede pública de ensino e vivenciar igualmente experiências para além dos muros das escolas. Somada a tais percepções, também perpassa uma busca pela compreensão dessa “pedagogia sem teto” construída coletivamente entre educadores populares e crianças em movimento nos chamados territórios de luta.

O uso da expressão “pisa ligeiro” retrata a agilidade e a determinação, em especial, dentro do contexto da mobilização e resistência do movimento, promovendo a ideia de pisar sobre os obstáculos e as adversidades e continuar sempre incentivando a luta de forma ágil, eficiente e ativa por moradia e justiça social.

Metodologia

Para a investigação e análise, foi realizada uma abordagem numa perspectiva qualitativa, cujo enfoque é mais descritivo e parte de uma análise não numérica, na qual o significado do objeto

de estudo é mais relevante que sua quantificação. Essa abordagem foi realizada a partir de uma análise das vivências num viés de estudo de caso e de pesquisa-ação. O estudo de caso engloba uma pesquisa em que o fenômeno em estudo é analisado no seu contexto real, nesse caso, nos diferentes ambientes das vivências das famílias que integram o MTST. Já a pesquisa-ação envolve um aspecto interativo da pesquisa, na qual o pesquisador integra o estudo de modo a compreender as causas e propor soluções e/ou mudanças no fenômeno em análise.

Partindo desse caminho metodológico, configurou-se uma busca pela compreensão de significados e características das situações vivenciadas pelos sujeitos e não somente dados que quantifiquem tais características ou o comportamento.

Durante o período de investigação, foi realizada a observação das crianças em atividades da Escolinha Formigueiro, nos espaços das Cozinhas Solidárias, numa ciranda da ocupação Lélia González e nas cirandas realizadas durante o Encontro Nacional dos 25 anos do MTST. Foram captadas imagens e fotos, bem como a realização de cirandas e conversas em conjunto com as próprias crianças. A captação das imagens foi feita com a anuência das famílias que integram o MTST que concederam autorização para que todas as crianças que compõem a investigação participassem das atividades.

Entre sorrisos e lutas: uma breve análise da “pedagogia sem teto” da Escolinha Formigueiro e a alegre autonomia do “sem tetinhos”

Ao se observar a ciranda de uma ocupação e as atividades da Escolinha Formigueiro, até mesmo inseridas no espaço da Cozinha Solidária, surpreendemo-nos com a garra e a alegria com que se movimentam crianças, pais, educadores e militantes. São partilhas de conhecimento, permeadas por atividades lúdicas, culturais e de debate que promovem olhares educativos, aprendizados formais e informais sempre relacionados aos interesses coletivos do grupo.

A Figura 1 mostra as crianças na execução de suas atividades (b e c), bem como o cartaz construído por uma dessas crianças (a) cuja frase mostra uma expressão de consciência com o uso da água e de colaboração com o ambiente.



Figura 1: Imagem de atividade realizada pelas crianças na Escolinha Formigueiro. Fonte: Arquivo pessoal e MTST (2023).

Acreditar que a articulação de diferentes grupos e o envolvimento de todos: educadores, alunos e comunidade são capazes de lutar contra a exclusão e a desigualdade vivida em diferentes aspectos, tais como economia, política, cultura, saúde, meio ambiente e educação, é um passo importante na caminhada do movimento.

No exemplo da Figura 1, é visto um trabalho artístico desenvolvido com uma dimensão de cuidado com o meio ambiente. A frase é um reconhecimento, de forma consciente, da necessidade de zelar por um mundo sustentável, o que gera a

esperança de melhor qualidade de vida para as atuais e futuras gerações.

Todas as atividades realizadas têm como princípio básico fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão, criação e que consigam desenvolver conhecimentos e diálogo com os demais à sua volta. Na prática, isso acontece quando as crianças são convidadas a participar de momentos que precisam falar, escutar, movimentar-se com o corpo, utilizar as habilidades artísticas como forma de comunicação e também quando são convidadas a interagir (Silva *et al.*, 2023). O brincar integra significados particulares nas crianças, oferece um pouco o distanciamento das dificuldades que enfrentam no seu dia a dia, estimula a resiliência e transforma o lugar de ocupação em um ambiente de descobertas.

Nesses momentos, a criança integra a sua experiência, mostra a interpretação de conteúdo, dos seus conhecimentos prévios, a sua percepção de realidade e vai organizando seus saberes. Outro ponto importante é que, com a diversidade de idades e percepções, as atividades que são integradas nos ambientes das ocupações promovem a interação, o aprendizado vai ocorrendo de forma mútua, as crianças vão aprendendo umas com as outras, vão partilhando suas ideias, mostrando a capacidade de adaptar espaços, objetos e ressignificar as coisas.

Observar o brincar dentro das ocupações também mostra um ato de fortalecimento, sendo possível observar, na prática, como o ambiente pode se tornar inclusivo, participativo, estimulante, capaz de reconhecer a dignidade e os direitos das crianças. Segundo Silva *et al.* (2013, p. 41),

as propostas desenvolvidas têm como premissa o direito das crianças e dos adolescentes à participação nas atividades sociais e a compreensão de seu papel ativo na construção de conhecimento e cultura. Sendo assim, durante a elaboração dos roteiros e realização dos encontros, tem-se como princípio, promover momentos diversos nos quais sejam ouvidas e valorizadas como sujeitos de seu processo de desenvolvimento. Cria-se, com isso, condições para que

vivenciem a relação com o aprendizado de forma respeitosa e estimulante, rompendo estigmas que muitas vezes são criados nos contextos de escolarização formal.

É possível perceber também o reforço das simbologias que envolvem o MTST a respeito da moradia e direitos sociais entrelaçadas ao olhar da criança, ressignificando valores, ideais e desejos nesse processo de construção do poder popular e da reforma urbana. São mobilizações, atividades que se entrelaçam com o cotidiano das escolas formais que as crianças frequentam em seu cotidiano e ressignificando a prática do trabalho cooperativo.

Um exemplo da potência dessa construção foi a realização de uma atividade com a temática da reforma urbana: “Qual o bairro que queremos?”. Nessa prática, as crianças, além de falarem sobre os locais onde vivem, para além das ocupações, expressaram e debateram, junto aos mediadores e educadores, o que seria “um bairro gostoso e bom para morar”.

Posteriormente, houve a construção de uma maquete desse bairro imaginado e criado pelas crianças, conforme ilustrado na Figura 2, que apresenta a visão geral do bairro (Figuras 2.a e 2.b) e a imagem de uma das casas construídas pelas crianças (Figura 2.c).



Figura 2a: Imagens da maquete do bairro projetado pelas crianças.

Figura 2b: Imagens da maquete do bairro projetado pelas crianças.

Figura 2c: Imagens da maquete do bairro projetado pelas crianças. Fonte: Arquivo pessoal e MTST (2023).

Fazendo uso de diversos materiais, como caixas de papelão, fios, guache, papéis, canetas coloridas e até massinha para modelar, foram reelaboradas as casas, os prédios, as praças e as áreas de lazer com jardins e escolas com desenhos em suas fachadas, materializando o desejo e o saber de cada uma das crianças.

Além das casas e prédios, as imagens mostram o desenho de um bairro constituído por recursos básicos necessários, tais como calçamento e iluminação, o que mostra a capacidade de interpretação de problemas. O conceito da arte feita por essas crianças tem uma grande dimensão, pois a ilustração artística delas é o reflexo dos seus sonhos, do que almejam e do que buscam por meio de suas lutas. Reflete também o que aprendem e o que entendem sobre o que é bom, o que é digno. A alegria dessas crianças em utilizar esses recursos para evidenciar a sua

imaginação é claramente exibida nas diversas cores usadas para colorir paredes, fachadas, tetos, fazer jardins, piscinas etc.

O produto da imaginação dessas crianças relata um mundo real, não apenas uma abstração, mas uma realidade que eles podem não viver, mas conseguem perceber que pode se concretizar. Esse aspecto é bem tratado por Vigotski (2018), no segundo capítulo do seu livro, “Imaginação e criação na infância”, quando o autor fala da “imaginação e realidade”. Nesse capítulo, ele enfatiza a importância de compreender a relação que existe entre a fantasia e a realidade no comportamento humano, abordando aspectos associados às construções fantasiosas, as experiências apoiadas pela imaginação, os traços afetivos ou emocionais e a construção da imaginação como algo novo.

Vigotski (2018) ainda fala, em outro capítulo do seu livro, sobre “o mecanismo da imaginação criativa”. O autor aborda o desenvolvimento da criatividade como um processo fundamental no desenvolvimento humano, abordando, como exemplo, a associação dos elementos, a criação e a modificação como caminhos para a construção de novas experiências. Na prática dessa atividade, pode ser visto que os alunos utilizaram materiais que tinham à sua disposição e foram capazes de construir toda uma projeção de um bairro, o que evidencia que eles possuem criatividade para isso. Vigotski fala justamente sobre o desenvolvimento da criatividade como parte essencial para o desenvolvimento cognitivo do sujeito e formação de conceitos, o que são atributos muito importantes para as crianças.

Por meio dessas atividades, uma visão freiriana da educação se estabelece, segundo a qual é possível ver que o educando imerso na reflexão de problemas experiencia debates de percepção do mundo e sociedade, participando ativamente por meio dessas práticas (Freire, 1967).

Sob essa ótica, mostra-se relevante a consideração da criança como sujeito de direitos, o que significa reconhecê-la como ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, afinal, toda criança tem o direito

de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de reconhecer e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito ativo da sociedade. E, nesse viés, a “pedagogia sem teto”, construída autonomamente nas Escolinhas Formigueiro, consolida-se como direito à educação dentro e fora dos espaços físicos formais e constituindo novos caminhos possíveis.

Particularmente, esse direito à educação é uma concretização de mudança e libertação de um povo, visto que, conforme afirma Freire (1967, p. 57), no seu livro *Educação como prática da liberdade*, “a educação deve gerar a reflexão de um povo sobre si mesmo, sobre seu tempo e sobre suas responsabilidades... Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade”.

O ato de educar como prática da liberdade por parte dos educadores mostra que o intuito do seu ato não é apenas transmitir informações (hooks, 2003), como um detentor único de conhecimento. A valorização dos alunos deve acontecer, tendo-se um olhar sensível para entender o que eles têm a ensinar. É importante participar do seu crescimento intelectual, priorizar a escuta, criar condições de um aprendizado efetivo.

Um detalhe importante é que o momento de educar deve ser formado de partilhas mútuas, os alunos não devem ser os únicos chamados a partilhar. Esse assunto é bem abordado por hooks (2003) no seu livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, que traz uma reflexão sobre os que estão na posição de ensinar, cuja atuação deve se caracterizar também por partilhas de suas narrativas.

Em se tratando dos espaços, o processo de educar em uma ocupação, em cozinhas solidárias ou em uma comunidade, requer uma adaptação a cada realidade. Como cada ambiente e cada pessoa tem suas particularidades, fazem-se necessários um planejamento e uma construção de atividades adaptadas a cada meio. O ambiente de uma cozinha, por exemplo, tem um espaço delimitado quando comparado a uma ocupação.

É importante, portanto, tratar a individualidade e a interação social como elementos essenciais do processo educativo (Silva *et al.*, 2023). No primeiro caso, convém dizer que a educação não pode ser tratada como padrão. É necessário ver que cada ser carrega consigo experiências únicas e tem formas de enxergar o mundo diferente, o que influencia no processo de aprendizagem. No segundo caso, trata-se dessa construção de aprendizagem como algo não apenas individual, mas que depende também da interação com o outro: professores, amigos, familiares e membros da comunidade.

Paulo Freire (1997, p. 77-78) nos apresenta em sua obra *A Pedagogia do Oprimido*, a importância do diálogo para a construção coletiva e transformadora do mundo. É por meio dessa relação que sujeitos da ação se encontram, partilham, refletem e humanizam suas realidades:

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (...).

Sob essa dialogia, numa perspectiva freiriana, observamos uma partilha de vivências, das leituras de mundo, debate e construção de uma pedagogia ressignificada, sobretudo, pelas próprias crianças, mas também pelo próprio povo sem teto, educadores formais e militantes do movimento social, contribuindo para a reelaboração dessa “pedagogia sem teto”.

Freire aponta ainda, na sua obra, a importância do diálogo na educação como um caminho para a libertação dos oprimidos, de modo que a reflexão crítica aconteça, com o pensamento consciente e independente. O autor enfatiza a ideia de “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada, ou seja, uma realidade distorcida que justifica e mantém a opressão, e o cuidado de não os fazer aderir a outra realidade mitificada. Isso porque levaria apenas a uma troca de visões, sem uma transformação profunda. A

educação por meio desse diálogo precisa ser efetiva, envolvendo a verdadeira libertação de ideologias de opressão e fazendo o sujeito ter força, autonomia e pensamento crítico sobre as realidades.

Conclusão

Nas ocupações, para além das adversidades e, mais, para além do preconceito alheio e infundado, meninos e meninas constroem e vivenciam suas realidades. Paralelamente, em escolas públicas, que igualmente sofrem ataques econômicos e sociais, com profissionais extenuados por suas jornadas de trabalho, as crianças sem teto ainda convivem sob uma perspectiva em que sentem a precarização desses espaços de debate e de construção do aprendizado, mas, ainda assim, transitam com esperança e conhecimento que ultrapassam os muros, os bambus e as lonas. Trata-se de um conhecimento que se faz e refaz nas relações e experiências vivenciadas coletivamente.

Reafirmar a criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la como ser humano, como sujeito histórico e cultural que é e capaz de participar do seu próprio processo formativo, afinal, ela tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de participar do seu processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito ativo da sociedade. Nesse viés, a ‘pedagogia sem teto’, construída autonomamente nas Escolinhas Formigueiro, consolida-se como direito à educação dentro e fora dos espaços físicos formais, constituindo novos caminhos possíveis.

Sob essa reflexão, ao longe, o sol se põe, dia quente em São Paulo, e meninos e meninas, sem distinção, jogam bola e riem. Mais do que isso, todo esse gingado demonstra o jogo que é viver na ocupação, mas não um jogo com lados adversários. É um jogo de construção entre sorrisos e vitórias que os conduzirão por toda a caminhada de suas vidas, um aprendizado que, num futuro próximo, quando adultos, e nos momentos de incerteza, serão protegidos pela força das crianças que foram: autônomas, guerreiras e que seguem “pisando ligeiro”.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa cozinha solidária**. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/programa-cozinha-solidaria>. Acesso em: 18 jun. de 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 08 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.

RICHARDSON, Roberto J. Métodos quantitativos e qualitativos. In: RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas. 2007.

SILVA, Marco Antônio M.; NOWICKI, Beatriz; BRAGA, Maria Helena; PALOMINO, Rafael. **Construindo uma pedagogia sem-teto: fundamentos e práticas de educação popular no MTST**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Marielle Franco, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 62–69, 1995. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>.

Este livro apresenta alguns estudos e pesquisas que dialogam com a teoria histórico-cultural e movimentos sociais e foram desenvolvidos por integrantes do grupo de pesquisa Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação de Obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC) da Universidade Federal Fluminense, coordenado pela professora Dra. Zoia Prestes. Entre chegadas e partidas de pesquisadores/as e estudantes de diversas áreas do conhecimento no grupo, os encontros semanais do NUTHIC possibilitam a fruição dos debates e inúmeras possibilidades de estudos e pesquisas com base na teoria que chegou ao Brasil no final da década de 1970, e outros que guardam relação com os movimentos sociais importantes que defendem direitos à terra, à alimentação, à habitação, entre outros.

