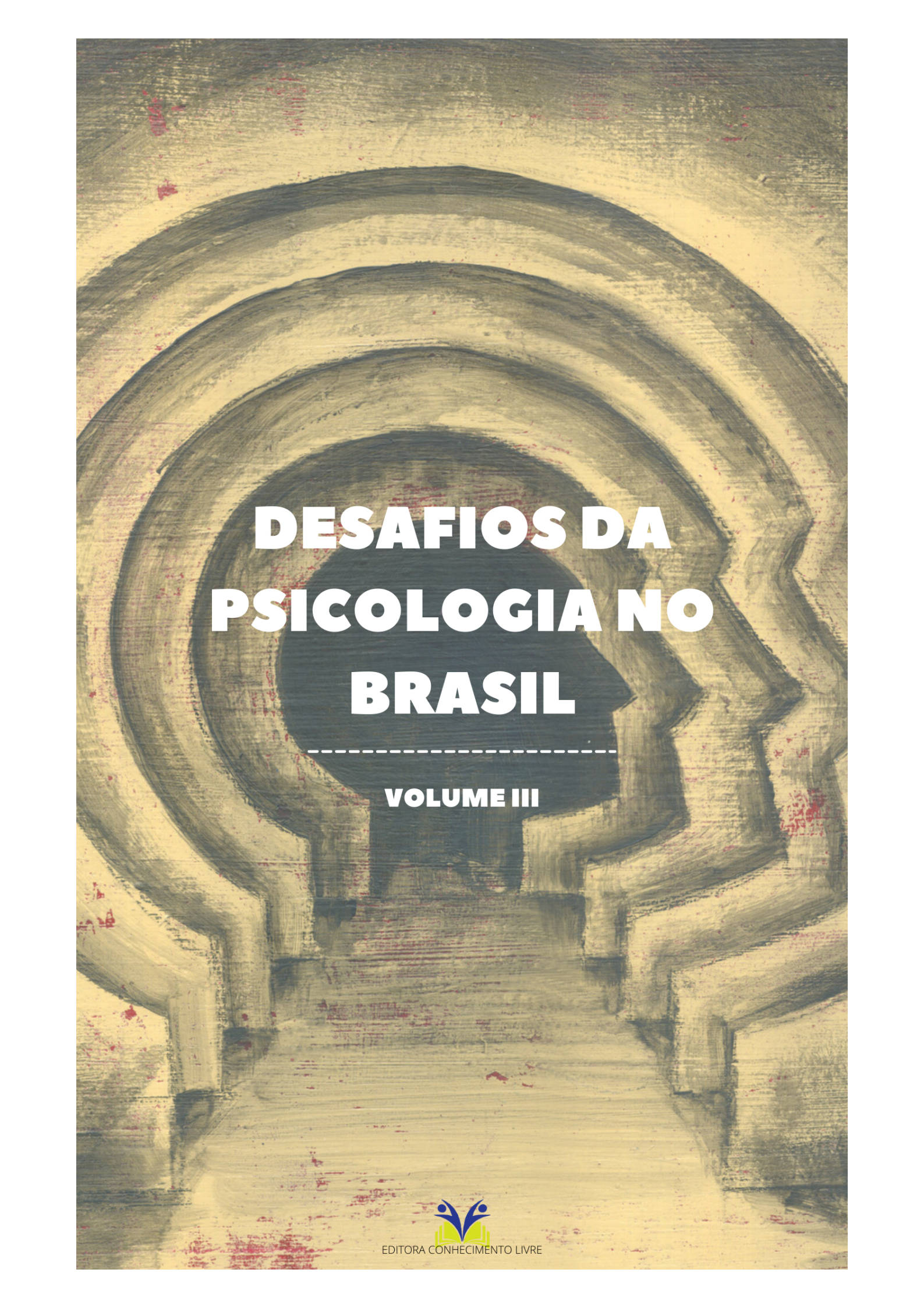


The background is an abstract painting featuring concentric, hand-painted arches in shades of yellow, olive green, and dark grey. In the center, there is a dark, irregular shape that resembles a silhouette of a person's head. The overall texture is rough and expressive, with visible brushstrokes and some red speckles scattered throughout.

DESAFIOS DA PSICOLOGIA NO BRASIL

VOLUME III



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Desafios da psicologia no Brasil

3ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

3ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238D Desafios da psicologia no Brasil

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

33 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl715

ISBN: 978-65-5367-319-9

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. saúde-mental 2. terapia 3. comportamento I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 150

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl715>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	5
ADOCIMENTO PSÍQUICO DOCENTE: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS	
LETICIA BRITO DA MOTA FERNANDES	
THALITA ORTIZ NEVES DAGHER	
SÔNIA DA CUNHA URT	
DOI 10.37423/230407659	
 CAPÍTULO 2	 16
UMA RESENHA PARA SE APROPRIAR DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
ELY AGUIAR PEREIRA DE LIMA	
SIMONE ARIOMAR DE SOUZA	
SIGREICE ARIOMAR DE SOUZA ALMEIDA	
DOI 10.37423/230407669	
 CAPÍTULO 3	 28
A PSICOLOGIA DA ARTE DE LEV VYGOTSKY: O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES SUPERIORES DE IMAGINAÇÃO E EMOÇÃO NO ENSINO DE ARTE	
Jackeline dos Santos Bataglia	
DOI 10.37423/230507677	

Capítulo 1



10.37423/230407659

ADOECIMENTO PSÍQUICO DOCENTE: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

LETICIA BRITO DA MOTA FERNANDES

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

THALITA ORTIZ NEVES DAGHER

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SÔNIA DA CUNHA URT

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



INTRODUÇÃO

Ao longo da sua trajetória histórica, o profissional docente enfrenta vários desafios no que diz respeito à sua atuação, práticas de ensino, exigências políticas educacionais e ambiente escolar que interfere diretamente em sua saúde mental. Se, por um lado a sala de aula é um espaço onde se materializa o trabalho docente na construção de conhecimentos, por outro pode induzir ao adoecimento.

Desse modo, a saúde do professor é um tema que vem adquirindo crescente relevância científica nas pesquisas, pois a prática docente é considerada como uma das mais suscetíveis ao estresse laboral e também tem sido alvo de preocupação por parte de profissionais, gestores institucionais e entidades sindicais, mas poucas ações são desenvolvidas em relação às legislações e políticas específicas que privilegiam a saúde docente (CARLOTTO, 2012).

O docente se vê limitado ao tempo, às condições de trabalho, às condições políticas dominantes e aos limites e condições objetivas de uma sociedade capitalista. Desse modo, tal profissional encontra-se submetido a uma condição perversa, alienado ao contexto educacional, possibilitando desgastes, estresse, angústias e adoecimentos. Além disso, esse profissional apresenta uma percepção acerca do seu trabalho, permeado por sentimentos de inutilidade e frustrações.

Facci (2004) comenta que a compreensão do profissional docente requer um rompimento dos rótulos e estereótipos que, ao longo do tempo, foram atribuídos, como se o professor fosse uma “segunda mãe”, já que a maioria nessa profissão é do sexo feminino. Além disso, é possível discutir a crise de identidade que o professor tem vivido relacionado ao *status* que ocupa no nível social. Não possuem valorização pela sociedade, há uma insuficiência nos investimentos para formação profissional por parte governamental, além do descaso nas elaborações das políticas públicas para com a educação.

Uma pesquisa realizada em Campinas-SP no ano de 2012 investigou junto aos professores do ensino privado, como as suas subjetividades são impactadas partir de determinadas condições de trabalho. Participaram da pesquisa 29 sujeitos e os dados revelaram que 88% dos professores se dizem estressados, seguido do tempo que o trabalho retira-o de lazer, do convívio com a família e com os amigos 76%; houveram manifestações de adoecimento em mais da metade dos pesquisados com 52% e o medo de perder o emprego atingiram 52% dos professores. (LIMA, 2012)

Codo e Vasques-Menezes (1999) relatam que um trabalhador que apresenta problemas quanto à percepção do produto de seu trabalho é um indivíduo que não vê importância naquilo que faz, possui uma desvalorização da sua prática de trabalho, comprometendo sua autoestima e construção de sua

identidade; o docente que tem o sentimento de realização de um trabalho inútil faz de alguma maneira, com que se sinta também inúteis no seu processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se, portanto, que o adoecimento docente é uma tipicidade exacerbada no momento atual, levando em consideração seu percurso histórico, de uma sociedade capitalista e de uma educação defasada. Por esse motivo e diante dessa realidade educacional, que se motivou o presente estudo na busca de produções científicas sobre o tema.

Buscamos a partir da concepção da Teoria Histórico-Cultural com base no materialismo histórico-dialético uma forma de análise para melhor compreensão do profissional docente considerando suas relações instituídas no transcurso histórico e cultural que o envolve e os fatores que influenciam nesse processo. Sob o viés dessa teoria, entende-se que não é possível separar o sujeito ou o fenômeno pesquisado das influências históricas e sociais que os influenciam, já que se deve observar o fenômeno em sua materialidade.

OBJETIVOS

O trabalho aqui realizado teve por objetivo a investigação das produções científicas entre os anos de 2008 a 2017 - em formato de artigos – no que diz respeito às manifestações do adoecimento psíquico docente em sua atuação profissional, visando identificar e analisar os resumos dessas produções. Essa busca nos trabalhos acadêmicos auxiliou a visibilidade do objeto a ser estudado, bem como norteou as descobertas sobre o assunto.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Como escolha metodológica foi pesquisado trabalhos publicados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PEPSI, considerando sua relevância acadêmica e científica por expressarem o universo mais significativo da produção em periódicos .

Como objeto de estudo é o adoecimento psíquico docente, utilizou-se os descritores docente, professor, sofrimento psíquico, adoecimento, Psicologia, Psicologia Histórico Cultural e Síndrome de Burnout. Os empregos dos descritores nas consultas foram realizados de maneira aleatória e como filtro o país da publicação da pesquisa (Brasil) e o idioma (português).

Estes levantamentos contemplaram nos meses de fevereiro e março de 2018, totalizando 204 trabalhos e, em concordância com o objeto de estudo, selecionou-se 24 trabalhos para leitura dos

resumos e após análise, foram excluídos os artigos de revisão teórica de literatura, teses, dissertações, livros ou outros documentos, e estudos que não contemplassem, em suas amostras, exclusivamente professores e outros que distanciavam do nosso interesse como políticas educacionais, violência escolar, entre outros. Desse modo, totalizaram 15 trabalhos que foram elencados para análise.

Após a eliminação de textos duplicados nas primeiras buscas das plataformas, os artigos foram avaliados considerando o seu título e resumo quanto aos critérios de escolha. Em seguida, a avaliação foi realizada por meio da análise do texto completo de artigos aleatoriamente. Além de identificar e categorizar os principais adoecimentos psíquicos entre professores, o objetivo deste levantamento foi verificar os aspectos metodológicos dos estudos, como delineamento, abordagem de pesquisa, níveis de ensino investigados e instrumentos utilizados. Também se analisou os fatores que provocam o adoecimento, se a instituição foco dos estudos era pública ou privada e os níveis de ensino investigados.

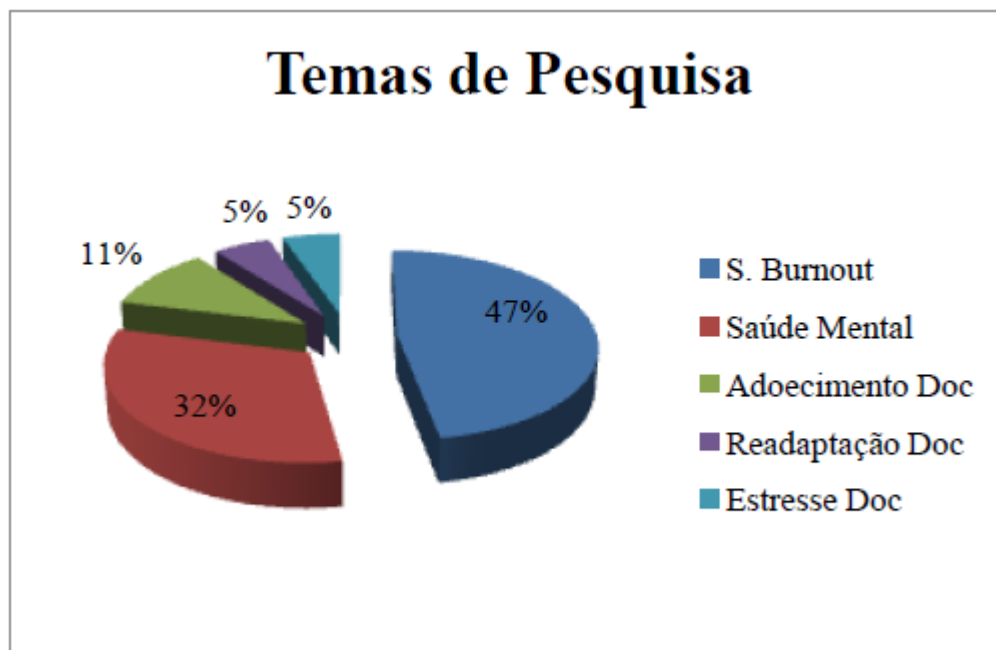
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da pesquisa nas bases de dados, 204 artigos foram identificados, conforme segue: CAPES (n = 152), SciELO (n = 28), e PePSIC (n = 24). Após eliminação dos critérios de exclusão como já mencionados, a relevância de 40 artigos foi avaliada. Durante a triagem inicial, através dos títulos e dos resumos, 22 artigos foram excluídos por não contemplarem a temática que constitui o objetivo desta revisão, ficando, desse modo, 18 artigos para avaliação dos resumos e textos completos. Por fim, 15 artigos foram selecionados. A exclusão após acesso ao texto completo deveu-se ao fato de alguns artigos não terem trabalhado com amostra exclusiva de professores.

Verificou-se por meio das análises que os autores diversificaram o uso de instrumentos para coleta de dados, sem padronizações. Os estudos de abordagem quantitativa que correspondem a 38% das pesquisas utilizaram o inventário *Maslach Burnout Inventory* (MBI), CBP-R Questionário de Burnout para Professores – R, Questionário de Avaliação para a Síndrome de Burnout (CESQT versão brasileira), Inventário de Sintomas de "Stress" para Adulto de Lipp (ISSL).

Já nos estudos de abordagem qualitativa com prevalência de 62% os autores utilizaram-se de entrevistas e questionários padronizados, fundamentados na literatura. Mynaio (2001) explica que o que difere os trabalhos qualitativo e quantitativo é a natureza. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um viés não quantificado estatisticamente. Porém os dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas se complementam dinamicamente.

Em relação às investigações da saúde docente a temática com mais destaque nos estudos diz respeito à Síndrome de Burnout (47%), seguido do adoecimento docente de modo geral (11%) igualmente os estudos do estresse dessa prática profissional (5%), saúde mental associado com outras questões como violência escolar, condições de trabalho, práticas docente, políticas educacionais, entre outros (32%), e, a readaptação na atuação docente corresponderam (5%) das pesquisas.



Fonte: Elaborado pela autora, extraído pelos bancos de dados consultados.

Pelo fato de a Síndrome de Burnout ter surgido como um dos temas mais estudados torna-se lógico o crescente interesse pelo tema. Embora, ainda haja uma invisibilidade dessa manifestação no trabalho docente sob a ótica da organização escolar.

O aspecto psicológico do burnout em docentes liga-se ao sentimento de que o trabalho tem pouca significância, sentem que seus esforços não são proporcionais às recompensas obtidas, e, com isso, reforça a vitimização do professor tornando-o mais vulnerável as patologias. (Benevides-Pereira, 2002)

Assim, de acordo com Leontiev (1978), uma atividade que não encontra o objeto que satisfaça a necessidade que orienta esta mesma atividade, é uma atividade desprovida de motivos. Ocorre então, uma motivação somente material (salarial) ou em função da garantia de estabilidade (emprego). Como não consegue atuar – ensinar – reproduzir o significado social do seu trabalho, isso pode incorrer em comprometimento psicológico no estabelecimento de motivos para essa atividade. (Santos, 2014)

Baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, ancorada na teoria marxista e no materialismo histórico-dialético, a concepção sobre a atividade do trabalho exerce papel fundamental no entendimento do

ser humano e social. O trabalho possibilita a humanização do sujeito, por meio do desenvolvimento e da apropriação da cultura.

Segundo Marx (1989), considerando a imposição da sociedade capitalista caracterizada pela dominação, o trabalhador tem sua força de trabalho somente para manutenção da própria existência. Nesse sentido,

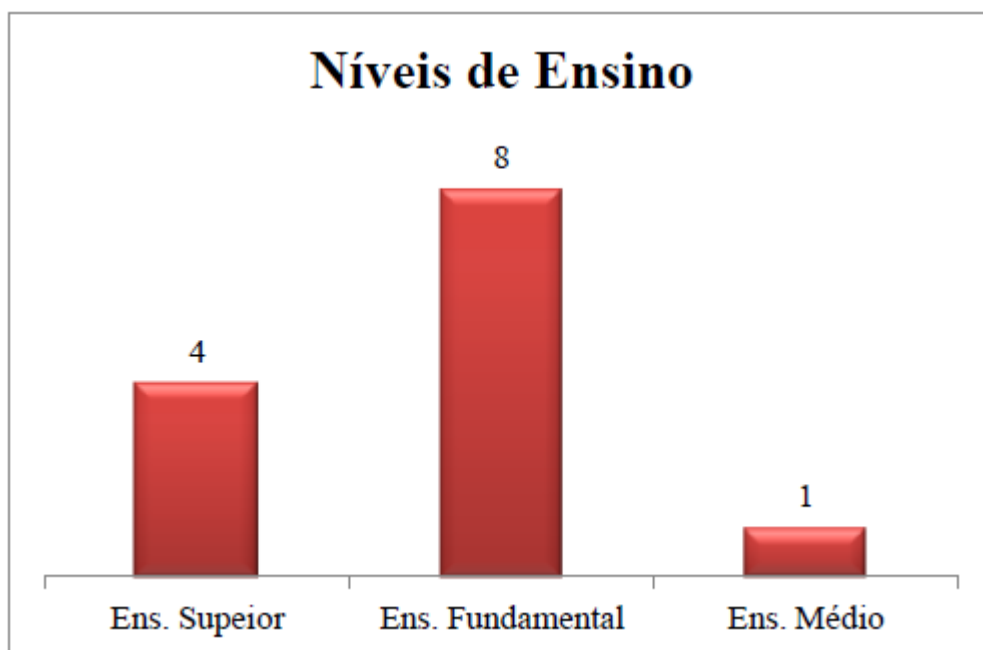
O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias criam. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral. (MARX, 1989, p. 148)

Esse declínio faz com que o sentido da atividade dissocie do conteúdo que nela contém, ocorrendo então, um distanciamento ou até mesmo uma ruptura de sua personalidade com a atividade que exerce, ou seja, a prática educativa escolar. Duarte (2004) destaca que o trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na verdade, a atividade deveria centrar-se em termos do processo de objetivação da sua personalidade. Isento disso, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento.

O que incita o professor a realizar seu trabalho liga-se “à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva”. (Basso, 1998, p. 28). Desse modo, para o profissional docente superar uma atividade alienada, ele necessitará, além de condições objetivas, que as condições de trabalho no qual ele está inserido possam auxiliá-lo nessa transmissão do saber além de pedagógico, o sentido social do seu trabalho.

Uma vez que o trabalho teria sua função social e histórica para humanização, nesse contexto, acaba por desumanizar, perdendo o real sentido e significado do exercício do trabalho. Para Facci (2004) é necessário pensar a formação do professor como um processo de promoção a humanização, para que possa colaborar com as transformações sociais, e, também, da sua própria consciência.

Em relação aos níveis de ensino pesquisado, verificou-se que parte da amostra contemplou mais o Ensino Fundamental, que corresponderam a 40% dos estudos. Em seguida, o Ensino Superior aparece com 22%, o Ensino Médio com 5% da amostra. Destaca-se ainda, que uma amostra significativa dos estudos não especificou o nível de ensino estudado, correspondendo um total de 33% da amostra.



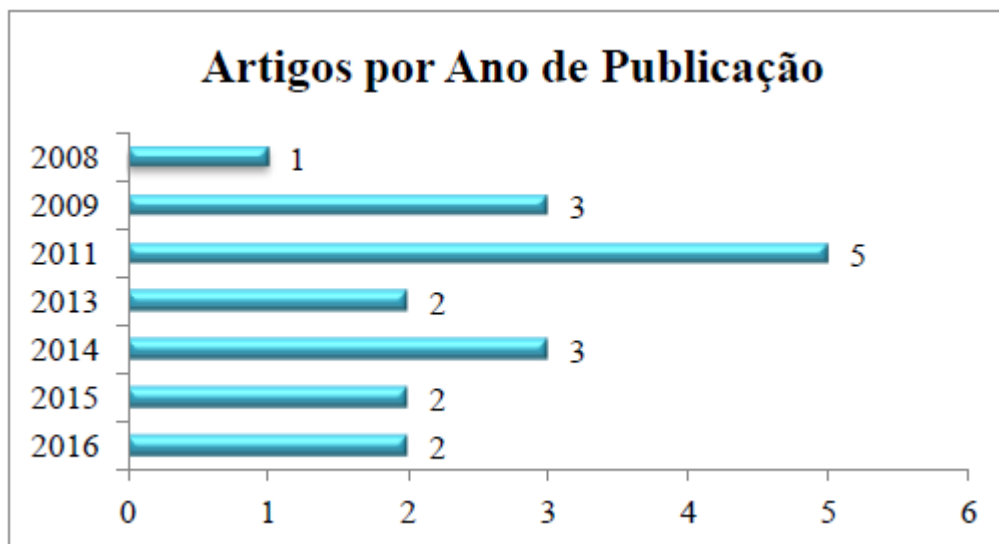
Fonte: Elaborado pela autora, extraído pelos bancos de dados consultados.

Em relação aos fatores que levam ao adoecimento dos professores, as produções científicas identificaram que independente dos níveis de ensino, a organização do trabalho, a falta de reconhecimento, problemas motivacionais e comportamentais dos alunos, problemas no ambiente físico (ergonomia, estrutura física escolar e equipamentos) faz com que o docente esteja exposto a esses estressores no ambiente de trabalho.

Além disso, o elevado número de alunos por turmas; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; desvalorização profissional e os baixos salários são situações que fogem de seu controle.

(Gasparini; Barreto; Assunção, 2005). Esses fatores interferem diretamente na subjetividade docente, podendo manifestar em maior ou menor grau, adoecimentos.

Os dados relativos ao ano de publicação destes trabalhos acerca do fenômeno de nosso estudo podem ser vistos no gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora, extraído pelos bancos de dados consultados.

Observa-se que há algumas lacunas nos anos de 2010, 2012 e 2017 onde não foram encontradas publicações referentes ao tema de estudo e critério de análise. E, houve uma prevalência em publicações sobre a temática do adoecimento docente no ano de 2011, o que permite compreender o interesse de estudos realizado sobre esse tema, aliado à expressividade do fenômeno na sociedade atual, propiciando as discussões e reflexões do adoecimento docente.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou traçar uma visão panorâmica das produções científicas brasileiras que, nos últimos dez anos (2008 a 2017) investigaram a saúde mental docente, tendo em vista o processo de adoecimento dentro e fora do ambiente escolar. Considerando a exclusão de artigos que se repetiram ou não preencheram os critérios de escolha, pode-se afirmar que a quantidade de artigos que totalizaram a amostra final deste estudo serve como ilustração da produção científica brasileira sobre a temática proposta.

Foi possível identificar algumas lacunas metodológicas a serem preenchidas na produção e construção do conhecimento sobre a temática de interesse, o que possibilita inferir a necessidade de desenvolvimento de estudos que identifiquem os postulados, e, nos permitiram compreender o adoecimento psíquico docente em sua essência, numa construção histórica marcada também por uma cultura e suas contribuições no processo de saúde mental. Entende-se que enquanto houver brechas na comunidade científica sobre esse tema, faz-se importante estudá-lo.

A precarização do trabalho docente requer constantes questionamentos e estudos que descortinem ideologias inerentes ao sistema capitalista e que apresente elementos para a compreensão do fenômeno do adoecimento na atuação escolar docente. Essa precarização tem se manifestado de diversas formas como sobrecarga de trabalho dentro e fora do ambiente escolar, baixa remuneração, salas superlotadas e sem estrutura necessária, comportamentos desafiadores de alunos de diversas classes sociais, pressões internas da própria escola, entre outros. Os professores acabam interiorizando essas mazelas levando a resistência máxima do sofrimento até ao ponto de não ter mais possibilidades do corpo e da mente “lutarem” para superação desse ciclo doentio.

Assim sendo, voltar-se para o cuidado da saúde mental docente no contexto atual faz com que consigamos intervir com soluções que eliminem ou maximizem o adoecimento docente, permitindo a construção de uma política coletiva, consistente, que resgate o real sentido e significado do trabalho e do trabalhador.

REFERÊNCIAS

- Abreu, Maria Angélica Godinho Mendes. Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas. Ribeiro, Jorge Luiz Lordelo de Sales. (2016). Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde. RBPB, Brasília, v.13, n. 31, p. 465 - 486, maio/ago. 2016.
- Arbex, Ana Paula Santos, Souza, Katia Reis, & Mendonça, André Luis Oliveira. (2013). Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. Physis: Revista de Saúde Coletiva, 23(1), 263-284.
- Basso, Itacy Salgado (1998). "Significado e sentido do trabalho docente". Caderno CEDES. Campinas, vol. 44, PP. 19-32.
- Benevides-Pereira, Ana Maria T. (2002) Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador. (2ª Ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Codo, W., Menezes, V. I. (1999). O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes.
- Codo, W.; Vasques-Menezes, I.; Verdan, Claudia S. (1999). Importância Social do Trabalho. In: Codo, W. (Org.), Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes.
- Carlotto, M. S. (2012a). Síndrome de Burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção. Porto, Portugal: LivPsic.
- Carlotto, Mary Sandra. (2011b). Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27(4), 403-410.
- Costa, Ludmila da Silva Tavares, Gil-Monte, Pedro Rafael, Possobon, Rosana de Fátima, & Ambrosano, Glaucia Maria Bovi. (2013). Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(4), 636-642.
- Dalagasperina, Patrícia, & Monteiro, Janine Kieling. (2014). Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. Psico-USF, 19(2), 263-275.
- Diehl, Liciane, & Carlotto, Mary Sandra. (2014). Conhecimento de professores sobre a síndrome de burnout: processo, fatores de risco e consequências. Psicologia em Estudo, 19(4), 741-752.
- Duarte, Newton. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cadernos CEDES, 24(62), pp. 44-63.
- Facci, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- Gasparine, S. M., Barreto, S. M., Assunção. A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago.
- Koga, Gustavo Kendy Camargo, Melanda, Francine Nesello, Santos, Hellen Geremias dos, Sant'Anna, Flávia Lopes, González, Alberto Durán, Mesas, Arthur Eumann, & Andrade, Selma Maffei de. (2015).

Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva*, 23(3), 268-275.

Levy, Gisele Cristine Tenório de Machado, Nunes Sobrinho, Francisco de Paula, & Souza, Carlos Alberto Absalão de. (2009). Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Production*, 19(3), 458-465.

Lima, L. A. Liliana Aparecida de Lima. (2012). Os Impactos das Condições de Trabalho sobre a Subjetividade do Professor de Ensino Superior Privado de Campinas. 146 f. Tese de Doutorado. Campinas – SP.

Marx, K.; Engels F. (1989) Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In: Fernandes, F. (Org.), Marx/Engels: V. 36. Grandes Cientistas Sociais. História (pp. 146-181). São Paulo: Ática.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). (2001) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

Noronha, Maria Márcia Bicalho, Assunção, Ada Ávila, & Oliveira, Dalila Andrade. (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*, 6(1), 65-86.

Santos, D. A. Diego Augusto dos Santos. (2014) Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.

Santiago, Diego dos Passos. Pinto, Anderson Passos. Dosea, Giselle Santana, Moccellini, Ana Silvia. Silveira, Neidimila Aparecida. (2016). Estresse laboral em professores de Lagarto-SE Labor stress in Lagarto-SE. *Motricidade Edições Desafio Singular 2016*, vol. 12, n. S2, pp. 76-80 CIAFIS 2016.

Sousa, Ivone Félix. Mendonça, Helenides. Zanini, Daniela Sacramento. (2009). Burnout em docentes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 2009, 1 (1), pp. 1-8.

Silva, F. G. (2011). O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. *Revista Espaço Acadêmico*. N 124. Setembro de 2011. Mensal. Ano XI.

Silva, Nilson Rogério da, Bolsoni-Silva, Alessandra Turini, Rodrigues, Olga Maria Piazzentin Rolim, & Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. (2015). O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 363-376.

Silva, Maria Fabiana Machado. Teles, Lauriane Maria dos Santos. Aragão, Savanna de Brito Ximenes. Silva, Carla Fernanda de Lima Santiago (2014). Estudo avaliativo da predisposição à síndrome de burnout em professores de uma Universidade de Parnaíba-PI. *Revista Psicologia e Saúde*, v. 6, n. 2, jul. /dez. 2014, p. 28-37.

Simplício, Sandra Dias. Andrade, Márcia Siqueira (2011). Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. *Psico, Porto Alegre, PUCRS*, v. 42, n. 2, pp. 159-167, abr./jun. 2011

Capítulo 2



10.37423/230407669

UMA RESENHA PARA SE APROPRIAR DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

ELY AGUIAR PEREIRA DE LIMA

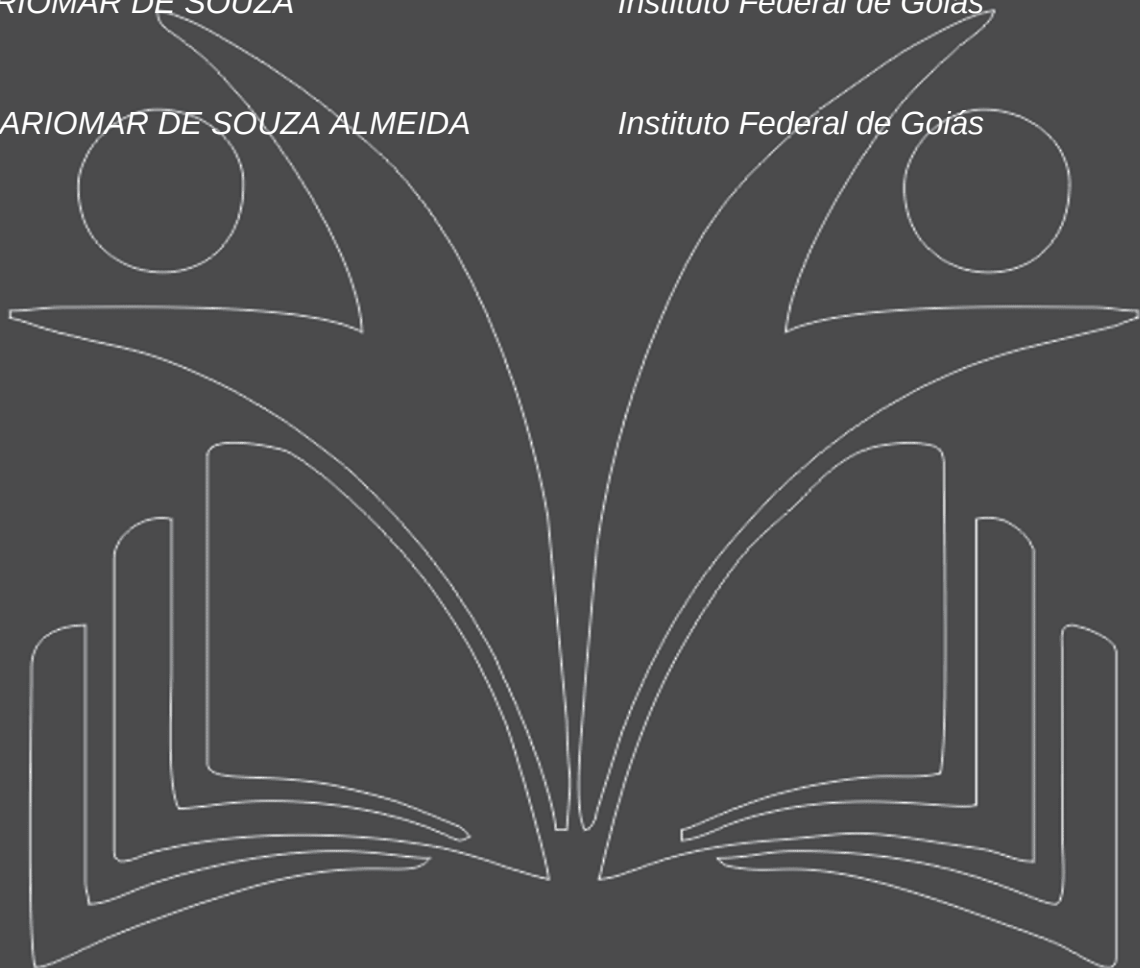
Instituto Federal de Goiás

SIMONE ARIOMAR DE SOUZA

Instituto Federal de Goiás

SIGREICE ARIOMAR DE SOUZA ALMEIDA

Instituto Federal de Goiás



Resumo: O objetivo geral desse artigo é redigir uma resenha do livro *“Vygotsky Uma perspectiva histórico-cultural da educação”*, de Tereza Cristina Rego. Os objetivos específicos são: 1) Compreender as principais contribuições de Vygotsky para o ensino-aprendizagem de Matemática (elaboração de conceitos matemáticos) por jovens e adultos por meio da teoria histórico-cultural, de maneira que fomenta novas reflexões a respeito do ensino da Matemática 2) Compreender a relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem fundamentada na perspectiva de Vygotsky; 3) Compreender os conceitos de Zona de Desenvolvimento Potencial, Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal; 4) Compreender a importância do papel do Professor como mediador do conhecimento matemático. Os resultados finais dessa pesquisa indicam que os conceitos elaborados por Vygotsky podem contribuir para se pensar melhor o processo de ensino-aprendizagem em Matemática, sobretudo aqueles conceitos referentes a Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação Docente e compreensão da relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Matemática, Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (PARECER CNE/CONEB, 2000, p56)

Justifico que a escolha dessa epígrafe para iniciar a apresentação desse artigo foi intencional, pois ao cursar o Ensino Técnico em Alimentação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tive a sorte e o privilégio de ter a maior parte do corpo docente comprometido com a realidade do aluno dessa modalidade, caso contrário, talvez não tivesse chegado até aqui.

Ao me ingressar em 2013 no curso de Licenciatura em Matemática, eu não estava em busca apenas de um diploma, mas almejava de fato aprender matemática e melhor compreender a realidade de forma crítica por meio dela. O desafio me instigava e queria ir muito além das minhas limitações.

Por outro lado, me fascinava ver a prática pedagógica de um professor que conseguia desvendar e compartilhar seus conhecimentos matemáticos, mesmo em meio as dificuldades diversas entre seus alunos.

Isso se justifica porque enxergo a matemática como uma chance, uma oportunidade para avançar e superar os desafios da aprendizagem. Para mim, a matemática é uma espécie de ferramenta mental que permite se apropriar do conhecimento ainda que ele não seja necessariamente matemático.

Além de que é fato que apesar dos enormes desafios pessoais e de aprendizagem no contexto que me inseri, durante minha trajetória estudantil, nunca perdi o gosto, o desejo e a esperança em aprender matemática. Insisti, cai por várias vezes, sofri, levantei, insisti novamente, avancei e obtive a tão sonhada vitória.

E como sou fruto da educação de jovens e adultos, não poderia deixar de pontuar isso nesse trabalho.

OBJETIVOS

GERAL

Redigir uma resenha do livro “*Vygotsky Uma perspectiva histórico-cultural da educação*”, de Tereza Cristina Rego.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Compreender as principais contribuições de Vygotsky para o ensino-aprendizagem de Matemática (elaboração de conceitos matemáticos) por jovens e adultos por meio da teoria histórico-cultural, de maneira que fomente novas reflexões a respeito do ensino da Matemática;
- 2) Compreender a relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem fundamentada na perspectiva de Vygotsky;
- 3) Compreender os conceitos de Zona de Desenvolvimento Potencial, Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal;
- 4) Compreender a importância do papel do Professor como mediador do conhecimento matemático.

METODOLOGIA

Foram adotados os procedimentos de pesquisa bibliográfica fundamentados em livros do próprio Vygotsky e sobretudo no livro “**Vygotsky** - Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação” de autoria de Teresa Rego, tendo em vista sua objetividade e ao mesmo tempo elegância e seriedade ao discutir desde do percurso intelectual de Vygotsky até as implicações e contribuições para a prática pedagógica.

RESENHA/ REFERENCIAL TEÓRICO

Teresa Cristina Rego natural de São Paulo é professora livre-docente da faculdade de Educação da USP, pedagoga (1988), mestre em história e filosofia da educação (1994) e, doutora em psicologia da educação com Pós-Doutorado pela Universidad Autonoma de Madrid (2007-2008).

Escreveu vários e consideráveis livros, entre os quais destacamos a obra “**VYGOTSKY** Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação”, por se tratar de uma excelente e instigante introdução para compreensão dos pressupostos de Vygotsky. Instigante porque nos apresenta o tema de forma sucinta, despertando a curiosidade para melhor entendimento do assunto.

Por outro lado, é uma obra que vale a pena ler e reler, porque a cada leitura se descobre um novo detalhe que embora não esteja aprofundado, abre caminhos para leituras mais avançadas sobre o assunto.

É válido destacar que a autora respeita o leitor, à medida que esclarece sobre a objetividade do assunto abordado no livro, alertando inclusive que estudos mais aprofundados são indispensáveis

para melhor compreensão do pensamento de Vygotsky, bem como, de suas contribuições às áreas de psicologia e educação.

O livro tem 139 páginas e seus capítulos podem ser lidos de forma independente, embora a autora procurasse organizar ordenadamente as suas ideias em quatro capítulos.

O capítulo I, “A vida breve e intensa de Vygotsky” é dividido em seis tópicos: (1) Percurso intelectual; (2) Uma década de muito trabalho; (3) A psicologia e a sociedade soviética pós-revolucionária; (4) A proposição de uma nova psicologia; (5) Principais influências; (6) A proibição e redescoberta de sua obra.

Inicialmente, a autora procura apresentar o percurso intelectual de Vygotsky. Desde o seu nascimento em 17/11/1896 na cidade de Orsha, até a sua morte precoce por tuberculose em 11/06/1934 na cidade de Moscou.

Destacam-se os seguintes fatos no decorrer do capítulo: (1) Vygotsky nasceu no seio de uma família judaica, com situação financeira confortável e ambiente bastante promissor em termos intelectuais. Seus pais eram pessoas cultas e em sua residência havia inclusive uma biblioteca particular; (2) Entre 1914 a 1917, formou-se em Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Frequentou simultaneamente os cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii; (3) Extremamente dedicado aos estudos e com múltiplos interesses, transitou por diversas áreas, inclusive medicina, na ânsia de melhor compreender o funcionamento dos processos mentais humanos; (4) Em 1924 ocorreu um marco relevante em sua vida. Após proferir com êxito uma palestra no II congresso de Psicologia de Leningrado, fora convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou; (5) Exercendo atividades no Instituto de Psicologia de Moscou, se dedicou de forma mais intensa a produção intelectual e, por fim, fundou o Instituto de Estudos das Deficiências. Apesar de suas frequentes hospitalizações, em decorrência do tratamento de uma tuberculose; (6) O período de produção intelectual de Vygotsky ocorreu pós-revolução Russa, o que bastante contribuiu com o andamento de suas pesquisas, uma vez que o governo investia na educação e esperava que as descobertas científicas trouxessem a solução de problemas sociais e econômicos do povo soviético; (7) A psicologia atravessava um período de crise e não contemplava o homem do ponto de vista histórico-cultural, o que impulsionou Vygotsky a busca de uma nova psicologia, baseada na dialética marxista; (8) No governo de Stalin (1938 – 1956), os escritos de Vygotsky, por serem considerados “idealistas”, foram proibidos na União Soviética, sendo redescobertos somente a partir de 1956; (9) No Brasil, o acesso à obra de Vygotsky ocorreu tardiamente, a partir de 1984, com a publicação do

livro “A Formação Social da Mente”; (10) Atualmente Vygotsky é considerado um expoente nas áreas de psicologia e educação.

Sem desfazer dos demais, o capítulo II “A cultura torna-se parte da natureza humana” é o mais completo entre os capítulos em termos de informações que caracterizam o pensamento vygotskiano. Há uma síntese objetiva, porém bem elaborada, das principais idéias de Vygotsky.

O capítulo II é dividido em dez tópicos: (1) Programa de pesquisa; (2) Principais idéias de Vygotsky; (3) Diferenças entre o psiquismo dos animais e do homem; (4) As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica; (5) O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-histórica; (6) Relações entre pensamento e linguagem; (7) A aquisição da linguagem escrita; (8) Interação entre aprendizado e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento proximal; (9) O processo de formação de conceitos e o papel desempenhado pelo ensino escolar; (10) A função da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Rego (2011) se utiliza das palavras do próprio Vygotsky, para apresentar o objetivo central do programa de pesquisa vygotskiano: “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VYGOTSKY, 1984, p.21)”.

Ressalta que o projeto de Vygotsky se preocupava com três questões, que segundo ele, vinham sendo tratadas de forma inadequada: (1) Compreensão da relação entre seres humanos e o seu ambiente físico e social; (2) Identificação das formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homens e natureza, bem como exame das consequências psicológicas dessas formas de atividade; (3) Análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Conta nos ainda, que Vygotsky se dedicou ao estudo sobre o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” (isto é, características tipicamente humanas, representadas pela ação consciente, como memória voluntária, capacidade de planejamento, imaginação, etc.), defendendo que tais funções não são inatas, de outra forma, são originadas e determinadas nas relações entre os indivíduos e o meio social.

A autora enumera cinco teses básicas para melhor compreensão dos pressupostos vygotskianos: (1) As funções psicológicas superiores são frutos da interação dialética do homem com os seus meios socioculturais; (2) As funções psicológicas superiores se originam nas relações do indivíduo e seu

contexto cultural e social; (3) O cérebro, substrato material da atividade psíquica é dotado de grande plasticidade; (4) Toda atividade humana é mediada através de instrumentos e signos. Sendo a linguagem um signo mediador por excelência; (5) A análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos humanos (no sentido que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos elementares não podendo, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos).

Na busca pela compreensão da origem das características psicológicas tipicamente humanas, relata que Vygotsky se interessou pelo estudo do comportamento psíquico dos animais, e concluiu entre outras questões, que diferentemente do comportamento humano, todo comportamento do animal conserva a sua ligação com os motivos biológicos.

Outro fator de destaque mencionado pela autora é a importância atribuída à questão da mediação dos sujeitos entre si e com o meio no contexto vygotskiano. Mediação essa que acontece por meio de instrumentos (elemento provocador de mudanças externas; por exemplo, o machado) e signos (uma espécie de instrumento psicológico; por exemplo: para lembrar-se de determinado compromisso pode-se usar um lenço). Ainda nesse capítulo torna-se claro que para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores sendo o surgimento desse signo responsável por três mudanças no processo psíquico: (1) A linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes; (2) Através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade; (3) A linguagem possibilita o intercâmbio social entre os indivíduos.

A autora não deixa de mencionar a importância atribuída por Vygotsky ao estudo da relação entre pensamento e linguagem. Para ele, pensamento e linguagem têm origens diferentes e embora se desenvolvam independentemente, a partir de certo momento, se entrelaçam a fim de caracterizar o funcionamento psicológico humano. De fato, a linguagem não somente expressa o pensamento, mas atua como organizadora desse pensamento, sendo que, para ele, tal como a linguagem falada, a linguagem escrita representa um salto considerável no desenvolvimento do indivíduo.

Rego (2011) justifica posteriormente o lugar de destaque ocupado nos pressupostos vygotskianos a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, o aprendizado, além de impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é o pré-requisito indispensável para esse desenvolvimento.

Nesse contexto a autora destaca um dos conceitos vygotskianos de extrema relevância na área educacional: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é definida por Vygotsky como sendo a distância entre aquilo que a criança consegue fazer de forma independente (zona de desenvolvimento real) e aquilo que consegue realizar com auxílio de uma pessoa mais experiente (zona de desenvolvimento potencial).

Também deixa claro que, na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento é visto de forma prospectiva, sendo o interesse maior concentrado naquilo em que a criança consegue realizar com o auxílio de uma pessoa mais experiente. Além disso, o aprendizado se adianta ao desenvolvimento criando a ZDP à medida que ocorre às interações entre os indivíduos e o meio social, nos deparamos com processos de desenvolvimento que jamais ocorreriam sem o auxílio externo.

Outro fator que merece atenção é a importância do papel desempenhado pela escola no contexto vygotskiano. Rego nos informa que Vygotsky faz uma distinção entre os conceitos aprendidos por meio do ensino sistemático da escola (conceitos científicos) e os conceitos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana (conceitos cotidianos ou espontâneos). Para ele a formação do pensamento conceitual não depende somente do esforço individual, mas, sobretudo, do contexto social no qual o indivíduo está inserido. Portanto se o meio não desafiar e exigir, o processo de formação de conceitos poderá se atrasar ou deixar de se completar.

Concluindo o capítulo II, a autora nos conta que para Vygotsky, a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores da criança à medida que desencadeia a imaginação infantil e faz com que a criança transite por uma realidade ilusória.

No Capítulo III “Pressupostos filosóficos e implicações educacionais do pensamento Vygotskiano”, com o objetivo de apresentar as implicações educacionais do pensamento vygotskiano, primeiramente a autora tece breves comentários sobre as concepções inatista e ambientalista, no que se refere à constituição do psiquismo humano. Em seguida apresenta a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, com a nítida preocupação de esclarecer que essa não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e meio social e cultural em que se insere (p.93).

Rego (2011) também analisa, em linhas gerais, alguns aspectos do pensamento de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a fim de esclarecer as raízes filosóficas dos pressupostos vygotskianos e identificar suas bases epistemológicas, fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

Prossegue explicando o processo de construção da Psicologia Histórico-Cultural e conclui o seu raciocínio ressaltando que a abordagem marxista que orientou os estudos de Vygotsky, representou uma mudança significativa na interpretação que até então vinha se dando, nas pesquisas acerca dos fenômenos psíquicos e da caracterização do ser humano (p.102).

Interessante observar a transparência da autora a ressaltar que não é possível encontrar nas teses de Vygotsky soluções práticas de imediata aplicação na prática educativa cotidiana, ainda que Vygotsky seja uma referência na educação e na psicologia.

Aponta algumas das implicações da abordagem vygotskiana para educação: (1) valorização do papel da escola; (2) o bom ensino é o que se ainda ao desenvolvimento; (3) o papel do outro na construção do conhecimento; (4) o papel da imitação no aprendizado; (5) o papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento.

Por fim o capítulo IV “Vygotsky: abrangência, contribuição e estilo” é dividido em apenas dois (2) tópicos: (1) A questão da afetividade na obra de Vygotsky; (2) A penetração das idéias de Vygotsky no mundo acadêmico e nas redes de ensino.

Embora os trabalhos os mais conhecidos de Vygotsky estejam relacionados à dimensão cognitiva, é fato que ele não se dedicou exclusivamente a esse tema.

Rego ressaltava que Vygotsky escreveu vários textos onde abordou questões envolvem simultaneamente afetividade e cognição. No entanto, considerável parte desses textos, ainda não foi traduzida do russo.

Segundo a autora, para Vygotsky cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo (p. 122). Para ele, as psicologias da época pecavam exatamente no aspecto da análise desagregante entre razão e sentimento que resultavam em um conhecimento parcial e fragmentado do psiquismo humano. Ao contrário, Vygotsky buscava uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico.

Rego (2011) nos alerta do risco, ao tratarmos a obra de Vygotsky, como panaceia ou como a única fonte que poderá de fato contribuir com a solução das questões educacionais. Essa idéia contradiz inclusive o modo como Vygotsky desenvolvia seus estudos, sempre amparado pela argumentação dialética, interdisciplinar e pelas contribuições dos variados campos de conhecimentos.

A autora finaliza de forma bastante sábia uma vez que utiliza um texto original de Vygotsky que faz parte de uma coletânea conjunta com os seus colegas, Luria e Leontiev, denominada “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”. Tal coletânea trata de forma sucinta de sua visão prospectiva da relação desenvolvimento e aprendizagem, com comentários a respeito da estreita relação entre pensamento e linguagem na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se sobretudo por meio da leitura do livro resenhado que as principais contribuições de Vygotsky para o ensino-aprendizagem de Matemática são: 1) A compreensão de como desenvolvimento e aprendizagem se relacionam desde o nascimento do indivíduo sob a óptica de Vygotsky. Vale ressaltar que, para ele, a aprendizagem precede o desenvolvimento, sendo pré-requisito para o processo de desenvolvimento funções psicológicas superiores¹; 2) A compreensão de que a aprendizagem de um modo geral e em específico a matemática, se dá por um processo de interações com o meio exterior e social, onde ocorre trocas e internalização das formas culturais mediadas pela linguagem. Dessa forma, o processo de aquisição de conhecimentos científicos, se dá no contexto escolar e prossegue através de uma intensa e complexa atividade intelectual realizada pelos alunos, desencadeada por necessidades culturais ou mesmo por desejo de conhecer, e mediada intencionalmente pelo professor; 3) A compreensão e identificação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)² dos alunos, para que possa realizar a mediação e permitir a apropriação do conteúdo matemático que se pretende privilegiar.

Por fim, foram apresentados alguns conceitos nucleares abordados por Vygotsky que contribuem indubitavelmente para educação de modo geral e em particular para o ensino-aprendizagem em Matemática. Com isso, espera-se que esse artigo contribua com as discussões entre pesquisadores da educação e auxilie os educadores que ensinam Matemática a desenvolver estratégias docentes que privilegiam a teoria histórico-cultural de Vygotsky.

REFERÊNCIAS

REGO, T. C. VIGOTSKY uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NOTAS

¹As funções psicológicas superiores são aquelas que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano. Podemos citar como exemplos, o controle consciente do pensamento, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o comportamento intencional, dentre outros.

²De acordo com Vigotski (2002), ZDP é distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Capítulo 3



10.37423/230507677

A PSICOLOGIA DA ARTE DE LEV VYGOTSKY: O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES SUPERIORES DE IMAGINAÇÃO E EMOÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Jackeline dos Santos Bataglia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná



Esse trabalho possui como problema evidenciar a importância de um ensino de Arte respaldado na teoria Psicologia da Arte de Lev Vygotsky. A partir de tal problema o objetivo desse trabalho é esclarecer que o ensino de Arte embasado teoricamente na Psicologia da Arte de Lev Vygotsky é importante para o desenvolvimento das capacidades humanas superiores emocionais e imaginativas no ser humano. Desse objetivo principal surgem os objetivos específicos, que são: apresentar quem foi Lev Vygotsky e expor a teoria da Psicologia da Arte do autor.

O método utilizado para realizar esse trabalho foi a de origem bibliográfica, que para Fonseca (2002) são aquelas que utilizam referenciais teóricos que já passaram por análises prévias, que é o caso dos livros, artigos científicos, publicações eletrônicas e sites. Neste sentido, foi utilizada a pesquisa bibliográfica para recolher informações sobre a biografia de Lev Vygotsky e sobre a teoria Psicologia da Arte do mesmo.

Sobre a caracterização de Lev Vygotsky é necessário saber que ele foi um estudioso que escreveu sobre a Psicologia da Arte e para compreender tal produção se faz necessário o breve resgate da biografia do pensador.

Lev Vygotsky nasceu na Rússia em 1896, de família de origem judia, ele estudou direito na Universidade de Moscou, graduando em 1918, assistiu também as aulas do curso de Filosofia e de História da Universidade. Vygotsky, partindo de suas experiências, dedicou-se a estudar os distúrbios de aprendizagem, por esse motivo acabou se formando em Medicina e fundando um laboratório de psicologia.

Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos, desenvolvendo suas teorias em um contexto de revolução, pois nessa época ocorreu o fim da Revolução Russa, quando o país passou a ser socialista. Por conta disso, Vygotsky vai se influenciar pelas proposições Marxistas para criar suas teorias. Para Marx tudo era considerado histórico e resultado de um processo. É curioso perceber que as obras de Vygotsky, que tiveram influência de Marx, não foram aceitas com sucesso na União Soviética.

Vygotsky vai superar as teorias que defendiam que a criança já nascia com suas capacidades e aptidões, para ele a criança nasce com uma única potencialidade, aptidão e capacidade: a de aprender. Vygotsky (1999) compreendeu o homem como um sujeito que vai se tornar humano com as relações sociais e que estes produzem objetos que tem encarnados em si as capacidades, habilidades e aptidões humanas, sendo apropriado quando a pessoa aprende a atividade adequada do objeto e passado por gerações a gerações tais objetos materiais e intelectuais. Para Vygotsky a formação do psiquismo ocorre por meio da dialética entre a objetivação, apropriação e o legado histórico. O legado

histórico são as características humanas acumuladas ao longo da história. O homem constrói essas características humanas com o trabalho, fixando tais características para fora de si. Tais características são fixadas nos objetos culturais, exemplos de tais objetos são os instrumentos, a filosofia, a linguagem e a arte.

Leontiev (2004) denominou educação o processo dialético de conduzir as crianças a conhecer o já criado, com o objetivo de formá-las. Barroco e Superti (2014) escrevem que as marcas da humanidade não estão no DNA, mas sim no processo de apropriar essas objetivações, e que o homem se humaniza e se transforma subjetivamente por meio dos processos dialético objetivação e apropriação. Seria esses dois processos a formar e transformar a ação e a realidade do homem. Vygotsky (1999) além de abordar o processo de apropriação e o de objetivação também fala a respeito da generalização. Esta última pode ser entendida como o processo que irá organizar a consciência partindo das experiências ou vivências do sujeito. Para Vygotsky:

[...] processo de generalização - o significado surge onde existe generalização. Desenvolvimento do significado = desenvolvimento da generalização! Os princípios de realização da generalização podem mudar. "No desenvolvimento varia a estrutura da generalização" (desenvolve-se, estratifica-se, o processo realiza-se de outra forma. (2004, p. 185).

Vygotsky percebeu a arte como objetivação dos sentimentos do homem, uma técnica que foi elaborada pelos mesmos para permitir a socialização de determinados sentimentos e ao mesmo tempo tornar tais sentimentos pessoais, se tornando um componente no psiquismo. Vygotsky explicou que as obras de artes são compostas de signos, criados com o intuito de gerar emoções estéticas. Para ele este aspecto da obra de arte significa que a arte além de conter, ela também, atua por meio dos processos psicológicos. Portanto pode-se pensar a arte como uma forma de provocar uma nova organização do psiquismo, pois ela é um instrumento cultural que vai causar novas generalizações no indivíduo que aprende o movimento entre a forma e conteúdo da obra de arte. Lev Vygotsky em sua teoria Psicologia da Arte vai entender que para o ser humano perceber a obra de arte, que é composta por determinada forma artística, é exigido que o indivíduo coloque em funcionamento o seu psiquismo. Vygotsky (1999) afirmou que a obra de arte é composta por determinados elementos, que para compreendê-la é necessária uma relação dialética entre pensamento, razão e emoção. Vygotsky entendeu as emoções como um fenômeno psicológico de origem cultural, mutável e ativo, que liga outros diversos fenômenos psicológicos entre si. O autor considerou a emoção como uma função psicológica superior, ou seja, culturalizada e que pode sofrer transformações e desenvolvimento. Vygotsky defendeu que a arte provoca emoções conflitantes no

sujeito e que quando ele supera tais emoções contraditórias há um salto qualitativo em seu psiquismo, fazendo com que as emoções se tornem mais complexas e se transforme em sentimentos, ao mesmo tempo que altera a estrutura de sua consciência. Vygotsky entendeu que a emoção artística se envolve com outras funções psicológicas, uma delas a imaginação e por ter tal função psicológica a emoção artística se diferencia das outras emoções.

Sobre as considerações da teoria Psicologia da Arte de Lev Vygotsky sobre imaginação é importante compreender que para o autor “a imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações” (2003, p. 127) e a relação entre arte e imaginação. Para o autor a imaginação tem uma ligação com a memória, será ela e a experiência do sujeito que irá garantir os pensamentos imaginativos. Segundo Fernandes (2012) a imaginação faz parte da vida do homem, porque ela acompanha as ações e pensamento do sujeito e também porque ela transforma atividades de caráter comum em atividades surpreendentes através de antigas e novas soluções. O autor ainda defende que é a imaginação que oportuniza o homem modificar seu estado atual, voltando-se para o seu futuro. Explicando melhor como se constitui a imaginação para Vygotsky:

[...] a principal diferença entre a imaginação e as demais formas de atividade psíquica humana consiste no seguinte: a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas. Em outras palavras, o novo que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação. (2003, p. 107).

O autor compreendeu que a imaginação busca nas impressões, vivências e memórias anteriores do sujeito para criar algo novo ou uma impressão nova. Para Santos (2009) a experiência acumulada é material para a imaginação e esclarece que para Vygotsky a imaginação é uma função superior que depende das experiências do sujeito e que essas experiências na criança vão sendo acumuladas paulatinamente.

Concluindo esse trabalho podemos perceber que a educação forma os indivíduos e que os processos de objetivação, apropriação e generalização dos conhecimentos da humanidade ocorre por meio de um processo educacional.

Quando se discute sobre processo educacional não se pode deixar de mencionar o ensino de Arte. Tal ensino quando feito embasado teoricamente na Psicologia de Arte de Lev Vygotsky contribui para formar nos sujeitos as capacidades superiores de emoção e de imaginação. A última capacidade

superior sendo extremamente importante para a vida inteira do sujeito, pois é utilizando tal capacidade superior que para Vygotsky (1999) o homem reelabora e combina experiências de vivências anteriores, atingindo assim um novo comportamento. Para o autor a criatividade do sujeito ocorre por meio das experiências de vida que o sujeito tem. Por conta disso quanto mais experiências a pessoa viver maior será sua capacidade de imaginar. Partindo disso o ensino de Arte nas escolas brasileiras precisa ter a necessidade de sempre buscar experiências das mais diferenciadas possíveis, pois serão tais experiências a base para a capacidade superior de imaginação.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vygotsky and the study of psychology of art: contribution for de human development. *Psicologia e Sociedade*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, abr. 2014.

FERNANDES, G. T., *Imaginação e arte: o que falam as crianças sobre e enquanto desenham*. UNESC: Florianópolis, 2012.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. LEONTIEV, Alexis. *Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro. 2004.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky, In: CARRARA, Kester (Org.) *Introdução à psicologia da educação*, p. 135-155. São Paulo: Editora Avercamp Ltda., 2004.

SANTOS, Ilka Schapper. A imaginação e o desenvolvimento infantil. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 157-169, set./ 2008 - fev./ 2009.

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

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 2004.