

ISBN: 978-85-61990-18-3

# O FIO TENSO QUE UNE A PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO

**ELIZABETH TUNES**  
(Organizadora)

**BRASÍLIA - DF - 2013**



**Elizabeth Tunes**  
**(Organizadora)**

**O FIO TENSO QUE UNE A PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO**



**UNICEUB**

Centro Universitário de Brasília

Programa de Mestrado em Psicologia

**Brasília - 2013**

## **REITORIA**

### **Reitor**

Getúlio Américo Moreira Lopes

### **Pró-Reitora Acadêmica**

#### **Presidente do Conselho Editorial**

Elizabeth Lopes Manzur

### **Coordenador Curso Mestrado em Psicologia**

Carlos Augusto Medeiros

### **Projeto Gráfico**

UniCEUB/ACC

### **Diagramação**

Renovacio Criação

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tunes, Elizabeth (Org.)

O fio tenso que une a psicologia à educação / Organização Elizabeth Tunes. –  
Brasília: UniCEUB, 2013.

138 p.

ISBN: 978-85-61990-18-3

1. Psicologia Educacional. 2. Psicologia Infantil.

CDU 37.015.3

## **Ana Flávia do Amaral Madureira**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília.

Atualmente, é professora do Centro Universitário de Brasília.

## **Carlos Augusto de Medeiros**

Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília.

Atualmente, é Coordenador do curso de Mestrado em Psicologia do Centro Universitário de Brasília.

## **Elizabeth Tunes**

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo.

Atualmente, é pesquisadora associada da Universidade de Brasília e professora do Centro Universitário de Brasília.

## **Ingrid Lilian Fuhr Raad**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília

Atualmente, é professora da Universidade de Brasília e do Centro Universitário de Brasília.

## **Jader Janer Moreira Lopes**

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Atualmente, é professor da Universidade Federal Fluminense.

## **Marilena Ristum**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Atualmente, é professora da Universidade Federal da Bahia.

### **Natalia Stoiurrina**

Doutora em Psicologia pela Universidade Estatal de Pedagogia da cidade de Gorki.

Atualmente, é professora da Universidade de Gestão e Negócios da cidade de Nijni Novgorod.

### **Patrícia Lima Martins Pederiva**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

Atualmente, é professora da Universidade de Brasília.

### **Penelope Machado Ximenes**

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

Atualmente, realiza o doutorado em Educação na Universidade de Brasília.

### **Simone Roballo**

Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília.

Atualmente, é Coordenadora do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília.

### **Tânia de Vasconcellos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Atualmente, é professora da Universidade Federal Fluminense.

### **Zoia Ribeiro Prestes**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

Atualmente, é professora da Universidade Federal Fluminense.

**PREFÁCIO ..... 9**

**TEMPO, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA..... 11**

*Elizabeth Tunes*

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ..... 17**

*Ingrid Lilian FuhrRaad*

*Penélope Ximenes*

**SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, TEMPO LIVRE E EMANCIPAÇÃO:  
OUTRAS REFLEXÕES..... 29**

*Tânia de Vasconcellos*

**A PSICOLOGIA VAI À ESCOLA: SERÁ QUE ELA APRENDE? ..... 41**

*Marilena Ristum*

**PSICOLOGIA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE:  
CONSTRUINDO “PONTES” ENTRE A PESQUISA E A INTERVENÇÃO ..... 55**

*Ana Flávia do Amaral Madureira*

**CONTINGÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA:  
TREINANDO O COMPORTAMENTO DE MENTIR ..... 75**

*Carlos Augusto de Medeiros*

**A PEDOLOGIA E O PROBLEMA DA INFÂNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA NA  
RÚSSIA E NA UNIÃO SOVIÉTICA NO INÍCIO DO SÉCULO XX ..... 99**

*Natalia Stoiurrina*

*Zoia Prestes*

**O QUE A ARTE EDUCA? .....111**

*Patrícia Pederiva*

*Elizabeth Tunes*

**A “NATUREZA” GEOGRÁFICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
DIÁLOGOS COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....125**

*Jader Janer Moreira Lopes*



## PREFÁCIO

**O**s campos de atuação do psicólogo, com exceção talvez, da psicoterapia, foram marcados por lutas, indefinições, descobertas e reinvenções. Muitas vezes, médicos, enfermeiros, gestores, engenheiros, pedagogos e professores se perguntaram: o que é que o psicólogo fará aqui? Para o quê ele serve nesse ramo de atividade? O que a presença dele interfere no modo como as coisas são feitas? Curiosamente, não é estranho imaginar, que muitas vezes, o psicólogo, ao conseguir se inserir no hospital, na organização e na escola, tenha se feito essas mesmas perguntas. De uma forma ou de outra, é essa a discussão teórica e aplicada que permeia a obra “O fio tenso que une a psicologia à educação”.

Depois de décadas de inserção de Psicologia dentro das instituições formais ou não de ensino, o debate em torno da relação entre a ciência psicológica e a educação ainda é vivo e pertinente e, diríamos, inacabado. Por essa razão, consideramos esse livro, organizado por umas das principais pesquisadoras que estudam a relação Psicologia e Educação, uma grande ousadia, pois nos traz à reflexão questões relevantes, tais como: a Educação seria um campo de aplicação da Psicologia? Seriam realmente as Teorias Psicológicas que legitimam a Educação? A Psicologia dá a Educação o caráter de cientificidade? E a Educação contribui com a Psicologia? De que maneira?

Essas questões e muitas outras já caracterizariam “O Fio tenso que une a Psicologia à Educação”. Porém, citemos outros: os desafios iniciados pela própria denominação da área de interface de estudo da Psicologia e Educação, bem como a definição dos trabalhadores dessa área. Qual o nome mais apropriado? Psicologia escolar, Psicologia e Educação, Psicologia da Educação? O que fazem o psicólogo escolar, o psicólogo da educação, o psicólogo educacional, o pedagogo, o psicopedagogo, o professor e quem mais se embrenha nesse campo de saber? Qual o papel de cada um deles? Quais as intersecções e as prerrogativas?

Ainda resta, a discussão política de onde o psicólogo e o educador estão do lado do capital, do individualismo, da competitividade, ou da construção do

homem novo, que é motivado pelo bem comum de toda a sociedade. A própria postura do aprendiz frente à educação também é um ponto de debate. Estabeleceremos uma relação ativa e criativa com saber, na medida em que o estudante também participa da construção do desenvolvimento de suas competências e habilidades; ou nos encarregaremos de introduzir em sua memória o conhecimento que consideramos relevantes?

Tais questões são apresentadas e discutidas nesse livro com amplo embasamento na literatura clássica e atual sobre o tema por autores com experiência prática e acadêmica em Psicologia e Educação. Além disso, “O Fio tenso que une a Psicologia à Educação” mostra-se inovador ao provocar reflexões sobre um tema de grande visibilidade - a relação entre a Psicologia e a Educação - a partir de assuntos tão diversos e múltiplos na Educação: a Educação Infantil, a Psicologia Escolar, o desenvolvimento humano, os livros didáticos, dentre outros.

O ineditismo e a ousadia dessa obra também estão revelados no fato de ser a primeira produção que reúne os projetos de pesquisa de uma das linhas de pesquisa - Psicologia e Educação - do Curso de Mestrado em Psicologia do UniCEUB, liderada pela Profa. Dra. Elizabeth Tunes.

Difícilmente o leitor, ao terminar o texto, continuará pensando da mesma forma sobre muitos temas relevantes em Psicologia e Educação.

Dr. Carlos Augusto de Medeiros

**Coordenador do Curso de Mestrado de Psicologia do UniCEUB**

Msc. Simone Roballo

**Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia do UniCEUB**

# TEMPO, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Elizabeth Tunes  
Universidade de Brasília  
Centro Universitário de Brasília

## Tempo e Educação

A educação é patrimonial, afirma Vasconcellos (2009) em seu belo texto e diz mais ainda: “o que mantém viva uma cultura é exatamente a atualização permanente do sentido de seus bens culturais” (p. 8). Decorre disso que a educação é sempre luta, drama. Tensão entre duas forças antagônicas – o passado e o futuro – e que se manifesta num intervalo chamado presente:

O presente, na vida vulgar o mais fútil e escorregadio dos tempos verbais – quando digo “agora” e aponto para ele, já passou – não é mais do que a colisão de um passado, que já não é, com um futuro, que está a aproximar-se e ainda não é. O homem vive nesse intermédio, e aquilo a que ele chama presente é uma luta de uma vida inteira contra o peso morto do passado empurrando-o para a frente com a esperança, e o medo de um futuro (cuja única certeza é a morte), puxando-o para trás para a “tranquilidade do passado” com a nostalgia e a recordação da única realidade de que pode estar certo (Arendt, 1971, p. 227).

Assim, a educação está ligada ao passado, mas encontra seu sentido somente no futuro. De fato, a sua essência “é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (Arendt, 2005, p. 223, itálicos do original). Por isso, tem um papel da maior importância na civilização humana. É uma das atividades mais necessárias e fundamentais da sociedade dos homens e renova-se continuamente com o nascimento (Arendt, 2005).

Trazer crianças à existência impõe uma dupla obrigação a toda a sociedade humana. A criança que chega é um novo ser humano que se encontra em

formação, aportando num mundo que lhe é estranho. Esse mundo já existia antes dela. É nele que sua vida transcorrerá e é nele que o adulto a introduz. Logo, cabe ao adulto, por meio da educação, “a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (Arendt, 2005, p. 235). Aqui, novamente, manifesta-se a tensão entre passado e futuro: o mundo que os recém-chegados encontram é velho, isto é, preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos e, inexoravelmente, “cada geração se transforma em um mundo antigo” (Arendt, 2005, p. 226).

Esse é um drama que vive todo educador. Seu papel é introduzir, no mundos dos homens em que vive, os recém-chegados. Por essa razão, deve responsabilizar-se por esse mundo sob pena de, não o fazendo, não dever tomar parte na educação das crianças, pois isso significaria expulsá-las dele e abandoná-las aos seus próprios recursos. Todavia, ao mesmo tempo, educação é renovação; não se deve arrancar das mãos das crianças “a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 2005, p. 247).

A Educação apóia-se no passado, mas, com essa firmeza, abraça o futuro.

## **Tempo e Psicologia**

Ao tratar de questões da teoria e do método em Psicologia, Vigotski (1996) afirma que o trabalho do pesquisador em Psicologia assemelha-se ao de um investigador policial, quando busca desvendar um crime. Mesmo com seus limites e imprecisões, essa metáfora tem desdobramentos interessantes<sup>1</sup>.

Imagine-se que, no chão do quarto de uma residência, a polícia depare-se com um cadáver. Sabe-se apenas por isso que alguma coisa aconteceu e que houve motivos para tanto. Mas o acontecimento já pertence ao passado e dele restam somente muitos indícios que o envolvem. Quais seriam os melhores indícios para iniciar a investigação? Foi morte natural? Teria ocorrido um assassinato? Um suicídio? Por quais motivos? Insatisfação com a vida, briga, descuido, assalto? Em busca de pistas, o investigador vasculha, cuidadosa e metodicamente, todo o ambiente. Observa tudo, recolhe material e sabe que qualquer detalhe pode ser decisivo para elucidação do que ocorreu. Supondo-se que, por exemplo,

---

<sup>1</sup> Há muitos anos atrás (Tunes, 1993), examinei desdobramentos dessa metáfora, alguns dos quais são aqui representados e atualizados.

a vítima tenha sido fatalmente atingida por três tiros, surgem novas questões: quem atirou, de onde, com que arma, por qual motivo? Cada indício obtido pelo investigador desencadeia nova série de perguntas as quais, por sua vez, norteiam a busca de novos indícios, de tal modo que a solução do problema nunca é alcançada diretamente.

Para cada pergunta feita, há certo número de possíveis respostas ou hipóteses. Cada uma delas requer verificação. Isso pode ser feito experimentalmente. Por exemplo, testa-se, pelo exame balístico, a origem e a direção do tiro. Mas há hipóteses que são examinadas pelo confronto analítico de vários indícios. Seja experimentalmente testada ou inferencialmente demonstrada, contudo, nenhuma hipótese, em si mesma, torna-se uma prova. No decurso do processo investigativo, algumas tornam-se mais fortes e outras enfraquecem-se. Mas mesmo assim nenhuma hipótese pode ser descartada até a conclusão do processo.

Essa conclusão, entretanto, acontece apenas quando uma prova é encontrada. A prova é uma evidência de que uma determinada hipótese é a mais forte de todas, embora não assegure a sua veracidade. De fato, é preciso haver o julgamento, que significa, ao final, o que os homens que julgam consentem ser a verdade. Ou seja, considera-se como prova uma evidência forte que permite a um grupo de homens dizer qual é a verdade de que eles comungam.

O investigador criminal aprende muito sobre o fenômeno chamado crime, no decorrer de suas investigações. Torna-se possível sistematizar as técnicas que emprega e organizar os fatos com que se depara, de modo que, na investigação de outros crimes, pode apoiar-se no que aprendeu e chegar mais rapidamente à solução do crime. Ou seja, ele adquire conhecimento e experiência e com base neles pode aperfeiçoar suas investigações futuras.

Mas o trabalho competente do investigador criminal tem uma contrapartida. Na tentativa incessante de não serem descobertos, os criminosos aperfeiçoam e sofisticam seus métodos, de tal sorte que, vez por outra, nosso investigador criminal depara-se com algo inédito, um novo desafio que exigirá, para seu enfrentamento, novos métodos de investigação. Em síntese, os métodos de investigação criminal não se antecipam aos métodos usados pelos criminosos, mas aprimoram-se com a evolução deles.

Faça-se a substituição de alguns termos da descrição apresentada a respeito do trabalho de um investigador criminal, tal como crime por psiquismo, ou

por comportamento, ou por consciência, definindo-se cada um de acordo com a coloração teórica preferida. A primeira conclusão a que se chega é que os métodos para investigação do psiquismo, do comportamento ou da consciência não precedem – isso seria um *non sense* –, mas seguem sempre o desenvolvimento seja do psiquismo, do comportamento ou da consciência. Ou seja, a Psicologia volta-se sempre para o passado: estuda o que já aconteceu. Considerando-se que o psiquismo humano é histórica e culturalmente condicionado, acresça-se a isso o fato de que o investigador psicólogo examina um crime do qual ele próprio participa, o que limita bastante – se é que não bloqueia - o poder de prever e antecipar o futuro. Do ponto de vista de uma Psicologia científica, portanto, o futuro é indizível, pois o conhecimento psicológico tem um caráter essencialmente histórico:

... a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato. O problema é que, seja qual for a natureza e o conteúdo da história subsequente [...] seu pleno significado somente se revela quando ela termina. [...] a luz que ilumina os processos da ação e, portanto, todos os processos históricos só aparece quando eles terminam (Arendt, 2001, p. 204).

## **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**

Se a Educação encontra seu sentido no futuro, uma vez que sua essência é a natalidade, é tenso, pois, o fio com que a ela se une a Psicologia. Na tentativa de solucionar essa tensão, tem prevalecido, desde os primórdios da história da Psicologia como campo científico, um modo de ver tecnicista, instrumental na sua relação com a Educação. Destarte, assim como algumas outras ciências, a Psicologia é entendida como um dos fundamentos – e dos mais importantes – da prática educacional.

Fundamentar implica, necessariamente, anteceder, estabelecer as regras básicas de organização e funcionamento, legitimar ou autorizar alguma coisa. Segundo Silva (2003), essa perspectiva instrumental firmou-se, historicamente, porque o reconhecimento do caráter científico da pedagogia atrelou-se ao apoio e legitimação das ciências que orbitavam a educação. Todavia, essa é uma armadilha mortal. É falso o reconhecimento do caráter científico da pedagogia

conferido pelas disciplinas que a envolvem. Quem autoriza dita as regras e, assim, sob a tutela dessas disciplinas, a pedagogia desfaz-se de sua identidade e, destarte normatizada, apenas cumpre os cânones das ciências que a governam. É como se a educação somente pudesse ser pensada por uma ciência que tenha “um conhecimento anterior em forma de teoria sobre o processo educativo” (Silva, 2003, p. 4). Em síntese, é o mesmo que dizer que o caráter científico da pedagogia é-lhe emprestado por outras ciências, restando a ela, portanto, o não ser ciência e o nada ser.

A adoção da perspectiva instrumental na relação da Psicologia com a Educação transforma o campo educativo num grande laboratório de aplicação das leis e princípios psicológicos. Despida de seu caráter essencial – a renovação –, por subtrair dos recém-chegados as suas possibilidades de criar algo novo, a Educação é aprisionada ao mundo dos mortos. Ela não pode abraçar o futuro, pois seus braços ocupam-se de um fazer pretérito.

Na tentativa de solucionar a tensão que une a Psicologia à Educação, optou-se, historicamente, por privilegiar a força da ciência. Será que devemos continuar nesse caminho? Há outros caminhos a trilhar? Quais seriam e como cada um deles propõe-se a resolver essa tensão? Ela deve ser resolvida? A que preço?

Os textos aqui reunidos ensejam a reflexão sobre essas questões. Em meu nome e no de todos os autores que colaboraram para este livro concretizar-se, convido o leitor a realizá-la.

A todos que aqui se fazem presentes, o meu agradecimento e abraço amigo.

## Referências

ARENDT, H. *A vida do espírito*. Tradução de João C. S. Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1971. v.1.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SILVA, A. A. *Contribuições da disciplina da Educação segundo professores do ensino médio*. 2003. Dissertação (Mestrado), Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

TUNES, E. Limites da Psicologia e da Psicanálise. Em Richard Bucher e Sandra F. Conte de Almeida (Orgs.) *Psicologia e Psicanálise: desafios*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993, p. 110-115.

VASCONCELLOS, T. Um minuto de silêncio: Ócio, infância e Educação. In Lopes, J.J.M. e M. B. Mello (Orgs). *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 83-97.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO

Ingrid Lilian FuhrRaad  
Universidade de Brasília  
Centro Universitário de Brasília

Penélope Ximenes  
Universidade de Brasília

Este texto se propõe a analisar as possíveis contribuições da ciência psicológica para o campo educacional. Para iniciar a reflexão, entende-se necessário retomar brevemente as raízes históricas da psicologia moderna.

A palavra Psicologia, de origem grega, significa o estudo (logos) acerca da alma ou mente (psique). É a ciência que estuda o comportamento humano e os seus processos mentais. Essa definição, no entanto, é questionada por muitos estudiosos que concordam que com o decorrer do tempo o significado da Psicologia foi se alterando e que, hoje, é difícil formular um único conceito que consiga abranger todos os ramos dessa ciência. Braghirolli (2003) é contundente ao afirmar que “não se trata, pois, de uma coleção de ‘palpites’ sobre o ser humano, sua conduta e seus processos mentais. A Psicologia é uma ciência” (p. 11). No entanto, a ciência psicológica nem sempre foi considerada como tal.

A denominada psicologia pré-científica remonta à antiguidade, quando pensadores, teólogos e filósofos das mais variadas culturas dedicaram-se às questões relativas à natureza humana. Sabe-se, no entanto, que a psicologia científica é relativamente nova quando comparada com outras ciências. Data do final do século XIX o seu status científico, mais especificamente o ano de 1879, considerado um marco em decorrência da inauguração do primeiro laboratório de psicologia no Instituto Experimental de Psicologia da Universidade de Leipzig, na Alemanha, liderado pelo médico, filósofo e psicólogo alemão Wilhelm Wundt.

O entendimento sobre o funcionamento do universo como uma grande máquina fomentava o espírito intelectual da nova psicologia. E os seres humanos,

fazendo parte desse universo, eram vistos como mecanismos vivos. Assim, o funcionamento dos componentes do universo, incluindo o homem, poderia ser desvendado e analisado com a sua redução aos seus componentes básicos - moléculas e átomos. Por consequência, o determinismo proveniente da comprovação da regularidade dos eventos e o reducionismo como um método de análise foram amplamente utilizados pelas novas ciências, inclusive pela psicologia (Brito, 2005).

O trabalho dos fisiólogos naturalistas foi fundamental para tornar a psicologia uma ciência independente. No final do século XIX, as investigações da fisiologia experimental estavam no seu auge. Com os estudos sobre os órgãos dos sentidos e a excitação das células nervosas, os fisiólogos defrontavam-se com resultados que não poderiam ser compreendidos apenas do ponto de vista microscópico, pois eram fenômenos que pertenciam ao plano psíquico: sensações e percepções. Tal fato instigou-os, o que demandou novas pesquisas.

De acordo com Brito (2005), o êxito da psicologia em tornar-se ciência não aconteceu apenas pelo fato de as suas pesquisas terem abandonado as especulações metafísicas e se subordinado ao empirismo puro, mas deveu-se, em grande parte, aos novos conceitos teóricos elaborados nos laboratórios de métodos experimentais.

A psicologia moderna difere-se da denominada pré-científica pelos métodos empregados para responder às questões instigadoras comuns a ambas. São esses métodos inspirados pela ciência biológica e física, calcados na observação e experimentação controladas racionalmente no estudo da natureza humana, que irão lhe conferir caráter científico. Nesse contexto, a psicologia começa a se desenvolver com base nos moldes próprios das ciências naturais: por fatos, teorias, métodos e categorias próprias. “A realidade psíquica já se tornara objeto de investigação científica, forjando o lugar da psicologia entre as ciências e não mais como apêndice da filosofia ou da fisiologia” (Idem, 2005, p. 32).

Ao final do século XIX e início do XX, a psicologia passou a ser reconhecida como a ciência que estuda o homem. Os psicólogos constataram que para receber uma maior quantidade de recursos financeiros destinados à academia, precisavam demonstrar para a sociedade o caráter utilitário dessa nova ciência.

As correntes teóricas da psicologia ocidental deixam clara a tentativa de psicologizar a sociedade com a finalidade de regular a atividade humana, como se essa fosse condicionada

por leis psicológicas e não por leis sociais. Esse imperialismo psicológico traz subjacente uma falsa concepção da natureza humana e da ciência, pois embora teorias científicas invadam e modifiquem a vida humana, a ciência não é, de nenhum modo, uma força que se situa acima da sociedade. Antes de tudo, reflete as necessidades e tendências do desenvolvimento social, uma vez que é engendrada pela sociedade. Ou seja, é resultado e está em função da vida social concreta. Por isso, é diferente em países de regimes sociais diferentes (Ibidem, 2005, p. 37/38)

Desse modo, a ideia de que a psicologia pudesse ser útil na resolução de problemas sociais, econômicos e educacionais começa a ser difundida socialmente. Nos Estados Unidos, por exemplo, o aumento do número de escolas públicas abriu novos espaços de trabalho, “muitos psicólogos aproveitaram para encontrar formas de aplicar seus conhecimentos e seus métodos de pesquisa à educação” (Ibidem, 2005, p. 36).

Desse modo, a educação começa a tomar emprestado conceitos e teorias do campo da psicologia com o intuito de explicar e justificar práticas escolares de ensino. A ideia de poder medir a inteligência das crianças na escola e sua capacidade para aprender e se desenvolver fascinou professores e pedagogos. Ao universalizarem os fenômenos psicológicos, as teorias da psicologia ocidental passam a influenciar fortemente a sociedade (ibidem). Inaugura-se, dessa maneira, por parte da educação, uma prática calcada na ciência psicológica, a testagem cognitiva.

## **A Medida em Psicologia**

A testagem psicológica e a psicometria avançaram o status científico da psicologia. De acordo com Anastasi e Urbina (2000) “um teste psicológico é essencialmente uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento” (p. 18). E a psicometria é um ramo da psicologia que se caracteriza por expressar os fenômenos psicológicos representados por meio de números (Pasquali, 2009). É com o advento dos testes psicológicos que a psicometria nasce e se desenvolve.

Anastasi e Urbina (2000) consideram que as origens da testagem estão na antiguidade. Na literatura é possível encontrar relatos de utilização de exames

para admissão no serviço civil pelo império chinês entre 2.000 e 3.000 A.C. Na Grécia antiga, a testagem auxiliava no processo educacional tanto para avaliar as habilidades intelectuais quanto físicas. Já na idade média, as universidades da Europa realizavam avaliações formais para conferir graus e honras. Todavia, Pasquali (2009) assevera que a efetiva gênese dos testes psicológicos e da própria psicometria pode ser encontrada nos trabalhos de Francis Galton (1822 – 1911) realizados em seu laboratório localizado na cidade de Kensington, Inglaterra, especialmente em seus estudos sobre a hereditariedade em que utilizou inovadores processos estatísticos.

Os procedimentos de Galton influenciaram outros psicólogos a utilizarem os conhecimentos da estatística para o desenvolvimento do estudo das aptidões humanas, que eram foco de pesquisas em meados do século XX, pois “além de ser a temática psicológica da época, se coadunava melhor a um estudo quantitativo, pois se pode ali contabilizar o comportamento em termos de acertos e erros” (Pasquali, 2009, p. 14).

Pasquali (2009) ressalta que a psicometria em sua origem seguiu duas orientações inicialmente independentes, uma de cunho teórico e outra de cunho prático, que se unificaram tempos depois, sendo conhecidas como Psicometria Clássica.

Tendo em vista o propósito deste texto, será abordada a tendência prática, uma vez que as preocupações dos psicólogos centram-se no caráter psicopedagógico e clínico, com a utilização de provas psicológicas para avaliar, na maior parte das vezes, “o retardo mental e o potencial dos sujeitos para fins de predição na área acadêmica” (Pasquali, 2009, p. 15).

O caráter psicopedagógico e psiquiátrico esteve muito presente nos trabalhos realizados por psicólogos franceses que se preocupavam com a descoberta das diferenças individuais. Destaca-se, especialmente, Alfred Binet que é mundialmente reconhecido como o criador da escala para avaliação da inteligência de crianças juntamente com o seu colaborador Théodore Simon.

Binet, no decorrer de sua vida acadêmica, estava mais preocupado com questões de ordem pedagógica para fins sociais da educação. Impulsionado pelo desejo de compreender as diferenças individuais estudou pessoas comuns, superdotadas, crianças anormais, escritores de prestígio, calculistas extraordinários, pessoas do teatro e enxadristas. Apenas em 1892, com o ensino primário

obrigatório na França, instituído havia apenas 10 anos, é que Binet, juntamente com Simon, interessou-se mais pela educação de crianças anormais, posto que, na época, questionava a fragilidade do sistema de ensino francês (Zazzo, 2010). Assim, em 1904, Binet “sugere a criação de uma comissão ministerial com o objetivo de examinar dois problemas: o diagnóstico dos estados de retardo mental e a educação de crianças anormais” (p. 15).

Para Binet, uma análise psicológica detalhada e um diagnóstico rigoroso são imprescindíveis para qualquer experiência pedagógica. Desse modo, ele começou a estudar questões referentes à inteligência, visto que sua preocupação inicial era tentar diagnosticar o nível intelectual das crianças que não estavam se adaptando à escola primária e das crianças anormais internadas em hospício. Na tentativa de compreender porque as crianças não estavam sendo capazes de acompanhar o ensino, Binet desenvolveu seus estudos com o propósito de estimar a gravidade desse fato e de verificar possibilidades de ser remediado (Zazzo, 2010).

Em 1905, Binet publicou a escala métrica de inteligência, mais conhecida como escala Binet-Simon e, no ano de 1907, se dedicou a provar que as crianças atrasadas, de que ele previamente havia medido o nível mental por meio de sua escala, poderiam ser educadas (Zazzo, 2010).

Sobre a aplicabilidade de seu teste, Binet fez o seguinte comentário:

Por enquanto, o que nos impressiona são as semelhanças entre os normais e anormais. Essas semelhanças são tão numerosas que, de fato, ao ler a descrição das reações de uma criança cuja idade é desconhecida, não se pode dizer se é normal ou anormal.” Mas, dependendo se uma criança com atraso pode ser tratada ou não como uma criança normal, sua educação e a pedagogia de que precisa serão idênticas ou diferentes. *E, primeiramente, o diagnóstico permite um prognóstico? Podemos prever o futuro? Nada se pode dizer. Apenas se constata o estado atual* (Binet, 1908, citado em Zazzo, 2010, p.24, *grifo nosso*).

Percebe-se pelo comentário de Binet que o seu intuito com o teste não era o de classificar uma criança como incapaz e muito menos de concluir que ela teria essa dificuldade para o resto de sua vida. Ao contrário, a sua proposta era que a partir do diagnóstico a escola pudesse encontrar meios mais adequados para auxiliar a criança. Porém, a aplicação de seus testes de inteligência em ou-

tros países ocorreu de forma oposta, principalmente os laboratórios americanos que começaram a estudar e aplicar a escala, de forma distorcida e sem obedecer aos princípios propostos por Binet, para a utilização de seus testes. Gould (2003) afirma que, se os princípios de Binet tivessem sido respeitados, “não teríamos de assistir a uma das maiores demonstrações de uso indevido da ciência no nosso século” (p. 159).

O próprio Simon (Binet e Simon, 1929) relata a utilização em território americano dos testes Binet-Simon:

Não entram mais crianças retardadas num estabelecimento especial, sem que a inteligência lhes seja medida desse modo. A verificação de inteligências pouco dotadas conduz à multiplicação de classes ou escolas que lhes são consagradas. Desse modo, as classes comuns são descarregadas dos retardatários, que entram o trabalho. As classes especiais fornecem a esses a educação que mais lhes convém (p. 25).

A responsabilidade pelo mau uso da escala de Binet nos Estados Unidos pode ser atribuída principalmente a dois pesquisadores, Goddard e Lewis Terman. O primeiro foi um divulgador de ideias eugenistas e responsável por introduzir e traduzir as escalas no território americano. O seu objetivo, ao utilizar o teste, era o de identificar indivíduos deficientes para “impor-lhes limites, segregá-los e reduzir a sua procriação, evitando assim a posterior deterioração da estirpe americana, ameaçada externamente pela imigração e interiormente pela prolífica reprodução dos débeis mentais” (Gould, 2003, p. 163).

Já Terman foi o responsável por popularizar a escala, padronizando-a para uma grande amostra da população americana. Assim, em 1916, ele fez a primeira revisão da escala, ampliando o número de tarefas propostas inicialmente pelos seus criadores e abrangendo o seu uso para adultos. Não satisfeito em modificar a escala, ele também lhe deu um novo nome. Assim, o teste passou a ser conhecido como escala de Stanford-Binet, uma vez que Terman era professor da Universidade Stanford. Essa nova formatação da escala passou a ser “padrão para quase todos os testes de QI que se seguiram desde então” (Gould, 2003, p. 181).

Destarte, o uso indiscriminado de testes psicológicos culminou, basicamente, na classificação das pessoas em dois grupos: normais e anormais. A normalidade identifica a norma e a frequência, isto é, o normal é aquilo que se observa com mais frequência, tendo a curva normal como critério. Assim sendo,

as pessoas que se situam estatisticamente fora ou no extremo de uma curva de distribuição normal, passam muitas vezes a ser considerados doentes ou anormais (Dalgalarrondo, 2000). Esta é a definição de normalidade estatística que é adotada na construção da maior parte dos testes psicológicos.

Tanto a Psicologia como a Educação apoderaram-se do modelo de classificação e diagnóstico da medicina para definir estratégias de atuação profissional que visam a identificar a causalidade das dificuldades das pessoas.

### **A quem serve o diagnóstico?**

Na atualidade muito se ouve falar em diagnóstico, como uma estratégia “científica” de avaliação do indivíduo com fins de mensurar o seu desenvolvimento, suas capacidades, habilidades, potencialidades, possíveis prognósticos ou de alocá-lo em uma classificação geral pré-existente. Essa prática tem forte influência do modelo médico terapêutico subsidiado pelo paradigma positivista de ciência. O diagnóstico tomou outras configurações na contemporaneidade, em sua definição, finalidade, procedimentos e resultados. Trata-se de uma concepção desfocada do sentido etimológico da palavra, pois, etimologicamente, diagnóstico é investigação. É um movimento que não tem fim, é uma busca. A visão que se tem hoje do diagnóstico anula esse caráter investigativo, já que o conceito é empregado, muitas vezes, de modo irresponsável, com vistas apenas a classificar pessoas e ratificar práticas desumanizadoras.

A maioria dos manuais de referência para psicólogos é elaborada por médicos. A medicina dita até a anatomia da aprendizagem. E o pedagogo, o professor, onde se inserem nessa história? Infelizmente, muitas vezes, submetem-se à lógica imposta, acabam por aceitar, querer, almejar e gostar dos rótulos. O seu trabalho fica muito mais fácil; afinal a responsabilidade pelo fracasso do estudante não é sua, já que o problema é de origem biológica ou psicológica. O professor, muitas vezes, se exime da sua responsabilidade para com o estudante.

O diagnóstico tornou-se um importante instrumento de controle social, à luz de padrões normalizadores sob a orientação de normas sociais para as diferentes idades da vida humana. Os padrões de comportamento estipulados pela ciência médica e psicológica acabam por categorizar qualquer desvio ou disfunção do que é esperado. Os diagnosticados, rotulados, são encaminhados a tratamentos com vistas à adequação social. Essa prática sustenta uma lógica me-

dicalizada, que atende à necessidade de formação de profissionais especializados e de sustentar a lógica mercadológica da ordem social.

No campo educacional, a utilização do termo diagnóstico é corriqueira e frequente. Sob um olhar cientificista, diagnostica-se a dificuldade do aluno, suas limitações, possíveis patologias, enfim, tudo aquilo que possa vir a justificar o baixo desempenho escolar da criança. Dessa maneira, classifica-se a pessoa por intermédio de supostos sintomas.

A produção em massa de diagnósticos psicológicos que circulam no espaço escolar e clínico move o mercado, gerando um movimento socioeconômico cíclico. As crianças e jovens consomem diagnósticos, medicamentos e terapias com o propósito de enquadrá-los no modelo escolar. Os estudantes são coisificados e discriminados por meio de classificações e categorias, fruto de práticas avaliativas centradas na ideia de que o desenvolvimento acontece da mesma maneira para todos, criando para isso anomalias, patologias e deficiências (Raad, 2007). Ao patologizar o comportamento, é atribuído à criança um rótulo, sugerem-se possíveis formas de tratamento, um possível prognóstico e atribui-se a ela a responsabilidade por seu insucesso.

No espaço escolar, os professores apoderam-se do diagnóstico como objeto de sua prática pedagógica. Logo, é como se o problema estivesse somente na criança e sua função como professor estivesse cumprida ao encaminhar o estudante para a equipe de avaliação psicopedagógica; tudo isso associado à convicção de que o diagnóstico subsidiará o planejamento pedagógico. É como se os conflitos gerados pelo fato de a criança supostamente não aprender abrandassem e se desfizessem pelo poder mágico do diagnóstico de resolver todas as questões. O Olhar Clínico que enxerga apenas fragmentos isolados de uma realidade torna-se o retrato da totalidade do ser.

Beatón (2001) pondera quão danoso tem sido para o desenvolvimento das crianças o diagnóstico centrado na classificação, que não leva em consideração a mobilidade e flexibilidade do desenvolvimento humano, além de contribuir para a discriminação, marginalização e exploração. Ele propõe que a tarefa de diagnosticar ultrapasse os limites do enquadre do indivíduo em um determinado conjunto. Para ele, diagnosticar implica avaliar a situação e o estado do problema da pessoa, bem como suas possíveis causas, levantando informações necessárias a uma análise completa e aprofundada, de modo a



permitir a tomada de conclusões acerca da origem da problemática com vistas a encontrar possíveis soluções.

Cabe, então, refletir a respeito do sentido dessa prática desumanizadora, dessa prática de normalização e normatização de crianças por meio de testes padronizados, da emissão de laudos e rótulos que apenas contribuem para a segregação e exclusão. A contribuição da psicologia está em perpetuar e compactuar com essa lógica de produção de rótulos, diagnósticos?

No final da década de 20 do século passado, Vigotski (1997) já criticava a supervalorização dos diagnósticos, a crença neles como se pudessem resolver os problemas da educação. Desaprovava, também, a ação de pedagogos e psicólogos que seguiam o modelo da ciência médica, adotando o diagnóstico como ferramenta para seus trabalhos. Ressaltava que os diagnósticos, de cunho classificatório, servem-se da visão quantitativa de desenvolvimento, valorizando apenas os resultados e promovendo a categorização humana. Ele defende a prática diagnóstica investigadora, fundada na interpretação das informações obtidas no desenrolar do processo educativo.

A pedagogia e a psicologia, para Vigotski (2003), estão implicadas em estruturar um trabalho educativo que crie as condições impulsionadoras para o desenvolvimento da criança. A psicologia em si não fornece diretamente conclusões pedagógicas; entretanto, “o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica” (p.41). Portanto, elas podem andar juntas sem que uma fique subjugada à outra, mas que estejam coordenadas.

A psicologia histórico-cultural traz outra perspectiva para a educação. Os estudos de Vigotski enfocam a necessidade de investigar as características psicológicas tipicamente humanas que se formam e se desenvolvem ao longo do processo histórico. Sua teoria tem sua base nos princípios do materialismo histórico dialético e, de acordo com ela, os fenômenos que têm sua história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas devem ser estudados em seu movimento enraizado na sociedade e na cultura. O foco central de sua investigação está na interpretação das infinitas particularidades de formas de desenvolvimento com suas dinâmicas, com os vínculos e as múltiplas conexões estabelecidas entre as funções psicológicas superiores. Vigotski não concebe uma teoria estruturada com base em aspectos ausentes e em princípios negativos do

desenvolvimento humano. Por isso, critica os métodos quantitativos mecânicos e aritméticos de pensar que admitem um padrão linear, associativo e hierárquico do desenvolvimento à luz de um determinismo biológico.

O desenvolvimento cultural da pessoa desencadeia-se em razão de necessidades culturais. Vigotski (2003) afirma que conteúdo escolar é meio e não fim e, sendo assim, faz parte de uma atividade específica. O professor, para ele, deveria realizar o exercício do pensar a teoria mediante o seu repensar da prática. Assim, o método não estaria à frente do processo e a escola poderia propor atividades que suprissem as necessidades de seus estudantes em uma dinâmica interna, possibilitando o desenvolvimento, em vez de tarefas que se prendem à necessidade da escola, quando muito do professor. As necessidades são criadas pelos vínculos estabelecidos nas relações e não pelas palavras.

Para Vigotski (2003), quanto mais a vida se fizer presente na escola, mais dinâmico e intenso será o processo educativo. Educar é um ato de criação da vida com sentidos e significados vinculados às necessidades do indivíduo, pelo enfrentamento da realidade. Ou seja, uma educação pautada na vida social, desencadeada pela necessidade do homem social em seu enraizamento cultural. No processo de formação e na educação do indivíduo, o ensino e a instrução formam uma unidade que pode propiciar o seu desenvolvimento, delineando o campo de constituição desse indivíduo na cultura. Ao professor cabe refletir a respeito das diferentes perspectivas de seu contexto social, de modo que possa intervir de maneira não espontaneísta.

Um fato que compromete o desenvolvimento do estudante é o ensino enfocar apenas o conteúdo e o currículo a ser cumprido, valorizando a memorização em vez da atividade do pensar e do desenvolvimento do pensamento reflexivo. O que é apreciado é a repetição e o cumprimento do “script” instituído pela escola. Essa prática escolar tem gerado um quadro crítico, o de produção do fracasso escolar e junto a isso a desova de diagnósticos.

Não se trata de culpabilizar o estudante e de justificar a prática docente vigente, mas de examinar os mecanismos instituídos pelos sistemas de ensino, que criam as condições de exclusão. Como esses mecanismos de exclusão não são questionados, a queixa de muitos professores e pedagogos se resume no fato de que os estudantes não entendem o conteúdo, não acompanham o ritmo, são lentos ou muito acelerados. Esses estudantes, então, são encaminha-

dos para uma avaliação psicológica com indícios de um futuro diagnóstico. A crença está na busca de explicações biologizantes para os problemas apontados pelo corpo docente.

Se por um lado há uma prática patologizante no espaço escolar, em que há, ainda, um olhar clínico de muitos pedagogos em parceria com psicólogos, por outro lado há a possibilidade de pensar em um trabalho conjunto que rompa com a ideia de padrão, progresso e hierarquia, que vê o desenvolvimento humano como algo universal.

Pensar a respeito das questões e problemas que permeiam a educação é analisar a complexidade de fatores que geram o contexto caótico da formação escolar. É nesse contexto que o psicólogo, em parceria com pedagogos, pode contribuir significativamente com a educação, ao participar ativamente do dia a dia da escola e do trabalho pedagógico realizado pelos docentes, criando as condições de rompimento com a visão clínica e patologizante instituída no espaço escolar.

## Referências

- ANASTASI, A; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BEATÓN, G. *Evaluación y Diagnóstico en la Educaición y el Desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.
- BINET, A; SIMON, T. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- BRAGHIROLI, E. *et al. Psicologia Geral*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRITO, I. *Desenvolvimento infantil: concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito*. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.
- DALGALARRONDO, P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOULD, S. *A falsa medida do homem*. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- PASQUALI, L. *Psicometria*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RAAD, I. *Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento*. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor Fotocomposición, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAZZO, R. *Alfred Binet*. Recife: Massangana, 2010. 142 p. (coleção educadores MEC).

# **SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, TEMPO LIVRE E EMANCIPAÇÃO: OUTRAS REFLEXÕES**

Tânia de Vasconcellos  
Universidade Federal Fluminense

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora que eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu sou quando infante. (Barros, 2006, p.XV). as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global (Qvortrup, 2011 a, p. 201).

## **Introdução**

Hoje, entre os que tematizam a Educação Infantil, há uma concordância em que os espaços da escola da Infância são salas de atividades ou ateliês e não “salas de aula”, bem como que os pequenos que lá estão são crianças e não “alunos”. Tais acordos não são fortuitos, eles expressam opções políticas, pedagógicas, filosóficas em relação à Educação Infantil.

No entanto, também estamos conscientes de que são as práticas pedagógicas sustentadas nas instituições de Educação Infantil que, de fato, afirmam ou negam os princípios que a opção pelos vocábulos “criança” e “atividades” querem trazer para a cena educativa das crianças pequenas. A opção pelos vocábulos citados aponta, mas não garante, que a educação das crianças seja a expressão de vivências que tenham um fim em si mesmas e cujo valor maior

se encontre na possibilidade da experiência de si e do mundo mediada pela brincadeira em meio às relações das crianças com seus pares, destas com os adultos e de todos com a cultura, como sujeitos que usufruem e participam de sua construção.

Tal ideário fica comprometido quando vemos que a educação como um todo e a educação infantil em particular vem assumindo discursos do mundo do trabalho, de sua flexibilização e precarização. Recentemente uma escola privada de educação infantil veiculou em mídia impressa a foto de crianças pequenas sob a inscrição “Aqui formamos empreendedores”; outra, em mídia televisiva, apresentava um menino de aparentemente três anos em leitura interessada do “Financial Times”. Em ambas a mensagem deixa clara uma conexão entre a Educação e o mundo do trabalho e aponta a Educação Infantil como o lócus do início dessa relação.

Se é fato que a Infância foi excluída e silenciada, foi por muito tempo o lugar dos sem voz e sem vez, também é verdade que muitos temas foram deixados de lado por aqueles que trouxeram a si a tarefa de dar voz às crianças e visibilidade à infância. Um desses temas é o trabalho e, particularmente, se tratado no campo das relações macroeconômicas e da crise mundial que enfrenta. A natureza da educação está fortemente vinculada ao destino do trabalho. No momento atual em que a educação, mormente a Educação Infantil, mesmo nos segmentos públicos, sofre um processo de profunda mercantilização já passamos da hora de, entre os que trouxemos a nós a tarefa da defesa da educação dos pequenos, aprofundarmos o debate sobre qual a natureza da Educação Infantil que reivindicamos como direito das crianças.

Neste artigo tematizo as relações que estabelecem entre si o trabalho, o ócio e a educação. Assumindo a perspectiva da Educação Infantil indago sobre como essas relações impactam o universo da educação dos pequenos e como, a partir das redes entre eles entretecidas, forjam-se parâmetros balizadores dos conceitos de infância, criança e aluno e das relações possíveis que se travam entre estes e que resultam em um modo particular de institucionalização infantil.

Concluo afirmando uma vida plena de sentido na escola e fora dela, entretecida de trabalho e ócio ambos plenos do sentido maior daquilo que constitui a nossa humanidade.

## Sobre tempo de trabalho e tempo livre

Numa condição em que o trabalho, tenha lugar em sua plenitude de sentido, como expressão da relação do homem com a natureza na busca de atenção às suas necessidades – ou seja, resguardado da exploração, fetichização ou alienação – estará, em decorrência, ao seu lado o ócio como um tempo/espaço para as formas de expressão humanas que encontram um fim em si mesmas. Ou, dito de outra forma, que não concorrem para a produção, que são não-produtivas. Este tempo, o tempo livre, é a sede dos processos emancipatórios e do exercício da plena liberdade.

Em *O Capital*, Marx tematiza a relação entre trabalho e tempo livre identificando este último como o reino genuíno da liberdade, situado para além das necessidades humanas.

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e utilidade externamente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. (...) A liberdade, neste domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino das necessidades. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas com um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho. (Marx, *apud* Antunes, 2009, p.171-172)

A luta pela redução da jornada de trabalho está posta desde os primeiros manuscritos marxistas junto com o embate pelo direito ao trabalho para todos. E, é óbvio, pelo direito ao ócio. Tais questões são hoje a pauta do dia para aqueles que estão comprometidos com o surgimento de um novo modelo societal que se coloque como alternativo e contrário às formas preconizadas pelo capital.

A questão da luta pela redução da jornada de trabalho vem sendo apontada como uma ferramenta de enfrentamento do desemprego estrutural que atin-

ge uma enorme gama de trabalhadores no presente. Essa questão se articula, segundo Antunes (2009), tanto à ação contra as formas de opressão e exploração do trabalho como às formas de estranhamento que se realizam na esfera do consumo material e simbólico.

Mas, para além de buscar uma resposta imediata para a crise do trabalho, a luta pela redução da jornada traz consigo uma questão de fundo mais ampla: A necessidade de uma reflexão sobre o tempo. Tempo de vida, tempo de trabalho, controle e fragmentação do tempo. E, em consequência, o sentido do tempo fora do trabalho, o tempo livre.

Naturalmente o capital se relaciona da mesma forma com o tempo livre historicamente produzido da humanidade. Assim, apenas a sua fração diretamente passível de submeter-se às determinações exploradoras da indústria do lazer pode ativar-se por meio da expansão lucrativa do capital. Entretanto o tempo livre da humanidade não é uma noção especulativa, mas uma potencialidade muito real e, por sua própria natureza, inexaurível (Mészáros, 2005, p.52-53).

Uma vida plena de sentido, dentro e fora do trabalho. Um trabalho pleno de sentido e um tempo livre que não seja a expressão de um tempo para o consumo para o capital, para a formação e qualificação intermináveis para a competição no mercado nem para o consumo coisificado e fetichizado, completamente desprovido de sentido. Um projeto como este só ganha sentido na medida em que tiver por horizonte a própria configuração societal e como proposta uma nova forma de organização social, de produção e partilha de bens e valores.

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada a omnilateralidade humana, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre o tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, de modo que a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sobre bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Uma sociabilidade tecida por indivíduos (homens e mulheres) sociais e livremente associados, na qual a ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para



efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade das suas dimensões. Em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente (Antunes, 2009, p.175).

No prefácio do livro de István Mészáros *A educação para além do capital*, Emir Sader lembra que a emancipação humana é o objetivo principal daqueles que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância. A educação, desse modo, deveria ser uma força a serviço da mudança. Entretanto, ela tornou-se instrumento a serviço dos estigmas da sociedade capitalista. Sader aposta que é no investimento na reflexão de suas relações com o mundo do trabalho que reside a possibilidade de que a Educação venha a ser outra coisa, que possa, entre outras possibilidades produzir insubordinação e rebeldia (Sader, 2005).

### **Sobre as crianças e o trabalho**

Em seu delicioso livro *Anarquistas, graças a Deus*, Zélia Gattai nos conta suas histórias e experiências da infância na cidade de São Paulo do início do século XX. Entre elas menciona as tarefas que cabiam a cada criança dentro da casa como parte de sua colaboração na lida cotidiana e, ao mesmo tempo, como experiência educativa centrada no trabalho. Em meio à narrativa ela nos conta um dito popular de uso de sua mãe, D. Angelina (Gattai, 1979). O mesmo ditado nos chega de Goiás na voz de um poema de Cora Coralina, sua contemporânea: “serviço de criança é pouco, mas quem o perde é louco” (Coralina, 1986, p.106). Estes relatos dão o testemunho da presença do trabalho infantil na dinâmica familiar, não como trabalho explorado, mas como prática educativa e de afirmação de pertencimento àquele coletivo.

Quando se fala em trabalho infantil via de regra a imagem que nos vem a mente é a do trabalho manual, seja ele uma tarefa integrada aos afazeres da família, seja ele, efetivamente, um exercício de exploração do trabalho infantil em estrutura doméstica ou nas muitas formas de precarização e/ou abuso das crianças. O sociólogo Jens Qvortrup advoga a ideia de que no contemporâneo as atividades escolares ocupam o lugar que originariamente foi do trabalho manual desempenhado pelas crianças. Afirma, desse modo, que as crianças sempre fizeram parte da economia das diferentes sociedades e seguem fazendo. Seu trabalho, entretanto, sofreu modificações com a passagem do tempo e com as mudanças ocorridas nas formas de produção ao longo da história. Tais

transformações correspondem à passagem, em nossa sociedade, do trabalho manual desempenhado pelas crianças às tarefas escolares que correspondem a um trabalho de ordem intelectual. Tal ideia causa estranheza a um primeiro momento em parte porque contraria nosso imaginário de infância – compreendida como período de vida protegida, e em seguida porque vai de encontro à ideia de que a escola está em oposição ao mundo do trabalho, resguardando a criança destas relações.

Como devemos entender o trabalho das crianças na escola? Acredito que, em primeiro lugar, tal trabalho representa uma continuidade histórica das noções de desempenho inerentes às atividades obrigatórias impostas por qualquer economia vigente. Dizer que as crianças sempre trabalharam não significa que tenham sempre trabalhado da mesma forma. Na verdade, tal feito teria sido surpreendente, levando-se em conta que as sociedades se modificaram em diferentes aspectos, a começar pelas formas de produção, no decorrer dos tempos. Além disso, a maioria dos observadores parece ter dificuldade em deixar de associar a ideia de trabalho infantil à de trabalho manual. (Qvortrup, 2011 b, p. 328)

Para Qvortrup, o Estado se apropria do trabalho infantil e dos investimentos da família nas crianças, em termos de tempo e dinheiro. Estes representam uma considerável contribuição para o empresariado e para sociedade como um todo. Este trabalho, que segue invisibilizado, é parte do investimento das crianças em um pacto intergeracional onde por meio do trabalho escolar esta geração garante condições de cuidados por sobre a geração futura de idosos uma vez que seu ingresso na máquina produtiva segue garantindo os recursos previdenciários para tal. Qvortrup segue sua análise tomando o conceito de infância enquanto categorial geracional, estrutural e permanente, observando as consequências macroeconômicas desta opção e reivindicando para as crianças o reconhecimento de sua condição de sujeitos sociais de ampla participação no modelo econômico vigente. Não questiona o modelo de escola que isto implica e nem a forte aliança entre a educação e o capital que sua análise põe a nu.

## **Sobre crianças e alunos**

Daniel Thin, sociólogo francês, vem se ocupando em pensar as relações entre as famílias, particularmente as famílias de classes populares e a instituição

escola. As questões que ele levanta inquietam e põe a pensar o modo como a forma escolar tem balisado todas as relações entre adultos e crianças, se impondo como um modelo de pedagogização das relações sociais, não apenas na escola mas também para além dela.

Para o autor, quanto mais as práticas desocialização das famílias estão em consonância com a lógica sobre a qual a escola se organiza, mais favorecido se encontra o trabalho desenvolvido com a criança. Na prática a escola é um campo de confronto dos diferentes modos de socialização das classes populares e da forma escolar, tornada hegemônica. Esses confrontos se expressam entre os modos de exercer a autoridade, nos processos de comunicação, na relação com as diferentes temporalidades e na fragmentação e controle do tempo escolar e no próprio sentido de educação, em particular a educação escolar.

Essa confrontação entre dois pólos (o pólo das lógicas escolares e o pólo das lógicas populares) é, aomesmo tempo, o encontro entre um pólo dominante e um pólo dominado, o que justifica a proposição de uma confrontação desigual. Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. (Thin, 2006, p.215)

Essa questão, entre outras que ele levanta, nos põe a pensar as relações entre as ideias de criança – compreendida em seu trânsito na família e na sua comunidade, vivenciando modelos de aprendizagem e socialização muito diversos daqueles encontrados na escola - e de aluno – na sua condição de sujeição ao modelo definido pela forma escolar de socialização. Mais do que lógicas em conflito o que se vê é o conflito de visões de mundo e um conflito de projeto societário, político e educacional.

Para Daniel Thin a forma escolar de socialização que se estendeu para além da escola é hoje o modelo referencial de relação adulto/criança: Nas famílias, nas instituições, em todos os espaços habitados pelos pequenos. Tal afirmativa não apenas faz da forma escolar uma forma única de socialização da criança,

como faz de toda criança, aluno. Isso equivale a dizer que a forma escolar atingiu um estatuto de quase identidade absoluta com a ideia de infância.

Mas, do mesmo modo, podemos identificar lógicas em conflito, projetos em conflito, instâncias que se propõe a pensar para além do que está posto, do que está dado, do que parece ser a expressão hegemônica da verdade.

Mészáros, em 2004, na abertura do Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre, proferiu uma conferência intitulada *A Educação para além do capital*. O texto profundo e apaixonado propõe uma mudança estrutural radical na educação. Reconhecendo a indissolubilidade da ligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução conclui que uma transformação das práticas educacionais não é possível sem que venha acompanhada de uma mudança profunda na própria estrutura societal. Todos os esforços empreendidos anteriormente no sentido de reformar a educação de forma lúcida e reconciliada com o capital estiveram fadados ao fracasso, uma vez que as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis, pois o capital, por sua própria natureza como totalidade sistêmica é incorrigível. Resulta daí a necessidade de romper com a lógica do capital se realmente quisermos encontrar uma alternativa educacional. Talvez o momento seja esse.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta frente a outra. Elas são inseparáveis (Mészáros, 2005, p.76).

## **Sobre a ociosidade amorosa das crianças**

Em 2009, tomei pela primeira vez a temática do ócio convencida de que não adiantava mais apenas discutir a importância da brincadeira na Educação Infantil quando estes espaços estavam tomados não apenas pelo trabalho, mas pelo trabalho alienado (Vasconcellos, 2009; 2012). Minhas próprias observações

e as que me chegavam pelo relato de estudantes e estagiários eram a expressão clara de que chegamos a construir um novo discurso para a Educação Infantil, mas que as práticas ocultadas por esse discurso eram, em grande maioria, ou trabalho alienado de sentido, ou escolarização precoce.

Com as crianças pequenas aprendi a atenção às desimportâncias, aprendi o despropósito, o amor ao detalhe, ao que está na iminência do sentido. Na tentativa de traduzir essas relações cunhei o conceito de “ociosidade amorosa” entendida como uma vivência despreocupada de produção para fora de si e guiada pelos interesses e afetos da criança. Recorro ao mesmo extrato de memória do qual já lancei mão anteriormente para ilustrar esse conceito:

Danielzinho abriu a caixa de madeira do alfabetário. Dentro dele as letras recortadas em papel-cartão-azul-plastificado. Alguém lhe apresentou o “h” desenhado em letra cursiva de altos e baixos, de curvas e enlaces. Durante semanas se podia ver na sala, no pátio, em toda escola Danielzinho – o menor dos de mesmo nome – segurando o “h” pela ponta da haste como se fora um enfeite natalino, um brinquedo. Ele estava enamorado. Depois o “h” sumiu do alfabetário. Apareceu mais tarde transmutado, dobradinho, pequeninho, amorosamente escondido no bolso do seu avental. (Vasconcellos, 2009, p.89-90)

Estou convencida de que o modo particular com que as crianças estabelecem relações plenas de sentido, mesmo quando despropositadas se observadas a partir de uma lógica de resultados, ou de produção é capaz de inspirar formas alternativas de práticas educativas. Tenho chamado a isso de uma educação que tenha o ócio como princípio educativo. Equivale a dizer que as formas brincantes podem inspirar à intencionalidade educativa modelos outros que não a forma escolar vigente, pautada na produção e orientada em acordo com os princípios do capital. Se há um segmento que possa apontar à Educação um primeiro passo rumo à mudança, esse segmento é a Educação Infantil. Com sua atenção às diferenças, com seu convívio com as lógicas infantis, a Educação Infantil talvez seja o segmento educacional mais preparado para lidar com um processo de educação transformadora que tenha no centro do processo a produção de humanidade. Tecidos em pão e poesia, numa sociabilidade na qual a ética, a arte, a filosofia, o tempo livre e o ócio encontrem expressão na vida cotidiana, como assinalou Antunes.

## À guisa de conclusão

A transformação social de caráter emancipatório e a transformação educacional que retire a educação da condição de mercadoria são tarefas políticas intimamente implicadas. A Educação Infantil que se propõe como espaço da criança, e não do aluno, como lugar da atividade, e não da aula, com sua atenção às relações, à produção de intersubjetividades, às diferenças, ao brincar e às lógicas que escapam à tirania do capital, tem uma importante contribuição a dar neste processo.

Para tanto, é necessário que no interior da própria Educação Infantil possamos reduzir as distâncias entre discursos e práticas. Que possamos afirmar a Educação Infantil com um fim em si mesma. E que não nos percamos de nós mesmos acompanhando o canto das sereias que tem subordinado cada vez mais a Educação aos interesses do Capital. Para tanto precisamos retomar a arte de desinventar objetos, de dar sentido aos despropósitos, de deixar a poesia entrar pela porta e construir um sentido de infância em que esta seja mais que simplesmente o tempo pedagogizado da aula e do aluno.

### Referências Bibliográficas:

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARROS, M. *Memórias Inventadas*: a segunda infância. Poema XV – Tempo. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre*: meias confissões de Aninha. Goiânia: UFG, 1986.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Círculo do Livro, 1979.

MÉSZAROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011 a.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 b.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

VASCONCELLOS, Tânia de. Um minuto de silêncio: Ócio, infância e Educação. In Lopes, J.J.M. e M. B. Mello (Orgs). O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009, p. 83-97.

VASCONCELLOS, Tânia de. O direito à preguiçinha: Educação Infantil, ócio e emancipação. *Educação em Foco*, edição especial, p. 101-111. ago/nov 2012.0





# A PSICOLOGIA VAI À ESCOLA: SERÁ QUE ELA APRENDE?

Marilena Ristum  
Universidade Federal da Bahia

Nosso trabalho de psicologia em instituições educacionais tem nos levado a refletir sobre as questões envolvidas na relação entre Psicologia e Educação e, mais especificamente, sobre a atuação da psicologia nas instituições educacionais. A pergunta que surge, de forma recorrente, versa sobre a importância e a efetividade da atuação da psicologia nessa relação. Em outras palavras, a psicologia pode, efetivamente, contribuir para que as instituições educacionais cumpram seu papel social?

Um olhar retrospectivo mostra um percurso pouco promissor, com pequenos avanços em uma relação muito mal construída. Como resultado, de forma simplificada, tem-se a nítida impressão de que, se a psicologia escolar deixasse de existir, não faria muita diferença para as escolas. Não há um reconhecimento, por parte do sistema educacional, da importância do psicólogo, evidenciado pela sua exclusão da equipe técnica da escola, com o apoio da própria LDB (Brasil, 1996), que coloca o psicólogo sob a rubrica de despesas e não de investimentos. Além disso, os próprios atores escolares ainda concebem a atuação do psicólogo como uma possibilidade de resolução daqueles problemas considerados estranhos à tarefa educacional da instituição e que dificultam o cumprimento de seus objetivos educacionais. A violência na escola, por exemplo, é um problema em referência ao qual professores, diretores, coordenadores, funcionários e até mesmo alunos são praticamente unânimes ao afirmar que a presença de um psicólogo na escola ajudaria a resolver. O que se percebe é uma clara desvinculação entre a prática educacional e questões para as quais os profissionais da escola adotam, sistematicamente, a prática de culpabilização do outro e, conseqüentemente, de desresponsabilização da escola. O outro, geralmente, refere-se ao aluno, à família, à comunidade e à macroestrutura.

Não se pretende negar, é claro, a importância das macroestruturas políticas, econômicas e socioculturais na estruturação da instituição educacional e dos atores que a compõem, mas sim enfatizar que as instituições possuem características próprias cuja dinâmica tem também papel determinante na produção dos problemas e obstáculos que ocorrem em sua trajetória. Como diz Aquino (1998), “não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opera, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas” (p. 10). Assim, as instituições mais moleculares nunca seriam meras reproduzoras dos efeitos de contextos institucionais molares. Essa ideia tem aproximação com o conceito de instituição<sup>1</sup> de Guirado (1997), que se define por relações ou práticas sociais já bem estabelecidas e que se aglutinam em torno de um objeto.

A posição de Aquino opõe-se tanto a essa visão de domínio da macroestrutura, que ele denomina de sociologizante, como a uma visão psicologizante, para a qual a crítica recai na colocação da gênese dos problemas em aspectos psíquicos, desvinculando-a da configuração da instituição em que se insere o sujeito da ação. Aquino defende a noção de sujeito que envolve a premissa de lugar institucional; portanto, de sujeito institucional (sempre). “Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país, e assim por diante”(Aquino, 1998, p. 10).

A substituição dessa leitura de origens exógenas dos problemas das instituições educacionais por uma leitura institucional apoia-se na impossibilidade de eximir as relações institucionais da responsabilidade na construção dos problemas do seu cotidiano, além de evitar que as instituições se curvem a um imobilismo próprio da constatação de impotência diante de problemas macroestruturais.

Essas considerações conduzem à ideia de que um trabalho da psicologia em instituições educacionais deve iniciar por se pautar nessa leitura institucional.

---

<sup>1</sup> Conforme explicita Guirado (1997, p. 34): “estamos definindo as instituições como relações ou práticas sociais que tendem a se repetir e que, enquanto se repetem, legitimam-se. Existem, sempre, em nome de um “algo” abstrato, o que chamamos de seu objeto. Por exemplo, a medicina pode ser considerada, segundo nossa definição, uma instituição e seu objeto, pode-se dizer, é a saúde. As instituições fazem-se, sempre também, pela ação de seus agentes e de sua clientela. De tal forma que não há vida social fora das instituições e sequer há instituição fora do fazer de seus atores”.

## **A construção de uma proposta de trabalho**

A literatura tem apresentado, mais recentemente, um discurso bastante interessante sobre como ocorrem, na prática, as relações entre psicologia e educação, com reflexões que indicam, fortemente, a necessidade de mudanças. Por outro lado, a literatura mostra, também, um quadro de indefinições e de falta de consenso sobre a atuação da psicologia na escola, que vão desde a formação do psicólogo, suas práticas (Del Prette, 1993; Guzzo, 2002; Cruces, 2005) e até mesmo a rotulação da área; a velha discussão (Del Prette, 1993) sobre como deve ser nomeada ainda está presente em publicações mais atuais, como, por exemplo, a de Barbosa e Souza (2012), em que se questiona a respeito de qual seria o nome mais adequado; as autoras relatam que, além dos nomes Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, ainda se encontram, atualmente, Psicologiana Educação, Psicologia da Educação, Psicologia Aplicada à Educação e Psicologia do Escolar, além de vários outros rótulos.

Mais importante que o nome, porém, é o que se fala e o que se faz em nome do nome e essa preocupação nos conduziu a delinear uma proposta de trabalho que respeitasse o conhecimento e as vivências dos atores escolares, bem como a própria instituição educacional, que baliza grande parte da vida em sociedade.

Nossa proposta de trabalho em instituições educacionais começou a tomar forma mais consistente ao vivenciar, há muitos anos, a docência de disciplinas e estágios supervisionados em Psicologia Escolar. Anteriormente a isso, as publicações e as apresentações em congressos, dos trabalhos que os psicólogos desenvolviam na escola, produziam, em mim, a sensação de que os resultados obtidos não mostravam, realmente, que se estava construindo uma área de atuação promissora, uma atuação direcionada para a construção de uma escola efetivamente voltada para a formação de cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento social. Eram, de um modo geral, trabalhos que focalizavam problemas muito pontuais, quase sempre localizados nos alunos, algumas vezes nos professores, sem que esses problemas fossem analisados contextualmente.

Juntou-se a isso o desgosto que me causava o fato de o psicólogo decidir as mudanças a que as pessoas que trabalham na ou frequentam a escola deveriam se submeter. Certa vez, em um congresso de Psicologia, assisti à exposição de um trabalho em que a psicóloga, após fazer observações em sala de aula,

decidiu, juntamente com a diretora de uma escola particular, que as professoras deveriam fazer planejamento diário para suas aulas. Apresentou todo o procedimento utilizado para levar as professoras a fazer planejamento diário, muito cuidadoso, bem feito e eficaz, de forma que os resultados mostraram uma frequência de 100%, no período avaliado, para a quase totalidade das professoras. Além disso, os planejamentos, segundo a avaliação da psicóloga, eram de muito bom nível, contemplando toda a orientação que havia sido dada para sua elaboração. Mais uma vez mostrando seu cuidado na realização do trabalho, a psicóloga foi observar novamente as salas de aula e constatou, com surpresa, que as professoras não seguiam o planejamento. Ou seja, o fazer planejamento diário não havia produzido qualquer mudança na maneira como as professoras ministravam suas aulas. Quando indaguei por que fazer planejamento diário, ela respondeu: porque planejamento é importante. Para mim, ficou claro que o planejamento diário podia ser importante para a psicóloga, mas não o era para as professoras. Elas o faziam para “cumprir obrigação” e não para que o planejamento servisse para orientar e tornar melhor suas aulas. Tenho quase certeza de que, assim que cessasse a cobrança, as professoras deixariam de fazer planejamento diário.

Este é um triste exemplo de uma atuação do psicólogo escolar descompromissado com o respeito ao saber dos profissionais da escola. Em nenhum momento o professor (alvo da atuação) foi ouvido sobre quais seriam os problemas com os quais se deparava no cotidiano escolar. Em nenhum momento o professor foi solicitado a refletir sobre a escola, sobre o ensinar e o aprender, sobre sua atuação nas atividades escolares e, especialmente, em sala de aula. Como poderia, então, esse professor engajar-se nesse trabalho da psicóloga? Como poderia esse professor atribuir relevância a esse trabalho?

Isto significava, mesmo que inconscientemente, um desprezo pelo conhecimento do professor. E não há dúvida de que as pessoas que vivem o dia a dia da instituição detem, sobre ela, um conhecimento extremamente importante, diferente do que tem o psicólogo, mas não menos importante.

Não se pode deixar de assinalar que, ao lado das concepções sobre a atuação do psicólogo, fortemente relacionada à sua formação e, olhando mais fundo, às próprias significações de psicologia e de educação, tem-se a crise da instituição escolar/educacional. Temos presenciado, no Brasil, um aumento considerável de crianças que têm acesso à escolarização, ao se trazer, para os bancos esco-

lares, uma grande quantidade de alunos pertencentes às camadas mais pobres da população. Entretanto, essa abertura da escola, nomeada frequentemente como “democratização do ensino”, não veio acompanhada do desenvolvimento de condições capazes de promover experiências de aprendizagem diversificadas para atender esse novo público. Para Vidigal (1995), assegurar a igualdade requer que sejamos desiguitários nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Alia-se a isso a precária formação dos docentes, seu empobrecimento e desvalorização social (Ristum, 2001) e os problemas sócio-político-econômicos vigentes, com as evidentes consequências: falta de motivação docente e discente, problemas de aprendizagem (ou de ensino), evasão escolar, violências nas suas mais variadas formas, exercício inadequado do poder, submissão, homogeneidade dos programas e estratégias de ensino etc. Tem-se, assim, um triste panorama da instituição escolar/educacional pública, diante do qual se pode questionar que pretensão é essa de incluir os “socialmente excluídos” se ela própria tem uma inserção social que denota um *status* bastante precário. Tem-se, por um lado, uma valorização extrema da escolarização e dos diplomas escolares, tornando, a escola, presença obrigatória em uma parte significativa da vida de cada pessoa. Fala-se, inclusive, em *self* educacional, construído pelas experiências da pessoa ao longo de sua vida educacional (Iannaccone, Marsico e Tateo, 2012), e no qual se destaca a relevância das experiências escolares para a emergência do *self*. Por outro lado, por mais paradoxal que possa parecer, tem-se, no Brasil, uma escola pública empobrecida, como já assinalado acima, parecendo ser, ela própria, “socialmente excluída”.

Em um trabalho realizado em uma escola pública de primeiro grau (Ristum, 1995), como resultado deste cenário, as professoras apresentavam uma baixa auto-estima, desvalorizando, elas próprias, a profissão que haviam abraçado. Esse quadro era tão acentuado que, antes de iniciar o trabalho propriamente dito, foi preciso desenvolver um outro trabalho com o objetivo de afirmar a relevância da profissão docente, como pré-condição para uma ação posterior, na qual a participação das professoras era decisiva.

Embora se possa considerar que as instituições (e a educacional não é exceção) reproduzem, de certa forma, as características e a ideologia do sistema sócio-político-econômico em que se insere, na medida em que é marcada pela história da qual é produto (Zanella, 2003), isto não significa, entretanto, que

a instituição escolar tenha que, necessariamente, estar a reboque dos sistemas mais amplos, já que, numa perspectiva gramsciana, ela é uma instituição que traz, em si, as contradições sociais em cujas brechas podem brotar as transformações de uma realidade (Ristum, 2001).

Outra experiência enriquecedora foi a percepção, na prática, das significações e, conseqüentemente, das expectativas que a instituição escolar/educacional tem a respeito do trabalho do psicólogo: espera-se que o psicólogo resolva os problemas dos alunos que incomodam os professores em sala de aula, ou dos professores que incomodam os diretores e coordenadores, ou dos coordenadores que incomodam os professores ou diretores, ou dos pais/familiares que incomodam professores, coordenadores, diretores, funcionários etc. A expectativa mais frequente, porém, é a de que o psicólogo “trate” individualmente os alunos indisciplinados, violentos, mal educados, indolentes, desmotivados, com problemas mentais, com dificuldades de aprendizagem etc., etc. e também as famílias desses alunos, no sentido de orientá-las para melhor cuidar e educar seus filhos. Em resumo, há a expectativa de uma ação no modelo de tratamento individualizante dos problemas, de forma totalmente desvinculada do aspecto físico e da dinâmica de funcionamento da escola. Na nossa experiência, apesar de todas as explicitações orais e escritas a respeito de uma proposta de trabalho diferente desse modelo esperado, não há mudanças fáceis nessas expectativas. Trata-se de um processo de construção de novos significados que possam substituir aqueles que foram historicamente construídos, ao longo de um amplo período de tempo; portanto não é um processo fácil e nem rápido. Mas, não se deve esperar essa mudança para se iniciar um trabalho com a escola, já que esse processo de construção tem maior probabilidade de ocorrer à medida que o trabalho é realizado. E como todo processo de transição, este também apresenta avanços e retrocessos. Não é raro recebermos alguma reivindicação do pessoal da escola para o atendimento de um ou outro caso que não se encaixe nessa proposta. Esse atendimento tem a clara intenção de conseguir uma maior aproximação e uma maior confiança por parte dos profissionais da escola e, desde que não nos desvie dos nossos propósitos e que seja sempre explicitado o seu *status* no nosso trabalho, esse tipo de ação só tem favorecido a nossa inserção na escola.

Na verdade, a instituição espera que o psicólogo escolar/educacional faça um trabalho **para** ela e nós propomos um trabalho **com** ela. Não há dúvida de que fazer um trabalho para ela é mais fácil e muito mais rápido, mas, será com-

pensador? Estará construindo novas realidades? Estará promovendo a autonomia da instituição? Acreditamos que a resposta para essas perguntas é não, por isso, a nossa proposta é de parceria. Mas, o que significa fazer um trabalho em parceria com as pessoas da instituição? Em que ela se fundamenta?

A ação humana, de acordo com Bronckart (1999), tem um duplo estatuto: do ponto de vista do observador externo, a ação pode ser definida como parte da atividade social imputada a um ser humano e, do ponto de vista interno, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano a respeito de sua participação na atividade, que o tornam um **agente**, consciente de suas capacidades e de seu fazer.

Nessa mesma direção, Smolka (2000), ao focalizar as significações da ação humana, os sentidos das práticas, afirma que todas as ações humanas têm significados e sentidos múltiplos e que, a depender das posições ocupadas pelos sujeitos e a depender, também, dos modos de participação que eles têm nas relações, essas ações se tornam **práticas significativas**.

Nosso trabalho de parceria pauta-se na importância de que as pessoas da instituição sejam **agentes de práticas significativas**.

Uma outra implicação é a de assumir, de acordo com Ibáñez que os critérios de verdade são estabelecidos socialmente e que “não há, portanto, nada que seja verdade no sentido estrito da palavra” (1994, p. 115). Sugere, então, que as verdades são sempre específicas e construídas a partir de convenções pautadas por critérios de coerência, utilidade, inteligibilidade, moralidade e adequação às finalidades que são relevantes para a coletividade.

Dessa forma, pensamos que a prática da participação conjunta possibilita que a “verdade construída” tenha referência no coletivo da instituição. Embora a escola seja extremamente uniformizadora, com uma excessiva padronização do ensino e dos produtos a serem apresentados pelos alunos (Tunes, 2011), ela não consegue anular, totalmente, a questão da diversidade de olhares e posições das diferentes pessoas que integram a instituição. E é com essa questão que temos que lidar na “construção da verdade” a que se refere Ibáñez, considerando, como o faz Novaes (1966) que a instituição escolar/educacional é caracterizada pela complexidade; deve-se, assim, levar em consideração os contextos em que se inserem os fenômenos e também a distinção entre eles, para que se possa dar voz ao objeto sem negar a complexidade da situação. De acordo com Novaes,

A questão central da transdisciplinaridade e da análise multireferencial é, em efeito, a da heterogeneidade dos olhares sobre os objetos, sejam fenômenos, processos, situações ou práticas, visando a compreensão e explicação dos mesmos (Novaes, 1996, p. 127).

Esta heterogeneidade de olhares sobre a educação e sobre a instituição escolar/educacional e suas finalidades é, em geral, vista como uma das maiores dificuldades com que se depara o psicólogo escolar/educacional. Achamos que ela é enriquecedora e propomos seja analisada como uma ponte cuja transposição significa um salto **qualitativo** na atuação tanto do psicólogo como também dos profissionais da instituição e dos alunos e familiares, pois implica na significação ou na ressignificação dos principais objetos de sua atuação. A partir daí, o diálogo se torna mais fácil e as ações, mais produtivas.

### **Quando as concepções de escola e de educação são obstáculos**

Concordamos com a afirmação de Bleger (1984) de que não se pode ser psicólogo em uma instituição se não se é, ao mesmo tempo, investigador dos fenômenos em foco. Não se pode ser investigador sem extrair os problemas da própria prática e da realidade social que se está vivendo em dado momento, mesmo que, de forma transitória e por dificuldades metodológicas da investigação, isolem-se momentos do processo total; podemos, em alguns momentos, focalizar parte da instituição, mas sem perder o todo de vista.

Nosso trabalho em instituições educacionais mostrou que as demandas aparentes, geralmente pontuais, podem esconder questões que estão nos alicerces da instituição e que, se não forem transpostas, poderão emperrar todo o seu funcionamento e se constituir em obstáculos às mudanças em direção ao cumprimento de sua função social.

Um relato simplificado e reduzido de dois de nossos trabalhos exemplificam como diferentes concepções sobre a educação e a instituição escolar podem se constituir nesses obstáculos.

### **O trabalho na creche**

Uma creche que funciona dentro de uma universidade pública e que atende crianças de zero a quatro anos de idade, filhos de alunos, funcionários e pro-



fessores da universidade, foi o palco em que se desenvolveu a prática de um grupo de estudantes de Psicologia, como parte da disciplina Psicologia Escolar.

Para a obtenção dos dados que conduziram a um diagnóstico estrutural/organizacional/psicopedagógico, foram realizadas observações participantes das atividades diárias da creche e entrevistas semi-dirigidas, cujo roteiro indagava sobre as dificuldades e sobre os aspectos positivos identificados pelo profissional no seu trabalho cotidiano. A identificação de aspectos considerados positivos foi considerada como um importante balizador no equacionamento das dificuldades. Foram entrevistados 42 funcionários (repcionistas, auxiliares de enfermagem, estimuladoras, enfermeiras, auxiliares de nutrição, nutricionista, bibliotecária, professoras, auxiliares de creche, coordenadora e funcionários de serviços gerais). A análise dos dados mostrou a existência de seis categorias de dificuldades, estruturadas com base em questões referentes a: recursos materiais, espaço físico, recursos humanos, relações interpessoais, questões pedagógicas e relacionamento com a família. A categoria referente a recursos materiais foi a mais citada, seguida pela referente às relações interpessoais. Foram, então, realizadas reuniões (duas, para não interromper o funcionamento da creche) com os funcionários para devolução dos dados já organizados em categorias, contabilizados em porcentagens e representados em gráficos. Estes foram explanados, discutidos, reformulados e, ao final, foi sugerida uma votação para escolher a categoria considerada mais relevante, para que o trabalho se iniciasse por ela. Propunha-se que, com a continuidade do trabalho, as outras categorias seriam, posteriormente, focalizadas. Dentre as categorias de dificuldades, a mais votada, nas duas reuniões, foi a relativa às questões de relacionamento interpessoal. Foi possível constatar, a partir dos resultados em separado das diversas categorias profissionais e das falas nas reuniões, diferenças entre os grupos profissionais que acabaram por evidenciar a dificuldade nas relações interpessoais (a categoria mais votada). Também foi possível perceber que as demais categorias de dificuldades são realçadas ou têm seu escopo ampliado pelas dificuldades nas relações interpessoais.

Selecionada a dificuldade a ser trabalhada – relações interpessoais – pelo grupo de estudantes de Psicologia em parceria com a creche, partiu-se, então, para a próxima etapa do trabalho: compreender o que esse rótulo *relações interpessoais* abriga em termos das significações, entendendo, como proposto por Vygotsky (1987), que as significações envolvem sentimentos e ações. Foram feitas novas observações e entrevistas, agora com um foco mais específico, com

o objetivo de esclarecer o que os profissionais entendiam por dificuldades nos relacionamentos dentro da creche e de identificar quais as ações que indicavam a existência dessas dificuldades. Simultaneamente, os alunos de Psicologia empreenderam uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto e se organizaram para, sob a supervisão da professora-orientadora, estudar e discutir o assunto, a partir da literatura. Interessava-nos apreender, com as publicações, o conhecimento psicológico sobre o tema.

De posse dos dados das novas entrevistas, a análise mostrou que a grande maioria dos conflitos nas relações interpessoais tinha, no seu âmago, uma questão conceitual de extrema importância: a concepção de creche, envolvendo, especialmente, as significações sobre o cuidar e o educar. A literatura mais recente sobre creche afirma a impossibilidade de desvinculação entre cuidar e educar e propõe que todos os profissionais da creche sejam considerados educadores. Entretanto, em todos os setores e em todas as atividades da creche havia uma nítida separação entre cuidar e educar, evidenciada, com maior clareza, nas atividades de sala de aula. Embora o discurso das professoras afirmasse a importância desse vínculo, suas práticas profissionais denunciavam um outro sentido, no qual a professora educa e a auxiliar cuida. As auxiliares relatavam sentir-se excluídas do processo educativo e de qualquer decisão referente à sala de aula: apenas recebiam ordens; ressentiam-se também, entre vários outros exemplos, de não compreender as determinações da nutricionista, mas ter que segui-las, mesmo contrariando a vontade da criança.

Todo o movimento posterior, neste trabalho, direcionou-se para a necessidade de os profissionais refletirem sobre como estão sendo produzidos os sentidos de creche, sobre como a indissociação/separação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil compõe esses sentidos e sobre como essa questão se constitui em obstáculo para a realização de ações institucionais mais efetivas nas unidades de educação infantil.

## **O trabalho na Escola Parque**

A Escola Parque, criada em 1952 por Anísio Teixeira, fundamenta-se nos pressupostos da educação integral, em que se busca a vivência de práticas sociais, formando cidadãos através de atividades artísticas, esportivas, laborais e sociais, organizadas em Núcleos.

Em parceria com cinco Escolas Classe (escolas públicas de ensino regular), proporcionam atividades aos alunos em período integral: em um turno, os alunos frequentam as Escolas Classe, que lhes proporcionam a escolarização formal, e, no turno oposto, frequentam a Escola Parque. Nesta, eles são agrupados em turmas de até 20 alunos para realizar as atividades que são oferecidas por seis núcleos: Esportivo, Artístico, de Alimentação, de Informação, de Atividades Laborais e de Jardinagem.

Durante 2002, um Projeto de Revitalização foi posto em prática a fim de repensar a atuação e a proposta pedagógica da instituição. Buscando adequar-se às mudanças sócio-político-econômicas das últimas décadas, a escola ampliou o quadro de profissionais, incluindo a contratação de estagiários de psicologia.

O trabalho do grupo de alunos de Psicologia, similarmente ao trabalho na creche, também se iniciou com a identificação dos aspectos positivos e das dificuldades da Escola Parque, junto aos professores e corpo técnico, para posterior elaboração, em parceria, de um plano de ações que pudesse equacionar as dificuldades e/ou ampliar os aspectos positivos da instituição. Foram feitas observações de todas as atividades da instituição e entrevistas semidirigidas com os profissionais. Estas focalizavam a rotina de trabalho e as dificuldades encontradas no exercício da sua função. Foram entrevistados professores e funcionários de todos os núcleos. Como resultado, foram identificadas 244 dificuldades, as quais foram organizadas em sete categorias: Aprendizagem; Sociabilidade dos Alunos; Relação Professor/Instituição; Espaço Físico/Material; Planejamento e Organização; Relação Professor/Professor e Relação Professor/Aluno.

As dificuldades referentes a aprendizagem e planejamento/organização foram as categorias predominantes. O aprofundamento nas questões envolvidas nessas categorias evidenciou que havia um problema de fundo, do qual derivavam essas dificuldades: a concepção de escola e de educação que deveria direcionar todo o planejamento e todas as ações da Escola Parque. Não havia clareza a respeito dessa concepção e os profissionais construía significações divergentes, de forma que ações adotadas pela escola não eram harmoniosas entre si, como também, muitas vezes, eram incoerentes com a concepção original da escola. Por exemplo, alguns profissionais eram contra e outros favoráveis à concepção profissionalizante das atividades desenvolvidas nos núcleos e apresentavam justificativas que caminhavam, muitas vezes, em direções opostas.

A explicitação dessas questões permite a constatação de sua existência; a partir daí, é possível promover reflexões sobre elas que, muito frequentemente, conduzem a períodos de transição, com possíveis desestabilizações, com conflitos mais evidentes, repletos de ambiguidades, mas, também, de mudanças que podem ser bastante significativas, mesmo que constituídas de avanços e retrocessos.

Os dois trabalhos relatados acima mostram como a falta de clareza e a indefinição da instituição educacional a respeito das concepções de escola e de educação podem produzir um cenário de ambiguidades e emperrar o processo de desenvolvimento da instituição em direção aos seus objetivos educacionais. Entretanto, mostram também como, a partir de sua identificação como um problema, é possível construir uma proposta de transformar esses “obstáculos” em degraus para os avanços necessários.

Finalizando, pensamos que a aproximação da psicologia com a educação requer um novo olhar sobre a instituição e o cotidiano escolar, o que inclui aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e psicológicos encontrados na dinâmica de seu funcionamento. Sua atuação teria, então, um caráter interativo e institucional, compreendendo a escola como um todo. A atuação do psicólogo abandonaria, assim, qualquer proposta assistencialista, afirmando, como o faz Ramminger (2001), que o assistencialismo envolve uma política de exclusão, a qual promove a retroalimentação da miséria.

## Referências

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998.

BARBOSA, D. R. e Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar: eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173, 2012.

BLEGER, J. (1984) Psicologia Institucional. Em J. Bleger (Org.) *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Tradução de Emília de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20/12/1996.

BRONCKART, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana R. Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

- CRUCES, A. V. V. Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. In: Martinez, A. M. (Org.) *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea, 2005.
- DEL PRETTE, Z. A. P. A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 125- 138, 1993.
- GUZZO, R. S. L. Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2002.
- GUIRADO, M. *Psicologia Institucional*. São Paulo: EPU, 1997.
- IANNACCONE, A., Marsico, G. e Tateo, L. *The Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self*, p. 219–252. Information Age Publishing, 2012.
- IBAÑEZ, T. Construcionismo y Psicologia. *Revista Interamericana de Psicologia*, 28 (1), 105-123, 1994.
- NOVAES, M. H. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. Em S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.
- RAMMINGER, T. Psicologia Comunitária X Assistencialismo: possibilidades e limites. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(1), 42-45, 2001.
- RISTUM, M. *Assessoria Psicopedagógica a uma escola pública de primeiro grau*. Serviço de Psicologia, UFBA, Salvador – BA. Relatório não publicado, 1995.
- RISTUM, M. *O conceito de violência de professores do ensino fundamental*. 2001. Tese de (Doutorado). FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação de práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 19 (50), 26-40, 2000.
- TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? Em E. Tunes (Org.) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.
- VIDIGAL, L. Análise da Prática Pedagógica. *Educação e Sociedade*, 52, 474-503, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZANELLA, A. V. (2003). Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (3), 68-75, 2003.

U

# PSICOLOGIA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: CONSTRUINDO “PONTES” ENTRE A PESQUISA E A INTERVENÇÃO

Ana Flávia do Amaral Madureira  
*Centro Universitário de Brasília*

E é este o desafio que o nosso tempo nos propõe: seremos capazes de reconstruir esses pactos que possibilitam reconhecer o semelhante como semelhante – apesar de sempre diverso – e portanto como companheiro de percurso e interlocutor válido no frágil transcurso da existência? Poderemos aspirar a um renascimento ético que sobreponha a justiça e a solidariedade às leis de mercado? Será possível construir novas utopias neste nosso mundo carente de valores? (Roitman, 2000, p. 12).

O presente capítulo foi elaborado a partir da convicção de que a articulação entre a pesquisa e a intervenção no campo da psicologia escolar é de fundamental importância. Tal articulação é estratégica na formação de futuros/as psicólogos/as, na promoção de um ensino de qualidade. Afinal, as pesquisas no campo da psicologia podem, por um lado, contribuir com novas reflexões e propostas de intervenção no campo da prática profissional. Por outro lado, os próprios desafios cotidianos vivenciados por estagiários/as e profissionais que atuam no campo da psicologia trazem novos questionamentos e desafios para a prática da pesquisa. Em síntese: buscar construir “pontes” entre a pesquisa e a intervenção na formação em psicologia é um desafio importante que vale a pena ser enfrentado. Neste capítulo, serão focalizadas as articulações entre pesquisa e intervenção no campo da psicologia escolar a partir de exemplos extraídos de reflexões e vivências relativas à minha experiência profissional como professora universitária, pesquisadora e supervisora de estágio nesta área.

Inicialmente, é importante esclarecer como alguns conceitos serão utilizados no decorrer do capítulo. O conceito *psicologia da educação* é utilizado em uma acepção ampla, a partir da análise crítica desenvolvida por Coll (2004) e

apresentada no capítulo intitulado: *Concepções e tendências atuais em psicologia da educação*. No capítulo em questão, o autor questiona seriamente a concepção da psicologia da educação como psicologia aplicada à educação. Em oposição a esta concepção reducionista e contraproducente em termos da construção de parcerias com os/as profissionais da educação - uma vez que defende uma relação unidirecional e assimétrica entre a psicologia e a educação - o autor defende a concepção da psicologia da educação como disciplina ponte entre a psicologia e a educação, conforme apresentado, a seguir, na figura 1:

<b>Psicologia da educação: a psicologia aplicada à educação</b>	<b>Psicologia da educação: disciplina ponte entre a psicologia e a educação</b>
<p>O conhecimento psicológico é o único que permite abordar e resolver de maneira científica as questões e os problemas educacionais. (...) O comportamento humano responde a leis universais que, uma vez estabelecidas pela pesquisa psicológica, podem ser utilizadas para compreender e explicar o comportamento humano em qualquer ambiente, incluídos os ambientes educacionais. (...) A psicologia da educação não é uma disciplina ou subdisciplina em sentido estrito - visto que não tem um objeto de estudo próprio e nem pretende gerar conhecimentos novos -, mas simplesmente um campo de aplicação da psicologia (Coll, 2004, p. 24).</p>	<p>A abordagem e o tratamento das questões e problemas educacionais exige uma aproximação multidisciplinar. (...) O estudo e a explicação do comportamento humano nos ambientes educacionais deve ser feito nesses ambientes e devem levar em conta suas características próprias e específicas. (...) A psicologia da educação é uma disciplina ou subdisciplina em sentido estrito - visto que tem um objeto de estudo próprio e aspira à geração de conhecimentos novos sobre ele - que se encontra no meio do caminho entre os âmbitos disciplinares da psicologia e das ciências da educação (Coll, 2004, p. 24).</p>

**Figura 1** - Psicologia da educação: concepções distintas.

Este capítulo foi elaborado tendo como base a segunda concepção apresentada. A psicologia da educação está situada nas 'fronteiras' entre a psicologia e a educação, ambas as áreas enfrentam os desafios envolvidos na pesquisa e na intervenção profissional. É importante destacar que a psicologia da educação não está interessada apenas nos processos educativos que ocorrem em contextos formais (como as instituições de ensino), mas também nos processos educativos que ocorrem em diversos cenários não formais (como, por exemplo, a família, a comunidade, etc.).



O conceito de *psicologia escolar*, entretanto, é utilizado neste capítulo em uma acepção mais específica: como campo de investigação científica e de atuação profissional voltado, especialmente, para os processos educativos que ocorrem no contexto das instituições de ensino, em diferentes níveis educacionais (da Educação Infantil ao Ensino Superior). É importante mencionar que ambos os conceitos, *psicologia da educação* e *psicologia escolar*, não são conceitos consensuais. Contudo, a fim de situar a discussão que será desenvolvida no decorrer do capítulo, é fundamental explicitar como nos posicionamos diante de conceitos relevantes na área e que ajudam a esclarecer, inclusive, o percurso argumentativo trilhado neste capítulo.

A psicologia escolar, então, é aqui concebida como área de pesquisa e intervenção voltada para o que ocorre especialmente no contexto das instituições de ensino. Nas sociedades contemporâneas letradas, a escola, enquanto instituição social, cumpre um papel estratégico na formação das novas gerações. Trata-se de uma instituição eminentemente contraditória (Madureira, 2007). Por um lado, observamos no espaço escolar, frequentemente, um processo contínuo que visa à produção de corpos e mentes dóceis, coerentes com as normas sociais (Louro, 1998, 1999, 2003). A escola produz e reproduz as desigualdades tão arraigadas em nossa sociedade (em termos de classe, etnia, gênero, orientação sexual, etc.). Por outro lado, não podemos esquecer que a escola é um espaço atravessado pela contradição, que pode, sim, desestabilizar as ‘regras do jogo’, tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo social em que estão inseridas (Madureira, 2007; Madureira e Branco, 2012a).

Como diversos/as profissionais da educação que atuam no seu cotidiano em instituições de ensino espalhadas pelo Brasil, em diferentes níveis educacionais, acredito que o conhecimento pode, sim, se configurar em um instrumento de emancipação na vida das pessoas, tanto em termos pessoais como coletivos. Acredito que a escola pode, sim, ser um espaço de valorização da diversidade, de promoção de uma cultura de paz, um espaço voltado ao desenvolvimento, aprendizado e saúde psicológica das pessoas. Um espaço favorável ao exercício desafiador de “reconhecer o semelhante como semelhante – apesar de sempre diverso – e portanto como companheiro de percurso e interlocutor válido no frágil transcurso da existência” (Roitman, 2000, p. 12). Acredito que a Psicologia Escolar, em parceria com outras áreas, pode trazer contribuições significativas nesta direção.

## **A Psicologia Escolar na contemporaneidade a partir de um modelo de atuação institucional, preventivo e relacional**

Inúmeros autores, já referendados neste trabalho, defendem a escola como espaço privilegiado para a atuação do psicológico escolar. O contexto formal escolar constitui lócus favorecedor do processo de canalização cultural, por meio do acesso ao conhecimento cultural e científico organizado, sistematizado e socialmente transformado nesse espaço institucional que também se constitui em efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos que dela participam. Além disso, há também que se reconhecer na escola uma função política, um espaço singular e fecundo, ainda que pautado por incoerências, para o exercício da cidadania e da luta em prol de uma sociedade mais justa, um espaço que, dialeticamente, desafia e forma o psicólogo escolar (Araújo, 2003; Guzzo, 2005; Martínez, 2007, 2003). (Marinho-Araujo, 2010, p. 29)

Na contemporaneidade, podemos observar o movimento de delineamento de propostas teóricas e de intervenção que possam subsidiar a atuação em psicologia escolar em sintonia com um olhar marcado pela *ênfase no trabalho preventivo, institucional e relacional*. A construção deste olhar, distinto do que caracterizou a área na maior parte do século XX, é um desafio instigante para a psicologia escolar, desafio assumido nos últimos anos por diversos/as autores/as (como, por exemplo: Almeida, 2003; Guzzo, 2003; Kupfer, 1997; Neves, 2009; Neves e Almeida, 2003; Madureira, 2007; Madureira e Branco, 2012a; Marinho-Araujo, 2003, 2010; Marinho-Araujo e Almeida, 2003, 2008; Martínez, 2003, 2007).

A necessidade de deslocamento do foco em termos de pesquisa e intervenção no campo da psicologia escolar e a necessária reformulação dos referenciais teóricos que fundamentam a atuação neste campo parecem se constituir, portanto, em um empreendimento coletivo de suma relevância. Poderíamos sintetizar, em linhas gerais, este deslocamento da seguinte maneira: de uma intervenção curativa, ingênua, em termos políticos e institucionais, focada no indivíduo (nos "problemas" de comportamento e de aprendizagem do/a aluno/a) para uma intervenção preventiva (voltada à promoção da saúde psicológica e do sucesso escolar), atenta às diversas vozes institucionais e sensível às relações interpessoais (Madureira, 2007). Em outras palavras, "fica colocado o desafio de tornar a escola um *espaço democrático de desenvolvimento humano (...)*" (Guzzo, 2003, p. 35, grifo nosso).

Nesse sentido, cabe mencionar algumas conclusões importantes da pesquisa apresentada no artigo *Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional* (Neves, Almeida, Chaperman e Batista, 2002). A pesquisa em questão teve como objetivo analisar o desenvolvimento das discussões sobre a formação e a atuação em psicologia escolar, a partir da análise dos Anais dos Congressos de Psicologia Escolar e Educacional, promovidos pela ABRAPPE, entre 1991 e 1998. Nessa pesquisa, foram analisados 102 resumos, que foram classificados em três categorias: (a) relatos de pesquisa; (b) relatos de experiência; e (c) reflexões teóricas.

Apesar das reflexões teóricas criticarem a atuação profissional centrada apenas no/a aluno/a, é interessante constatar que os relatos de experiência profissional indicaram um predomínio de uma atuação institucional preventiva, junto à comunidade escolar. O que parece indicar o descompasso entre a reflexão teórica produzida pela psicologia escolar e a atuação profissional propriamente dita (Neves, Almeida, Chaperman e Batista, 2002). Em outras palavras, vivemos, no campo da psicologia escolar na contemporaneidade, o momento de superação da simples denúncia do modelo ‘curativo’ centrado nos “problemas de comportamento e de aprendizado do/a aluno/a” - denúncia que teve, certamente, o seu papel, especialmente nas décadas de 80 e 90 do século XX.

Atualmente, um dos principais desafios no campo da psicologia escolar é, justamente, avançarmos na construção de modelos teóricos que ofereçam realmente subsídios para a consolidação de uma atuação profissional preventiva e de um olhar mais amplo sobre a escola, enquanto instituição social (Marinho-Araujo, 2003, 2010; Marinho-Araujo e Almeida, 2003; Neves, 2009; Neves e Almeida, 2003). Nesse sentido, o olhar do/a psicólogo/a escolar deve ser sensível à dimensão institucional e às relações de poder presentes no espaço escolar, bem como às relações interpessoais entre os diversos atores sociais envolvidos nos processos educativos, bem como à dimensão afetiva presente no fluxo das múltiplas relações interpessoais estabelecidas neste contexto (Madureira, 2007).

Independentemente da sua área de atuação (na escola, na clínica, na comunidade, nas organizações, etc.), o/a psicólogo/a é, antes de tudo, um/a profissional da saúde. Portanto, um dos compromissos éticos e sociais importantes da profissão corresponde à construção e implementação de ações voltadas à

promoção da saúde e do bem-estar das pessoas inseridas nos diversos contextos de sua atuação profissional. Ao atuar na escola, o/a psicólogo/a, além de ser um profissional da saúde, é também um/a profissional da educação. Afinal, o modelo de atuação institucional, preventivo e relacional no campo da psicologia escolar demanda, necessariamente, a construção de parcerias entre o/a psicólogo/a e os/as profissionais que atuam na escola.

Portanto, trata-se de uma atuação profissional que demanda a construção de espaços dialógicos com os/as professores/as, a equipe gestora, profissionais da equipe pedagógica, como, por exemplo, orientadores/as educacionais (Neves, 2009). Ou seja, o/a psicólogo/a escolar apresenta um 'hibridismo identitário' interessante e potencialmente fértil no que se refere à sua identidade profissional: é, ao mesmo tempo, um/a profissional da saúde e um/a profissional da educação.

Neste momento, cabe abordar, mesmo que sucintamente, algumas dimensões centrais da atuação em psicologia escolar a partir da perspectiva institucional, preventiva e relacional, em sintonia com que foi discutido anteriormente. Tais dimensões, analisadas por Marinho-Araujo (2010), podem se constituir em eixos norteadores relevantes das ações empreendidas pelos/as psicólogos/as escolares:

- (a) *mapeamento institucional*: "(...) com o objetivo de investigar convergências, incoerências, conflitos e avanços nas concepções e práticas expressas no currículo, nos processos avaliativos e nos planejamentos, contribuindo para análises e reformulações institucionais" (p. 30);
- (b) *espaço de escuta psicológica*: com o objetivo de construir "(...) espaços de interlocução para circulação de sentido das vozes institucionais, mediando processos relacionais e intersubjetivos (...)" (p. 30);
- (c) *assessoria ao trabalho coletivo*: com o objetivo de contribuir com a "(...) conscientização das concepções orientadoras das práticas pedagógicas que se refletem nos espaços e nas práticas institucionalizadas, bem como nas relações sociais e nos processos de gestão" (p. 30);
- (d) *acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem*: com o objetivo de subsidiar "(...) o professor acerca da importância de sua mediação nesse processo (...) ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento em serviço de professores, coordenadores, gestores e outros atores educacionais" (p. 30).

Considerando os objetivos deste capítulo, é importante destacar, dentre as dimensões mencionadas anteriormente, as dimensões relativas ao espaço da escuta psicológica e da assessoria ao trabalho coletivo.

Em relação à *escuta psicológica* no contexto escolar, cabe esclarecer que defender a relevância da escuta psicológica nesse contexto específico, não significa a retomada do modelo clínico, curativo, individualista de intervenção psicológica. Ao contrário, a escuta psicológica na escola é compreendida a partir de uma leitura institucional (Almeida, 2003; Marinho-Araujo, 2003, 2010; Marinho-Araujo e Almeida, 2003; Kupfer, 1997). De acordo com Kupfer (1997),

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem, vez por outra, falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. *É exatamente como 'auxiliar de produção' de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar (...)(p. 59).*

Ou seja, o/a psicólogo/a escolar pode colaborar na *circulação das múltiplas vozes presentes na instituição escolar*. Ao atuar como “auxiliar de produção” desse espaço discursivo que revela as fissuras da escola – enquanto instituição social que tende a produzir discursos que se repetem e que se cristalizam. Colaborar com a circulação dos múltiplos discursos e facilitar a emergência das vozes dissonantes que denunciam as inúmeras fissuras presentes no tecido institucional são desafios importantes relacionados à atuação no campo da psicologia escolar (Madureira, 2007). Ao criar esse espaço ‘de escuta psicológica’, o/a psicólogo/a estará colaborando, também, para a construção de um espaço de saúde mental no âmbito da escola. Afinal, a repetição interminável de discursos institucionalizados, cristalizados em práticas alienadas e alienantes marca, de forma profunda, os processos de subjetivação (González-Rey, 2003) de todos os atores sociais inseridos na escola. Muitos/as daqueles/as envolvidos/as nos processos educativos acabam, de diferentes formas, adoecendo e pagando um alto tributo para a manutenção dos discursos cristalizados na escola (Madureira, 2007).

Em síntese, a psicologia pode (e deve) contribuir com a promoção da saúde mental e do desenvolvimento humano na escola (Guzzo, 2003). Entretanto, é essencial que o/a psicólogo/a renuncie à tentação de ser o ‘maestro’ das múltiplas vozes presentes na escola, conforme alerta Kupfer (1997). É importante, portanto,

investir tempo e energia na construção e consolidação de relações profissionais que não sejam marcadas pela competição, ou seja, deve-se incentivar o desenvolvimento e a consolidação de ações intencionais e cooperativas por parte dos/as profissionais que atuam na escola. Parcerias profissionais enraizadas na autonomia e na responsabilidade, características marcantes de uma prática reflexiva.

É a partir desta ótica que a *assessoria ao trabalho coletivo* na escola ganha especial relevância. Defendo neste capítulo, juntamente com diversos/as autores/as da área (conforme mencionado por Marinho-Araujo, 2010), que o/a psicólogo/a escolar deve estar inserido/a no cotidiano da escola, fazendo parte da rede de profissionais que, a partir das especificidades das suas áreas de formação, buscam contribuir com a qualidade dos processos educativos que ocorrem no interior das instituições de ensino. Há uma diversidade de projetos que ocorrem nas escolas que demandam a colaboração de diferentes profissionais. Se partimos: (a) da concepção da psicologia da educação como disciplina ponte entre a psicologia e a educação; e (b) se concebemos a psicologia escolar como um campo específico da psicologia da educação; logo um dos compromissos importantes do/a psicólogo/a escolar é, justamente, contribuir com os projetos coletivos que ocorrem nas escolas. Cabe, portanto, ao/à psicólogo/a "unir forças" com outros/as profissionais da escola e, ao mesmo tempo, buscar trazer as contribuições específicas da sua área.

É no âmbito da assessoria ao trabalho coletivo que, no próximo tópico, será abordado um exemplo de articulação entre pesquisa e intervenção no campo da psicologia escolar. O foco será o desenvolvimento de projetos coletivos que contemplem a seguinte temática: *diversidade, preconceito e promoção de uma cultura de paz nas escolas*.

## **Construindo "pontes" entre a pesquisa e a intervenção no campo da psicologia escolar: um exemplo**

(...) Neste caso, como destaca Adorno, a nossa indiferença' e 'incapacidade para a identificação' funcionam como dispositivos que dão livre passagem para práticas cruéis.

*É por essa razão que Adorno abre a palestra pronunciada na Rádio de Hessen, em abril de 1965, intitulada **Educação após Auschwitz**, com a emblemática frase: 'A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educa-*

*ção'. Neste ponto, torna-se necessário reforçar a importância que deve adquirir, nos espaços formativos, o debate e a investigação das condições regressivas que conduzem, desde muito cedo, nossas crianças a se identificarem com práticas preconceituosas. (...) (Silva, 2005, p. 132-133).*

Neste tópico, será apresentado um exemplo de articulação entre pesquisa e intervenção no campo da psicologia escolar a partir de reflexões que tenho construído, tendo como pano de fundo a minha experiência profissional como professora universitária, pesquisadora e supervisora de estágio. É importante deixar claro para o/a leitor/a que o que será apresentado corresponde tão somente a uma, dentre várias outras possibilidades, de construção de articulações entre pesquisa e intervenção no campo da psicologia escolar.

Desde 2010, sou supervisora de estágio na área de psicologia escolar no Centro de Formação de Psicólogos do Centro Universitário de Brasília (CENFOR–UniCEUB). O estágio supervisionado nesta área ocorre na Modalidade de Consultoria Escolar e tem como objetivo principal: consolidar no/a aluno/a as competências necessárias para uma atuação profissional fundamentada, crítica e criativa no que se refere ao campo da psicologia escolar, a partir de um modelo de atuação institucional, preventivo e relacional.

O CENFOR–UniCEUB tem estabelecido parcerias com escolas do Distrito Federal. Tais parcerias constituem um terreno fértil para a concretização de relações cooperativas entre o CENFOR–UniCEUB e as instituições de ensino parceiras. Por um lado, tais parcerias proporcionam aos/às estagiários/as a oportunidade de vivenciar os desafios concretos enfrentados pelas escolas no seu cotidiano e, dessa forma, poderão consolidar as competências necessárias à construção de estratégias de intervenção adequadas à realidade de cada escola. Por outro lado, proporcionam às escolas parceiras a oportunidade de contar com a colaboração de estagiários/as de psicologia e de sua supervisora, no contínuo aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, a partir uma abordagem ampla e contextualizada. Acreditamos que as instituições de ensino superior e as escolas têm muito a ganhar com o estabelecimento de relações baseadas na cooperação e no comprometimento mútuo com a formação das novas gerações.

Em linhas gerais, o trabalho realizado pelos/as estagiários/as no decorrer do semestre envolve as seguintes etapas: (a) mapeamento institucional voltado à

identificação de demandas, a partir da realização de análise documental (projeto político-pedagógico da escola), observações e entrevistas informais com diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de delinear estratégias de intervenção contextualizadas; (b) construção de estratégias de intervenção, no campo da psicologia escolar, a partir das demandas identificadas; (c) implementação das estratégias de intervenção, envolvendo a realização de diferentes atividades; e (d) avaliação das atividades realizadas pelos/as estagiários/as, a fim de subsidiar o trabalho a ser realizado no próximo semestre pelos/as novos/as estagiários/as.

Apresento, a seguir, alguns exemplos de atividades realizadas pelos/as estagiários/as: organização e realização de mesas-redondas sobre temáticas de interesse da comunidade escolar; elaboração de folhetos educativos sobre temáticas de interesse da comunidade escolar; realização de dinâmicas com a participação de professores/as e familiares de alunos/as; colaboração em projetos interdisciplinares, envolvendo alunos/as, professores/as e equipe pedagógica. Além das atividades mencionadas, os/as estagiários/as vivenciam no espaço escolar as habilidades e competências relativas à "escuta psicológica", principalmente em relação aos/as professores/as.

Há alguns temas que correspondem a demandas recorrentes nas escolas, como, por exemplo: prevenção e enfrentamento do *bullying*, promoção da inclusão escolar e construção de uma cultura de paz. Tais demandas oferecem um terreno fértil, tanto para a pesquisa como para a intervenção no campo da psicologia escolar. Em termos metafóricos, se no âmbito da pesquisa científica, as questões teóricas e empíricas ocupam o papel de "figura" e as implicações práticas ocupam o papel de "fundo"; no âmbito do estágio, as questões práticas ocupam o papel de "figura". Trata-se, portanto, de uma questão de foco ou de ênfase. Ou seja, estamos diante de uma relação de complementaridade entre pesquisa e intervenção e não diante de uma relação excludente. Afinal, é fundamental, por um lado, termos em mente as possíveis implicações práticas de nossas pesquisas e, por outro lado, termos em mente os fundamentos teóricos que sustentam as estratégias de intervenção utilizadas.

Neste momento, gostaria de ilustrar o quanto o diálogo entre pesquisa e intervenção no campo da psicologia escolar pode se configurar como um terreno fértil. A partir de um modelo de atuação institucional, preventivo e relacional, conforme discutido neste capítulo, o/a psicólogo/a pode desenvolver uma



série de ações voltadas à comunidade escolar. Dentre as ações possíveis, o/a psicólogo/a pode colaborar com a implementação de projetos coletivos referentes à temática: *diversidade, preconceito e promoção de uma cultura de paz nas escolas*. Para tanto, é de fundamental importância que o/a profissional procure articular, de forma consistente, conhecimentos produzidos nas diferentes áreas da psicologia em diálogo com outras ciências humanas (como, por exemplo, a educação, a antropologia, a história e sociologia). Se pretendemos realmente superar o olhar individualista, curativo, baseado nos modelos biomédico e psicométrico no campo da psicologia escolar, os diálogos intradisciplinares e interdisciplinares cumprem uma função estratégica.

Na minha experiência como supervisora de estágio, tenho buscado integrar *a perspectiva teórica* que tem orientado o meu olhar no âmbito da pesquisa (a psicologia cultural) e *o modelo de atuação* institucional, preventivo e relacional no campo da psicologia escolar. Em linhas gerais, a psicologia cultural, assim como outras correntes teóricas sociogenéticas, tem como um dos seus pressupostos centrais a consideração da *gênese social do desenvolvimento psicológico individual*. Além disso, consideramos os conceitos de *cultura, mediação semiótica e experiência* como ferramentas teórico-conceituais estruturantes do nosso olhar teórico (Bruner, 1997; Madureira, 2012; Madureira e Branco, 2012a; Valsiner, 2007). Consideramos que as experiências humanas sempre ocorrem em contextos culturais estruturados, perpassados por crenças, valores e práticas enraizadas historicamente e que canalizam, de diferentes formas, os processos de significação. Ao utilizarmos o termo *canalização cultural* (e não determinação cultural) destacamos o papel ativo das pessoas concretas nos processos de significação em relação ao mundo social em que estão inseridas e em relação a si mesmas (Madureira e Branco, 2005).

Em sintonia com os pressupostos e conceitos centrais da psicologia cultural, o desenvolvimento de projetos de intervenção nas escolas sobre o tema *diversidade, preconceito e promoção de uma cultura de paz* deve considerar seriamente a análise crítica sobre as bases sociais e psicológicas dos preconceitos (como, por exemplo, a homofobia, o sexismo, o racismo, a intolerância religiosa, etc.). Afinal, na construção de uma cultura de paz nas escolas, marcada pela valorização da diversidade, os preconceitos e práticas discriminatórias constituem um dos obstáculos a serem enfrentados.

Os preconceitos estão presentes, muitas vezes, de forma sutil nas relações cotidianas, sendo um fenômeno que apresenta suas raízes no universo simbólico da cultura coletiva, nas relações de poder, enquanto relações de força, opressão e resistência (Foucault, 1996), que perpassam as diversas instâncias sociais. Por outro lado, considerando a gênese social do desenvolvimento psicológico individual – em consonância com os pressupostos que estão na base e nas entrelinhas da psicologia cultural – o preconceito traz implicações também no plano interpsicológico (interações sociais) e no plano intrapsicológico. Ou seja, o preconceito traz implicações, também, em termos subjetivos na forma como as pessoas vivenciam as suas experiências cotidianas. Os preconceitos (re)atualizam as desigualdades que marcam o desenvolvimento histórico das sociedades. Para tanto, é necessário que os preconceitos sejam postos em ação, que entrem no fluxo das interações sociais, que sejam, enfim, ‘traduzidos’ em práticas discriminatórias (Madureira, 2007).

Sobre as múltiplas formas de preconceito e discriminação que perpassam o ambiente escolar, é importante mencionarmos alguns resultados significativos de uma ampla pesquisa realizada em âmbito nacional sobre esta temática. Em 2008, a Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas – FIPE, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP) firmou um convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o apoio do Ministério da Educação (MEC), para realizar uma investigação ampla sobre ações discriminatórias no âmbito escolar. Tal investigação correspondeu a um estudo quantitativo realizado em 500 escolas públicas em diferentes regiões do Brasil (MEC/INEP/FIPE, 2009). Trata-se de um estudo pioneiro no Brasil, não apenas pelo grande número de escolas públicas que colaboraram com a pesquisa, mas também pelas diferentes áreas temáticas analisadas. De forma específica, na pesquisa em questão foram analisadas as seguintes áreas temáticas: (a) étnico-racial; (b) gênero (c) geracional; (d) territorial; (e) necessidade especiais; (f) socioeconômica; (g) orientação sexual. Apresentamos, a seguir, alguns resultados significativos dessa pesquisa (MEC/INEP/FIPE, 2009):

(...) É extremamente importante observar que, embora os respondentes tenham apresentado, na média, valores abaixo de 40% de concordância com atitudes preconceituosas, os valores obtidos para o índice percentual de distância social,

medido através da escala de *Bogardus*, oscilou entre 55% e 72%, indicando que estes mesmos respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação.

A distância em relação a pessoas homossexuais foi a que apresentou o maior valor para o índice percentual de distância social, com 72%, seguido da distância em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índios (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%). (p. 7, grifo nosso).

A dicotomia entre atitudes e distância social sugere também que, de modo geral, as pessoas no ambiente escolar não assumem que são preconceituosas e que discriminam pessoas pertencentes a outros grupos sociais aos quais não pertencem.

Este ambiente escolar, marcado pelo preconceito, especialmente entre os alunos, termina por resultar em práticas discriminatórias, como humilhações, agressões e acusações injustas que afetam não somente os próprios alunos, mas também funcionários e professores. (p. 354).

É importante observarmos que o elevado índice de distância social em relação a determinados grupos (de forma específica: pobres, negros, índios, ciganos, moradores de periferia/favela, moradores de áreas rurais, homossexuais e pessoas com necessidades especiais, físicas e mentais) expressa algo fundamental que não deve ser ignorado nas pesquisas e intervenções no campo da psicologia escolar: *as pessoas, de modo geral, não têm consciência do quanto são preconceituosas em relação aos grupos sociais que ocupam posições não hegemônicas na nossa sociedade*. Tais preconceitos se expressam no desejo de ‘manter distância’ em relação a certas pessoas que são identificadas como membros de grupos sociais ‘não confiáveis’, pessoas que trazem a ‘marca’ de identidades sociais estigmatizadas (Goffman, 1988).

Como delinear estratégias de desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias se, normalmente, as pessoas não têm consciência do quanto nutrem concepções preconceituosas sobre diferentes grupos sociais presentes no interior da escola? Os resultados mencionados anteriormente sugerem que a re-

alização de atividades na comunidade escolar voltadas à disseminação de conhecimentos sobre tais questões constitui um passo importante e necessário, porém não suficiente na construção de um ambiente escolar efetivamente inclusivo e acolhedor. Não devemos ignorar que a reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias nas relações sociais cumpre uma função estratégica na manutenção do *status quo*: reforçam as desigualdades sociais existentes, informam o (suposto) 'lugar natural' de cada um/a na sociedade, legitimam as relações desiguais de poder (Foucault, 1996).

Uma leitura "psicologizante", focada apenas nos indivíduos de forma isolada, não consegue, portanto, fomentar estratégias de intervenção pertinentes de enfrentamento dos preconceitos e discriminações no cotidiano escolar. Portanto, nos projetos de intervenção sobre a temática "diversidade, preconceito e promoção de uma cultura de paz", o/a psicólogo/a escolar deve buscar, em parceria com outros/as profissionais que atuam na escola, *promover na comunidade escolar projetos coletivos voltados à construção de um espaço dialógico destinado à discussão e problematização sobre as raízes histórico-culturais e as bases afetivas dos preconceitos*.

Promover debates nas escolas sobre as raízes histórico-culturais das diferentes formas de preconceito é uma forma de colocarmos em xeque as concepções que buscam na "natureza" legitimar e justificar as desigualdades entre os grupos sociais. Concepções que, infelizmente, contribuem para a "eternização do arbitrário", como diria Pierre Bourdieu (2005). Debater no contexto escolar as bases afetivas que sustentam os preconceitos é, também, importante. Em última instância, a 'eficácia excludente' dos preconceitos está ancorada, também, no fato de que normalmente as pessoas não falam sobre eles e, assim, continuam sendo reproduzidos sem maiores questionamentos (Madureira, 2007; Madureira e Branco, 2012a, 2012b). Portanto, é fundamental estimular a construção de um espaço dialógico na comunidade escolar voltado à reflexão e à problematização crítica em relação aos preconceitos. Acima de tudo, é necessário reconhecermos que o preconceito não é um 'problema do outro', mas de todos/as nós...

### **Considerações finais:**

(...) Um aspecto fundamental e orientador da prática institucional é a idéia de Promoção de Saúde. Tal perspectiva nos fornece uma direção e uma intencionalidade. A proposta de promoção de saúde vincula o profissional e sua atuação à

saúde, no sentido amplo, de melhores condições de vida e relações saudáveis, e volta seu olhar para o indivíduo inserido em um contexto sociocultural, exatamente para poder, assim planejar uma ação capaz de contribuir para a promoção da saúde. Aponta para uma intervenção que coloque o seu foco não mais na doença, mas na saúde, nas possibilidades de se trabalhar com o indivíduo a partir de suas relações sociais, permitindo uma compreensão delas e de sua transformação necessária (...) (Bock e Aguiar, 2003, p. 151).

As instituições de ensino, da educação infantil ao ensino superior, tem (ou deveriam ter) como principal objetivo promover o aprendizado do/a aluno/a. Aprendizado de conhecimentos provenientes das diferentes áreas do saber humano, conhecimentos produzidos e transformados no decorrer da história da humanidade. Aprendizado em termos de competências, habilidades interpessoais e valores em sintonia com a construção de uma ética democrática, de respeito à diversidade. Afinal, no contexto das sociedades contemporâneas letradas, como é o caso da sociedade brasileira, a escola ocupa um espaço estratégico na formação das novas gerações. Urge, então, questionarmos: aonde desejamos chegar? Quais são os nossos projetos (pessoais e coletivos)? Em que medida a psicologia escolar pode colaborar no projeto de construção de uma sociedade efetivamente democrática? Tais questões devem estar sempre presentes na formação do/a psicólogo/a escolar, salientando aí a dimensão ética da formação deste/a profissional (Madureira, 2007).

O/a psicólogo/a é, acima de tudo, um/a profissional da saúde. Portanto, deve direcionar as suas ações, nos diversos contextos de sua atuação profissional, para a promoção da saúde psicológica e bem estar das pessoas. No contexto escolar, o/a psicólogo/a, além do seu compromisso ético e social com a promoção da saúde de todos os atores sociais inseridos na comunidade escolar, é também um profissional da educação. Tal hibridismo em termos de identidade profissional do/a psicólogo/a escolar abre possibilidades interessantes e relevantes em termos de pesquisa e intervenção. Por um lado, na elaboração e implementação de projetos coletivos contextualizados, é fundamental a construção de parcerias com outros/as profissionais da educação que atuam nas escolas (professores/as, orientadores/as educacionais, etc.). Por outro lado, o/a psicólogo/a pode trazer contribuições relevantes, a partir das especificidades da sua formação acadêmica, enquanto profissional da saúde.

Há inúmeros e complexos desafios presentes no sistema educacional brasileiro, desde a baixa qualidade do ensino oferecido à maioria das crianças e adolescentes do nosso país até a violência, o desrespeito e a apatia que perpassam as relações interpessoais no cotidiano de muitas escolas, minando, infelizmente, as possibilidades de um aprendizado significativo que faça, realmente, sentido para os/as alunos/as. Ambientes hostis não são, certamente, ambientes adequados ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Diante de tantos desafios presentes no nosso sistema educacional, é fundamental "unirmos forças" no sentido da promoção de mudanças em diversos níveis: das políticas públicas educacionais em âmbito nacional até o microcosmo da sala de aula, das estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano, da forma como ocorrem as relações entre professores/as e alunos/as (Tacca, 2008).

Não há soluções simples para problemas complexos. Portanto, nenhuma categoria profissional detém "as chaves" para solucionar os problemas educacionais brasileiros. Precisamos, realmente, da colaboração de profissionais com distintas formações. No decorrer deste capítulo, procurei demonstrar que a psicologia escolar na contemporaneidade, enquanto campo de investigação e de intervenção, tem contribuições importantes a oferecer no campo educacional. Para tanto, as relações profissionais no interior da escola devem se orientar em uma direção cooperativa, voltada à construção de espaços dialógicos marcados pelo respeito mútuo. Ao questionarmos o "sentimento de onipotência" de toda e qualquer categoria profissional inserida no espaço escolar, poderemos construir coletivamente alternativas viáveis para concretizar o objetivo maior de construção de um contexto que seja realmente favorável ao aprendizado dos/as alunos/as.

## Referências

ALMEIDA, S. F. C. A ética do sujeito no campo educativo. Em S.F.C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 179-194). Campinas: Alínea, 2003.

ARAUJO, MARINHO C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto* 83, INEP-MEC, 17-35, 2010.

ARAUJO, MARINHO C. M. *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ARAUJO, MARINHO C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003, p. 59-82.

ARAUJO, MARINHO C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas – SP: Alínea, 2008.

BOCK, A.M.B. e Aguiar, W.M.J. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. Em A.M.B. Bock (Org.), *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 132-160). Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRUNER, J. S. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. Em C. Coll, A. Marchesi e J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2 p. 19-42.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZÁLEZ-REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2003. pp. 25-42.

KUPFER, M. C. M. O que toca à psicologia escolar. In: MACHADO A. M; SOUSA, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 55-65.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. Em G.L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 9-34.

LOURO, G.L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Em G.L. Louro; J.F. Neckel e S.V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

MADUREIRA, A. F. A. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MADUREIRA, A. F. A. Belonging to gender: Social identities, symbolic boundaries and images. In: J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press, 2012, p. 582-601.

MADUREIRA, A.F.A.; BRANCO, A.U. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em DESSEN, M.A; COSTA JÚNIOR, A.L. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, p. 90-109.

MADUREIRA, A.F.A.; BRANCO, A.U. Diversity and inclusion as central values in the construction of a democratic world. In: A. U. Branco e J. Valsiner (Ed.), *Cultural Psychology of Human Values*. Charlotte: Information Age Publishing, 2012a. p. 195-235.

MADUREIRA, A.F.A.; BRANCO, A.U. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, A. U.; OLIVEIRA, M. C. S. L. (Org.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012b, p. 125-155.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas – SP: Alínea, 2003, p. 105-124.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas – SP: Alínea, 2007. p. 95-114.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FINEP, 2009.

NEVES, M. M. B. J. A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In: ARAUJO, C. M. Marinho (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas – SP: Alínea, 2009, p. 55-73.

NEVES, M. M. B. J; ALMEIDA, S. F. C.A. Atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas – SP: Alínea, 2003, p. 83-103.



NEVES, M. M. B. J; ALMEIDA, S. F. C.; CHAPERMAN, M. C. L; BATISTA, B. P. Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2002, 22 (2), 2-11.

SILVA, D. J. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.), *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 125-141.

ROITMAN, A. Introdução. In: ROITMAN, A. (Org.), *O desafio ético*. Rio de Janeiro: Garamond, 200. p. 7-12.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 45-68.

VALSINER, J. *Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage, 2007.

Ψ

# CONTINGÊNCIAS SOCIAIS NA ESCOLA: TREINANDO O COMPORTAMENTO DE MENTIR

Carlos Augusto de Medeiros  
Centro Universitário de Brasília

A escola é considerada a segunda instância mais relevante na formação dos indivíduos. Sua importância só é superada pela própria família. Sem dúvida, uma parte muito longa da vida dos indivíduos é passada na escola, que os recebe muito jovens, isto é, com muita coisa para aprender. A despeito dos esforços do corpo docente, da direção e dos funcionários da instituição de ensino, padrões comportamentais socialmente indesejáveis são frequentemente instalados no repertório comportamental dos alunos.

Dentre os padrões comportamentais socialmente indesejáveis, existem dois que são particularmente perturbadores, as mentiras e os compromissos assumidos e não cumpridos. É muito difícil prever e controlar o comportamento dos alunos quando não há confiabilidade em seu relato, principalmente, quando o relato é a única fonte de acesso aos eventos relatados.

Geralmente a convivência com os colegas é apontada como a principal fonte de comportamentos socialmente indesejados. A Análise do Comportamento descreve três formas de aprendizagem que podem ser responsáveis pela aquisição desses comportamentos pelo convívio com os colegas (Skinner, 1988). A mais básica é a modelagem (Keller e Schoenfeld, 1973). Nela, certos comportamentos são reforçados pelo grupo de colegas enquanto outros não. Muitas vezes, os comportamentos reforçados pelos colegas não são os mesmos que seriam reforçados pelos professores, como conversar em sala de aula, por exemplo. Ao passo que comportamentos, como fazer as lições em silêncio, os quais seriam reforçados pelos professores, provavelmente não seriam reforçados pelos colegas. Na aprendizagem por observação de modelos, os comportamentos têm sua probabilidade alterada por meio da observação de outro indivíduo se comportando (Skinner, 1988). No exemplo mais comum, um estudante pode começar a colar

ao observar um colega fazer o mesmo e se sair bem em um teste para o qual não estudou. Por fim, na aprendizagem por regras, descrita extensamente por Skinner (1984), a probabilidade do comportamento de um indivíduo se modifica por meio da descrição verbal da relação entre ele e suas variáveis de controle. Um colega pode dizer ao outro que a professora usa as mesmas provas todos os anos e que ele não precisa estudar, basta resolver a prova em casa e copiar as respostas no dia da prova.

Mesmo que as três formas de aprendizagem operem no controle do comportamento socialmente indesejável pelos colegas, este capítulo defende que as próprias contingências impostas arbitrariamente pela instituição escolar, seus membros e pela própria família contribuem para o seu estabelecimento e manutenção. Este capítulo, portanto, se destina a discutir como as contingências utilizadas pelos pais, pela escola e pelos professores para o controle do comportamento dos alunos aumentam a probabilidade de emissão de relatos distorcidos. Para tanto, inicialmente serão abordados conceitos de controle aversivo, consequências arbitrárias, comportamento governado por regras, comportamento verbal e correspondência verbal. Após essa revisão teórica, as contingências educacionais formais e informais serão analisadas, sendo discutido o seu potencial no estabelecimento de comportamentos verbais distorcidos.

## **Controle Aversivo**

O controle aversivo do comportamento talvez seja a forma mais antiga e, possivelmente, a mais utilizada para afetar a probabilidade do comportamento de outro organismo. Conforme Ferster, Culbertson e Perot-Boren (1978), controla-se aversivamente o comportamento quando: 1. Apresenta-se um estímulo aversivo como consequência de um comportamento cuja frequência deva ser diminuída – punição positiva; 2. Retira-se ou adia-se a apresentação de um estímulo aversivo após a emissão de um dado comportamento cuja frequência deva ser aumentada – reforço negativo; e 3. Retira-se do ambiente um estímulo reforçador positivo como consequência de um comportamento cuja frequência deva ser diminuída – punição negativa.

Alguns aprofundamentos acerca da definição acima devem ser feitos. Em primeiro lugar, é necessário definir “estímulo aversivo”. Moreira e Medei-

ros (2007) definem estímulos aversivos como aqueles capazes de diminuir a frequência dos comportamentos que produzem a sua adição no ambiente (punição positiva) e/ou aumentar a frequência daqueles comportamentos que os retiram do ambiente (reforço negativo). Uma repreensão em público de um professor será um estímulo aversivo se, quando, o seu adiamento fortalecer o comportamento de fazer o dever de casa. Também pode ser um estímulo aversivo quando for consequente ao comportamento de conversar em sala e tenha como efeito a diminuição de sua probabilidade.

Outro ponto a ser discutido da definição acima diz respeito aos critérios de quais comportamentos devem ter sua frequência aumentada ou diminuída. Daí decorre uma discussão ética. Skinner (1994) classifica a escola, assim como a família e a religião como agências controladoras. Alunos, filhos e fiéis, em contrapartida, seriam os agentes controlados. Nesse sentido, os agentes controladores estabelecem, a partir de critérios próprios, quais comportamentos devem ser fortalecidos, que serão chamados de comportamentos desejáveis daqui em diante e quais devem ser enfraquecidos, que serão chamados de comportamentos indesejáveis daqui em diante. Como os critérios são próprios, nem sempre levam em consideração o que é melhor para o agente controlado, e sim o que é mais reforçador para o agente controlador (Goldiamond, 1974).

O controle aversivo possui efeitos fortes e imediatos sobre o comportamento (Todorov, 2001). A punição pode suprimir rapidamente o comportamento e a exposição ao reforço negativo pode manter a emissão de um comportamento mesmo que a contingência não esteja mais em vigor. Um grito da professora pode fazer com que os alunos rapidamente parem de correr em sala de aula. Paralelamente, um aluno pode caprichar muito na caligrafia já que seus “garranchos” foram criticados publicamente no passado. Mesmo que um novo professor não se importasse tanto com a caligrafia, este aluno tenderia a caprichar na escrita, evitando, assim, a possibilidade do contato com a crítica. Outra vantagem do controle aversivo para os agentes controladores é a facilidade do uso (Moreira e Medeiros, 2007). Os métodos alternativos ao controle aversivo exigem a realização de análises funcionais que envolvem a investigação das variáveis de controle do comportamento, como história de condicionamento, contingências mantenedoras atuais, fatores motivacionais, controle por modelos e por regras (Skinner, 1994). Além da análise funcional, os métodos alternativos exigem a elaboração e execução de procedimentos complicados e

trabalhosos para o agente controlador. Procedimentos os quais deverão levar em consideração o que foi encontrado na análise funcional. Já o controle aversivo pode produzir efeitos imediatos sobre o comportamento sem se levar em consideração todos esses aspectos.

Mesmo com todas as vantagens descritas no parágrafo anterior, o controle aversivo é fortemente desaconselhado por analistas do comportamento. Alguns fatores são extensamente discutidos por Skinner (1994), Ferster *et al.* (1978), Sidman (1995) e Moreira e Medeiros (2007): a) a necessidade da manutenção das contingências de punição para que o efeito supressor se mantenha. Uma vez que o organismo tenha acesso ao desligamento da contingência de punição, o comportamento suprimido tende a recuperar a força; b) a apresentação de reforçadores negativos pode enfraquecer o repertório comportamental como um todo, dificultando a aprendizagem das respostas que os evitariam; c) o controle aversivo produz efeitos colaterais indesejáveis para agente controlado e agente controlador. Os efeitos colaterais, extensamente discutidos por Moreira e Medeiros (2007), merecem um destaque especial:

Eliciação de respostas emocionais – a apresentação de estímulos aversivos, seja na condição de punição, seja na condição de reforçamento negativo, elicia respostas emocionais cotidianamente descritas como sofrimento. Em outras palavras, quem aprende por controle aversivo sofre. Muitas vezes essas respostas emocionais são aversivas ao agente controlador, na medida em que evocam respostas emocionais chamadas cotidianamente de pena ou culpa. Também é possível que ocorra um emparelhamento entre o agente controlador e o estímulo aversivo apresentado por ele. Desse modo, a própria presença do agente controlador pode evocar as respostas emocionais aversivas conhecidas cotidianamente por medo. Os professores “temidos” são um bom exemplo disso.

Supressão de outros comportamentos – a punição tende a enfraquecer outros comportamentos que estejam acontecendo no momento em que é apresentada. O efeito da punição não se restringe ao comportamento focado pelo agente controlador, e sim, se difunde, atuando sobre outros comportamentos presentes no momento que poderiam ser desejáveis. Após ter pontos descontados de sua média por ter feito uma piada jocosa em sala de aula, o aluno pode parar de emitir outros comportamentos, como prestar atenção na aula, por exemplo.

Emissão de respostas incompatíveis e de contracontrole – a punição tende a fortalecer outras duas classes de comportamentos, as respostas incompatíveis e as respostas de contracontrole. As respostas incompatíveis impedem a emissão do comportamento punido. Já as respostas de contracontrole permitem que o comportamento punido ocorra sem que produza as consequências punitivas. Como exemplo de resposta incompatível, uma aluna poderia romper a amizade com uma de suas colegas, já que quando estão juntas, emitem comportamentos que são punidos pelos professores. Um exemplo de contracontrole seria bater no colega mais fraco quando o professor não estiver olhando e ameaçar os colegas de mais agressões caso delatem o agressor. Com esses comportamentos, o agressor consegue bater em seus colegas e evitar a punição por parte dos professores e da direção.

As distorções do comportamento verbal, como será discutido mais a frente, são excelentes exemplos de contracontrole. As respostas de contracontrole não são emitidas apenas em contingências aversivas. As contingências de reforçamento arbitrário, discutidas a seguir, também são geradores de respostas de contracontrole.

### **Reforçamento arbitrário**

As consequências de um dado comportamento muitas vezes são demoradas ou incertas. As consequências reforçadoras do comportamento de estudar, por exemplo, são bem atrasadas, isto é, pode demorar muito até que se utilize um conhecimento adquirido. As consequências ao comportamento de estudar também são incertas, esse conhecimento pode nunca ser utilizado. Quando se toma o sucesso profissional como consequência para o comportamento de estudar, novamente percebe-se a imensa distância temporal entre o comportamento e a consequência. Fora o fato de que é muito comum as pessoas estudarem muito ao longo das suas vidas e não terem sucesso profissional, sendo que outras, com menos estudo, também podem obtê-lo.

Conforme já extensamente demonstrado empiricamente, consequências atrasadas e incertas têm um efeito modesto sobre o comportamento que as produzem (Keller e Schoenfeld, 1973). Em decorrência disso, o homem desenvolveu, ainda que de forma intuitiva, reforçadores em que se pode manipular direta-

mente a sua imediatividade, magnitude e frequência<sup>1</sup>. Esses reforçadores têm sido amplamente utilizados e se mostrado úteis no estabelecimento de comportamentos cujas consequências são atrasadas ou incertas, como é o caso do comportamento de estudar, por exemplo. Em análise de comportamento, esses reforçadores foram definidos como arbitrários, em contraposição àqueles chamados de reforçadores naturais.

Medeiros (2012) define estímulos reforçadores e punitivos arbitrários como aqueles apresentados por um agente controlador (e.g., pais, professores, terapeutas, padres, pastores etc.) tendo como variável de controle o efeito que produzem sobre a frequência de certos comportamentos de agentes controlados (e.g., filhos, alunos, cliente, fiéis etc.). As notas das provas são exemplos claros de reforçamento arbitrário, sendo utilizado por professores e pelas instituições de ensino para fortalecer o comportamento de estudar. Uma nota boa, ainda que não seja necessariamente produzida pelo comportamento de estudar, é muito mais provável que o sucesso profissional. A sua imediatividade em relação ao sucesso profissional, entretanto, é a que torna muito mais eficaz no controle do comportamento de estudar. De forma similar, as críticas a uma caligrafia pouco clara visam enfraquecer o comportamento de escrever de forma descuidada (i.e., punem positivamente este comportamento) e, ao mesmo tempo, visam fortalecer a “escrita caprichosa” (i.e., reforçam negativamente o comportamento alternativo). A consequência natural de escrever com letra pouco clara é a dificuldade de se ler esse material no futuro. Escritas dessa forma exigem mais tempo para serem lidas e muitas vezes não é possível compreendê-las. Essas são as consequências naturais desses comportamentos.

A despeito da utilidade dos reforçadores arbitrários, Ferster (1972) e Goldiamond (1974) discutem efeitos colaterais de seu uso indiscriminado. A primeira problemática é ética, na medida em que o agente controlador utiliza esse tipo de consequência como forma de manipular o comportamento de

---

<sup>1</sup> Moreira e Medeiros (2007) definem a frequência, a magnitude e o atraso (contrapartida da imediatividade) como parâmetros do estímulo consequente e que afetam o seu poder em modificar a probabilidade dos comportamentos dos quais é consequente. A frequência é o número de vezes que uma dada consequência segue um dado comportamento ou o número de vezes em que é apresentada numa unidade de tempo. A magnitude é uma medida quantitativa de quanto do estímulo consequente é apresentado quando segue um dado comportamento. Já o atraso é o tempo decorrido desde a emissão do comportamento até a apresentação da consequência. Quanto maior a frequência e a magnitude, e menor o atraso, maior o efeito da consequência sobre o comportamento.



outro organismo. Essa manipulação nem sempre vem em benefício do agente controlado. Muitas vezes, o único beneficiado nessa relação de controle é o agente controlador. Em segundo lugar, o agente controlado pode discriminar a relação de manipulação. Um efeito disso, conforme atestam Skinner (1994) e Baum (2006), é uma diminuição na sensação de liberdade, o que é aversivo. Este fato resulta na possibilidade de que o uso de reforçamento positivo arbitrário passe a ser aversivo para o agente controlado. Como discutido acima, o reforçamento arbitrário pode trazer os mesmos efeitos colaterais do controle aversivo, sendo o contracontrole o mais interessante para o presente trabalho. Por fim, o último problema do uso de reforçamento arbitrário é prático. Os comportamentos estabelecidos e mantidos por reforçamento arbitrário tendem a ocorrer apenas na presença do agente controlador que fornece o reforçamento arbitrário. A generalização desses comportamentos para outros contextos fica prejudicada. Isso ocorre porque nos demais contextos em que o agente controlador não está presente, não há contingências arbitrárias para o controle do comportamento.

O reforçamento arbitrário costuma ser utilizado pelos falantes para garantir que os ouvintes sigam as regras que emitem. Quando uma mãe diz ao filho “Faça o dever de casa para fixar a aprendizagem da aula”, ela provavelmente reforçará arbitrariamente o comportamento de fazer o dever de casa. A “fixação da aprendizagem” dificilmente controlará o comportamento de fazer os deveres. A mãe permitir que o filho acesse a internet ao ver que ele fez o dever de casa tende a exercer um controle mais forte sobre este comportamento. Por essa relação com o reforçamento arbitrário, o controle por regras também é capaz de produzir relatos distorcidos.

## **Comportamento Governado por Regras**

Skinner (1984) define comportamento governado por regras como aquele que tem sua probabilidade de ocorrência alterada pela apresentação de um estímulo discriminativo verbal que descreve uma relação de contingência. Portanto, regras são definidas por Skinner como estímulos antecedentes verbais que descrevem relações entre um comportamento, seus antecedentes e consequentes. A frase emitida por um professor “faça exercícios para aprender matemática” é uma regra, na medida em que descreve uma relação entre um comportamento “fazer exercícios” e sua consequência “aprender matemática”.

Como não é difícil de perceber, meramente a apresentação de uma regra não faz com que o ouvinte se comporte de acordo com ela. A tendência geral, segundo Skinner (1984), é a de seguimento da regra. Isso se dá porque o comportamento de seguir regras foi reforçado na maioria das vezes em que ocorreu, seja pelo reforço descrito pela regra, seja pelo reforço arbitrário emitido pelo falante. Conforme já discutido acima, o falante impõe, de forma explícita ou tácita, consequências para o seguimento ou não das regras emitidas por ele. Por exemplo, o professor emite a regra “mesmo sendo mais fácil resolver a equação com o ‘macete’, utilize sempre a fórmula proposta no livro, já que o macete não funciona para todas as equações e a fórmula, sim”. Essa regra pode ser seguida pelo fato de que o estudante não conseguiu aplicar o “macete” para algumas equações que só conseguiu resolver com a fórmula, ou porque o professor o criticou ao vê-lo resolver as equações com o macete. Na primeira situação, o controle do seguimento se deu pela contingência descrita na regra, o que Baum (2006) chamaria de contingência última. Na segunda, o aluno segue a regra sob o controle das consequências impostas pelo falante, para Baum, contingência próxima.

Skinner (1984) apresenta dois tipos de regras com relação ao nível de detalhamento da descrição das contingências, as regras explícitas e as regras implícitas. Para ser considerada uma regra explícita, esta deve conter, no mínimo, a relação entre a resposta e a consequência. Já as regras implícitas compreendem apenas se a resposta deve ser emitida ou não, cabendo ao ouvinte, completar os demais elementos da contingência. A regra apresentada no parágrafo anterior é considerada explícita, na medida em que o professor especifica quais as consequências de usar a fórmula e quais as consequências de usar o macete. Se o professor tivesse dito simplesmente: “não use o macete, use sempre a fórmula”, estaria emitindo uma regra implícita porque não seriam apresentadas as relações entre o comportamento descrito na regra e as suas consequências.

Nas regras implícitas, é muito mais provável que o controle do seguimento se dê em função das consequências impostas pelo falante, já que muitas vezes o ouvinte não consegue deduzir por si só a contingência descrita na regra (Skinner, 1984). Mesmo que na regra explícita o controle do seguimento possa ser pelas consequências impostas pelo falante, há uma probabilidade maior de que as contingências explicitamente descritas na regra também tenham um

papel no seu seguimento. Pode-se concluir que o controle por regras, principalmente, que o controle por regras implícitas, pode levar à emissão de relatos de seu seguimento, sem que realmente o ouvinte as tenha seguido.

A aprendizagem por regras possui diversas vantagens em relação à aprendizagem por modelagem (Skinner, 2003). A principal delas é a velocidade da aprendizagem. Como a modelagem requer a emissão de uma variedade de respostas até que uma delas seja selecionada, a aquisição de um novo comportamento pode ser muito lenta. Fora o fato de que o não reforçamento de algumas respostas é aversivo e pode fazer com que o organismo pare de se comportar. Por exemplo, aprender a calcular a velocidade média na física por si só pode ser muito demorado e trabalhoso, na medida em que várias tentativas de arranjo dos valores das variáveis não serão reforçadas. Paralelamente, quando o professor apresenta e explica o uso da fórmula:  $V_m = \Delta d / \Delta t$  (Velocidade média é igual à variação da distância dividida pela variação do tempo), o aprendiz rapidamente já fará cálculos das velocidades médias que precisar. Isso ocorre porque, com a fórmula, a primeira resposta emitida já está de acordo com a contingência, não sendo necessária a extinção de outras variações da resposta.

Outra vantagem do controle por regras, de acordo com Skinner (2003), é a minimização do contato com estímulos aversivos em contingências de punição positiva e de reforçamento negativo. Com a regra em uma contingência de punição positiva, caso o ouvinte a siga, deixará de emitir um comportamento que seria punido. Já numa contingência de reforçamento negativo, seguir a regra implica na emissão de um comportamento que evitará a apresentação de um estímulo aversivo. Quando uma mãe fala para o filho “faça a lição de casa para não tomar uma bronca da professora”, está emitindo uma regra. Ao segui-la, o filho evita a bronca da professora, que é um estímulo aversivo.

Por conta dessas vantagens, pais e professores emitem regras com frequência muito alta. É reforçador para pais e professores que seus filhos e alunos rapidamente se comportem de acordo com as contingências. Ao mesmo tempo, é aversivo para pais e professores quando seus filhos e alunos entram em contato com estímulos aversivos. Essas contingências explicam o alto índice de emissão de regras. Entretanto, apenas a apresentação de regras não é suficiente para que o comportamento ocorra de acordo com elas. Muitas vezes é necessário o contato com a contingência descrita na regra para que a aprendizagem ocorra, nem que seja para que o ouvinte

discrimine que a regra emitida pelo falante realmente é precisa.

Muitos pais que relatam ter diálogos com seus filhos passam a maior parte desses diálogos dizendo o que estes devem ou não fazer. Além disso, punem quando seus filhos relatam que fizeram diferente do que lhes disseram para agir. É comum, além de o comportamento ser punido pelo contato com a contingência descrita na regra, o relato preciso do episódio também ser punido pelos pais. É muito possível que o ouvinte, a partir desse histórico de punição, deixe de relatar suas aventuras e desventuras para os pais.

## **Comportamento Verbal**

Skinner (1978) propõe o conceito de comportamento verbal como uma alternativa ao conceito de linguagem. A principal justificativa para a sua proposta é a preocupação com o estudo das relações funcionais que envolvem os comportamentos presentes na comunicação humana. A investigação analítico-comportamental dos fenômenos descritos pelo termo linguagem enfoca em que condições o comportamento verbal ocorre.

O comportamento verbal, para Skinner (1978), como qualquer outro comportamento operante, é uma forma de agir no mundo. Ao mesmo tempo em que o comportamento verbal modifica o meio, tem sua probabilidade alterada pelos efeitos que produziu no meio (Skinner, 1978). Porém, ao contrário do comportamento não verbal, ele age apenas sobre uma parte do ambiente: o ambiente social. As modificações mecânicas do ambiente serão efetuadas por um ouvinte, que se comporta sob o controle discriminativo do comportamento verbal do falante.

Falantes, para Skinner (1978), são aqueles que se comportam verbalmente, seja falando, escrevendo, gesticulando, entre outras topografias. Já o ouvinte, segundo Skinner, é aquele que tem seu comportamento afetado pelas respostas verbais de um falante. As respostas verbais somente exercerão controle sobre o comportamento do ouvinte caso este faça parte da mesma comunidade verbal do falante. A comunidade verbal, conforme definida por Skinner (1978), é um grupo de pessoas que partilham funções de topografias de respostas e de estímulos. Para deixar mais claro, são pessoas que utilizam palavras e expressões verbais mais amplas em contextos similares quando falantes, e respondem às palavras e expressões verbais de forma similar quando ouvintes. Caso o comportamento de um indivíduo afete o comportamento de outro, sem que para tanto

seja necessário que pertençam a uma mesma comunidade verbal, tal comportamento não é considerado verbal (Medeiros, 2002).

Com base na definição de Skinner (1978), o comportamento verbal é tido como uma forma de os falantes atuarem no meio social. Para ele, a linguagem não é vista como um espelho do mundo ou como uma forma de expressá-lo. O comportamento verbal é utilizado para agir no mundo social. Desse modo, nem sempre há correspondência entre os eventos do mundo e os relatos acerca desses eventos.

Skinner (1978) propõe categorias funcionais de comportamento verbal visando facilitar a sua análise, tendo em vista a grande multiplicidade de topografias e de variáveis de controle. Para o presente capítulo, as categorias mais importantes são o tato, o mando e o intraverbal.

O tato é definido por Skinner (1978) como o comportamento verbal cuja topografia é determinada por um estímulo antecedente não verbal, sendo mantido por reforçadores generalizados. Como um mesmo reforçador, por ser generalizado, estabelecerá e manterá respostas verbais diferentes, o que define a topografia da resposta verbal no tato é o estímulo antecedente não verbal. Na linguagem cotidiana, os termos de usos mais similares aos dos tatos são relatos, descrições, narrativas e comentários.

Os tatos são estabelecidos precocemente na educação das crianças em suas famílias. Elas são treinadas a dizer “papai” na presença de seu pai, “totó” na presença do cachorro da família, “carro” na presença de automóveis etc. Quando a criança diz “bola” na presença de um sapado, sua resposta verbal não é reforçada por não possuir relação com o estímulo antecedente não verbal de acordo com as práticas de reforço da comunidade verbal. Apenas quando ela disser “sapato” na presença do sapato sua resposta será reforçada. Esse procedimento é chamado de reforçamento diferencial, no qual respostas que pertencem a uma classe são reforçadas, e aquelas que não pertencem são extintas (Catania, 1999). É com este procedimento que são estabelecidas as correspondências entre relatos de eventos e os eventos relatados.

Como dito na introdução deste capítulo, essas correspondências são importantes na medida em que a única forma de se ter acesso a certos eventos é por meio dos tatos acerca deles. As correspondências são mais importantes ainda quando o evento tateado é próprio comportamento do falante. Quando uma

criança emite o tato “passei toda a tarde estudando” para seus pais que passaram o dia no trabalho, o evento relatado é o seu comportamento de estudar. Presumindo que alguns comportamentos são desejáveis e outros não para os pais e professores, ter acesso quando são emitidos é muito importante. Na maioria das vezes, essa informação só está disponível por meio dos tatos. Por essa razão, Skinner (1978) sugere que o principal beneficiado com os tatos são os ouvintes, na medida em entram em *contato* com o evento que estimulou o comportamento do falante.

Já os mandos tem sua topografia controlada por estímulos reforçadores específicos (Skinner, 1978), de modo que os estímulos antecedentes têm a função elementar de sinalizar a sua probabilidade de reforçamento. Por exemplo, um atendente de uma cantina é um estímulo antecedente para uma série de mandos, a depender de qual item reforçará o comportamento do falante no momento. O mando “um cappuccino, por favor” é controlado pelo cappuccino que é o reforçador específico. Não é a presença do atendente que determinará o que será mandado pelo falante, e sim, o reforçador específico. Se ao invés do cappuccino, o que for reforçador para o falante no momento for uma coxinha de frango com catupiry, o mando terá em sua topografia “coxinha de frango com catupiry”. O atendente servirá de ocasião para esses dois mandos e para tantos outros. Não é difícil perceber que os termos de usos equivalentes ao mando na linguagem cotidiana são os comandos, as ordens, os pedidos e as súplicas.

Os mandos, por produzirem reforçadores específicos, são os operantes verbais cujas alterações no ambiente mecânico são mais próximas. Sua única diferença entre o comportamento não verbal é que no mando, quem proporciona as mudanças no ambiente é o ouvinte. Daí, para Skinner (1978), o principal beneficiado com a maioria dos mandos é o falante, que entrará em contato com os reforçadores específicos a partir do comportamento do ouvinte.

O comportamento intraverbal se assemelha muito ao tato porque tem a topografia controlada por um estímulo antecedente e é mantido por reforçadores generalizados. Ao contrário dos tatos, entretanto, nos intraverbais, os estímulos antecedentes são verbais (Skinner, 1978). A educação se baseia predominantemente no estabelecimento de comportamentos intraverbais: a pergunta “quem descobriu o Brasil?” controla o intraverbal “Pedro Álvares Cabral”; “apresente os três estados matéria:” controla o intraverbal “sólido, líquido e gasoso”; “descreva a composição química da água” controla o intraverbal “um átomo de oxigênio

e dois de hidrogênio”. Os estímulos antecedentes verbais: “quem descobriu o Brasil?”; “apresente os três estados matéria.”; e “descreva a composição química da água” especificam quais respostas verbais serão reforçadas na sua presença. Outras respostas que não essas não serão reforçadas. Portanto, as práticas de reforçamento estabelecerão as relações entre estímulos antecedentes verbais e a respostas verbais que controlam.

Muitas vezes os falantes, ao emitirem intraverbais, não apresentam comportamento de ouvinte discriminado em relação ao estímulo verbal que o precede. O exemplo clássico disso é o do Hino Nacional Brasileiro. Ao decorar o hino, estudantes de segundo grau aprendem longas cadeias intraverbais em que o verso “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas” controla o intraverbal “de um povo heroico um brado retumbante”, o qual controla o intraverbal “o sol da liberdade em raios fulgidos”, o qual controla o intraverbal “brilhou no céu da pátria nesse instante” e assim por diante. Ao pedir para o estudante explicar o que quer dizer “ouviram do Ipiranga as margens plácidas”, é muito provável que ele não tenha a menor ideia do que o verso significa. Esse tipo de limitação não ocorre com o tato ou com o mando, pois ambos operantes possuem contato com estímulos do ambiente.

Outro exemplo de intraverbal que é muito curioso e que ilustra bem a perda de correlação com os estímulos não verbais ocorre em cumprimentos. Quando duas pessoas pouco íntimas se encontram, é muito comum uma perguntar à outra “Como vai?”. A segunda pessoa provavelmente emitirá o intraverbal “Estou bem. Obrigado!”. Na maioria das vezes, a resposta de segunda pessoa é emitida na presença da pergunta “Como vai?” porque foi reforçada na sua presença no passado. O real estado da segunda pessoa costuma ser irrelevante. Caso a segunda pessoa relatasse como tem estado de fato, estaria emitindo um tato e não, um intraverbal. Essa possível incompatibilidade entre o estímulo não verbal e a resposta intraverbal pode ser a fonte de muitas ausências de correspondência conforme será apresentado a seguir.

## **Correspondência Verbal**

O termo correspondência verbal vem sendo utilizado em Análise do Comportamento quando há uma precisão do controle entre o fazer e o dizer (Beckert, 2005; Weschler e Amaral, 2009). A literatura tem investigado três tipos de correspondências: dizer-fazer; fazer-dizer; dizer-fazer-dizer. Na

correspondência dizer-fazer, o falante cumpre o que se propusera a fazer. Ao dizer que vai para a casa de um colega estudar, um estudante apresentará correspondência dizer-fazer quando realmente vai à casa do colega para estudar, por exemplo. Pode-se dizer que há correspondência fazer-dizer, quando o relato de um comportamento prévio é preciso. Uma evidência dessa correspondência seria a de um estudante que relatou ter jogado bola com os amigos ao invés de estudar quando realmente jogou bola. A correspondência dizer-fazer-dizer compreende o anúncio de um comportamento futuro, a emissão do comportamento anunciado e o relato desse comportamento. Um jovem que diz que vai para aula de reforço e realmente vai, quando perguntado onde esteve, relata que esteve na aula de reforço, ilustra esse tipo de correspondência.

A literatura tem investigado um conjunto de variáveis que afeta a correlação entre o dizer e o fazer (Beckert, 2005; Weschler e Amaral, 2009). Os estudos acerca de correspondência verbal costumam ter pelo menos três condições ou situações experimentais em função das quais é verificada a correspondência (Sanábio e Abreu-Rodrigues, 2002; Ribeiro, 2005; Simonasse, Pinto e Tizo, 2002; Dias, 2008; Brino e de Rose, 2006; Silva, 2011; Oliveira, 2011; Brito, 2012). Nas condições de linha de base, isto é, onde não há contingências específicas para o comportamento de relatar de qualquer tipo, praticamente não são observados relatos distorcidos. Esses resultados estão de acordo com as práticas de reforço da comunidade verbal estabelecadora de fatos correspondentes. Em outras palavras, se não existirem contingências para a distorção do relato, a tendência é a de correspondência. Já nas condições chamadas de reforço do relato, em que ocorre reforçamento contingente a certos relatos, sendo estes correspondentes ou não, são observadas distorções com grande frequência. Porém, conforme observado em Brino e de Rose (2006), Silva (2011), Oliveira (2011), Brito (2012), isso só ocorre quando o comportamento relatado não for passível de reforçamento em si. Quando o comportamento a ser relatado tenderia a ser reforçado de qualquer forma, o relato acerca dele dificilmente será distorcido. Nas condições chamadas de treino de correspondência, em que apenas relatos correspondentes são reforçados, enquanto relatos distorcidos são punidos ou não reforçados, os relatos apresentam os maiores índices de correspondência.

Outras variáveis, além das consequências para relatos precisos e distorcidos, vêm sendo investigadas. Brino e de Rose (2006) investigaram o efeito da presença e da ausência do experimentador no momento do relato feito pelo par-



ticipante via computador, verificando menos distorções com o experimentador por perto. Silva (2011) e Oliveira (2011) verificaram que quanto maior a probabilidade de checagem da correspondência entre o relato e o evento relatado, menor a frequência de distorções. Brito (2011) observou que quanto maior a magnitude da punição para relatos distorcidos, menor a frequência de distorções. Ribeiro (2005) demonstrou que o controle por regras pode favorecer a emissão de relatos distorcidos, ao observar que crianças que ainda não haviam distorcido passaram a fazê-lo ao serem instruídas por outras que já estavam distorcendo.

A conclusão mais relevante que se chega com esses resultados de pesquisa em correspondência verbal é a de que os relatos precisos e distorcidos são função de variáveis ambientais tendo sua frequência influenciada pelas diversas manipulações experimentais conduzidas. Por outro lado, mesmo que a maioria dos participantes tenha apresentado relatos não correspondentes em determinadas contingências, existiram participantes que não distorceram seus relatos a despeito de existirem contingências que claramente favoreceriam a emissão de relatos não correspondentes. Essa variabilidade aponta para as diferenças no treinamento de correspondência fora da situação experimental, provavelmente em suas famílias. Talvez os reforçadores manipulados nos estudos não tenham feito frente às contingências aversivas condicionadas comuns no contexto familiar ou religioso no controle dos comportamentos considerados “errados”, “pecaminosos” ou “imorais”. De qualquer forma, ao invés de esperar que a criança demonstre um “valor moral” ou “firmeza de caráter”, essa linha de investigação pretende verificar em que condições os comportamentos julgados pró ou antissociais ocorrem. Ao se levantar tais condições, espera-se ser possível prevê-los e controlá-los.

## **Distorções do Comportamento Verbal no Contexto Educacional**

Após essa breve revisão teórica, é possível discutir como os contextos educacionais formais e informais estabelecem condições para respostas verbais precisas e distorcidas.

Em primeiro lugar, exige-se de aprendizes comportamentos muito custosos, como levantar cedo; passar entre quatro e cinco horas por dia em sala de aula entrando em contato com temas que só terão importância prática, se é que terão, num futuro distante; perder o acesso a outros reforçadores disponíveis durante essas quatro ou cinco horas; fazer lições de casa que duram horas para serem

concluídas; estudar para provas lendo várias páginas e fazendo vários exercícios cujas consequências reforçadoras são incertas e/ou atrasadas; ter de ir dormir cedo, perdendo acesso a outros reforçadores; participar da aula e apresentar trabalhos em sala com grande probabilidade de punição social; para muitos, ter que pegar ônibus ou fazer longas caminhadas carregando mochilas ou pastas pesadas; entre outros. Ao mesmo tempo, é exigido que não emitam uma série de outros comportamentos que poderiam produzir reforçadores de grande magnitude, sociais ou não, como: conversar em sala de aula; dormir até tarde; ir dormir tarde; mexer no celular durante a aula; ficar horas no computador, no videogame e diante da televisão com o acesso a todos os reforçadores que eles produzem; evadir-se da escola para entrar em contato com outros reforçadores, como bater papo, jogar bola, ir a uma lan-house etc.; praticar bullying; entre outros.

Os educadores, formais ou não, utilizam de forma intuitiva os princípios comportamentais como o controle aversivo, as consequências arbitrárias e a emissão de regras, para influenciar a probabilidade de ocorrência dos comportamentos acima. Admitindo ou não, tentam exercer controle sobre o comportamento de seus filhos e alunos. Na medida em que não compreendem os efeitos em curto e em longo prazo das variáveis ambientais intuitivamente manipuladas, criam condições ideais para a emissão de relatos distorcidos.

Em primeiro lugar, quando os comportamentos indesejáveis são emitidos, a tendência é a de que sejam arbitrariamente punidos. De maneira bem simples, os pais criticam os filhos quando dormem e acordam tarde, quando passam muitas horas diante do computador ou da televisão, quando se evadem da aula e assim por diante. Fora as críticas, também são comuns castigos corporais e privações de direitos, como a retirada da televisão, do computador e do videogame por exemplo. Críticas e castigos corporais exemplificam estímulos punitivos positivos, ao passo que a privação de direitos contingentes a esses comportamentos exemplifica punição negativa. Conforme discutido acima, esses comportamentos, por produzirem reforçadores, também tenderão a continuar ocorrendo. Para evitar a punição, é provável que respostas de contracontrole passem a ocorrer. Dentre elas, as distorções do comportamento verbal.

Ao se pensar que os professores têm acesso ao que seus alunos fazem apenas por um período restrito do dia e que a maioria dos pais trabalha fora, a principal forma de acesso aos comportamentos indesejáveis de crianças e ado-

lescentes se dá pelo relato verbal. Ademais, a checagem é mínima, isto é, a não ser que os pais deixem os filhos com alguém de confiança, instalem câmeras secretas de vigilância ou apareçam em casa de surpresa, dificilmente terão como checar se o relato é correspondente ou não. Tal contingência é conhecida pelos filhos, de forma similar aos participantes da pesquisa de Silva (2011) e Oliveira (2011). Desse modo, a probabilidade de que emitam relatos precisos de emissões de comportamentos passíveis de punição é muito pequena.

O mesmo ocorre com os comportamentos desejáveis. Dizer que fez o dever de casa; que desligou a televisão às 11h e foi dormir; que veio direto da escola para a casa; que estudou para a prova são comportamentos de baixo custo. Por outro lado, realmente fazê-los é muito custoso. Novamente, como os pais e professores tendem a reforçar arbitrariamente esses relatos com pouca checagem, replicam as condições de reforço do relato dos experimentos citados. Como já discutido, tais condições são as que propiciam a emissão de relatos não correspondentes. Além do reforçamento positivo arbitrário, o reforçamento negativo arbitrário é muito utilizado no controle desses comportamentos, ou seja, estuda para não tirar nota baixa e tomar bronca pela nota baixa; desliga a televisão, o videogame e o computador para que os pais parem de reclamar; fazem a tarefa senão ficam presos no recreio etc. Novamente, as distorções do comportamento verbal vão surgir como principal forma de contracontrole.

As contingências de reforçamento negativos estão presente na frase comum emitida por muitos pais e educadores: “Não faz mais do que a obrigação. Só faz estudar”. As contingências de reforçamento negativo podem acabar por gerar todo um contexto aversivo para a educação. Em outras palavras, as pessoas estudam para que algo ruim não ocorra. Isso se perpetua até a idade adulta, com alunos de cursos de especialização colando em provas, por exemplo. O que parece um contrassenso, na medida em que a especialização é o momento em que, teoricamente, a pessoa escolheu finalmente estudar o que quer. Em outras palavras, a hora em que os reforçadores se aproximariam dos naturais.

A questão da temporalidade é muito negligenciada e também exerce forte influência sobre a precisão do relato. As consequências são muito mais próximas temporalmente do comportamento de relatar do que dos comportamentos relatados, exercendo mais efeito sobre aqueles. Quando se pune os atos de um comportamento indesejável, o efeito supressor sobre o comportamento relatado

é muito menor que sobre os tatos em si. Os tatos acerca desses comportamentos serão enfraquecidos e tatos distorcidos<sup>2</sup> se tornarão prováveis. Punir o relato de que estava fumando, não enfraquecerá o comportamento de fumar e, provavelmente, enfraquecerá o comportamento de relatar que estava fumando. O mesmo ocorre com os comportamentos desejáveis. O reforço arbitrário ao relato de que tem emitido um comportamento desejável irá fortalecer o comportamento de relatar. Como esse reforçador se encontra temporalmente longe do comportamento relatado terá pouco efeito fortalecedor sobre ele. Elogiar o relato de que fez todos os deveres de casa não fortalecerá necessariamente o comportamento de fazê-los e sim, aumentará a probabilidade de relatar que os fez.

Outro aspecto relevante a se considerar no contexto escolar é a magnitude da punição ou do reforçamento negativo para o comportamento relatado frente às consequências punitivas ao relato distorcido. As contingências aversivas ao comportamento relatado, sejam para fortalecê-lo (reforçamento negativo), sejam para enfraquecê-lo (punição), são imediatas e certas. Ao passo que as consequências aversivas para o relato distorcido são apenas prováveis e atrasadas. Quando um aluno relata para o professor que não entregou o trabalho de casa por que ficou jogando videogame (tato), é muito provável que, além de perder os pontos relativos ao trabalho, ganhe uma bronca e perca a oportunidade de entregá-lo numa outra data. Se, ao contrário, o aluno relata que não entregou o trabalho porque a impressora não funcionou (tato distorcido), o professor pode até não acreditar, mas como não há checagem, é pouco provável que o professor puna o relato com alta magnitude. Ainda é provável que o professor acredite no relato e ofereça outra oportunidade para a entrega do trabalho. Desse modo, as contingências arbitrárias no contexto escolar transformam os relatos distorcidos em alternativas vantajosas frente aos relatos correspondentes.

O leitor talvez esteja se perguntando: O correto não seria o estudante fazer o trabalho? A Psicologia não deveria se ocupar em motivá-lo a agir conforme o esperado? De fato, pensar em alternativas para tornar o estudo mais reforçador é um desafio fundamental para a Psicologia e para a Educação. Essas áreas do saber devem sim se preocupar em alterar a frequência dos comportamentos relatados desejáveis e indesejáveis. A despeito disso, o

---

<sup>2</sup> Medeiros (no prelo) define tato distorcido como uma resposta com topografia de tato cujo controle pelo estímulo antecedente é enfraquecido pelas consequências generalizadas contingentes a sua topografia.

quadro atual é o de que os comportamentos desejáveis em relação ao contexto educacional são pouco prováveis, ao passo que os indesejáveis têm uma probabilidade muito maior. Responsabilizar o estudante, os pais e os professores é pouco útil, conforme sustenta Skinner (1972). O problema, para Skinner, está no método, isto é, nas maneiras que são utilizadas para controlar os comportamentos relacionados à educação.

Um discurso usual sobre esse assunto é o da necessidade de pais e educadores de conscientizar os estudantes da importância de agir ou não de tais e tais maneiras. Conscientizar é um termo da linguagem cotidiana que descreve quase sempre a emissão de cobranças, críticas, castigos, prêmios, elogios e, principalmente, orientações, instruções e conselhos. Tecnicamente falando, essas iniciativas nada mais são do que apresentação de estímulos aversivos, de reforçadores arbitrários e de regras, respectivamente.

Conforme discutido anteriormente, a emissão de regras é mais uma das variáveis que altera a probabilidade de emissão de relatos distorcidos. Dizer aos filhos ou alunos como estes devem agir, quais as consequências dos seus atos no futuro entre outros conselhos pode sim exercer controle sobre o seu comportamento. Por outro lado, essas regras descrevem contingências atrasadas e apenas prováveis. Ao passo que as consequências arbitrárias que controlam o seu seguimento são mais imediatas. Com base nisso, o seguimento dessas regras é pouco provável e como, para muitos dos comportamentos envolvidos, a única forma de acesso do seguimento ou não das regras é pelo relato verbal, a probabilidade de distorção é muito alta.

É muito comum, na adolescência, os estudantes entrarem em contato com regras conflitantes com as dos pais. Estas descrevem contingências mais imediatas e o reforço social para o seu seguimento é muito poderoso. Ainda, a probabilidade de checagem é muito maior. Por exemplo, uma adolescente fala para a outra “Para que estudar pra prova? Vamos ao cinema que ganhamos mais. Na hora da prova, é só colar”. Caso a ouvinte siga essas regras, pode obter uma boa nota na prova sem emitir o comportamento custoso de ficar estudando. Ao não estudar, pode usar essas horas para entrar em contato com outros reforçadores, como aqueles associados ao cinema. Fora isso, a falante, ao ir com a ouvinte ao cinema, poderia checar o seguimento ou não da regra. Não restam dúvidas de que, em muitos contextos, as regras emitidas pelos pares terão uma probabilidade

de muito maior de afetar o comportamento dos jovens do que aquelas emitidas pelos pais e professores.

A correspondência dizer-fazer também é relevante no contexto educacional. Relatar que fará algo também é muito menos custoso do que realmente fazê-lo. O grande problema é que, ao emitir mandos, pais e educadores contentam-se com relatos dos filhos e alunos de que irão ou não fazer o que lhes foi mandado.

Mandos do tipo: “Vá para aula”; “Faça o dever de casa”; “Não copie o trabalho da internet”; “Venha para casa logo depois da aula”; “Não olhe a prova do colega” etc. costumam ser seguidos de assentimentos dos estudantes: “Pode deixar, vou para aula”; “Vou passar a tarde toda fazendo”; “Não vou copiar, nunca fiz isso”; “Volto para casa direto”, “Não se preocupe, não vou colar, não sou disso”. Quando o falante que emitiu os mandos reforça meramente o dizer, como já demonstrado pela literatura, não há garantias de que o fazer será correspondente. Novamente, isso se agrava quando a probabilidade de checagem é baixa. Dizer que fará o que lhe foi pedido é mantido por consequências imediatas proporcionadas pelo emissor dos mandos. Geralmente essas consequências são estímulos aversivos retirados quando os ouvintes dizem que agirão conforme especificado nos mandos. Os mandos contêm ameaças explícitas ou tácitas que controlam o comportamento do ouvinte a reforçá-los (Skinner, 1978). Porém, caso haja a possibilidade do comportamento não ser emitido na hora de emissão do mando e a probabilidade de checagem seja baixa, a emissão de atos acerca do comportamento futuro é suficiente para a liberação do reforço. Ainda que esse reforço seja a mera retirada das ameaças. Quando diante da possibilidade real do seguimento ou não do mando, a ameaça deixa de exercer controle, uma vez que a mesma já fora retirada no passado pelo relato verbal do comportamento futuro.

Muitos pais e professores se contentam com as respostas cômodas dos estudantes acerca do que farão. Resta saber para quem é mais cômodo: se para os estudantes, que têm seus relatos de comportamentos futuros reforçados sem necessariamente ter que se comportar de forma correspondente; ou se para os agentes controladores, cujo anúncio por parte dos ouvintes que reforçarão seus mandos já é suficiente para reforçá-los.

É muito importante notar que os mandos acima são, em sua maioria, regras, já que descrevem relações de contingências. Uma alternativa muito comum

para retirar estímulos aversivos comuns em cobranças é intraverbalizar uma regra emitida. Nada mais é do que repetir para os falantes as regras emitidas por eles em outros momentos. A repetição dessas regras por parte do ouvinte será reforçadora para o falante, o qual, provavelmente reforçará o comportamento do falante. Por exemplo, o professor sempre aconselha seus alunos a estudarem pelo menos duas horas por dia. Um de seus alunos pode simplesmente dizer que estudará duas horas por dia no mínimo. Essa sua resposta intraverbal provavelmente será reforçada pelo professor: “Isso mesmo, é assim que faz”. Daí decorre o outro problema da emissão de regras, ela já sinaliza para o ouvinte qual resposta verbal será reforçada. Basta intraverbalizá-la, seja ela correspondente, ou não.

É óbvio que, mesmo com pouca checagem, outros indícios vão acabar fazendo com que os relatos não correspondentes percam a credibilidade. Sendo assim, pais e professores param de reforçar apenas os relatos e buscam novas formas de controlar o comportamento. A primeira alternativa é punir com grande magnitude os relatos distorcidos quando descobertos. O curioso é que o dizer: “nunca mais vou mentir” muitas vezes é reforçado, mesmo diante de várias constatações de falta de correspondência entre o dizer e o fazer. A principal alternativa é aumentar a checagem. Em outras palavras aumentar a vigilância. Com o aumento da vigilância é diminuída a sensação de liberdade, de modo que mais respostas de contracontrole são prováveis. Dentre elas mais relatos distorcidos ou mesmo comportamentos agressivos em relação aos pais. O abandono da escola também acaba sendo comum em situações mais extremas. Já que o contexto educacional é emparelhado com tanta frequência com estímulos aversivos, a escola, em si, se torna aversiva. A esquiva definitiva seria o abandono da educação formal, ainda que momentaneamente.

## **Considerações Finais**

O presente capítulo discutiu de forma breve, porém aprofundada, como as iniciativas tomadas por pais e professores para controlar os comportamentos relativos à educação são especialmente poderosas em gerar relatos distorcidos. Obviamente, é um capítulo destinado aos estudantes com certa familiaridade com a Análise do Comportamento. Recomenda-se a consulta dos livros textos citados ao longo do capítulo para uma revisão mais cuidadosa dos conceitos utilizados.

A tese que embasou este capítulo é a de que as estratégias de controle do comportamento de estudantes são arbitrárias, aversivas e baseadas em emissão de regras. As consequências são aplicadas muitas vezes aos relatos dos comportamentos desejáveis e/ou indesejáveis, sejam esses relatos correspondentes ou não. A possibilidade de checagem da correspondência é baixa. As consequências aversivas para os relatos distorcidos, quando descobertos, têm pouca diferença quanto à magnitude em relação às consequências punitivas positivas aos comportamentos indesejáveis ou reforçadoras negativas aos comportamentos desejáveis. Relatos de comportamentos desejáveis são menos custosos que a sua emissão de fato. Comportamentos indesejáveis são muito prováveis e seus relatos são punidos. A emissão de regras impõe consequências aversivas para o seu seguimento, o que aumenta a probabilidade de relatos de seguimento. Por fim, as regras já especificam qual topografia do relato será reforçada, sendo correspondente, ou não.

Com base nos argumentos acima, o presente trabalho, apesar de não trazer uma proposta específica de como lidar com o problema, objetivou suscitar a reflexão acerca da forma como se tem tentado controlar o comportamento de filhos e estudantes. Finalizando, reforçar de forma efetiva não é parabenizar ou premiar; educar não é punir e castigar; e, principalmente, dialogar não é só aconselhar.

## Referências

BAUM, W. M. *Compreender o behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKERT, M. E. Correspondência verbal/não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. In: J. Abreu-Rodrigues & M. Rodrigues-Ribeiro (Orgs.). *Análise do Comportamento: Pesquisa, Teoria e Aplicação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRINO, A. L. F. & de Rose, J. C. Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com história de fracasso escolar, *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Vol.2, no. 1, 67-77, 2006.

BRITO, R. L. *Efeitos da magnitude da punição na correspondência verbal em situação lúdica*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CATANIA, A. C. *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



DIAS, J. S. *Análise de correspondência de comer e relatar de crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

FERSTER, C. B.; Culbertson, S. e Perot-Boren, M.C.P. *Princípios do Comportamento*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERSTER, C.B. An experimental analysis of clinical phenomena. *The Psychological Record*, 22, 1-16, 1972.

GOLDIAMOND, I. Toward a constructional approach to social problems: ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behaviorism*, 2(1), 1-84, 1974.

KELLER, F. S. e Schoenfeld, W. N. *Princípios de Psicologia*. Tradução organizada por C. M. Bori & R. Azzi. São Paulo: E.P.U., 1973.

MEDEIROS, C. A. Comportamento verbal na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4, 105-118, 2002.

MEDEIROS, C. A. A relação terapêutica na Psicoterapia Comportamental Pragmática. Em E. E. Nogueira, E. C. A. Neto, M. E. Rodrigues e N. B. Araripe (Orgs.). *Terapia Analítico-Comportamental: dos pressupostos teóricos à possibilidades de aplicação*. Santo André: ESETec, 2012.

MEDEIROS, C. A. (no prelo). Mentiras, Indiretas, Desculpas e Racionalizações: Manipulações e Imprecisões do Comportamento Verbal. Em C. V. B. B. Pessoa, C. E. Costa & M. F. Benvenuti. *Comportamento em Foco 2*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC.

MOREIRA, M. B. e Medeiros, C. A. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, J. A. *Correspondência verbal: efeito da frequência de checagem num delineamento intragrupos*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2011.

RIBEIRO, A. F. Correspondência no auto-relato da criança: aspectos de fatos e de mandos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 275-285, 2005.

SANABIO, E. T. e Abreu-Rodrigues, J. Efeitos de contingências de punição sobre os desempenhos verbal e não verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 18, n. 2, pp. 161-172, 2002.

SIDMAN, M. *Coerção e suas implicações* (M. A. Andery & T. M. Sério, Trans.). Campinas: Editorial Psy II, 1995.

SILVA, C. O. *Influência da checagem na precisão do relato no delineamento intergrupos*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2011.

SIMONASSE, L. E.; Pinto, M. B. P. e Tizo, M. Procedimento alternativo para produção de correspondência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2011, Vol. 8, nº 3, 34-51, 2002.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. (R Azzi, Trad.). São Paulo: EPU, 1972.

SKINNER, B. F. *O comportamento verbal*. Tradução organizada por M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix – EDUSP, 1978.

SKINNER, B. F. *Contingências de reforço*. Traduzido por R. Moreno. São Paulo: Abril Cultural. 2a Ed., 1984.

SKINNER, B. F. A Fable. *The Analysis of Verbal Behavior*, 6, 1-2, 1988.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. Tradução organizada por M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix - EDUSP. 8ª. ed., 2003.

SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Tradução organizada por J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes. 9ª ed., 1994.

TODOROV, J. C. Quem tem medo da punição. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 03, no. 01, 37-40, 2001.

WECHSLER, A.M. e Amaral, V.L.A.R. Correspondência verbal: um panorama nacional e internacional das publicações. *Temas em Psicologia*, São Paulo, vol.17, nº 2, 497-447, 2009. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol17n2/PDF/v17n2a14.pdf>. Último acesso em 10/06/2012.

# A PEDOLOGIA E O PROBLEMA DA INFÂNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA NA RÚSSIA E NA UNIÃO SOVIÉTICA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Natalia Stoiurrina

Universidade Estatal de Nijni Novgorod

Zoia Prestes

Universidade Federal Fluminense

A pedologia é considerada uma ciência sobre a criança. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa a define da seguinte forma: “Estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças” (Houaiss, 2001, p. 2164). Segundo L.S.Vigotski (2008), o termo pedologia foi introduzido pelo cientista norte-americano O. Chrisman (1855-1920) em 1893, mas, em outras fontes (Kurek, 2004), podemos ver o nome de Granville Stanley Hall (1844-1924) como autor do termo e fundador, nos Estados Unidos da América, da Associação Nacional de Estudos da Criança. No entanto, de acordo com Veselovskaia (1928), o próprio termo não teve vida longa nos EUA, pois, na sua maioria, os trabalhos dedicados aos estudos da criança eram relacionados ao campo das “ciências da criança” (*Child Study*). O termo acabou sendo muito mais utilizado na Bélgica e na Rússia e, posteriormente, na União Soviética e não pegou também na Inglaterra, na França, na Alemanha e na Áustria.

Na Rússia, a pedologia surgiu no início do século XX e há definições dadas por diferentes estudiosos. Pavel Petrovitch Blonski (1884-1941) a definia como a ciência das especificidades da idade infantil, que estuda os complexos de sintomas de diferentes épocas, fases e etapas da infância em sua sequência temporal e dependência temporária de variadas condições (Blonski, 1925). Mirrail Iakovlevitch Bassov (1892-1931) considerava a pedologia uma ciência dos fatores, das regularidades e dos tipos de desenvolvimento sócio-biológico da criança (Chvartsman e Kuznetsov, 1994, apud Kurek, 2004). Stepan Stepanovitch Molojavi (1879-1937) dizia que a pedologia é uma ciência dos processos genéticos, da elaboração de mecanismos novos e mais complexos sob a ação de novos fatores,

da ruptura, reestruturação, transformação das funções e do substrato que está na sua base em condições de crescimento do organismo infantil (Chvartsman e Kuznetsov, 1994, apud Kurek, 2004, p. 23). No *Psirrologuitcheski slovar (Dicionário psicológico)*, escrito por Vigotski e Varchava e publicado em 1931, o termo pedologia tem o seguinte verbete:

Pedologia é a ciência da criança. O termo pedologia foi introduzido pelo cientista americano Chrisman (1893). 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, abarcando 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 (Varchava e Vigotski, 2008, p. 157-158).

O interesse pelos estudos pedológicos era tamanho que surgiram, na Rússia, departamentos, laboratórios e até mesmo instituições específicas. Aleksandr Petrovitch Netchaiev (1870-1948) foi um dos pioneiros, ao abrir o laboratório de psicologia pedagógica experimental e organizar o departamento pedológico no âmbito da Sociedade Moscovita de Pedagogia, em 1901. Em 1907, foram organizados os primeiros cursos de verão de pedologia e, em 1908, Berrterev fundou o Instituto Pedológico e Psiconeurológico e Netchaiev a Academia Pedológica (Kurek, 2004).

Em 1921, quatro anos após a Revolução Socialista, foi fundado o Instituto Pedológico Central e, em 1922, o Instituto Pedológico que estava ligado ao Instituto Científico Estatal de proteção da maternidade e dos bebês. Os estudos e investigações realizadas por nomes como A. B. Zalkind, P. P. Blonski, M. Ia. Bassov, I. A. Apiamov, S. S. Molojavi, A. S. Zaslujni e L. S. Vigotski foram publicados em revistas. O Instituto de Psiconeurologia de Petrogrado editava a revista *Vestnik psirrologuii, criminalnoi antropologuii i guipnotizma (Mensageiro da psicologia, da antropologia criminal e hipnotismo)* e a revista *Pedologuia (Pedologia)* era editada em Moscou (Kurek, 2004).

Na base da concepção desse campo de conhecimento estava o princípio de desenvolvimento, pois, para os estudiosos da pedologia, a psique do homem passava por transformações ao longo da vida. Eles atribuíam um papel importante tanto aos fatores biológicos quanto ao meio social e, conseqüentemente, à educação e à instrução. Por se configurar uma área de interface entre a psicologia e a pedagogia, a pedologia teve grande penetração nos cursos de formação de pedagogos e pedólogos na União Soviética da década de 1920 e, em função disso, foi editado um grande volume de livros didáticos que abordavam o problema da infância.

Como afirmam os dicionários, o livro didático é o livro que contém um conteúdo sistematizado num determinado campo de conhecimento e é utilizado tanto no sistema educacional em diferentes níveis, quanto em estudos autônomos. No livro didático, estão disponíveis os saberes mais importantes já comprovados pela ciência e que possuem um status preciso do problema científico<sup>1</sup>. É um saber para todos e deve ser compreensível para qualquer pessoa que deseja, até mesmo de forma independente, obter certas bases de conhecimentos científicos. O objetivo da nossa breve exposição é fazer uma análise, no momento de surgimento, de uma das interfaces da psicologia - a psicopatologia - nos livros didáticos de psicologia. Consideramos que é por meio desse conhecimento que os autores transmitem ao leitor outro problema, bem diferente, e é nisso que se revela o humanismo e a tolerância do autor e da sociedade. O olhar para o enorme espectro dos problemas da infância pelo prisma da psicopatologia caracteriza com precisão todos os aspectos da infância: psiquiatras (por exemplo, o regime, o horário das aulas) e o de comportamento (atividade das crianças na brincadeira, na instrução, no trabalho, o comportamento na família e na escola).

O resultado da análise dos textos de psicologia indicados aos ginásios, no início do século XX, mostra claramente que um dos critérios da expressividade da relação entre a psicologia e outras ciências, campos disciplinares do conhecimento que refletem a estrutura externa da ciência psicológica, é apresentado nos livros didáticos de forma bastante completa, e era exigido por toda sociedade acadêmico-científica em função do fato de que a psicologia ainda estava definindo seu lugar entre as outras ciências.

Os pedagogos no início do século XX, no fluxo dos problemas metodológicos da psicologia, tentavam dar significado ao lugar desta ciência no sistema

---

<sup>1</sup> <http://slovari.yandex.ru>

geral do conhecimento humano, demonstrando sua situação entre as outras ciências por meio de uma caracterização detalhada das relações entre a psicologia e outras disciplinas formais. Ao definir o lugar da ciência psicológica no sistema geral de conhecimento humano, K. M. Miloradovitch expressou uma ideia fundamental: “A psicologia não deve ser lecionada independentemente de outros campos de conhecimentos, mas definindo-se a todo tempo (...) pela relação com cada um deles” (Miloradovitch, 1913, p. 9).

Gradativamente, o círculo das ciências que mantinham interfaces com a psicologia se ampliou e, a partir do final do século XIX e início do século XX, nos livros didáticos de psicologia, alguns autores (por exemplo, o padre A. Guiliariovski (1888), I. Gobtchanski (1901), o filósofo e psicólogo N. A. Vassiliev (1914)) introduzem os fundamentos dos conhecimentos de psicopatologia nos capítulos sobre “os estados da vida mental dos não normais”, em que analisam o sonambulismo, a hipnose, o espiritismo, o êxtase. Por sua vez, a melancolia, a mania, a loucura, o retardo, a idiotia eram vistos como doenças mentais. Também se apresentava uma breve análise dos motivos do surgimento das doenças mentais: psíquicos, orgânicos, mistos. Depois de 1905, o ano em que foi introduzido oficialmente o curso de psicologia no programa dos ginásios da Rússia, entre uma dezena de livros didáticos escolares, podemos ver apenas em Tchelpanov um pequeno capítulo dedicado ao estado hipnótico, às alucinações e às ilusões de distúrbios da fala, às doenças mentais. Esses fragmentos de conhecimentos estão, provavelmente, mais relacionados à interface da psicologia com a psiquiatria (Tchelpanov, 1918).

Mas os conhecimentos sobre a psicopatologia em crianças começaram a penetrar nos textos didáticos de psicologia apenas no início dos anos 20 do século XX, época em que começaram a ser publicados livros didáticos de pedologia. Tal introdução tardia está relacionada, provavelmente, ao fato de que o acúmulo e a sistematização do conhecimento ocorre com dificuldade e vagarosamente. Apesar de o médico A. A. Schepinski ter escrito ainda em 1912:

O conhecimento da psicopatologia tem enorme importância não apenas para os médicos, mas também para os pedagogos. Além do que, entre os estudantes, sempre podem ser encontradas crianças que começam a desenvolver certa anomalia que pode ser percebida pelo pedagogo que tem o aluno o tempo todo diante de seus olhos. Isso por si

só é muito importante, pois com frequência o destino de um ser jovem depende de não deixar sem atenção os mal evidenciados e primeiros mensageiros da ameaçadora e terrível doença no futuro. Isso para que a criança, naquele momento e não com o passar do tempo, quando as anomalias já estiverem evidentes aos olhos, seja levada e mostrada ao médico. É claro que também é importante porque, sem considerar a origem patológica dos fenômenos, o pedagogo sempre arrisca-se a admitir uma avaliação injusta e incorreta do que vê. E essa aplicação do conhecimento com a psicopatologia na vida prática da escola é bem possível, pois não está se falando em diagnóstico preciso, mas apenas da capacidade de perceber o próprio fato da existência de certas incorreções na vida psíquica da criança (Schepinski, 1912, p. 572).

Tudo isso, afirmava este pedagogo, é apenas um lado da história. O outro lado é “o conhecimento da psicopatologia que é o fundamento na higiene psíquica da infância e do jovem, mas a higiene psíquica é um dos componentes de toda a ciência da educação e, além do mais, um componente extremamente importante” (idem, p. 575).

Os livros didáticos de pedagogia escritos pelo principal ideólogo da pedagogia soviética, professor A. B. Zalkind, ou então os livros editados sob sua supervisão, ou os livros didáticos dos apologistas de Zalkind que foram fortemente influenciados por ele, servem de exemplos claros e típicos disso. Uma importância de primeira ordem na educação do novo homem era dada ao meio social. Reconhecia-se que o processo pedagógico como um “processo de desdobramento do comportamento infantil numa relação orgânica com determinados fatores do meio circundante” (Molojavi, 1930, p. 9) e a educação são “a organização e ordenação das atitudes e ações da criança, de seu comportamento, que lhe atribuem uma direção e a máxima adaptação” (idem). É importante ao pedagogo e ao pedólogo predeterminar a classe de origem, as situações sociais, prever os fenômenos vitais e os processos em que serão utilizadas as orientações educativas, as habilidades, as estruturas de vida. “Quanto mais definida a estrutura de vida no trabalho com as crianças, mais alto é o valor pedagógico do processo no sentido de elaboração da orientação, do avanço no crescimento, das neoformações dos mecanismos comportamentais” (Idem).

Sem dúvida alguma, como um axioma, aceitava-se o postulado das tradições de classes como base de todas as diferenças do meio:

O meio para todas as idades é único e altera-se apenas com a marcha comum da história. As relações de classes revelam sua ação em todos os fenômenos da vida social. Toda a vida do homem (...) está atravessada pelas relações de classes e é determinada pelas condições de vida dessa classe. A contradição principal no meio é a contradição entre as classes (Bolotnikov e Vilenkina, 1932, p. 68).

As contradições entre as classes se revelam em todos os lugares e em tudo, incluindo a utilização pelo homem dos recursos naturais como a água, a luz, o ar, etc.; mesmo aqui fica evidente que os trabalhadores no capitalismo utilizam pouco esses recursos, pois passam o dia inteiro nas fábricas e empresas.

O próprio Burrarin, membro do Bureau Político (Politbiuro) do Comitê Central do Partido Comunista Russo (dos Bolcheviques) e acadêmico, dizia que cada personalidade em desenvolvimento “como uma casca de salame está preenchida pelo meio” (Cf. Kornilov, 1929, p. 39); em cada personalidade está depositado o conteúdo social. “A própria personalidade é apenas um coágulo de influências sociais comprimidas, amarradas numa pequena trouxinha” (Idem).

O interesse pelo problema da infância, pelo problema da individualidade relatado em textos de livros didáticos e revelado na descrição de crianças diferentes das outras, está apresentado na dicotomia “criança talentosa” e “criança difícil” e aparece nos livros de pedologia dos anos 20 e 30. Esses dois tipos de crianças evidentemente saíram do discurso ideológico geral que anunciava a utilidade salutar da influência social do meio proletário.

Nos livros didáticos de pedologia dos anos 1920 e 1930, um pólo da “escala de não semelhança” peculiar, ou mais precisamente, o problema do talento tratava-se com muita amplitude: “seria um equívoco profundo explicar o ‘talento’ relacionando-o diretamente com as especificidades biológicas do organismo (...) Ele (...) é, no mais alto grau, o resultado da formação social da personalidade (...) no processo de interação complexa com o meio” (Zalkind, 1934, p. 14). E em seguida, de forma muito otimista, dizia em relação aos não muito talentosos: “com certeza, é possível que as assim denominadas pessoas “medianas” possuam maiores possibilidades de desenvolvimento do que aquelas que normalmente revelam” (Idem). E mais otimista ainda: “nas condições de construção do socialismo, as



massas de trabalhadores destacam de suas fileiras uma quantidade crescente de ativistas talentosos (...) A sociedade comunista levará cada personalidade ao desabrochar nunca visto e nunca imaginado em outras condições” (Idem). É o que diz um dos livros didáticos de pedologia para a formação técnica de pedagogos.

Ao voltarmos nossa atenção para o destacado teórico e metodólogo do movimento pedológico, M. Ia. Bassov, veremos, da mesma forma, um tratamento cuidadoso do conceito “talento”: “é a capacidade da pessoa que determina suas possibilidades quantitativas e qualitativas do seu desenvolvimento psíquico” (Bassov, 2007, p. 559). Outro grande cientista da pedologia e psicologia soviética, L.S. Vigotski, também empreendeu tentativas de esclarecer a diferença entre conceitos e, em diferentes textos, entre eles *Pedagoguitcheskaia psirrologia (Psicologia pedagógica)*, de 1926; *Psirrologuitcheski slovar (Dicionário psicológico)*, em coautoria com Varchava, de 1931; *Trudnoie detstvo (A infância difícil)*, de 1928; *K voprossu o dinamike detskogo kharaktera (Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil)*, de 1928; *Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste (Imaginação e criação na infância)*, de 1930, fez menções ao termo “*odarionnost*” que, em alguns textos, se confunde com o que ele caracteriza como a *criança prodígio* (superdotada) dizendo, em uma de suas *Aulas de Pedologia*, proferidas entre 1933 e 1934, que “em seu desenvolvimento estão presentes os sintomas que se adiantam às idades; no entanto, a criança verdadeiramente talentosa caracteriza-se pelo fato de em seu desenvolvimento predominarem especificidades que são próprias da sua idade, mas essa idade é vivenciada de forma especialmente criativa” (Vigotski, 2001, p. 47).

No segundo pólo da escala de não semelhança, estão as crianças difíceis que “se destacam significativamente pelo seu comportamento no meio e entre as outras crianças e que exigem um tratamento especial” (Zalkind, 1934, p. 208). Tal convenção do conceito reflete-se na definição da quantidade de crianças nesse grupo: alguns pedagogos dizem que são de 2% a 3%; outros, que são de 25% a 30%.

A questão da infância difícil era, segundo os pedólogos, uma das questões mais atuais na teoria e na prática pedológica e pedagógica soviética daquele tempo. Reconhecendo a importância dessa questão em ciências correlatas e na prática dos países burgueses da Europa e dos Estados Unidos, os cientistas soviéticos afirmavam que sua solução científica era encontrada, principalmente, na pedologia, na psicopatologia e na prática pedagógica soviética. Isso se explica com os objetivos e as tarefas da educação social em condições de um estado socialista que dife-

rem claramente das tarefas semelhantes num estado burguês, pois apenas os pedagogos e pedólogos soviéticos dominavam o método verdadeiramente científico de conhecimento, o método dialético marxista-leninista. Apenas esse caminho garante sua resolução correta e científica e já foi destacado por uma série de grandiosos êxitos (Zalkind, 1934; Bolotnikov e Vilenkina, 1932; Chardakov, 1932).

A diferença nas abordagens sobre a educação entre os especialistas soviéticos e burgueses consiste no fato de que as velhas teorias burguesas procuravam os motivos da infância difícil na própria criança, consideravam os traços difíceis de caráter e de comportamento autodominantes e, internamente, próprios da criança difícil, pondo com isso um ponto de interrogação ou negando completamente a possibilidade de educação ou reeducação. Mas a ciência soviética procurava os motivos das dificuldades nas condições concretas da situação de vida em que seguia o processo de seu desenvolvimento e que formatavam e determinavam a direção e o conteúdo de seu comportamento.

Os pedólogos definiam o processo de desenvolvimento da criança como:

processo de inclusão na vida social de sua classe, de enraizamento nessa vida, de impregnação pelos objetivos, estruturas e métodos de luta que são característicos de sua classe que se forma em função da relação entre esses fatores do meio e, em primeiro lugar, do meio social e do fundo biológico que a criança carrega (Chardakov, 1932, p. 205).

Como se correlacionam o biológico e o social na pessoa, segundo a opinião dos pedólogos dos anos de 1920 e 1930? A herança biológica representa certa soma de possibilidades, cuja revelação e desenvolvimento ocorrem em determinada situação de vida, sob a influência de todos os fatores. As condições favoráveis do meio social contribuem com o desenvolvimento normal de todas as possibilidades da criança, atribuem-lhe um direcionamento e um conteúdo social salutar. Os fatores patológicos desfavoráveis retardam esse desenvolvimento e o distorcem. Esse último é o motivo principal que gera e alimenta a infância difícil. Esse papel guia do meio social no desenvolvimento da criança foi o que obrigou a pedologia soviética a buscar as raízes da infância difícil em seu meio social e nele também encontrar os meios de sua prevenção e luta contra ela.

A. B. Zalkind contribuiu com o desenvolvimento do estudo de “crianças difíceis”. Primeiramente, ele via como uma das tarefas da psiconeurologia contem-

porânea “a revisão da psiconeurologia à luz das novas relações sociais” (Zalkind, 2001, p. 129) e conclamava os psiconeurologistas “finalmente, a falar na língua da revolução”. Eles (os psiconeurologistas) não “se assustavam com os epítetos psiquiátricos terríveis que eram aplicados às crianças, pois a flexibilidade biológica delas e a reeducação psíquica desvendavam muito mais as possibilidades otimizadas do que os epítetos que eram apresentados pela psiquiatria com seu coração de pedra” (Idem, p. 132). Em segundo lugar, as psicopatias infantis, considerava Zalkind, “são doenças profundamente sociais (...), supra-sociais de um meio direto e grosseiro de natureza social do que as outras doenças sociais, do tipo tuberculose e sífilis, pois são manifestações associadas e antissociais da criança” (Idem, p. 130). É exatamente no meio social, como numa arena, que se manifesta a inferioridade orgânica da criança. Como esse importante pedólogo do país enxergava o problema dos distúrbios em crianças com psicopatias? Na organização associada e insatisfatória da riqueza energética infantil, ou seja, na educação e “não é preciso superestimar o significado fatal das formas patológicas grosseiras e especiais” – concluía ele. Até mesmo em casos de psique degenerativa, na ciclotimia e esquizotimia “não há fundamentos para afirmar que existe uma insuficiência ética hereditária ou orgânica” (Zalkind, 2001, p. 133). O sintoma da “criança difícil” é a mentira, a violência, a desorganização e a vadiagem, a sexualidade antecipada, tudo isso é “o sistema de reações sociais e de contatos, mas organizados da criança”, uma série de reflexos sociais condicionados (6; p. 135), ou seja, “com determinadas influências contrárias serão eliminados” (Idem, p. 137).

Foram destacados os seguintes grupos de crianças difíceis: negligenciadas pedagógica e socialmente; fisicamente fracas e doentes (tuberculosas, raquíticas); crianças com distúrbios orgânicos e funcionais do sistema nervoso; epileptóides; histéricas: psicoastênicas, retardadas mentais em decorrência de alcoolismo dos pais, de sífilis hereditária, de doenças nervosas, de traumatismos e de raquitismo. Como é possível observar, os autores dos livros didáticos de pedagogia para os cursos de graduação em pedagogia e escolas técnicas não abordam completamente as crianças com defeitos orgânicos severos: cegas, surdas-mudas, com retardo mental severo, pois elas são objeto de instituições defectológicas especiais e das escolas de massa, sendo que as instituições de educação infantil não têm nada a ver com elas.

De quais grupos sociais são destacadas as psicopatias infantis e qual é seu destino: 1) das classes dominantes que, ao perderem seu significado produtivo,

abandonam “em estado neuropsíquico a energia de seus membros” e sua energia, em decorrência disso, com a radicalização da luta de classe, torna-se psicopatologicamente incurável; 2) da “pequena burguesia, no momento em que é abalada a sua situação de estabilidade”, mas após a luta revolucionária as psicopatias infantis, nesse grupo, diminuem; 3) de classes mais empobrecidas no período pré-revolucionário, mas que, com o fortalecimento e organização da luta revolucionária dessas crianças, formam-se quadros heroicamente revolucionários.

O caráter da apresentação dos conhecimentos no livro didático muda: além de informar, os autores fornecem orientações, ou seja, um conhecimento em ação. Então, como devem proceder “os pedagogos socialistas”? Orientar-se para as crianças das camadas de trabalhadores; “rever de modo otimista a composição existente da criançada com psicopatia do ponto de vista da abordagem socialista, da sua “ética” e de suas “esquisitices”(Zalkind, 2001, p. 137); desenvolver nessas crianças o coletivismo, a atividade e o interesse social; “liquidar a relação senhoril com essas crianças”. “Até mesmo as psicopatias e neuropatias biologicamente determinadas podem ser eliminadas sob a influência de ações correspondentes do meio e da intervenção pedagógica. Apesar disso, em grande medida, deve ser um trabalho árduo e exigir uma influência energética e sistemática” (Zalkind, 2001, p. 220).

Seguindo tal lógica, eram relatados os problemas da infância difícil nos livros didáticos de pedologia até 1936. Após a Resolução do CC do PCR(b) *Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narcompros* em que a pedologia era denominada de falsa ciência, foram destruídos os trabalhos dos pedólogos, as investigações laboratoriais, instrumentais e psicológicas, incluindo, as relacionadas às crianças submetidas à instrução em escolas auxiliares. No dia 11 de setembro de 1936, o Narcompros da URSS editou o Decreto *Sobre medidas práticas para melhorar o trabalho de ensino e educação em escolas especiais para crianças com retardo mental e dificilmente educadas* e com isso teve início a reestruturação radical da escola auxiliar e, em seguida, a constituição da pedagogia do oligofrênico.

É claro que seria interessante analisar o desenvolvimento deste tema nos livros didáticos de M. Ia. Bassov, P. P. Blonski e L.S.Vigotski que contribuíram enormemente para a defectologia como campo da psicologia. Os textos de seus livros didáticos são originais e singulares, diferenciam-se dos livros com os pontos de vista de A. B. Zalkind que saíram em grandes tiragens. No entanto, sob um

enorme estalido das frases ideológicas de A. B. Zalkind ouve-se uma mensagem humana: escutar os interesses da criança, estudar suas necessidades. É verdade que, depois, deve-se confiar no coletivo infantil socialista, ou seja, no meio que age sobre a criança e a leva para a direção correta.

O que aconteceu depois disso? Os livros de pedologia desapareceram e havia apenas um livro de psicologia, o de S. L. Rubinstein (1940). Somente em 1946, após a introdução da psicologia como disciplina nas escolas de formação geral, surgiram mais três livros: de K. N. Kornilov, B. M. Teplov, do ex-pedólogo G. A. Fortunatov e A. V. Petrovski. Neles, em pequenos parágrafos, falava-se de talento como “uma conjugação das inclinações que formam a premissa natural do desenvolvimento das capacidades” ou é o grau de sucesso de realização pelo homem de uma ou outra atividade que é importante para a sociedade. Sobre as crianças difíceis, as manifestações patológicas do comportamento ou estados doentios mentais nada era mencionado.

## Referências

- BASSOV, M.Ia. *Obschie osnovi pedologii*. Sankt-Peterburg: Alteia, 2007.
- BLONSKI, P.P. *Pedologuia*. Moskva, 1925.
- BOLOTNIKOV, A; VILENKINA, R. (org.) *Pedologuia dlia pedagoguitcheskikh terrnikumov vseh otdeleni pervogo kursa*(Napissana brigadoi Academii Komunistitsheskogo vospitania im. N.K.Krupskoi v sostave E. Antonovoi, V.Gmurmana, A. Mukovkina, A. Kubarevoi, M.Salischevoi i A. Cheina). Moskva-Leningrad, 1932.
- CHARDAKOVA, M.N. *Utchebnik pedologii dlia pedterrnikumov. Tchast vtoraiia. Pedologuia chkolnogo vozrasta*. Moskva – Leningrad, 1932.
- CHVARTSMAN, P.Ia; KUZNETSOV, I.V. *Pedologuia: repressiorovannaia nauka*. Sankt-Petrebureg: Nauka, 1994.
- GOBTCHANSKII, I. *Opitnaia psirrologuia v dvukh tchastiakh*. SPb, 1901.
- GUILAIRIOVSKI, A. *Possobie k izutcheniu psirrologuii*. Moskva, 1888.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
- KORNILOV, K. *Utchebnik psirrologuii, izlojennoi s totchki zrenia dialektitxcheskogo materializma*. Moskva-Leningrad, 1929.
- KUREK, N. *Istoria likvidatsii pedologii i psirroterrniki*. Sankt-Peterburg: Aleteia, 2004.

MILORADOVITCH, K. Psirrologuia v srednei chcole. *Jurnal Ministerstva narodnogo prosveschenia*. Tch, XLV, 1913.

MOLOJAVI, S. (Org.). *Pedologuitcheski analiz pedagoguitcheskogo protsessa v chcole*. Moskva, 1930.

RUBINSTEIN, S. L. *Osnovi obschei psirrologuii*. Moskva: 1940.

SCHEPINSKI, A. O nieobrrodimosti izutchenia psirropatologii pedagogam. *Pedagoguitheskii sbornik*. n. 12, 1912.

TCHELPA NOV, N. I. *Utchebnik psirrologuii (dlia guimnazii i camoobrazovania)*. Moskva – Peterburg – Rharkov, 1918.

VARCHAVA, B. Ie; VIGOTSKI, L. S. *Psirrologuitcheski slovar*. Sank-Peterburg: Tropa Troianova, 2008.

VASSILIEV, N. A. *Lektsii pó psirrologuii, tchitannie na Kazanskikh jenskikh kurssakh*. Kazan, 1914.

VESELOVSKAIA, K.P. *Pedologuitcheski practicum: possobie dlia praktitcheskikh zaniati po pedologuii*. Moskva: Rabotnik prosveschenia, 1928.

VIGOTSKI, L. S. *Pedagoguitcheskaia psirrologia*. Moskva: Rabotnik prosveschenia, 1926.

VIGOTSKI, L. S. Trudnoie detstvo. In: Vigotski, L.S. *Sobranie sotchineni*. Moskva: Pedagoguika, 1982, Tom 5, p. 137-149.

VIGOTSKI, L. S. K voprossu o dinamike detskogo kharaktera. In: L.S. *Sobranie sotchineni*. Moskva: Pedagoguika, 1982, v. 5, pp., 153-165.

VIGOTSKI, L. S. *Lektsii pó pedologuii*. Ijevski: Udmurski Universitet, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste. In: VIGOTSKIL, S. *Psirrologuia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004, p. 235-326.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 11, 23-36, 2008.

ZALKIND, A. B. (Org.). *Pedologuia. Utchebnik dlia dochkolnikh otdelenii pedagoguitcheskikh terrnikumov*. Moskva, 1934.

ZALKIND, A. B. Osnovnie voprossi pedologuii. In: ZALKIND, A.B. *Pedologuia: utopia Irealnost*. Moskva: Agraf, 2001.

# O QUE A ARTE EDUCA?

Patrícia Pederiva  
Universidade de Brasília

Elizabeth Tunes  
Universidade de Brasília  
Centro Universitário de Brasília

Para empreender o exame psicológico da arte não é suficiente, e nem mesmo adequado, transpor termos de uma área de estudo para a outra, realizando colagens. É necessário construir um exame próprio, bem como um corpo teórico singular para tal análise. Apesar de enformada por seu material específico, cada obra de arte, carrega, em sua anatomia, para utilizar as palavras de Vigotski (2001), seu sentido psicológico que atravessa o tempo histórico.

Vigotski (2001) reconhece a arte como o social em nós. Não se trata de um social distante que o indivíduo acessa quando quer. O social a que se refere é algo que participa da estrutura de cada pessoa que convive em uma sociedade repleta de história. Engendra a sua atividade psicológica mesma, seus processos de pensamento, de emoção, de reconhecimento de si, dos outros, do mundo e de tudo o que a cerca e que a ela diz respeito.

## **Estética e Psicologia**

A idéia de que a estética não prescinde de um exame psicológico foi enfaticamente defendida por Vigotski (2001), pois que, segundo ele, “sem um estudo psicológico especial nunca vamos entender que leis regem os sentimentos numa obra de arte (...)” (p. 21). Para o autor, uma psicologia da arte requer uma clara e precisa consciência dos problemas e dos limites da mesma. Em sua *Psicologia da Arte*, estudou as correntes da estética presentes em sua época, que se resumiam às de cunho psicológico e às de cunho não-psicológico. Elas negavam-se uma à outra. A diferença entre essas vertentes passava pelo entendimento do caráter do objeto estético.

Na vertente psicológica, entendia-se que a estética deveria ser concebida como uma teoria do comportamento estético e considerada como psicologia do prazer estético e da criação artística. Assim, ou se estudava o criador da obra ou o seu receptor. Aí, somente por meio da percepção, da sensação e da fantasia é que o objeto estético adquiriria seu caráter estético específico. Um primeiro erro dessa corrente, de acordo com Vigotski (2001), consiste no fato de ela começar pelo fim, ou seja, pelo prazer estético e pela avaliação e por ignorar o próprio processo, já que prazer e avaliação podem ser momentos secundários e suplementares do comportamento estético. Um segundo erro seria a sua incapacidade de distinguir a emoção estética da emoção comum. Mas, sua falha principal, para o autor, é a falsa premissa de que a emoção estética complexa surge como a soma de prazeres estéticos particulares.

Na corrente não psicológica, principalmente a alemã, buscava-se a construção de uma base histórica e sociológica para o estabelecimento de uma teoria estética. Dessa forma, a arte só poderia ser objeto de estudo científico se fosse considerada como uma das funções vitais da sociedade em relação constante e permanente com os demais campos da vida social e como parte de um condicionamento histórico real. Nessa perspectiva, como tendência sociológica, o materialismo histórico procurou construir uma análise científica da arte tendo por base os princípios que eram aplicados ao estudo das formas e fenômenos presentes na vida social. Nesse terreno, a arte é delimitada como ideologia, apresentando-se como superestrutura das relações de economia e de produção (Vigotski, 2001).

As discussões entre ambas as correntes mostrava-se estéril, adiando e prolongando uma solução prática para uma compreensão efetiva da arte porque, segundo o autor, as duas vertentes seriam complementares e não antagônicas, como se postulava. O estudo sociológico e o estudo psicológico deveriam existir conjuntamente, pois a natureza imediata da ideologia é o psiquismo do homem social. A arte, para o autor, conforme já foi apontado, sistematiza o campo do sentimento do psiquismo do homem social. O psiquismo de um indivíduo particular é socialmente condicionado, não existindo, assim, fronteiras entre um e outro campo e nem diferença de princípios entre os processos de criação grupal e individual. Desse modo, o psiquismo de um indivíduo particular é o objeto da psicologia social. Tudo é social no homem, o que não significa que o psiquismo de um indivíduo seja inerente ao psiquismo de todos em uma sociedade. O



autor, então, examinou as concepções que mais se aproximariam de uma compreensão autêntica da arte. Dentre elas, destacou a que a entendia ou como forma de conhecimento ou como procedimento ou, ainda, segundo a psicanálise. Finalmente, procurou demonstrar o que considerava pertinente em cada uma e propôs, após isso, o seu próprio modo de análise da arte.

Segundo ele, a fórmula que compreende a arte como conhecimento assemelha-se à doutrina desenvolvida na Antiguidade em que a arte era considerada como “conhecimento de sabedoria e tem como um de seus fins principais pregar lições de moral e servir de guia” (Vigotski, 2001, p. 32). Muitos teóricos, até então, costumavam excluir os processos intelectuais do contexto da análise estética, considerando-a apenas como um problema de sensação e de fantasia e negando que os atos intelectivos fossem parte do prazer artístico. Por isso, buscou-se, a partir de então, incluir os processos intelectivos na análise do prazer estético. Aí, o pensamento tomava um primeiro plano, mas como um intelectualismo unilateral. São três os elementos básicos de que trata essa teoria: a forma sonora externa, a imagem ou forma interna e o significado. Para os psicólogos dessa corrente, podia-se encontrar na obra de arte os mesmos três elementos da palavra, isto é, forma externa, forma interna e conteúdo. Na obra de arte, a imagem estaria ligada ao conteúdo, mas como uma idéia de algo. O processo psicológico aí presente, ou o fundamento da emoção artística, seria o caráter de imagem constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo. Assim sendo, a arte possuiria um modo específico de pensamento da mesma natureza que o conhecimento científico. Trata-se, para o autor, de uma teoria puramente intelectual que entende que a arte demandaria apenas o trabalho da mente e tudo o mais seriam fenômenos secundários. Segundo diz, “(...) ao nos determos nos processos intelectuais suscitados pela obra de arte, corremos o risco de perder o traço preciso que os distingue dos demais processos intelectuais” (Vigotski, 2001, p. 49).

A concepção intelectualista da obra de arte, não conseguiria, assim, explicar o fenômeno da emoção estética. A forma é própria de toda obra de arte. Ela é o ponto de partida e da emoção da forma algo acontece. Essa emoção é diferente de outros tipos de emoção. O conteúdo de uma obra de arte é grandeza dependente e variável do homem social. A arte é eterna, apesar de suas mudanças. Em sua essência, faz parte da lei do desenvolvimento histórico. Como emoção da forma, ela é imutável e somente seus empregos modificam-se nas diferen-

tes gerações. Assim, ela pode resultar em diferentes ideias. Sua interpretação e vivência podem ser modificadas e seu conteúdo sensorial não é um fim em si mesmo. Os juízos cognitivos referentes à obra de arte são atos emocionais do pensamento. A atividade da imaginação, própria da experiência estética, é uma descarga de emoções que possui sentimentos a serem resolvidos em movimentos expressivos. A arte é trabalho de um pensamento emocional específico. Ela possui as suas leis particulares, leis do pensamento emocional, ou seja, dos modos de funcionamento da unidade entre afeto e intelecto.

Vigotski (2001) examinou também as concepções da arte como procedimento, inclinadas a considerar o princípio da arte como antipsicológico por essência. Seus teóricos tentavam estudar a forma artística como algo objetivo, independentemente das ideias e sentimentos que integram a sua composição e de seus demais materiais psicológicos. Buscavam constituir sua ciência fora das bases sociológicas e psicológicas. Os fundamentos da corrente formalista surgiram em oposição ao intelectualismo. Ela tomava como centro a forma artística, que possui como base o fato psicológico fundamental e que consiste na perda do efeito estético, caso a forma seja destruída. Para esses teóricos, a forma não dependeria do conteúdo. Assim, a arte foi entendida como procedimento e como técnica; consistiria no jogo da forma artística, uma relação entre materiais. Existem, então, dois conceitos centrais, segundo esse ponto de vista, o de forma e o de material. O material é o que o artista encontra pronto, inclusive as ideias contidas na obra. A forma seria o modo de distribuição e construção do material.

Uma das contribuições dessa corrente e o ponto de interesse de Vigotski (2001) como estudioso que busca formular uma psicologia da arte foi o entendimento de forma como “toda disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético” (p. 60). O procedimento na arte pode ser traduzido como construção e composição do material. Nos formalistas, o enfoque recai sobre o enredo da obra de arte, o que, para um poeta, por exemplo, significaria o modo como ele dispõe as palavras em um verso. Para Vigotski, entretanto, os sentimentos são também materiais. Isso constitui uma mudança no princípio básico de explicação da obra de arte.

A crítica de Vigotski (2001) aos formalistas consiste em que eles buscam construir uma ciência renegando os fundamentos psicológicos e sociológicos da arte. Entretanto, o autor demonstra o quão psicológico é o discurso deles. Para

ele, a fórmula da arte como procedimento implica perguntar ‘procedimento de que?’. Isso demonstra um ponto de inconsistência nessa corrente, pois os formalistas não conseguem responder a essa pergunta. A resposta, para o autor, seria: “o procedimento da arte tem um objetivo que o define integralmente e não pode ser definido senão em conceitos psicológicos. A base dessa teoria psicológica é a doutrina do automatismo de todas as nossas emoções costumeiras” (p. 64-65). Pelas palavras de Jirmunski, o autor esclarece:

Se nos pusermos a interpretar as leis gerais da percepção, veremos que, ao se tornarem habituais, os atos se automatizam. Assim, por exemplo, passam para o âmbito do inconsciente-automático todos os nossos hábitos; concordará conosco aquele que se lembrar da sensação experimentada ao segurar uma caneta pela primeira vez ou ao falar pela primeira vez uma língua estrangeira, e comparar essa sensação com aquela que experimenta ao fazer isto pela décima vez. Pelo processo de automatização explicam-se as leis de nosso discurso prosaico, com sua frase inacabada e sua palavra semipronunciada... Nesse método algébrico de pensamento, os objetos são tomados pelo número e pelo espaço, nós não os vemos, mas os reconhecemos pelos primeiros traços. O objeto passa ao nosso lado como se estivesse empacotado, sabemos que ele existe pelo lugar que ocupa, mas vemos apenas a sua superfície... E eis que para devolver a sensação da vida, para sentir os objetos, para fazer da pedra pedra existe aquilo que se chama arte. O fim da arte é propiciar a sensação do objeto, como visão e não como reconhecimento: o procedimento da arte é o procedimento do estranhamento dos objetos e o procedimento da forma complexificada, o qual aumenta a dificuldade e a duração da percepção, uma vez que o processo de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar a feitura do objeto, pois o já feito não tem importância em arte (p. 65).

É por meio dessa automatização que Vigotski (2001) explica o efeito, a possibilidade da reação estética, não por um conhecimento, mas por uma sensação, como reconhecimento de algo que se complexifica pela própria arte e que causa estranhamento. A arte criaria a possibilidade de prolongamento da percepção. Ele aponta que os formalistas caem em contradição quando afirmam que o fim da forma artística é sentir o material, por não compreenderem o sentido

psicológico deste. Tratar-se-ia da mesma unilateralidade daqueles que concebiam a arte do ponto de vista intelectualista. Para o autor, não se pode conceber a forma sem o material e o procedimento está subordinado a uma meta.

Vigotski (2001) demonstrou a importância do material para o efeito estético na obra de arte. Para ele, é patente que a mudança de material deforma o efeito psicológico da forma e “a percepção mais simples da forma ainda não é, por si mesma, um fato estético” (p. 68). A forma não existe fora do material enformado por ela e as relações são dependentes do material correlacionado. Assim, a deformação do material é igualmente deformação de forma. A obra de arte em materiais diversos adquire formas diferentes. De acordo com o autor, os formalistas fracassaram na tentativa de explicar a arte por seus aspectos externos e suas pretensas explicações nada teriam respondido, suscitando ainda mais explicações. Uma explicação psicológica da arte estaria, assim, além do hedonismo elementar ao qual se costuma relacioná-la. Mesmo esse hedonismo possui suas explicações já efetuadas pela psicologia. Nela, demonstrou-se ser essa perspectiva frágil e ineficaz, pois o conceito de belo, associado à reação que deveria provocar uma obra de arte, possui variáveis outras que estão ligadas a ideologias e a explicações de natureza diversa. Assim, o autor indica a complexidade de formular uma psicologia da arte, que é o que ele buscava construir e que, de forma alguma, foi trabalho efetuado pelos formalistas.

Os modos com os quais a psicanálise, ao tempo de Vigotski, examinava a arte foram também examinados. Para o autor, trata-se de um viés extremamente reducionista, uma vez que o processo de criação do artista é entendido tal como os processos infantis relativos à brincadeira. Aí, a criação artística é concebida como uma fantasia, um devaneio originário de prazeres recalcados na infância. Conforme diz: “o efeito da obra de arte e da criação poética é integralmente deduzido dos instintos mais antigos, que permanecem imutáveis ao longo de toda a história da cultura e o efeito da arte se restringe integralmente a um campo estreito da consciência individual” (Vigotski, 2001, p. 91-92).

Além do mais, trata-se de uma teoria que dá um peso excessivo ao inconsciente, colocando a consciência em segundo plano. O autor denunciou a inconsistência da psicanálise de seu tempo na tentativa de explicar o processo artístico. Ele afirma que “nesta concepção reduz-se extremamente o papel social da arte e esta começa a parecer mero antídoto que tem como fim salvar a huma-

nidade dos vícios, mas não apresenta nenhum problema positivo para o nosso psiquismo” (p. 91). O fato de a psicanálise ter penetrado no campo do inconsciente seria o seu maior mérito. Entretanto, o inconsciente não é algo situado fora da consciência. Ele deixa nela seus vestígios e é por meio deles que se pode estudá-lo, ou seja:

(...) a ciência estuda não só o dado imediato e reconhecível, mas também toda uma série de fatos e fenômenos que podem ser estudados de forma indireta, através de vestígios, análise, reconstituição, e com auxílio de material que não só difere inteiramente do objeto de estudo como, amiúde, é notoriamente falso e incorreto em si mesmo. De igual modo o inconsciente se torna objeto de estudo do psicólogo não por si mesmo, mas por via indireta através da análise daqueles vestígios que ele deixa no nosso psiquismo. Porque o inconsciente não está separado da consciência por alguma muralha intransponível. Os processos que nele se iniciam têm, frequentemente, continuidade na consciência e, ao contrário, recalcamos muito do consciente no campo do inconsciente. Existe uma relação dinâmica, viva e permanente, que nunca cessa, entre ambas as esferas de nossa consciência. O inconsciente influencia os nossos atos, manifesta-se no nosso comportamento, e por esses vestígios e manifestações aprendemos a identificar o inconsciente e as leis que o regem (p. 82).

Isso se torna importante para investigações no campo da psicologia da arte porque não se pode explicar a arte somente pelo plano consciente. Sobre isso, esclarece:

(...) enquanto nos limitarmos à análise dos processos que ocorrem na consciência, dificilmente encontraremos resposta para as questões mais fundamentais da psicologia da arte. Nem do poeta nem do leitor conseguiremos saber em que consiste a essência da emoção que nos liga à arte e, como é fácil perceber, o aspecto mais substancial da arte consiste em que os processos de sua criação e os processos de seu emprego vêm a ser incompreensíveis, inexplicáveis e ocultos à consciência daqueles que operam com ela (p. 81).

Outro autor que procurou compreender a arte, incluindo a música e o seu papel na vida humana, foi Tolstói (1994). A pergunta *O que é arte?* é o título de su-

aobra, cujas principais idéias sobre arte serão apresentadas a seguir. Tolstoi (1994) analisou, durante quinze anos, diversas correntes estéticas, em busca de uma compreensão de arte. Grande parte das teorias até então entendia que a função da arte era a expressão da beleza. Mas, para o autor, a beleza não possui o fundamento necessário para uma definição de arte por ser subjetiva e por possuir cunho ideológico. De acordo com ele, antes de definir uma forma particular de atividade humana é necessário que se compreenda seu valor e seu significado. Para isso, deve-se examinar tal atividade em si mesma, bem como seus relacionamentos com seus efeitos e causas. O autor também não concordava com o entendimento e a busca da arte pelo prazer que ela poderia proporcionar. Uma definição correta deveria, primeiramente, de acordo com ele, considerá-la como atividade essencial da vida humana e, sob tal aspecto, um meio de comunicação entre os homens. Segundo ele, “a arte inicia-se quando o homem reinvoca em si sentimentos já experimentados anteriormente com o fim de fazer com que outra pessoa também os experimente, exprimindo esses sentimentos por certas indicações externas” (Tolstoi, 1994, p.50). Ele afirma que sempre que uma pessoa expressa em uma tela ou no mármore, ou em outros materiais, o sofrimento ou o prazer experimentado na realidade, ou na imaginação, criando condições para que os outros também experimentem o mesmo sentimento, aí existe arte. Para ele, “a arte é a atividade humana em que um homem, conscientemente, através de certos signos exteriores, comunica a outras pessoas sentimentos que ele vivenciou, de modo a contaminá-las e fazê-las vivenciar os mesmos sentimentos” (p.51). Assim, para ele, o contágio seria a base para a definição da arte.

A existência humana seria, para Tolstoi (1994), um transbordar constante de arte que, de modo mais amplo, possuiria um significado mais abrangente e incluiria desde as canções de ninar, passando pelas danças, mímicas, ornamentação de casas, ofícios religiosos e cerimoniais públicos, entre outros, invadindo todo o campo da vida. A arte seria diferente de outras formas de atividade mental porque seduz e age sobre as pessoas, independentemente do desenvolvimento e da cultura. Desse modo, não haveria barreiras para a compreensão humana da arte. Mais verdadeira é uma arte quanto maior o seu poder de comunicação. O contágio, de acordo com ele, seria a medida da excelência artística. Por meio dela os sentimentos de gerações poderiam ser passados às gerações futuras e ser permutados. Essa seria a via de entendimento da arte para ele. As discussões metafísicas, psicológicas, históricas e fisiológicas ser-lhe-iam estranhas.

A tentativa de compreender a arte com base na idéia de contágio empreendida por Tolstoi (1994) foi criticada por Vigotski (2001), que afirma que o contágio não explicaria efetivamente a atividade artística. Seria necessário um estudo psicológico especial para entender as leis que regem os sentimentos em uma obra de arte e que não poderiam ser reduzidas à lei do reflexo. O problema central, para o autor, consiste na questão: é possível estabelecer algum tipo de lei psicológica de influxo da arte sobre o homem? Se houver uma lei na vida psicológica do homem, deve-se incluí-la na explicação do influxo da arte, que sempre ocorreria em relação a todas as outras formas da atividade humana. Delimitar precisamente o problema psicológico da arte em relação ao problema sociológico era a meta de sua investigação e para isso dever-se-ia utilizar a psicologia de um indivíduo particular, que poderia e deveria ser material para a psicologia social. O novo método sugerido pelo autor toma por base de análise a própria obra de arte. Para ele, é com base nela que se pode recriar a psicologia que lhe corresponde, bem como as leis que a regem. Deve-se, assim, recriar a resposta estética, que não pertence a nenhum indivíduo isolado, mas somente à própria obra de arte. Para isso, é necessário partir da forma da obra de arte, passar pela análise funcional de seus elementos e de sua estrutura, em direção à recriação da resposta estética e estabelecer, assim, suas leis gerais.

A arte possui um problema psicológico, reafirma Vigotski (2001) e, por esse motivo, para sua elucidação, é necessário utilizar uma explicação psicológica. As condições sociais determinam apenas indiretamente a natureza e o efeito da obra de arte. Os sentimentos suscitados por ela são socialmente condicionados. Sua forma possui a função de comunicar um sentimento social, ausente no objeto representado, mas conferido pela arte. O comportamento estético do homem é ocasionado por mecanismos psicológicos que são determinados em seu funcionamento por razões de ordem sociológica. Os gostos e conceitos estéticos seriam possibilitados pela condição humana. A transformação dessa possibilidade em realidade seria determinada pelas condições que a cercam. Em nenhuma época, as leis gerais da natureza psíquica do homem cessam. Em diferentes tempos, diversos materiais chegam às cabeças humanas e, assim, os resultados de sua elaboração não são os mesmos. Por isso, as leis psicológicas podem explicar a história da ideologia, em geral, e a história da arte, em particular. A psicologia de dada época possui uma raiz comum com as ideologias. Mas a argamassa é o psiquismo social e não a ideologia. Para compreender a arte dessa forma é ne-

cessária uma psicologia estética que estude a emoção, fenômeno que atravessa o percurso do desenvolvimento humano na arte

A arte recolhe da vida o seu material, produzindo algo que ainda não está em suas propriedades. “A arte está para a vida como o vinho para a uva” reafirma o autor (Vigotski, 2001, p. 307). Um sentimento que é inicialmente individual torna-se social. Generaliza-se por meio da obra de arte. Ela é “(...) uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (p. 308, itálicos do autor). Ela pode ser uma expressão direta da vida ou uma antítese dela. A arte parte de determinados sentimentos vitais, reelaborando-os. É a catarse, pela transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, que realiza essa elaboração. “A arte resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo” (p. 309).

Existem princípios psicofísicos que servem de base à arte. A música, por exemplo, surgiu de um princípio geral do trabalho físico pesado, cuja meta é resolver pela catarse a tensão pesada do trabalho. Quando a arte e o trabalho se separaram e a música passou a existir como atividade autônoma, na própria produção foi inserido o elemento que antes era constituído pelo trabalho. Perdendo sua relação direta com ele, a música conservou as mesmas funções, já que ainda deve sistematizar e organizar o sentido social, fornecendo vazão e solução a tensões angustiantes. A arte não se reduz a comunicar sentimentos, não implicando poderes sobre estes. Ela é o instrumento mais forte na luta pela existência. Seu fundamento biológico está em superar as paixões que não encontram vazão na vida comum. O comportamento é o processo de equilíbrio do organismo com o meio. Os processos de equilíbrio do organismo podem ser bastante confusos e complexos, quanto mais complexa e delicada se tornar a relação entre o organismo e o meio. Haverá aí a necessidade regular de dar vazão a energias não utilizadas para equilibrar a balança do homem com o mundo. A descarga de energia não utilizada faz parte da função da arte (Vigotski, 2001).

Para Vigotski (2001), o organismo humano está de tal modo estruturado que muito mais atrações e estímulos são percebidos do que realizáveis. O organismo é um permanente campo de batalha. Para atingir equilíbrio, a arte é o veículo adequado. Além de percepção, ela também exige criação para que se supere criativamente o sentimento individual e encontre-se a própria catarse. A arte não gera de si mesma ações práticas. Ela somente prepara o organismo para a ação. A lei do menor esforço não tem sentido na arte. “(...) consiste num dispêndio



tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio da psique, numa descarga de energia” (Vigotski, 2001, p. 314). Ela estrutura e ordena os sentimentos humanos.

Mas até onde existe apenas um homem com suas emoções pessoais, ainda aí existirá o social. Portanto, afirma ele, “a arte é o social em nós (...)” (Vigotski, 2001, p. 315). O seu efeito é sempre um efeito social, mesmo que realizando a catarse e arrastando as emoções para seu fogo purificador, bem como as comoções mais íntimas e vitalmente importantes de uma alma individual. E, sobre isso, o autor arremata:

A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade (...) De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser (...) é a condensação da realidade (...) Procura nos mostrar mais fenômenos vitais do que houve na vida que vivemos (...) (Guyeau, citado por Vigotski, 2001, p. 315) (...) o sentimento torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal, sem, contudo deixar de continuar social (Vigotski, 2001, p. 315).

Vigotski (2001) destaca a importância do papel que a arte desempenha na sociedade. Ela introduz a ação da paixão, rompendo o equilíbrio interno, modificando a vontade em um sentido novo, formulando e revivendo para a mente as emoções, vícios e paixões, que teriam permanecido em estado indefinido e imóvel na sua ausência. Mas as relações entre a vida e a arte são ainda muito mais complexas, pois existe uma diferença entre a emoção estética e a emoção comum. A emoção comunicada pela obra de arte não é capaz de traduzir-se de modo imediato e direto em ação. É essa a diferença entre a emoção comum e a estética. O autor entende que o efeito da música, por exemplo, é muito mais complexo e sutil. Ele acontece por meio de abalos e deformações subterrâneas do posicionamento humano, manifestando-se insolitamente em determinado instante. Apesar de não se realizar imediatamente, ele age de modo excitante e indefinido sobre o homem, motiva-o para algo. Não se vincula a reações concretas, atitudes ou movimentos. Ao agir de modo catártico, a música elucida e purifica o psiquismo. Revela e explode para a vida imensas possibilidades reprimidas e recalçadas

até então. Isso é a consequência da arte. O seu vestígio. Mas entre o homem e o mundo está o meio social, que direciona e refrata as excitações que agem de fora sobre o homem e as reações que partem do homem para fora. Assim, o autor diz:

(...) a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada de nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas (...) Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem de sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima de nossa vida o que está por trás dela (p. 320).

Dessas palavras pode-se inferir que, na obra de arte, estão presentes materiais que são combinados e enformados de diversos modos, com pontos de tensão e de relaxamento criados intencionalmente pelo compositor que possibilitam a reação estética. Essa elaboração artística independe de um estilo específico, não é patrimônio de um gênero particular de música como a erudita. Pode ser encontrada em diversos tipos de discurso musical, por exemplo, como no choro, na música popular, no samba, na música orquestral. O que importa é o tratamento estético dado ao material que é intencionalmente combinado de um modo particular que possibilita uma reação emocional de cunho estético.

Como em toda emoção, na reação estética há um dispêndio, uma liberação de energia, uma explosão, uma catarse e “quanto maiores são esse dispêndio e essa descarga tanto maior é a comoção causada pela arte” (Vigotski, 2001, p.257). Todavia, a emoção estética é enigmáticamente distinta das demais emoções. Toda emoção prepara o organismo para a ação, energiza-o, move-o e é exatamente por isso que tem um valor de adaptação ao ambiente, um valor de sobrevivência. Ao energizar e preparar o organismo, incitando-o a agir, possibilita que surjam, de imediato, as reações adequadas à situação. Mas a arte tem uma função sutil ligada às emoções: “a emoção estética não provoca uma ação imediata, que se manifesta na mudança de orientação” e, além de não provocar

ações, “ainda desabitua o indivíduo a realizá-las” (Vigotski, 2001, p. 317). Eis aqui o ponto nevrálgico da sutil função da arte: ela serve como um meio de condicionar, culturalmente, o valor biológico das emoções. E faz isso não diretamente, mas trazendo-as para o plano da consciência, transformando-as em sentimentos e **superando-os** num ato catártico. Isso significa que não basta a presença de um sentimento, por mais autêntico que seja, para que se tenha a arte, ainda que a ele se junte a técnica e a maestria. É imprescindível o ato criador de superação do sentimento.

(...) da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, *só então* a arte se realiza. Eis porque a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (p. 314, *itálicos do autor*).

Assim, pode-se dizer que a arte permite superar paixões que não tiveram vazão na vida comum. Mas isso ainda não é tudo. O sentimento é particular, próprio de uma pessoa, o que não significa que não tenha caráter social, se não entendermos por social meramente o coletivo, a multiplicidade de pessoas. O plano social presentifica-se até mesmo onde existe apenas um homem e suas vivências pessoais. Logo, por meio da arte, a sociedade incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Por isso, “quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual”, a sua ação é sempre social (Vigotski, 2001, p. 315). É nesse sentido que se pode dizer que a arte promove o desenvolvimento do homem: ela é um meio de mudança qualitativa nas emoções humanas que, de um caráter elementar, biológico, superam-se, pela ação catártica, transformando-se em emoções de outra ordem, em emoções estéticas.

## Conclusão

Pelo que se disse, vê-se que a arte tem uma importância colossal na vida do homem, importância essa que está sintetizada nas próprias palavras de Vigotski (2001a):

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (...) a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, (...) é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Isto rejeita radicalmente a concepção de arte como ornamento (p. 316 e p. 329).

Segundo ele, é na própria obra que estão dispostas as condições para uma reação estética. A obra de arte é um sistema de estímulos organizados intencionalmente com o fim de suscitar uma reação estética. Então, analisando-se a estrutura e a configuração dos estímulos, pode-se recriar a estrutura dessa reação.

(...) assim recriada, a resposta estética será absolutamente impessoal, ou seja, não pertencerá a nenhum indivíduo particular, nem refletirá nenhum processo psíquico individual em toda a sua concretude, pois isto será apenas um mérito dela. Esta circunstância nos ajuda a estabelecer a natureza da resposta estética em sua forma genuína, sem misturá-la com todos os processos casuais de que ela se cerca no psiquismo individual (Vigotski, 2001, p. 26).

A análise psicológica da arte empreendida por Vigotski permite reconhecer e destacar o que a arte educa. Ela é, por excelência, a atividade que propicia a educação dos sentimentos do homem social. É próprio da arte, e somente dela, ser a técnica social do sentimento.

## Referências

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOLSTOI, L. *O que é arte?* São Paulo: Experimento, 1994.

# A “NATUREZA” GEOGRÁFICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: DIÁLOGOS COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal Fluminense

Imaginemos a seguinte situação, numa reunião envolvendo três pessoas, pouco conhecidas do mundo naquele momento histórico, presentes na cidade de Moscou no primeiro quartel do século XX. O local, uma casa onde Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovitch Luria debatiam sobre os rumos da Psicologia na Rússia recém revolucionária. Estava em jogo não apenas um conjunto de teorias, mas uma forma de conceber o ser humano e também os caminhos de outra sociedade, mas justa e igualitária.

No meio do intenso debate um pedaço de papel presente em uma mesa próxima, foi logo capturado por uma das mãos ávidas em registrar além da narrativa, as intenções ali compartilhadas, diversos rabiscos traçaram os primeiros esboços de uma teoria que entre diversos postulados, buscavam compreender o desenvolvimento humano.

Se esse momento, de fato, existiu não se saber ao certo; afinal até hoje não foi localizado esse pedaço de papel, onde teriam sido rascunhados os primeiros traços do que mais tarde viria ser *a teoria histórico-cultural*. A narrativa torna-se possível e tem como inspiração o levantamento feito por Prestes (2012), em sua tese de doutorado que nos diz:

Ao contrário de Vigotski, A.N.Leontiev teve uma vida longa, 76 anos. Passou por momentos cruciais na história de seu país, no decorrer do século XX. Ainda muito jovem, integrou o grupo de pesquisadores que inicialmente foi liderado por A.R.Luria. No entanto, a chegada de Vigotski inverte os papéis no grupo e a liderança é assumida por Lev Semionovitch. O encontro dele com A.N.Leontiev é descrito por este como um ato de definição do próprio caminho, de “preenchimento de um vácuo”. A.N.Leontiev, segundo a biografia

escrita por seu filho e por seu neto, discutia com Vigotski, na casa deste, os estudos elaborados. Os primeiros esboços da teoria histórico-cultural foram literalmente “desenhados” por Vigotski num pequeno pedaço de papel. E foi com base nas ideias contidas nesse pequeno pedaço de papel que A.N.Leontiev desenvolveu a teoria da atividade (p. 56).

A origem do próprio termo “histórico-cultural” não é clara; diferentes autores afirmam que o grupo nunca chegou a utilizar essa nomenclatura. Keiler (artigos diversos), professor de Psicologia da Universidade de Berlim, informa que esse rótulo não é autóctone, surge como forma de uma crítica de outros estudiosos e pesquisadores aos postulados do grupo<sup>1</sup>.

Debates à parte e independente de a cena descrita na abertura desse texto ter ou não realmente ocorrida, o significativo é que os constructos elaborados pelo grupo liderado por Vigotski ganharam escopo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX e, na contemporaneidade, continuam com grande vitalidade. Na verdade acabaram por receber mais força com a possibilidade de traduções e contato direto com o fim da oposição entre o Oeste e Leste, algo dificultado no período da guerra fria, cujas ações das superpotências (EUA e URSS) setorizavam os fluxos informacionais no espaço terrestre, definindo suas áreas de influência, inclusive no campo acadêmico.

No Brasil, as idéias desses soviéticos chegam ao final da década de 70, do século passado, mas também marcadas por cortes, rupturas e alterações, no contexto da disputa por hegemonia que conformou a ordem geográfica bipolar desse período. As teses desses teóricos são configuradas, sobretudo, a partir da figura de Vigotski e as traduções advindas de fontes secundárias (do inglês e espanhol, por exemplo), são apropriadas e disseminadas em diversos campos, inclusive da educação, sem questionar as alterações e possíveis intenções de seus estudos. Passados anos desse início, torna-se possível rever muito do que foi escrito e novas possibilidades de compreensão desse pensamento se abrem.

O que se desdobraria dos possíveis encontros entre Vigotski, Luria e Leontiev nós hoje sabemos e vamos inclusive reformulando com as recentes traduções e descobertas de materiais até então encerrados em arquivos familiares,

---

<sup>1</sup> Diversos textos de Peter Keiler podem ser acessados em <http://psyjournals.ru/en/authors/a34043.shtml>

particulares ou outros locais. Mas talvez os três não, talvez jamais pudessem imaginar, pensar que a partir daquele momento histórico e espaço geográfico estaria sendo construída uma teoria que ultrapassaria o tempo e as fronteiras espaciais, espalhando para diversos cantos do planeta, evidenciando assim, o caráter histórico e, eu diria também, geográfico, de seus postulados.

Aquelas palavras grafadas num pequeno pedaço de papel, ao se encontrarem com as vozes de outras pessoas em outras localidades, mostram um tempo que não é linear e um espaço que não é plano, mas marcado por dobras, por atravessamentos onde diferentes pessoas se encontram freqüentemente. Memórias, registros, narrativas que dão ao ser humano uma condição especial frente a outras espécies: somos capazes de dizer para o outro sobre o mundo, nos referimos a lugares, pessoas, coisas, situações que não se pode ver, mas sobre as quais podemos falar, escrever, registrar, grafar de várias formas.

E é numa dessas dobras de *espaçotempo* que me encontro, e me faz juntar ao debate proposto pelos três e ampliado por outras vozes e me permite pegar o pedaço de papel e rabiscar nele também minhas contribuições. Faço isso a partir do que eles já trouxeram, buscando colaborar com a ideia de que a teoria é histórico-cultural, mas também geográfica; faço rascunhos e traços no esboço, me perguntando se na interface da filogênese, da sociogênese, da ontogênese, que demandam microgêneses singulares em cada ser humano, não teríamos também uma dimensão espacial. Interrogo-me se cada um de nós, em nosso desenvolvimento compartilhado com outros humanos, nesse momento histórico, construídos da história humana na própria história geológica da Terra, partilhando nossas culturas, não somos atravessados pelas condições geográficas de nossas paisagens, de nossos territórios e lugares? Não haveria em nós reminiscências dos locais que ocupamos? E que nos ocupam? Das paisagens em que transitamos? E que em nós transitam? Eis minha questão: uma topogênese seria possível?

Não se trata aqui de retomar as velhas teses do determinismo geográfico, cujas bases foram sistematizadas a partir das concepções do geógrafo alemão, Friedrich Ratzel (1804-1904), pois esse autor entendia que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos, atuando, assim, como estímulo ou obstáculo ao progresso. Ao configurar o termo *Lebensraum* (espaço vital), as interpretações simplificadas e resumidas que dele decorreram acabaram por criar a lógica do

determinismo ambiental, ou seja, a concepção de que o ambiente determina a fisiologia, a psicologia humana e, portanto, a "natureza social" do humano mas sim, trazer para a reflexão a "natureza" geográfica do desenvolvimento humano.

Por isso resgato um conceito elaborado por Vigotski e seus colaboradores, o de *perejivanie* e, trazendo Prestes (2012) para a conversa, concordo com ela que a melhor tradução dessa expressão para o português seria vivência, como ela mesmo explica:

E esse termo vivência (em russo *perejivanie*) que tem enorme significado para Vigotski. Ao longo dos estudos desse trabalho de Vigotski, foi realizada uma comparação do original russo com a tradução brasileira. Por ser *perejivanie* um conceito muito importante, qualquer tradução deve levar em conta o significado atribuído a essa palavra. Nesse sentido, é inconcebível que a mesma tradução apresente o termo *perejivanie* ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento (p. 125).

Em "Quarta aula: questão do meio na Pedologia"<sup>2</sup>, Vigotski traz a seguinte informação sobre a mesma expressão:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (2010, p. 683).

Essa conceituação é retomada em "La crisis de los siete años" (Obras Escogidas IV, 2006) onde é atribuída a ela a ideia de unidade:

La vivencia del niño es aquella unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con

---

<sup>2</sup> Publicado no Dossiê Vigotski, em *Psicologia USP*, ver referências bibliográficas.



uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo (2006, p. 383)

Como pode ser percebido, esse conceito vincula-se a outro: *Sredá*, ou “meio”, em português (Vigotski, 2010). A vivência seria, exatamente, a unidade fundada entre a criança e o meio, confluências onde estaria o desenvolvimento.

Significativas inferências podem ser feitas aqui: a primeira é a própria noção da criança como protagonista, com autoria no processo de interpretação; a segunda coloca-se na própria dimensão de *sredá*, que, nas palavras de Vinha (in Vigotski, 2010)

no Pequeno Dicionário Enciclopédico Brockhaus e Efron, o termo *sredá* refere-se tanto ao “meio ambiente em que se dá determinado processo” como ao “ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere”. Essa segunda acepção, que possui um sentido psicológico e cultural, ganhou força na segunda metade do século XVIII, pelos filósofos Moritz Lazarus (1824-1903) e Heymann Steinthal (1823-1899), que o utilizavam como “a totalidade das condições culturais em meio às quais vivem os indivíduos”. Em russo, ainda é bastante usada a conotação científica de *sredá* enquanto “meio”, no sentido de “conjunto de elementos materiais e circunstanciais que influenciam um organismo vivo” (...). Em português, o termo que melhor parece coadunar as acepções é “meio”, por aludir tanto à soma de circunstâncias que são objeto de estudo, quanto a um “grupo social, como aquele estabelecido pela família, profissão, classe econômica, contexto geográfico etc., a que pertence uma pessoa (...)” (p. 681).

Se *sredá/meio* pode ser assim compreendido, temos que assumir que o espaço geográfico faz parte dele, constituindo-se como importante elemento da unidade “vivência”, pois, como bem nos aponta Moreira (2007), “o espaço geográfico surge na história através da organização territorial dada pelo homem à relação com meio.” (p.43) e cada tempo irá se distinguir de outro pela forma de seu espaço; para ele, “Cada tempo é sua forma de espaço.” (idem), o espaço seria, assim, um ente essencialmente social (idem), pois sua formação é fruto de um encontro entre pessoas, construindo diferentes paisagens e se construindo mutuamente, isso é, portanto, vivência, *perejivani*no sentido defendido aqui.

Se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios, os lugares, são esses que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As "formas" erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazios. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo.

Massey (2004), ao conceituar espaço, afirma que esse (...) é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade (...)” onde “distintas trajetórias coexistem, é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz”. Para ela, “sem espaço não há multiplicidade, sem multiplicidade não há espaço.” Multiplicidade e espaço são co-constitutivos.” E assevera: “precisamente *porque* o espaço é o produto de relações-entre-relações, que são práticas materiais necessariamente embutidas *que* precisam ser *efetivadas*, ela está sempre num processo de devir, está sempre sendo feito – nunca finalizado, nunca se encontra fechado.”

Podemos afirmar, então, rabiscar no pedaço de papel que circula nesse debate, que as crianças humanas nascem em espaços geográficos pré-existent, em espaços ofertados pelos grupos humanos que as precederam, que vão ao seu encontro ao longo de sua ontogênese, modificando-se, alterando, dependendo da cultura, da sociedade e até mesmo da idade. Vigotski (2010) já nos trazia essa concepção:

Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para tal criança existe apenas o mundo que se refere precisamente a ela, ou seja, um mundo que se une em torno de um espaço estreito, formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa

de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (p. 683).

Mas se existe uma conotação histórica nessa oferta, que configuram formas intencionalmente materializadas no espaço, essa nem sempre se encontra com a sua condição geográfica, pois a autoria infantil, marca do humano, re-configura os processos historicamente pensados, possibilitando a criação, a invenção do novo, as ofertas geo-históricas, se tornam, assim, potencialidades explícitas de inventar a si e ao mundo constantemente. Se existe um “peso” do passado, ele é acompanhado pela esperança da coetaneidade, coetaneidade que distorce também a marca do lugar, pois como nos afirma Vigotski as funções psicológicas das crianças primeiro surgem no coletivo para depois se presentificarem em seus interiores, o que independe da escala geográfica.

É assim que podemos trazer aqui inúmeras vivências de crianças em diferentes espaços, notas coletadas ao longo de anos de pesquisas, que merecem ser partilhadas:

Local: espaço escolar após a aula; as crianças estavam esperando os pais e se deslocavam por todo o pátio da escola. Na varanda, duas meninas de, aproximadamente, 4-5 anos faziam alguma atividade em cima de uma pequena mesa, com papéis e folhetos informativos:

- O que vocês estão fazendo? Perguntei.
- Doces (responderam).
- Ah! Deve ser bom! Posso experimentar?
- Fique aí, não entre na cozinha, me disse uma das meninas.
- Quer doce? Perguntou a outra.
- É doce de quê? Indaguei.
- De nada, uma me disse rindo muito!
- É de nada, a outra afirmou, rindo também!
- Então me deixa experimentar esse doce de nada, nunca comi. Deve ser bom. Posso pegar um pouco na panela?
- Não pode entrar na cozinha, está ocupada, tá muito cheia de

criança, não tá vendo?

- Toma, come o doce.

Peguei e levei à boca:

- Nossa! Tem gosto de nada mesmo!

- É doce de nada! É doce de nada! Elas começaram a rir e a falar repetidamente alto.

No outro dia, cheguei, as duas crianças se aproximaram.

- Quer mais doce?

- Tem mais na cozinha?

- Tem?

- Quem tá cozinhando hoje?

- Nós duas... na cozinha.

- Tome, come o doce.

Peguei e levei à boca.

- É doce de nada!!!! Começaram a rir, falar alto e correr.

Caminhei em direção à suposta cozinha.

- Não entra aí!

Elas correram e fecharam um portão que separa a varanda do resto do pátio e mais uma vez saíram correndo, dizendo: é doce de nada, é doce de nada! (Lopes, 2008, p. 66-67)

\*\*\*

Local: espaço escolar após a aula, as crianças estavam esperando os pais e se deslocavam por todo o pátio da escola. Um escorregador de madeira era alvo de atenção de um grupo de 3 meninos e 01 menina, idades aproximadas de 6 anos. As crianças subiam pela rampa, no sentido contrário ao da escada. Perguntei:

- O que vocês estão fazendo?

- Subindo o escorregador. Um deles respondeu.

- Mas por aí? Indaguei.

- A gente consegue! Outro me disse.

- Posso tentar também? Perguntei.

- Não, você não pode – disse um dos meninos.

- Por que não?

- Você é criança? Outro me perguntou.

- Não, mas acho que consigo! Respondi.
- Então não pode.
- E qualquer criança pode? Perguntei.
- Claro que pode, se conseguir né.
- E por que subir por aí?
- É que aqui a gente usa as pernas e os braços.
- Mas na escada também.
- Na escada não, só as pernas!(Lopes, 2008, p. 69)

Ou ainda:

A unidade de educação infantil ocupa uma grande área no bairro, um prédio em forma retangular está fincado no centro do terreno, cercado por muros e grades, o que possibilita as pessoas que passam pela rua, onde essa se situa, observarem o que ocorre em seu interior, (...) No lado externo, em todo o seu entorno, há uma grande área livre, destinada para as atividades recreativas das crianças; em um de seus cantos, há grandes brinquedos de plástico, como escorregadores, uma boa parte é cimentada e outras com a presença de grama ou areia. Numa parcela desse espaço, uma organização espacial se destaca em meu olhar, pois apresenta um jardim muito bem cuidado, onde estão presentes uma série de objetos, entre eles aparecem bonecos de gesso, que repetem uma boa parte das figuras existentes no interior do prédio, além disso, alguns pedaços de árvores cortados ajudam a compor o local, constituindo uma tentativa de ordamento na configuração daquela paisagem. Esse espaço é constantemente observado pelas serventes como forma de impedir o acesso das crianças a ele, porém, as rotinas cotidianas que recaem pesadamente sobre essas funcionárias (tais como limpeza, preparação de alimentos, entre outros) abrem 'brechas', oportunidades imperdíveis para as crianças o tomarem como seus lugares, seus espaços, seus territórios... como ocorreu num dia em que três meninos e uma menina, aproveitando que não havia ninguém por perto, brincaram entre as estátuas de cerâmica, entre os tocos de madeira, que se transformaram em várias coisas, criando passagens, rotas a serem desafiadas, mas o mais interessante aconteceu, quando uma das crianças encontrou no meio da grama um esquite para irrigação, rapidamente os outros conseguiram achar o local onde esse era aberto... e foi o que aconteceu... muita água jorrando por todos os lados... as crianças

molhavam-se e não podiam conter os gritos... o que chamou a atenção dos adultos e levou ao fim da brincadeira e da apropriação daquele espaço (Lopes, 2009, p. 118-119).

Vivências que explicitam outro termo cunhado pelos autores que abrem o diálogo desse texto: *Obutchenie* que, segundo Prestes (2012), abordado muitas vezes como aprendizagem “não consegue transmitir idéia contida em *obutchenie* - atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo.” (Prestes, idem, p. 220). *Obutchenie* seria assim uma atividade guia, uma atividade que gera o desenvolvimento e seria capaz de gerar novas formações (neoformações) no ser humano.

Vigostki (2006), em seus trabalhos no primeiro decurso do século XX, ao buscar romper com as perspectivas de compreender o desenvolvimento humano existentes até então, postula que os fundamentos da periodização das idades devem ser buscados nas novas formações em cada momento do desenvolvimento, pois aí sim se encontraria o essencial de cada idade.

Entendendo por “neoformações”, um

nuevo tipo de estructura de la personalidad y su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado(p. 254-255)

Essa se constituiria como uma atividade guia central, a linha central que conduziria o desenvolvimento. Assim, em cada período de idade, existe sempre uma neoformação que se estrutura como guia, uma linha central para o processo de desenvolvimento, que caracterizaria a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova; em torno dessa linha central se estruturariam linhas secundárias, que também concorreriam para essas transformações.

O desenvolvimento para Vigotski (idem) estaria marcado por momentos estáveis e momentos críticos que se alternariam, onde alterações microscópicas estariam em curso e se acumulariam até uma ruptura qualitativa, o que evidencia a condição dialética e revolucionária do desenvolvimento para esse autor, em seus escritos:

El criterio fundamental, a nuestro juicio, para clasificar el desarrollo infantil en diversas edades es justamente la formación nueva. En nuestro esquema la sucesión de las etapas

de la edades estables se determina con mayor certeza por los límites, más o menos definidos, de su comienzo y final. Pero es más correcto fijar la duración de las edades críticas, debido a su curso, por los puntos o cumbre culminantes de la crisis, considerando como principio de la misma el semestre anterior más próximo a esa edad y como su término el semestre inmediato da la edad siguiente.

Partindo desses pressupostos, Vigostki (idem) apresenta uma proposta de periodização das idades que são assim descritas: Crise pós-natal; Primeiro ano (de dois meses a 01 ano); Crise do primeiro ano; Primeira Infância (de um a três anos); Crise dos três anos; Idade pré-escolar (de três aos sete anos); Crise dos sete anos; Idade Escolar de (oito aos doze anos); Crise dos trezes anos; Puberdade (quatorze aos dezessete anos); Crise dos dezessete anos.

Em sua caminhada, o autor busca caracterizar cada momento dessa proposta, evidenciando o caráter “irrepetível” e singular da vivência da criança com o meio, com seu contexto histórico-cultural e, portanto, geográfico, como expresso anteriormente.

Aquele grupo de pessoas ali reunidas talvez jamais tivessem idéia da importância que aquele momento iria representar para a história ou sabiam apenas que desempenhavam um importante papel para aquele momento da União Soviética, mas talvez jamais pudessem imaginar que suas ideias atravessariam os espaços e o tempo e estariam tão presentes hoje.

Os constructos da teoria histórico-cultural trouxeram muitas contribuições para diferentes áreas no Brasil e, claro, em diversas partes do mundo. O pedaço de papel rascunhando na casa de Vigotski ganhou escala planetária e independentemente de sua existência tornou possível pensar o ser humano, as crianças a partir de outros olhares, de outras concepções, assumindo nossa condição histórica e geográfica. Um pequeno artefato cultural que continua presente, mesmo em sua possível ausência, inexistência ou desaparecimento.

## Referências

MASSEY, Doreen. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia. Revista da Pós-Graduação em Geografia*. Departamento de Geografia. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: ano VI, n. 12, 2004.

MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007. 188 p.

LOPES, J. J. M. *É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças*. Em Tânia de Vasconcellos. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF. 2008.

LOPES, J.J. M. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. *O Social em Questão*. Ano XX, nº 21. Rio de Janeiro: Puc-Rio. Dep. Serviço Social, 2009.

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

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. v. 4.









O livro “O fio tenso que une a Psicologia à Educação” inaugura, com muito orgulho, as publicações acadêmicas organizadas pelo programa. Trata-se de uma obra destinada a discorrer sobre as relações entre essas complexas e fundamentais áreas do saber. Questões fundamentais acerca da atuação do Psicólogo em instituições formais ou não de ensino são abordadas por pesquisadores de produção relevante na área. “O fio tenso que une à Psicologia à Educação” é uma leitura inspiradora para a formação em nível de graduação e de pós-graduação de educadores, pedagogos e psicólogos que se embrenham nas discussões teóricas e práticas envolvendo a Psicologia e a Educação.

**Dr. Carlos Augusto de Medeiros**

Coordenador do curso de  
Mestrado em Psicologia do UniCEUB

ISBN 978-85-61990-18-3

