

CINEMA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL: ENLACES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

CINE COMO RECURSO PARA EL CONCEPTO DE DESARROLLO: ENLACES DE PSICOLOGÍA HISTÓRICO Y CULTURAL Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICO

FILM AS A RESOURCE FOR DEVELOPMENT CONCEPT: LINKS OF HISTORICAL AND CULTURAL PSYCHOLOGY AND HISTORICAL

Silvana Calvo Tuleski¹

Marta Chaves²

Hilusca Alves Leite³

Paulo Sérgio Pereira Ricci⁴

Maria Aparecida Santiago da Silva⁵

Jéssica Elise Echs Lucena⁶

Resumo: O artigo apresenta os encaminhamentos metodológicos e os resultados de um Projeto de Pesquisa cujo objetivo foi verificar o desenvolvimento de conceitos científicos nos participantes a partir do trabalho educativo que analisou a história humana nas produções cinematográficas em diferentes períodos históricos. As discussões aqui expostas são produto de sete anos de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Norteados pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos que o trabalho educativo configura-se em elemento determinante para a promoção do desenvolvimento humano. Também consideramos que a arte e a ciência se apresentam como produções humanas possíveis de serem apropriadas pelos homens de maneira a gerar desenvolvimento psicológico em suas máximas potencialidades. Consideramos que a sistematização do trabalho pedagógico ofereceu condições para que os sujeitos da pesquisa avançassem conceitualmente.

Palavras-Chave: Marxismo; educação; Psicologia Histórico-Cultural; formação de conceitos; recurso cinematográfico.

Abstract: This paper presents the methodological process and results of a research project in which the main objective was to verify the development of scientific concepts in participants by analyzing human history using movies from different historical periods. The discussions hereby exposed are a product of seven years of teaching, researching and extracurricular activities. The study was based on the foundations of Cultural-Historical Psychology and Critical-Historical Pedagogy, defending the idea that the educational work is the main element for promotion of human development. It is also understood that art and science present themselves as human products that are possible of being appropriated by man, in order to promote maximum psychological development. We concluded that the systematization of the pedagogic work offered conditions for the research subjects to achieve conceptual progress.

Keywords: Marxism; education; Cultural-Historical Psychology; concept formation; cinematographic resource.

Resumen: El artículo presenta los caminos metodológicos y resultados de un Proyecto de Investigación cuyo objetivo fue entender el desarrollo conceptual suscitado en los participantes a partir del trabajo

educativo que analisó la historia humana a partir de producciones cinematográficas. Las discusiones aquí expuestas son producto de siete años de actividades de educación, investigación y extensión. Orientados por los postulados de la Psicología Histórico-Cultural y de la Pedagogía Histórico-Crítica, defendemos que el trabajo educativo se constituye en un elemento determinante para la promoción del desarrollo humano. También consideramos que el arte y la ciencia se colocan como máximas producciones humanas factibles de ser apropiadas por los hombres de manera tal que genera desarrollo psicológico en sus máximas potencialidades. Defendemos además que la sistematización del trabajo pedagógico ofreció condiciones para que los sujetos de la investigación se apropiaran de los conceptos trabajados produciendo avances conceptuales.

Palabras Clave: Marxismo; educación; Psicología Histórico-Cultural; formación de concepto; recurso cinematográfico.

Introdução

Neste artigo, apresentamos uma síntese do processo e dos resultados de um projeto de pesquisa⁷ desenvolvido ao longo de sete anos consecutivos. A proposta foi organizar um Experimento de Ensino que permitisse verificar a tese central da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural de que o ensino sistematicamente organizado promove o desenvolvimento conceitual, que, por sua vez, reestrutura a atividade psíquica dos seres humanos, dando-lhes condições para uma análise mais aprofundada da realidade.

A arte cinematográfica foi tomada como produção humana elaborada que, aliada ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, objeto fundamental da educação escolar, pode servir como instrumento para apropriação do conceito de homem enquanto sujeito histórico. Assim, o objetivo foi revelar a história humana, do período primitivo até a contemporaneidade, dando-lhe movimento a partir do cinema e conduzindo a análise por meio dos conceitos. Para isso, o Experimento de Ensino teve como base seis filmes selecionados (Guerra do Fogo, 1981; Spartacus, 1960; Lutero, 2003; Danton, 1983; Daens, 1993; Linha de Passe, 2008), trabalhados por meio de uma organização didático-pedagógica específica, que buscava problematizar cenas dos filmes por meio das principais categorias do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural: *trabalho e consciência*.

Considerando que os conceitos científicos estão em íntima dependência, tal como demonstram Vigotski (2001a) e Luria (1990), integrando-se em sistemas conceituais, era impossível trabalhar os conceitos e as categorias elencadas isoladamente de outras. Deste modo, para cada filme, dois outros conceitos foram definidos como centrais, por exemplo, os conceitos selecionados que se intervencionavam com a categoria *trabalho* foram: divisão instrumental do trabalho; divisão social do trabalho; estrutura e superestrutura; revolução; contrarrevolução; contradição; e alienação. E vinculados à categoria *consciência*, selecionamos os seguintes conceitos: hominização; complexificação dos instrumentos e signos; linguagem; estrutura da atividade; mediação instrumental; e formação da consciência. Ressaltamos que em cada encontro realizado no Experimento de Ensino, outros conceitos eram também tratados, mas sempre remetidos aos centrais de maior generalização e aos específicos a serem destacados em cada filme.

Para que fosse possível a verificação da tese de que o ensino movimenta e produz desenvolvimento, elaboramos um Pré e Pós-Teste, com o objetivo de observar os conceitos que os sujeitos da pesquisa possuíam sobre *trabalho e consciência* antes do início do Experimento de Ensino e

posteriormente a esse Experimento. Os sujeitos selecionados deveriam obedecer ao critério de estarem cursando o primeiro ano da primeira graduação, independentemente de faixa etária ou área de conhecimento. O pré e pós-teste de cada sujeito foi filmado, tal como os sete encontros do Experimento de Ensino, material que depois foi transcrito e categorizado para análise.

Iniciamos com a exposição dos principais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que ancoraram teoricamente o Projeto de Pesquisa, partindo da delimitação sobre qual o papel exercido pelo meio social e processos educativos (informais e formais) para o desenvolvimento humano. Em seguida, destacamos as características e especificidades dos conceitos espontâneos e científicos para Vigotski (2001a), bem como seu percurso de desenvolvimento. Explicitamos, ainda, a relação existente entre a arte e a ciência como máximas produções humanas, as quais, por condensarem o saber produzido historicamente tanto em sua forma como em seu conteúdo, ao serem apropriadas pelos sujeitos singulares, oferecem condições para o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas. Por fim, tratamos dos procedimentos analíticos utilizados e salientamos elementos importantes relativos às enunciações empregadas e às mediações utilizadas pelos professores durante os encontros do Experimento de Ensino.

O papel do meio social e do ensino como força motriz de desenvolvimento humano

Com a intenção de elucidar o papel do meio social no desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural, consideramos necessário superar por incorporação as dicotomias próprias do pensamento formal que operam com as oposições, por exemplo, biológico x social, indivíduo x sociedade. Adotar o pensamento dialético, portanto, é avançar para além da descrição dos fenômenos, de como estes se manifestam de imediato, buscando, por meio da abstração (de conceitos), realizar a análise que culmina em uma síntese das múltiplas relações que os produzem. Para Kosik (2002), a dialética é o pensamento crítico que tem como proposta compreender a *coisa em si* ou a realidade, explicando-a criticamente ao colocar-se no terreno da *práxis* revolucionária. Entendemos que a realidade pode ser mudada de forma revolucionária porque nós produzimos a realidade à medida que sabemos desse fato, pois sem o sabermos, apenas a reproduzimos, alienadamente.

A diferença, portanto, entre a realidade natural e a realidade humano-social reside em que o homem pode mudar e transformar a natureza (externa e interna) e pode fazê-lo, justamente, por ser ele próprio o produtor dela, enquanto natureza humanizada. Kosik (2002) sustenta que a consciência humana deve ser considerada em seu aspecto teórico-predicativo, na forma de conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como também de seu aspecto antepredicativo, intuitivo e implícito, constituindo-se na unidade dessas duas formas que se baseiam na *práxis* objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo.

Nessa mesma direção, Saviani (2004) afirma, a partir dos escritos de Marx, que a consciência humana surge e se desenvolve como parte integrante e essencial da atividade de trabalho, isto é, o ser do homem ou a sua existência não são dados pela natureza, mas produzidos pelo próprio homem, pois este,

deixado a si mesmo ou sob o jugo da natureza, pereceria. Sendo o trabalho a própria essência humana, o homem, ao não se reconhecer nos produtos de seu trabalho, ou em sua atividade prática, torna-se alienado, cindido e fragmentado. Partindo-se, por conseguinte, de uma perspectiva marxista, a Psicologia, segundo este autor, deveria tomar como objeto não o indivíduo empírico, como sempre ocorreu, nas mais diversas correntes psicológicas, mas o indivíduo concreto. Assim, “o empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (SAVIANI, 2004, p. 44). O concreto, por sua vez, é a síntese dessas múltiplas relações e determinações, a síntese de relações sociais.

Na direção contrária dessa Psicologia, os estudos dos autores da Psicologia Histórico-Cultural sempre atribuíram destaque ao papel das relações sociais em geral e das relações sociais educativas, extra e intraescolares, para o desenvolvimento humano. Vigotski (PRESTES, 2010) sublinha que é necessário superar a concepção calcada no princípio de que a criança passaria por determinadas fases que se constituem em pré-requisitos para que seja instruída na escola, pois desse modo se compreende que as funções amadurecem como forças naturais.

Vigotski (PRESTES, 2010) destaca ainda que, mesmo se considerarmos o nível de desenvolvimento das funções alcançado até o momento pela criança, é necessário termos clareza de que as leis que regem esse desenvolvimento adquirem um novo direcionamento conforme a instrução por ela recebida. Deste modo, a instrução se constituirá em um poderoso motor para o desenvolvimento, ela não o acompanha passo a passo e não pode confundir-se com ele como em outras abordagens psicológicas, mas é fundamental que se destaque a relação existente entre os dois processos, explicando como um interfere e dirige o outro e de que modo o faz. Desta forma, se postula o papel da Psicologia como suporte ao trabalho do pedagogo.

Vigotski (PRESTES, 2010) nos explica a relação estabelecida entre o pensamento e a linguagem em atividades comunicativas de caráter expressivo (fala, oral e escrita). Comunicar algo a alguém, oralmente ou por escrito, exige que tenhamos motivos para fazê-lo. Conforme Luria (2001), essa comunicação oral ou escrita pode ser desencadeada por uma exigência externa (uma pergunta dirigida por alguém, uma carta recebida ou e-mail que necessitam ser respondidos) ou interna (necessidade de narrar um acontecimento ou expor uma ideia, um conceito). Nas formas de comunicação na oralidade, a situação imediata funciona como recurso importante para a organização e para o esclarecimento das ideias comunicadas, enquanto que na linguagem escrita os motivos são mais abstratos, a situação deve ser imaginada e recriada internamente para objetivar-se em palavras. A linguagem ou fala interna (pensamento verbal) deve tornar-se consciente de si mesma, escolher e ordenar as palavras voluntariamente tendo como parâmetro norteador o interlocutor ausente abstratamente pensado. Esse processo ocorre inclusive na escrita de uma carta e torna-se ainda mais complexo na escrita de textos científicos ou mesmo na definição de conceitos abstratos.

Do exposto, podemos entender que, durante o ensino da linguagem escrita, a criança passa por um processo de desenvolvimento a partir do qual deverá dominar a passagem da linguagem mais concisa

(pensamento verbal) para a linguagem desdobrada em seu máximo (escrita). Entretanto, Vigotski (PRESTES, 2010) afirma que não é somente o processo de escrita que possui tamanha complexidade, o processo de compreensão da linguagem escrita ou da leitura apresenta particularidades que não podem ser ignoradas quando se busca elucidar o desenvolvimento operado pela instrução. Compreender a natureza da leitura e o que sua aprendizagem “movimenta” é imperativo. Ler é uma atividade complexa, não significa apenas associar sinais escritos e sons (decodificar), mas nesse processo estão envolvidas sínteses de funções psíquicas que permitem ao sujeito que lê compreender a ideia expressa por detrás dos sinais gráficos convertidos em sons, o que envolve o desenvolvimento do pensamento verbal, conceitual, noções gramaticais e de sintaxe, por exemplo. Nesse sentido, podemos concluir que a aprendizagem da leitura e da escrita não é somente a aprendizagem de uma técnica, mas o domínio de tais formas de expressão, e a compreensão da linguagem simbólica movimenta uma série de processos internos, que produzem desenvolvimento intelectual, ou seja, desenvolvimento das funções psíquicas que compõem a consciência humana.

Consideramos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se inicia com a aquisição da linguagem oral espontânea e avançaria pela aquisição das demais formas de linguagem sistematizadas. Consideramos ainda que a consciência ou capacidade do indivíduo para controlar intencionalmente seu comportamento atinge seu ápice em decorrência da apropriação das formas mais elaboradas de pensamento mediadas cultural e socialmente. Nesse âmbito, entendemos que mediações promovidas no interior da instituição escolar que promovem a formação de conceitos científicos tornam-se fundamentais para o desenvolvimento psíquico superior. Por isso que ao efetuar uma investigação do pensamento ou da psique de qualquer pessoa, o interesse dos psicólogos soviéticos era o estudo da situação do indivíduo na comunidade ou sua posição social. Para eles, a história individual não pode apartar-se da história social, pois estas formam uma trama na qual uma não pode ser analisada sem a outra, o que implica considerar a condição histórica, de classe, de desenvolvimento, de acesso aos bens materiais e espirituais.

Esclarecido o papel do meio social e do ensino para o desenvolvimento humano, procuramos destacar as especificidades dos conceitos, aqueles constituídos espontaneamente, pela inserção da criança no mundo dos objetos produzidos, nomeados e utilizados em sua realidade circundante e os conceitos científicos abstratos que integram as diversas ciências.

A relação dialética entre conceitos cotidianos e científicos

Um dos problemas centrais discutido por Vygotski (1996) ao tratar do desenvolvimento das funções psíquicas na idade de transição ou adolescência⁸ refere-se aos estudos que dissociam o desenvolvimento da forma e do conteúdo do pensamento. Para o autor, as teorias existentes até aquele momento não conseguiam tratar a forma e conteúdo do pensamento como unidade, ou seja, como unidade do diverso, como nos indica o pensamento dialético. Dessa maneira, as teorias separavam a evolução do conteúdo do pensamento e a evolução das formas intelectuais pelas quais esse conteúdo se

expressava, por não conseguirem explicar a origem das funções psicológicas superiores. Assim, acabavam entendendo-as como simples continuação das elementares ou como uma combinação mecânica de funções isoladas, mas não chegavam ao cerne da questão: o fato de se constituírem em “neoformações”, isto é, funções qualitativamente distintas das elementares e sujeitas a outras leis e regulações.

Para Vygotski (1996), deveríamos compreender que cada avanço no desenvolvimento do conteúdo do pensamento estará unido à aquisição de novos mecanismos de conduta e, por sua vez, a uma etapa superior das operações intelectuais. É evidente que um novo conteúdo só pode emergir a partir de novas formas, e por isso a unidade dialética forma/contéudo na evolução do pensamento é o princípio fundamental de uma psicologia científica do pensamento e da linguagem (VYGOTSKI, 1996).

Segundo Vygotski (1996), o desenvolvimento do pensamento abstrato se dá por meio da aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos, demonstrando que os novos conteúdos que o jovem assimila exigem o passo a novas formas de pensamento que, por seu turno, lhe colocam novas tarefas que só poderá resolver com a formação de novos conceitos. Sendo assim, o sujeito passa do pensamento visual-direto e por imagens, que é comum na infância, que, posteriormente, se converterá em pensamento e conceitos, por meio da apropriação cultural. O autor demonstra ainda que não somente o conteúdo do pensamento do adolescente se enriquece, mas também estabelece novas formas de movimento, de operar com esse conteúdo, uma compreensão qualitativamente diferente da realidade, pois há zonas, nexos e fenômenos que apenas podem ser compreendidos pelo pensamento conceitual. Equivoca-se, portanto, quem compreende que o pensamento abstrato está descolado da realidade, pois, ao contrário, é pelo pensamento abstrato que se compreende com maior profundidade, de modo mais completo e diversificado a realidade.

A possibilidade que se abre com o desenvolvimento do pensamento em conceitos na adolescência não somente permite essa compreensão mais aprofundada da realidade externa, mas também de sua própria realidade interna. Se na infância o mundo das vivências internas era estranho e desconhecido para a criança, para o adolescente ele começará a se revelar e adquirir grande importância como conteúdo de seu pensamento. Conforme Vigotski (1996, p. 71), “a palavra não é somente um meio de compreender aos demais, mas também a si mesmo”, o que produz um desenvolvimento da autopercepção, da auto-observação, conhecimento mais aprofundado de suas vivências, de sua realidade interna.

Vigotski (2001a) assinala a tese de que há uma profunda relação entre a estrutura dos significados das palavras e a estrutura da consciência humana, apontando a palavra consciente como a unidade mínima de análise da consciência. Luria (2001) também explica que o ser humano compreenderá a mesma palavra de modos diferentes em cada etapa do desenvolvimento, porque os significados apresentarão estruturas de enlaces diferentes em conformidade com mecanismos psicológicos que apresenta e a qualidade de suas experiências sociais. Dessa forma, fica evidente que não é porque uma criança passa a falar e compreender as palavras dos adultos que ela já possui conceitos. Podemos afirmar que aí se inicia uma longa trajetória de desenvolvimento, pela apropriação dos conceitos espontâneos ou cotidianos que lhe permitem a prática com os objetos mediada pelo intercâmbio de linguagem com os

adultos. No entanto, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos diferirão no processo de desenvolvimento humano pela transformação dos mecanismos psicológicos que os estruturam.

Vigotski (2001a) e Luria (2001), em seus estudos realizados com crianças, adolescentes e adultos, delinearam uma lei geral do desenvolvimento ao estabelecer que os processos que culminam na formação de conceitos começam na fase mais precoce da infância e se consolidam em virtude do acúmulo de experiências socioculturais e de sua qualidade. Para os autores, a formação dos conceitos ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original (associação, atenção, juízo e representação, tendência determinante). As funções psicológicas participariam ativamente do processo de formação de conceitos, não como entidades autônomas ou independentes, e sim mediadas pelos signos ou pela palavra, sempre orientadas para a solução de um problema, que gerará uma nova síntese, ou seja, um momento único em que cada processo adquire seu verdadeiro sentido funcional, como podemos observar nas palavras de Vigotski:

O conceito, além de refletir a realidade, a sistematiza, inclui os dados da percepção direta em um complexo sistema de nexos e relações, os põe de manifesto, já que são inexecutáveis para a simples contemplação. Devido a isso, muitas propriedades e magnitudes se fazem claras e perceptíveis somente quando começamos a pensá-las em conceitos (VYGOTSKI, 1996, p. 110).

A partir das sínteses realizadas até o momento, podemos verificar que os conceitos científicos pressupõem uma intensa atividade intersubjetiva em que é apresentado ao sujeito um conceito em um complexo e rico sistema de relações abstratas entre diferentes significados existentes. Portanto, o conceito científico não pressupõe a atividade de pensamento baseado em relações concreto-factuais, mas sim pressupõe o pensamento baseado em relações lógico-verbais e, por isso, necessariamente conscientes. A intervinculação entre os conceitos científicos que partem de enunciados lógicos verbais com os conceitos espontâneos cuja gênese parte da empiria, da experiência, necessariamente deve ser promovida pelo educador. A condição para que o conceito científico seja capaz de retornar à realidade de modo a esclarecê-la, agora para além do aspecto observável e meramente prático, é a ligação entre os conceitos espontâneos existentes e o novo conceito científico apreendido.

Face ao exposto, mesmo que de modo breve, fica evidente que a apropriação de conceitos científicos ou do processo de formação de conceitos propriamente dito é algo que modifica não somente o conteúdo, mas também a forma do pensamento, o qual se torna mais complexo e é capaz de captar as múltiplas relações imbricadas em dado fenômeno da realidade. Esse foi um dos grandes desafios postos por esta pesquisa, procurar captar de que modo e por quais meios esse movimento entre forma e conteúdo do pensamento pode ser potencializado utilizando-se a arte cinematográfica como recurso.

A relação entre ciência e arte para a Psicologia Histórico-Cultural e para o materialismo-histórico

Buscamos definir a arte enquanto produção humana na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e como esta pode promover desenvolvimento ao se situar como atividade humana de alta

complexidade. Tratamos a arte como técnica social dos sentimentos, tal como evidencia Vigotski (1972), para entender de que maneira sua mediação pode servir de recurso ao desenvolvimento conceitual, especialmente dos conceitos científicos, por meio de uma síntese complexa afetivo-cognitiva. Na visão do autor, “[...] a *natureza do homem* faz com que *possa ter* toda uma classe de gostos e conceitos estéticos. As *condições circundantes* determinam a passagem dessa *possibilidade a realidade*; elas explicam o fato de um dado homem social [...] possuir precisamente esses gostos e conceitos estéticos, e *não outros*” (VIGOTSKI, 1972, p. 27). Porém, o estudo da estética em uma concepção pautada no materialismo histórico não poderia limitar-se ao estudo das estruturas econômicas e estabelecer uma relação direta com as formas de arte; é necessário explicar a ação psicofísica da obra de arte, criar um *método objetivo de análise psicológica da arte*.

Vigotski (1972) problematiza que não há a dicotomia indivíduo/sociedade, sendo essa dicotomia falsa, porque o psiquismo de um indivíduo é social em sua essência: “[...] é errôneo considerar que a psicologia da vivência da arte por um indivíduo isolado é menos condicionada socialmente” (VIGOTSKI, 1972, p. 39). Em sua acepção, o procedimento não pode ser considerado um fim em si mesmo, pois carrega um sentido em função da tarefa geral a qual está subordinado. Qualquer procedimento artístico não é somente um “procedimento”, uma vez que “[...] tanto no processo de criação como no processo de percepção, existem numerosos objetivos de ordem não estética [...] uma atividade prática” (VIGOTSKI, 1972, p. 80). Quando se compreende que o fazer artístico é uma atividade prática humana, é possível compreender que não importa só a forma, mas também o conteúdo. Assim, “[...] Destruímos a forma e comprovamos a desapareição da impressão artística; se nós conservamos a forma e introduzimos um material totalmente distinto, de novo, nos convenceremos de que o efeito psicológico da ação foi deformado” (VIGOTSKI, 1972, p. 81). Há, portanto, uma unidade entre a forma e conteúdo, que precisa ser compreendida. Para Vigotski (1972), o segredo da reação estética não está na harmonia entre forma e conteúdo, mas justamente na oposição, o que faz da unidade forma e conteúdo na obra de arte, a unidade dos contrários.

Vigotski (1972) salienta que para se entender o surgimento do sentimento estético é necessário recorrer à compreensão de como se constitui o psiquismo humano, ou seja, explicá-lo como uma formação histórico-social. Nesse contexto, cada vivência, por mais fantástica e irreal que possa parecer, se desenvolve a partir de uma base emocional calcada na realidade. Sentimento e fantasia não podem ser pensados como processos isolados, ou que se desenvolvem linearmente, mas são sínteses complexas alcançadas pelas funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento. Esse fato explica como e porque a fruição de determinada obra de arte ganha contornos diferenciados em cada etapa da vida e também porque difere em cada indivíduo conforme o desenvolvimento cultural por ele alcançado.

Em consonância com Vigotski (1972), o efeito estético da obra é alcançado pela aniquilação do conteúdo pela forma, e isto depende da maneira que o artista o faz. Os afetos suscitados pela obra de arte são a base da reação estética e são vividos com intensidade, mas encontram sua descarga na atividade da fantasia e, assim, podemos asseverar que o sujeito vivencia sem experimentar de fato. E é por meio dessa descarga que o aspecto motor do afeto é reprimido, o que faz crer que as emoções despertadas são completamente ilusórias; nesse caso o afeto é real, mas o objeto para qual se dirige é ilusório. De acordo

com Vigotski (1972, p. 284), “Na tragédia, os momentos mais elevados e o triunfo do espectador coincidem com o momento mais elevado da morte do herói, o qual é o índice claro de que o espectador percebe não só o que percebe o herói, mas também algo mais [...]”. Por isso, na catarse estética, o foco se concentra no espectador, despertando-lhe certas emoções e obrigando-o a lidar internamente com elas de outra forma, em outro contexto.

No caso do *cinema*, objeto de estudo do presente Projeto, Duarte (2002) nos explicita elementos importantes da estética cinematográfica, que é a combinação de elementos distintos como imagens em movimento, luz, som, música, fala e textos escritos, com infinitas possibilidades de produzir impacto, pois depende da maneira de como são combinados pelo diretor a luz e a sombra, a velocidade da câmera, a captura dos espaços, os ângulos de filmagem e a sequência temporal em que os planos (imagens entre dois cortes) são organizados na montagem. No entanto, conforme Vigotski (1972) nos apontou, a reação estética é gerada na unidade de opostos constituída pela forma e conteúdo, o que seria a totalidade orgânica da obra.

Duarte (2002) expõe que o modo como o diretor organiza os elementos produzirá um determinado efeito no espectador. Cita como exemplo que, para Eisenstein, a montagem devia ter como base atrações e oposições de imagens que, justapostas, causam impacto psicológico e transmitem sensações, como a sequência da escadaria de Odessa em “O encouraçado Potemkin”, apontado pelos críticos como o melhor filme do mundo. Aqui, é interessante mencionar que Eisenstein compartilhava da mesma posição metodológica com relação ao efeito da obra de arte posta por Vigotski (1972). Na perspectiva de Duarte (2002), a articulação desses elementos depende do tipo de cinema, se é mais ou menos industrial, do tipo de narrativa que se quer construir (mais ou menos densa), dos recursos disponíveis (técnicos, humanos, financeiros) e do contexto social e cultural em que os filmes são realizados e vistos.

Considerando o propósito desta pesquisa, de verificar a efetividade do entrelaçamento da arte cinematográfica e sua possibilidade de produzir a reação estética (catarse) e conteúdos científicos tratados de modo sistemático para produzir enlaces conceituais, utilizamos os aspectos citados referentes à análise de forma e conteúdo para a eleição dos filmes que integrariam o trabalho empírico. Como norteamento metodológico sobre a possibilidade de tal entrelaçamento, partimos do pressuposto lukácsiano de que a arte é uma atividade que surge da vida cotidiana, mas se eleva para além desta, para depois retornar a seu ponto de partida. Nesse movimento, ela produz a elevação na consciência sensível humana. Nesse sentido, a arte e a ciência se aproximam por serem formas mais desenvolvidas de reflexo da realidade objetiva na consciência humana, e com isso “a vida social dos homens é permanentemente enriquecida com as aquisições advindas das conquistas da arte e da ciência” (FREDERICO, 2000, p. 303).

Vigotski (1972) ressalta o papel da arte como organizadora dos sentimentos, essenciais para a compreensão do valor social da arte. Se ela exprime o social contido nos homens, mesmo que se efetue em um indivíduo isolado, a catarse produzida é a transformação e elaboração das emoções, dando a elas um novo matiz: “[...] a refundição das emoções extrínsecas a nós se efetua por meio do sentimento social, o qual aparece objetivado, extraído de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte,

convertidos em instrumentos da sociedade” (VIGOTSKI, 1972, p. 305). Diferente do animal, em sua relação com a natureza o homem é capaz não só de extrair a técnica, o conhecimento científico, mas também é capaz de materializar seus aspectos mais íntimos e pessoais em objetos da arte, socializando-os, o que seria o papel do artista.

Para concluirmos a discussão, evidenciamos que não é qualquer obra de arte que produz o efeito *educativo* necessário. No caso da arte cinematográfica, não é qualquer filme, tanto em seu conteúdo e forma quanto na relação que apresenta entre ambos. Além disso, é importante problematizar o quanto algumas relações entre conteúdo e estética acabam por corresponder à própria dinâmica da vida social, como é o caso dos filmes mais assistidos na atualidade, que assumem a característica própria da pós-modernidade de cenas curtas e rápidas, com poucos diálogos. Dessa maneira, no projeto de pesquisa selecionamos produções cinematográficas ricas no que tocante à forma e conteúdo, de maneira a trabalharmos educativamente conceitos que gerassem desenvolvimento nos sujeitos participantes da pesquisa.

O Experimento de Ensino e seus resultados

Os procedimentos para a realização do Experimento de Ensino nesta pesquisa foram embasados, sobretudo, na metodologia proposta por Vigotski (2004) relativa ao método instrumental em Psicologia, utilizado também nos experimentos de formação de conceitos. Como pressuposto do método, entendemos que o processo de apropriação do conhecimento se dá de maneira mediada, pela utilização de instrumentos e signos psicológicos.

Vigotski (2004) atesta que existem distinções entre atos e processos comportamentais naturais, de comportamentos instrumentais ou artificiais. Os naturais são relativos aos processos evolutivos e instrumentais, frutos da evolução histórica. Já os processos artificiais são resultantes de construções que ocorrem por meio de mediações sociais – esquema A – B (reflexo condicionado) interposto pelo elemento X (elemento mediador que promove novas conexões); este último permite um funcionamento humano ativo, próprio do ser humano, tal como ilustramos no diagrama (Figura 1).

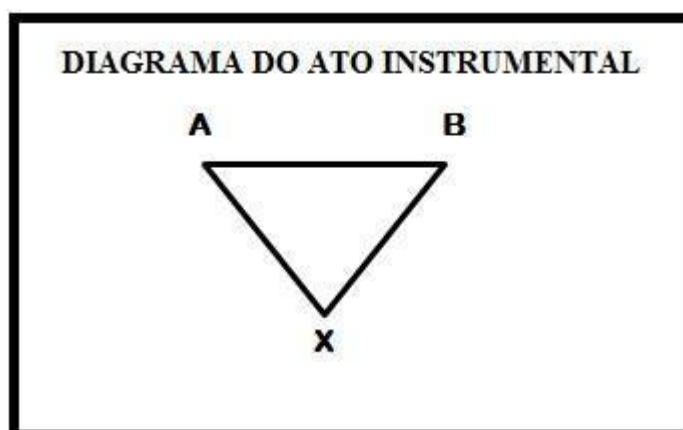


Figura 1.

Se considerarmos que a apropriação cultural, e nesse sentido, a apropriação dos conceitos que objetivamos desenvolver nos sujeitos da pesquisa são processos artificiais e frutos da própria construção

histórica da humanidade, faz-se necessário estabelecermos uma organização racional do ensino, para que esse processo se dê.

Em nossa pesquisa, procuramos estabelecer correspondência entre *A* (conceitos espontâneos/cotidianos), *B* (conceitos científicos, seus enunciados) por meio de *X* (o filme e as cenas selecionadas que concretizassem determinados conceitos). Essa ideia norteou todo o trabalho junto ao Grupo Experimental, desde a coleta dos conceitos iniciais (Pré-Teste), durante todos os encontros realizados e também na coleta dos conceitos ao término do trabalho (Pós-Teste).

A tese da pesquisa de que a arte cinematográfica pode funcionar como instrumento psicológico que “dirige” os processos psíquicos, no caso a percepção, a atenção, a memória lógica, de forma a integrá-los e produzir enlaces mais elaborados em termos conceituais, direcionou toda a organização do Experimento de Ensino. Para isso, como expusemos, foi necessário que organizarmos o modo de utilização, ou seja, que o filme fosse “interposto” entre a tarefa inicialmente colocada aos sujeitos da pesquisa, de compreensão de determinados conceitos e a externalização/exposição/discussão, posteriormente realizada.

Tomamos o princípio vigotskiano de que o método instrumental permite uma investigação do comportamento a partir da história do comportamento na perspectiva de que a educação é a forma de domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento, reestruturando as funções comportamentais. Outro ponto fundamental que buscamos não perder de vista é o fato de que o método instrumental explica as diferenças no desenvolvimento como decorrentes do processo de domínio instrumental, ou seja, pela apropriação dos instrumentos psicológicos. Assim, os avanços ou retrocessos, as possibilidades e impossibilidades, as desigualdades de ritmo entre sujeitos, que se apresentam em relação a uma dada tarefa a ser realizada, não podem ser explicadas remetendo-se a um único aspecto, por exemplo, pensadas como incapacidades do sujeito, naturalmente constituídas.

Em pesquisa realizada por Luria (1990) com grupos de adultos em que havia discrepância em relação à escolarização (adultos completamente analfabetos, em início do processo de escolarização e em processo de escolarização um pouco mais avançado), ficou demonstrado o impacto da educação sistematizada com relação à percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, solução de problemas, imaginação, autoanálise e autoconsciência. Nas palavras do autor:

[...] Os processos de raciocínio começam a envolver mais e mais abstração e generalização. O pensamento teórico, “categórico”, começa a funcionar ao lado das operações do pensamento prático, “circunstancial”, ocupando um lugar proeminente, algumas vezes começando a dominar a atividade cognitiva humana. Gradualmente, vemos a “transição do sensorial para o racional” que a filosofia materialista moderna, como dissemos antes, tende a considerar um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento da consciência (LURIA, 1990, p. 216-217).

De modo geral, podemos encontrar elementos comuns nas diversas pesquisas experimentais realizadas por estes autores, a necessidade de aproximar ao máximo a pesquisa da prática social humana, seja na proposição das tarefas postas ao sujeito experimental, quanto no encaminhamento metodológico. Este último volta-se a um princípio fundamental postulado por Vigotski (PRESTES, 2010), de se encontrar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, verificar as possibilidades de desenvolvimento em

colaboração com outros (mediante instrução, demonstração, etc.), mais do que limitar-se ao que ele já sabe realizar de modo autônomo.

Considerando ainda o método instrumental proposto por Vigotski (2001a, 2004) e os estudos relativos ao desenvolvimento dos conceitos realizados pelo autor, na presente pesquisa optamos por utilizar imagens fotográficas como estímulos-meio para a organização do pensamento dos sujeitos experimentais durante o Pré e Pós-teste. As imagens fotográficas⁹ escolhidas teriam a função de auxiliar na sistematização dos conceitos a serem investigados, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, podendo ser usadas para a definição oral e para a escrita. As imagens selecionadas eram dispostas sempre em uma determinada sequência, para servirem como signos, de maneira que cada sujeito pudesse usá-las para definir oralmente e por escrito os conceitos de *trabalho* e *consciência*.

O Experimento de Ensino assumiu a forma de um curso, para garantir a maior proximidade possível a situações de ensino existentes. Denominamos “Grupo Piloto” os estudantes integrantes do projeto. Cada encontro, dos sete realizados (com 4h/aula), seguiu um padrão de estrutura didático-pedagógica definida pelo grupo de pesquisa, bem como o recurso audiovisual utilizado seguiu critérios também definidos previamente, conforme expomos no Quadro 1.

ROTEIRO DE CONDUÇÃO DOS ENCONTROS DO GRUPO PILOTO	
Tempo: 10 minutos	Apresentação pessoal Exposição das atividades do dia Perguntas iniciais sobre o filme
Tempo: 20 minutos	Entrega da síntese do filme Breve explanação da síntese Leitura individual e silenciosa do material entregue Discussão da síntese
Tempo: 90 minutos	Exibição do filme Intervalo de 15 minutos
Tempo: 60 minutos	Ponderações a respeito do filme Impressões gerais (destaques de cenas, personagens e diálogos) Exposição teórica dos tópicos pontuados no filme Problematização retomar as duas questões apresentadas na síntese do texto (referentes aos subconceitos) discussão das questões abordadas
Tempo: 30 minutos	Solicitação de elaboração de texto/considerações sobre o filme Recolhimento das elaborações Agradecimento e despedida

Quadro 1.

Após o término do trabalho, entregamos aos sujeitos um enunciado para elaboração escrita dos subconceitos trabalhados a partir de cada filme, assim formulado: “A partir do filme e das discussões realizadas, apresente por escrito o que compreende por...”. Após a palavra “por”, constavam os respectivos conceitos trabalhados no encontro.

Além da análise comparativa dos pré e pós-testes, também realizamos a análise do material escrito em cada encontro pelos participantes e das gravações e transcrições em DVD de cada encontro do grupo piloto, assim como as gravações e transcrições em DVD dos Pré e Pós-Testes. Nas transcrições, criamos nomes fictícios para os sujeitos que seriam analisados para a preservação de sua identidade, conforme estabelecido no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Esse trabalho analítico iniciou-se com a leitura das transcrições dos materiais referentes às gravações, para a eleição das categorias de análise. Inicialmente, partimos da organização e condução do ensino por parte do professor, buscando destacar os tipos de enunciação que se apresentavam. Deste modo, analisamos as transcrições por meio de categorias que buscavam compreender o desenvolvimento do trabalho pedagógico conforme a tipificação dos processos verbais de enunciação. Tais categorias eram: comunicação de cunho operacional, educação do olhar dos sujeitos pesquisados para a análise dos filmes, exposição teórica e diálogos. Após o processo de identificação, selecionamos tais categorias por cores nas transcrições e tabuladas, com o objetivo de captar o “movimento” que cada professor produziu em seu trabalho pedagógico.

Com essa tabulação e análise, foi possível notarmos as particularidades relativas aos encontros em que cada um apresentou valores de ocorrência distintos de cada categoria. Essas diferenças ocorreram devido a fatores como intercorrências climáticas, duração do encontro e estilo de enunciação do professor. Destacamos que, mesmo havendo um percurso didático sistematizado e padronizado para os encontros (voltado aos objetivos previamente definidos), as particularidades da história pessoal e de formação de cada professor ministrante se apresentaram ao longo dos encontros. Dito de outro modo, a história pessoal, em unidade com a história social que constitui a personalidade de cada professor, determina matizes diferenciados na organização do ensino, ainda que se garanta uma unidade e um padrão de encaminhamento do trabalho pedagógico.

Essa observação objetiva problematizar que o planejamento ou a sistematização do ensino não é um *modus operandi* limitador da expressão da subjetividade do professor e aluno, como muitas vezes apregoam as pedagogias que secundarizam a atuação do professor e que são nominadas por Duarte (2003) de Pedagogia do Aprender a Aprender. Ao contrário, verificamos que o planejamento estrutura e dirige a ação pedagógica ou de ensino do professor e as características pessoais, de formação e de personalidade, se integram a essa organização do ensino, mostrando que mesmo havendo uma direção pedagógica única, cada encontro apresentou uma dinâmica de interação diferente, que enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Após a primeira aproximação teórica com os dados empíricos, foi necessário verificarmos a relação entre professor e aluno, pois entendemos que cada enunciação gerada pelo professor produz no grupo e em sujeitos particulares respostas específicas. Com esse objetivo, retornamos às transcrições para buscar novas categorias capazes de captar a relação “formas de enunciação do professor” e “tipos de respostas dos alunos”. Entendemos que essa relação dinâmica poderia ser denominada “modalidades de mediação”. Elencamos as modalidades de mediação exercidas pelos professores e as modalidades de participação dos alunos e criamos codificações específicas. Retornamos ao material empírico, de forma a

realizar essa análise mediante a identificação das ocorrências, codificando-as.

Após a codificação, elaboramos gráficos de cada encontro, e em linhas gerais foi possível notar que as modalidades *Exemplificações realizadas pelo professor* e *Participação dos alunos* foram as mais prevalentes em todos os encontros. Salientamos a ampla participação dos alunos em interação com o professor, de modo que as exemplificações realizadas pelo professor apresentaram-se como significativas para que os alunos pudessem participar da discussão. Tal fato é corroborado quando observamos, na análise individual dos filmes, que as subcategorias mais prevalentes foram as exemplificações realizadas pelo professor a partir da ampliação de comentário do participante e *as participações de alunos espontâneas e vinculadas ao assunto exposto pelo professor*.

Diante disso, evidenciamos que a organização do ensino proposta, mesmo havendo os matizes próprios do estilo de cada professor, cumpriu com o objetivo estabelecido de utilização do recurso cinematográfico como instrumento possível para a relação entre o conceito científico trabalhado e os conceitos espontâneos trazidos pelos alunos. Para isso, no próprio roteiro didático-pedagógico era previsto o intercalar de exposições, explicações teóricas e problematizações por parte do professor que funcionassem como disparadores para o debate e participação dos alunos.

Considerações Finais

Os estudos realizados sobre a formação de conceitos, tal como tratamos anteriormente, iluminaram essa organização quando revelam o fato de que o conceito espontâneo é ascendente (da empiria à abstração) e o conceito científico é descendente (da abstração à empiria). As cenas dos filmes, mobilizadoras de um tipo especial de pensamento emocional, eram selecionadas didaticamente no momento posterior de exposição/debate, de modo a conduzir o descenso almejado, isto é, a ligação do enunciado lógico verbal do conceito com o empírico, aqui se referindo a uma experiência mediada pela linguagem fílmica.

Tal como Vigotski (2001a, 2001b) propôs, procuramos demonstrar que o processo de escolarização tem papel fundamental quando busca a unidade forma e conteúdo que deve se evidenciar na forma como o ensino é sistematizado e direcionado. Além disso, o processo deve partir da existência de conteúdos pregressos, dados pela vivência de ensino-desenvolvimento geral, fora do contexto escolar. Entendemos que o processo de ensino deva se basear na organização sistemática por parte do professor, estruturando e mobilizando os recursos dispostos no meio social educativo que se volte à formação de sistemas conceituais, isto é, à relação entre conceitos gerais e específicos no decorrer da situação de aula. Também entendemos que, nessa abordagem, o aluno não é um sujeito passivo, receptivo de conceitos prontos que são simplesmente “postos para dentro” de sua mente, mas são sujeitos ativos na busca dos enlaces conceituais necessários para a constituição do conceito e é nessa esfera que agem os tipos de modalidade de mediação, mais ou menos exploradas pelo professor.

As modalidades de mediação exercidas pelo professor podem mobilizar mais ou menos recursos por parte dos alunos, produzir mais ou menos atividade mental voltada para a tarefa requerida. Podemos

trazer como exemplo as perguntas dirigidas pelos professores em determinados encontros, que produziram uma dinâmica por parte dos alunos de resgatar, na memória, conhecimentos pré-existentes e sistematizá-los em resposta à indagação do professor. É o caso de quando a professora, após explicações realizadas, questiona os participantes se o protagonista do filme “Spartacus” poderia ou não ser considerado “revolucionário”. Em seguida a essa indagação, há grande mobilização dos participantes para procurar responder e, enquanto estes elaboravam coletivamente uma resposta, a professora fazia inserções problematizadoras. Em outra situação, ocorrida no início do encontro em que se discutiu o filme “Danton”, a professora, antes de iniciar sua exposição, questiona se os alunos sabem o que significa “absolutismo”, procurando resgatar o conhecimento pregresso para então tratar de conceitos que necessitavam desse entendimento. Nessa situação, também evidenciamos grande mobilização por parte dos alunos em resposta à pergunta da professora. Esses episódios, aqui somente mencionados de passagem como exemplificação, buscam demonstrar que não é qualquer conduta pedagógica que produz atividade mental do aluno voltada à elaboração conceitual.

Destacamos que um experimento didático-pedagógico como este exigiu um extenso trabalho de análise e síntese, que resultou no planejamento das ações que, encadeadas, objetivavam o processo de formação de conceitos científicos. Esse trabalho, por sua vez, permitiu ao grupo de pesquisadores revelar alguns aspectos internos do processo pedagógico, muitas vezes não evidentes em uma observação superficial, isto é, como se articulam os conteúdos, os instrumentos (materiais e simbólicos), os sujeitos implicados (alunos e professor) e a situação sociopedagógica. Compreender essa totalidade organicamente constituída, o seu movimento do intersíquico para o intrapsíquico, conforme a Lei da Internalização proposta por Vigotski (2001a), não é tarefa que se esgotou neste texto e nesta pesquisa. Porém, mais do que nunca, dada a riqueza dessa totalidade, quando pensamos no ensino racionalmente dirigido ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente a formação dos conceitos, fica evidente a essencialidade da atuação sistemática e intencional do professor.

Referências:

- DAENS: um Grito de Justiça. Direção de Stijn Coninx. Produção de Jean Luc Dermiers et al. São Paulo: Look Filmes, 1993. 1 DVD (132 min), color.
- DANTON: o processo da revolução. Direção de Gaumont International/Les Films du Losange/Production Group X/TF1 Film Productions/S.F.P.C.-T.M./P.P. Film Polski. França/Polônia. São Paulo: Versátil Home Vídeo, 1983. DVD (131 min), color.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, dez. 2000.
- GUERRA DO FOGO. Direção de Jean-Jacques Annaud. Roteiro de Gérard Brach. França-Canadá: Century Fox, 1981. 1 DVD (96 min), color.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- LINHA DE PASSE (2008). Direção de Walter Salles e Daniela Thomas. Videofilmes. Brasil, 2008. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2008. 1 DVD (108 min.), color.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências da Lúria*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LUTERO (Luther). Direção de Eric Till. Produção de Gabriela Pfändner, J. Dan Nichols, Kurt Rittig. Alemanha: Casablanca Filmes, 2003. Colorido. Gênero: biografia; histórico. Faixa etária: 14 anos. 1 DVD (123 min). Legendado. Port.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.
- SPARTACUS. Direção de Stanley Kubrich. Produção de Kirk Douglas e Edward Lewis. Estados Unidos da América: Universal Pictures, 1960. 1 DVD (183 min), color.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em Psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101.
- VYGOTSKI, L. S. *Paidología del adolescente. Obras Escogidas (tomo IV)*. Madri: Visor, 1996. p. 9-248.

Notas:

- ¹ Psicóloga, com formação acadêmica e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional, Especialista em Psicologia da Educação, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR e doutora em Educação Escolar pela UNESP - Campus de Araraquara/SP. É professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR. Participa dos Diretórios de Pesquisa/CNPq intitulados: Estudos Marxistas em Educação, Psicologia Histórico-Cultural e Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil. Possui diversos artigos publicados em revistas científicas na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. É membro do corpo docente do Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e orienta trabalhos ligados aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, Neuropsicologia lúriana e problemas de escolarização na abordagem da Escola de Vigotski. Coordenadora do LAPSIHC (Laboratório de Psicologia Histórico Cultural) da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: silvanatuleski@gmail.com.
- ² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp (2011). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, educação, teoria histórico-cultural, literatura infantil, arte e intervenções pedagógicas. E-mail: mchaves@wnet.com.br.
- ³ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2006). Mestre em Psicologia pela mesma universidade (2010) na linha de pesquisa “Constituição Psicossocial da Subjetividade e do Conhecimento”. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atua principalmente nos temas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia da Aprendizagem. E-mail: kukaleite@gmail.com.
- ⁴ É graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, com Láurea Acadêmica. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá; e participante do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural: Ciência, Arte e Educação (LAPSIHC), da mesma universidade. Também é professor do curso de Psicologia da Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo) e coordenador da Uniclinica – Unidade de Serviço Escola de Psicologia da

Unicampo. Atua nas áreas de História e Epistemologia da Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento, Neuropsicologia e Psicologia Clínica. E-mail: paulo_ricci4@yahoo.com.br.

- ⁵ Psicóloga (2005-2009) e especialista em Teoria Histórico-Cultural (2010-2011) pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é mestranda em Psicologia (2012-2014) pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa Processos Educativos e Práticas Sociais. E-mail: maria_sansilva@hotmail.com.
- ⁶ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2013). Atualmente é mestranda em psicologia na Universidade Estadual de Maringá. Desenvolve sua pesquisa na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, voltando suas pesquisas às temáticas relativas ao Desenvolvimento da Criança e à Educação Infantil. E-mail: jessicaelucena@gmail.com.
- ⁷ O projeto de pesquisa intitulava-se “A relação entre as categorias marxistas e a Psicologia Histórico-Cultural: revelações a partir do cinema contemporâneo” e teve início no ano de 2007 (Parte I) e encerramento no ano de 2013 (Parte II).
- ⁸ Destacamos aqui essa etapa de desenvolvimento por ser ela a faixa etária inicial dos sujeitos da pesquisa, uma vez que são alunos do primeiro ano do Ensino Superior.
- ⁹ Foram selecionadas imagens fotográficas por termos entendido, no grupo de pesquisa, que elas melhor fariam a relação com a mediação pedagógica realizada com os filmes, relacionando-os aos conceitos.

Recebido em: 10/2014

Publicado em: 05/2015.