

**TREINAMENTO: EXPERIÊNCIA MORTA OU INSTRUMENTO PSICOLÓGICO?**Talita Machado Vieira<sup>1</sup>**RESUMO**

O presente artigo aborda a questão da formação esportiva de atletas de futebol e tem como objetivo evidenciar a relação que existe entre os modelos de ensino adotados pelos treinadores e a apropriação que os adolescentes fazem acerca dos conteúdos que integram sua modalidade esportiva. O material examinado neste artigo foi obtido mediante o emprego do dispositivo metodológico da Autoconfrontação Simples, segundo as formulações da Clínica da Atividade de Ives Clot, valendo-se da análise de documentos, da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e da análise de vídeo. Considerando que o momento de permanência na categoria de base tem a clara finalidade de produzir atletas para o futebol profissional, parece pertinente assumir que o modo como as atividades são desenvolvidas com os jovens interfere no tipo de profissional formado para o ofício de futebolista. Na análise apresentada, os atletas variavam entre a ampla dependência em relação à figura do treinador e a autonomia no que se refere à análise de seus desempenhos e à capacidade de realizar alterações ou ajustes a fim de poderem realizar seu trabalho no momento do jogo. Assim, partindo do referencial teórico-conceitual da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se o papel do treinador como agente de mediação da aprendizagem esportiva, sinalizando que os diferentes estilos pedagógicos conduzem a formação de atletas com características igualmente distintas, na medida em que interferem na apropriação que o sujeito faz acerca dos conteúdos. Na senda das discussões sobre o atleta inteligente, cumpre observar quais estratégias pedagógicas parecem favorecer a formação deste tipo de atleta.

**Palavras-chave:** Futebol. Psicologia do Esporte. Aprendizagem. Mediação.

1-Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp de Assis, Assis, São Paulo, Brasil.

E-mail do autor:  
tmachadovieira@gmail.com

**ABSTRACT**

Training: empty experience or psychological instrument?

This paper focus on the sports training for football athletes and aims to show the relationship between teaching models adopted by coaches and the appropriation that adolescents make about contents that integrate their sporting modality. The material examined was obtained through the use of the Simple Self-Confrontation methodological device, according to the Ives Clot's Activity Clinic formulations, using the document analysis, the participant observation, the semi-structured interviews and the video analysis. Considering that the moment of staying in the youth teams has the clear purpose of producing athletes for the professional football, it seems pertinent to assume that the way in which the activities are developed with the young boys interferes in the type of professional formed for the craft of football. In the analysis presented, the athletes varied between the wide dependence on the figure of the coach and the autonomy concerning to the analysis of their performances and the ability to make alterations or adjustments in order to be able to carry out their work at the moment of the game. Thus, using the theoretical-conceptual referential of Historical-Cultural Psychology, we understand the role of the coach as mediation agent of sports learning, signaling that the different pedagogical styles lead to the formation of athletes with equally distinct characteristics, insofar as they interfere in the appropriation that the subject does about the contents. In the course of the discussions about the smart athlete, we must observe which pedagogical strategies seem to favor the formation of this type of athlete.

**Key words:** Football. Sport Psychology. Learning. Mediation.

Endereço para correspondência:  
Rua Flor da Manhã, 110.  
Bairro Colina Verde, Londrina-PR.  
CEP: 86050-620.

**INTRODUÇÃO**

A discussão a respeito do chamado atleta inteligente ou da importância de tal perfil para a boa desenvoltura nas atividades esportivas não figura novidade no contexto brasileiro. João Carvalhaes (1971) já abordava a relevância desta temática para o futebol.

O psicólogo, no entanto, se remetia a esta dimensão do psiquismo como algo intrínseco ao sujeito, conforme se pode fazer notar em sua arguição ao afirmar que a capacidade do técnico de introduzir esquemas táticos que estimulem a produtividade dos atletas depende de que “[...] ele, o técnico, disponha de material humano que o ajude a levar a efeito esse trabalho” (Carvalhaes, 1971, p. 100).

Partindo desta colocação, o presente artigo tem como objetivo evidenciar a relação que existe entre os modelos de ensino adotados pelos treinadores e a apropriação que os adolescentes fazem acerca dos conteúdos que integram sua modalidade esportiva.

Os anos passados desde a data de publicação do trabalho de Carvalhaes (1971) em pouco contribuíram para mudar o modo como os clubes brasileiros conduzem o processo de formação dos atletas, por mais cobiçada que seja essa peça rara denominada atleta inteligente.

Fato é que se anseia por esse tipo de esportista, mas ainda se empregam os mesmos métodos de treinamento, pautados pelas crenças no talento genuíno, na expectativa de atingir resultados diferentes.

Conforme mostra Damo (2005) a noção de dom, remetendo a uma espécie de aptidão inata, ainda é presente no universo futebolístico, tanto entre atletas como entre treinadores e olheiros.

Tal perspectiva reforça a compreensão de que a habilidade esportiva se constitui como um campo inofensivo diante dos processos pedagógicos e institucionais.

Um estudo publicado recentemente (Bettega e colaboradores, 2018) discute a concepção de treinadores acerca do ensino da técnica e da tática do futebol na categoria de base e revela que alguns desses profissionais acreditam ser possível efetuar o “[...] planejamento dos conteúdos técnicos descontextualizados do jogo” (Bettega e colaboradores, 2018, p. 114).

Tal abordagem, no entanto, pode conduzir a formação de atletas incapazes de

empregar os conteúdos dos treinamentos nas situações de jogo. Em uma leitura a partir da Psicologia Histórico-Cultural, pode-se afirmar que o descompasso entre treino e jogo dificulta as possibilidades do treinamento adquirir o status de signo para o atleta em formação, comprometendo sua utilização como instrumento psicológico durante as partidas e ao longo da carreira profissional.

Os dados apresentados neste artigo referem-se ao trabalho realizado em uma pesquisa de mestrado e que utilizou o dispositivo metodológico da Autoconfrontação Simples como ferramenta de recolha de dados. O recorte trazido tem como objetivo discutir a relação entre os modelos de ensino empregados pelos técnicos e a apropriação que os jovens fazem acerca elementos concretos e simbólicos que constituem o trabalho do futebolista.

Cumprir mencionar que o termo apropriação é utilizado neste texto em consonância ao que propõe a Psicologia Histórico-Cultural: processo por meio do qual o sujeito acessa os significados atribuídos à realidade e aos objetos do mundo, tomando-os para si e conferindo-lhes novos sentidos com base em suas experiências. Na referida abordagem teórica, a relação dialética entre sentido e significado pode ser tomada como processo fundamental do psiquismo.

Em Friedrich (2012), encontra-se que Vigotski, ao expor o conceito de psiquismo, frequentemente comparava seu funcionamento ao de objetos utilizados para selecionar ou filtrar aspectos da realidade. Assim, o primeiro ponto a partir do qual este termo se define é seu caráter seletivo.

Deste modo, o psiquismo, conforme concebido por Vigotski, atua sobre as diversas fontes de excitação que formam a realidade de cada sujeito. O autor afirma se tratar de “[...] um órgão seletor, uma peneira que filtra o mundo e o modifica de forma que seja possível agir” (Vigotski, 1996/1927, p. 284).

Deste modo, o psiquismo colabora para modificar a realidade que é, em princípio, caótica.

Um o segundo aspecto que nos auxilia na definição de psiquismo, refere-se ao seu caráter mediador das relações entre o sujeito e o mundo. Ao trabalhar sobre dimensão descontínua da realidade, o psiquismo cria uma forma possível de existência para o sujeito. Conforme afirma Vigotski, ele, o psiquismo, distorce “[...] subjetivamente a realidade em benefício do organismo”

(Vigotski, 1996/1927, p. 284). Igualmente, contribui para a escolha das estratégias de ação mais adequadas para o sujeito em virtude dos aspectos contextuais que o circundam. Daí seu caráter mediador. Portanto, na perspectiva Histórico-Cultural, compete ao psiquismo a tarefa de distinguir e trabalhar os aspectos da realidade de modo a favorecer a inserção e a existência do sujeito.

Neste ponto, fica claro que a discussão feita aqui se atém, especificamente, à consciência, que, como se verá adiante, não é tomada por Vigotski como detentora da totalidade do psiquismo. Ela busca apreender o real no intuito de organizá-lo, de decodificá-lo e, assim, contribuir para a existência do sujeito. Conforme apontado acima, com Vigotski (1996/127), ela distorce a realidade em favor do sujeito.

Tal distorção ocorre como um meio de preencher as lacunas ou falhas deixadas pela consciência no seu processo de acompanhamento do real. Trata-se, aqui, de uma limitação desta dimensão do psiquismo que, para ser capaz de apreender a realidade, necessita captá-lo na forma de sínteses, uma vez que “Ela [a consciência] está necessariamente em atraso em relação ao real que ela acompanha ‘por saltos, com omissões e lacunas’ [...]” (Clot, 2014, p. 127), [acréscimo nosso]). Assim, a realidade, caótica e fragmentária, é sintetizada na forma de uma representação, de modo a tornar-se cognoscível à consciência. Tal representação, porém, é sempre falha e provisória, mas necessária para evitar a paralisia total do ser em face da “[...] viscosidade inorgânica do todo” (Clot, 2014, p. 128).

A partir desta perspectiva, nota-se a recusa do argumento que afirma a consciência como reflexo direto do real, o que permitiria supor sua existência autônoma e apartada entre essas duas categorias.

Clot (2014) enfatiza que a consciência só encontra condições para existir em relação com a realidade. O autor afirma que ela seria o produto da relação entre elementos reais. Para explicar-se, recorre a uma analogia utilizada por Vigotski que compara a consciência à imagem de uma mesa refletida num espelho “A reflexão ou o reflexo da mesa não coincidem nem com os processos reais da luz no espelho, nem com a própria mesa. É uma relação entre duas coisas reais [...]” (Clot, 2014, p. 126).

Neste ponto, o autor argumenta que é legítimo afirmar a existência da consciência,

desde que considerada enquanto relação entre elementos reais: o sujeito e sua vida concreta.

No entanto, retomando o que foi discutido no parágrafo anterior, a consciência é, também, ativa. Ela não se restringe a um produto passivo desta relação. Há, de sua parte, uma atividade, empreendida no sentido de preencher as lacunas do real. Pode-se dizer que ela trabalha o real e a maneira como ele afeta o sujeito.

Por fim, a consciência pode ser concebida como “[...] uma experiência redobrada de si para si, que tira paradoxalmente o sujeito dele mesmo” (Clot, 2014, p. 127).

Neste sentido, a consciência configura-se numa experiência transformada cujo caráter principal é o de tornar esta em um instrumento à disposição do sujeito. O autor mostra que a conscientização acerca da experiência vivida é um meio de fazê-la ficar à disposição do sujeito, tornando-a um recurso que lhe permite orientar sua existência. Ainda, pontua que esta conscientização está intimamente associada à capacidade do sujeito “[...] de perceber e de relatar aos outros a experiência vivida” (Vigotski, 2003/1925, p.78).

Porém, já em 1930, ele também afirmava que:

[...] es preciso considerar ésta (la psique) como parte integrante de un proceso complejo que no se limita en absoluto a su vertiente consciente; por eso consideramos que en psicología es completamente lícito hablar de lo psicológicamente consciente e inconsciente: lo inconsciente es potencialmente consciente (Vigotski, 1991, 1930, p. 9).

Para esclarecer a perspectiva de Vigotski acerca das noções de psiquismo, em geral, e de inconsciente, em particular, Clot (2014) fez um estudo teórico pautando-se em três obras do autor: A consciência como problema da psicologia do comportamento; Psiquismo, consciência, inconsciente; As emoções e seu desenvolvimento na criança. Nesta leitura, o autor procurou estabelecer um diálogo com a psicanálise, recorrendo tanto aos postulados de Freud quanto de autores contemporâneos. Ele afirma que, em Vigotski, o inconsciente corresponde às representações que se encontram separadas da palavra (Clot, 2014).

Como dito anteriormente, a experiência assimilada pelo psiquismo é dobrada, transformada pela consciência de modo a torná-la recurso para o sujeito. Este processo, conforme explicitado, está estreitamente vinculado à capacidade de comunicação da experiência; logo, possui o traço simbólico da linguagem, da palavra.

É importante lembrar que, tal como sinalizado por Santos e Leão (2014), a criação ou produção artística, além da linguagem, também é um meio de simbolização da experiência e a comunicação, bem como a linguagem não se restringem à oralidade.

Tais formulações trazem à baila o tema do desenvolvimento, chave conceitual que é frequentemente associada ao trabalho de Vigotski e à tradição da Psicologia Histórico-Cultural.

Friedrich (2012) traz contribuições para o debate acerca do desenvolvimento cultural do humano ao afirmar a importância do binômio natural-artificial para a referida escola da Psicologia. Segundo ela, os processos psicológicos do humano, tais como atenção, memória e resolução de problemas, são fenômenos de caráter natural cuja potencialidade é ampliada pelo uso de meios artificiais que cumprem esta função. Estes meios artificiais são, necessariamente, produtos da vida social e cultural.

Assim, o uso dos artifícios para controlar e organizar os processos naturais altera o curso de desenvolvimento do ser humano. O valor de tal mudança reside no fato de que ela contribui para o aperfeiçoamento das estratégias de ação do sujeito em seu contexto. Deste modo, processos psicológicos de base – naturais – adquirem a função de processos psicológicos superiores.

Afirmar que o desenvolvimento do psiquismo ocorre em consonância ao contexto sócio-histórico-cultural significa dizer que este processo se desdobra diferentemente em função dos meios artificiais criados e utilizados pelos grupos humanos em distintos momentos históricos (Friedrich, 2012).

Os instrumentos, também chamados meios artificiais, pertencem à ordem sociocultural e podem ser definidos como elementos concretos ou semióticos que se interpõem entre o humano e o mundo, mediando esta relação.

É importante frisar que o acesso a estas produções culturais depende da ação mediadora do grupo social. Este aspecto parece ser o requisito necessário para se

potencializar as capacidades do humano e criar as condições para o desenvolvimento e expressão dos processos psicológicos superiores, aqueles tipicamente humanos, tais como a atenção voluntária, o pensamento e a linguagem. É a partir da mediação social que o sujeito inicia seu trajeto para ampliar o potencial de ação que lhe é dado pelas condições biológicas de base.

Conforme destaca Baquero (1998), o progressivo contato e domínio das produções culturais pelo sujeito contribui para a reelaboração de sua atividade psíquica, operação que não se restringe à mera “[...] acumulação de domínio sobre instrumentos variados, com um caráter aditivo, mas como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas” (Baquero, 1998, p. 32).

Assim, a partir daquilo foi discutido ao longo desta seção, é possível afirmar que a ação mediadora do grupo sociocultural é condição necessária para promover o acesso do sujeito aos meios artificiais produzidos na história. A linguagem desponta como um desses artifícios, o signo ou instrumento psicológico fundamental para mediar a relação do humano com a realidade concreta ao conferir-lhe significados. Entendido desta forma, o signo atua para a reorganização do psiquismo e para o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores.

Deste modo, ele interfere nos processos de memória, de percepção, de escolha, de atenção, bem como nos aspectos volitivos e na dimensão afetiva, orientando as possibilidades de conduta, modos de sentir e perceber do sujeito em momentos e contextos diversos.

Esta seção mostrou, ainda, que dispor dos recursos artificiais contribui para que o sujeito possa significar e ressignificar as experiências vividas, tornando-as conscientes e comunicáveis, de modo a poder convertê-las em instrumentos psicológicos para suas ações no mundo.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Esta pesquisa foi efetuada nas categorias de base de um clube de futebol situado no interior do Paraná, em 2015.

Cumprir mencionar que o estudo do qual se extraíram os dados para este artigo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com seres humanos da



Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis, e encontra-se registrado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 43981015.2.0000.5401 com número do parecer 2.001.201.

Em respeito ao compromisso assumido com a instituição, com os jovens voluntários da pesquisa e seus familiares, quaisquer dados que possam caracterizar estes parceiros foram omitidos no texto a fim de garantir o sigilo e preservar suas identidades.

Ainda em atenção aos procedimentos éticos, é válido destacar que todos os envolvidos concordaram livremente em participar do estudo, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por parte dos responsáveis, e do Termo de Assentimento (TA), por parte dos jovens.

O estudo contou com dois voluntários em etapa de formação profissional no futebol: M. da categoria sub-15 e J. da categoria sub-17.

Para a seleção dos voluntários foi um critério geográfico, optando por convidar jovens cuja residência da família ou responsáveis não ultrapasse o raio de 300 km em relação à cidade do clube.

A predileção por este critério levou em conta o fato de os participantes serem menores de idade, de modo que seria necessário solicitar autorização dos responsáveis para que os adolescentes pudessem participar do estudo.

Após definir os jovens que atendiam o critério de seleção, eles foram acionados pela pesquisadora, acompanhada da psicóloga do clube, para fazer-lhes o convite e explicar a finalidade do estudo. Em seguida, foi estabelecido o contato com as famílias e agendada uma visita a fim explicar os propósitos da pesquisa e os procedimentos envolvidos.

No trabalho de campo, adotou-se o dispositivo da Autoconfrontação Simples, que integra o corpo teórico-metodológico da Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010).

A Autoconfrontação visa produzir uma situação de coanálise do cotidiano laboral por meio do estabelecimento de uma atividade dialógica entre membros do coletivo profissional e pesquisador, tendo como objeto mediador deste diálogo um

vídeo onde são registradas as situações de trabalho vividas pelo voluntário da pesquisa.

Inicialmente, foi realizado um estudo acerca do universo prescritivo do trabalho do atleta. Foram consultados e analisados documentos legais que normatizam o universo do trabalho e da formação do atleta, tais como: Lei nº 9.615/98, Lei nº 10.672/2003, Lei 12.395/2011.

Além dos regulamentos gerais, também foram consultadas e analisadas as legislações e normativas internas do clube, como: Normas e Procedimentos Operacionais Técnicos, Regimento Interno, Regras Básicas, Regulamento e Descrição do Trabalho da Equipe Multidisciplinar. Também foi analisada a Lei nº 10.097/2000 que discorre especificamente sobre a questão do jovem na condição de aprendiz.

Em seguida efetuou-se a observação do cotidiano de formação dos jovens, a partir da qual a pesquisadora procurou se aproximar da dinâmica relacional e de funcionamento da instituição, bem como acessar as situações conflituosas e potencializadoras vividas pelos jovens em formação.

Com base na observação e no estudo documental, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado a fim de dialogar com os voluntários acerca do seu cotidiano no clube e sanar dúvidas a respeito das situações observadas e das prescrições consultadas. O momento da entrevista também serviu para que os jovens pudessem se manifestar sobre as atividades que gostariam de analisar.

Na etapa seguinte, procedeu-se o registro, em vídeo, do trabalho real (Clot, 2006), que diz respeito àquilo que é efetivamente realizado pelo voluntário no seu contexto concreto de trabalho (Perez, Messias, 2015).

Considerando os aspectos observados e as sugestões dos voluntários, foi adotado o seguinte protocolo de filmagens: treinamento técnico, físico, tático e coletivo; jogos amistosos e válidos pelas competições disputadas pelo clube.

Por fim, o vídeo produzido foi apresentado aos voluntários da pesquisa. É importante frisar que na Autoconfrontação Simples cada voluntário assiste e comenta apenas o seu próprio vídeo.

Seguindo as indicações de Perez e Messias (2015), foi elaborado um novo roteiro semiestruturado com questões disparadoras, a

fim de viabilizar o diálogo sobre o vídeo. A sessão de Autoconfrontação Simples também foi registrada em áudio e vídeo, conforme prevê o método, visando captar as explicações verbais e os silêncios, bem como as reações fisionômicas - espantos, suspiros, risos e hesitações (Clot, 2010) - esboçadas pelo voluntário no momento de contato com seu vídeo.

Cumprir mencionar que, no caso de M., foi necessário realizar duas sessões de Autoconfrontação, pois, alguns problemas técnicos dificultaram a produção de imagens e de som nítidos. Mesmo assim, alguns elementos que emergiram no diálogo durante o primeiro encontro foram recuperados e puderam contribuir para a produção de uma análise robusta acerca da experiência deste voluntário no clube.

Os documentos audiovisuais foram transcritos, de maneira a possibilitar sua análise e discussão. Optou-se pela transcrição literal, contemplando a coloquialidade e os desvios gramaticais. A intenção foi manter a fidedignidade à fala dos voluntários, bem como de tentar reproduzir, no texto, o clima amistoso e pessoal que caracterizou os momentos de interação com os jovens. Também compôs o material de análise, junto com as transcrições das entrevistas e das Autoconfrontações, as observações registradas em diário de campo.

Na apuração do material adotou-se o pressuposto da coanálise da atividade (Clot, 2010), contemplando os exames realizados pelos próprios voluntários durante seu confronto com vídeo, bem como aqueles empreendidos pela pesquisadora. Tal postulado baseia-se em uma postura ética que alicerça a Clínica da Atividade em sua concepção de que o saber do trabalhador é indispensável aos estudos voltados para o campo do trabalho.

Para sistematizar as falas dos participantes, foi adotada a proposta metodológica de análise dos núcleos de significação (Aguiar, Ozella, 2006).

Nesta, entende-se que a significação é expressa por meio da relação dialética entre sentido e significado. Igualmente, compreende que a significação é tanto resultado como fonte de produção da realidade sócio-histórica do sujeito.

Os eixos temáticos para análise foram definidos a partir da proximidade que apresentavam em relação aos objetivos da pesquisa, levando em consideração: a) a aparição recorrente de um tema na fala dos

participantes em distintos tópicos; b) a importância ou a ênfase atribuída pelo voluntário a determinado conteúdo; c) a carga emocional do informante ao falar ou calar em relação a um assunto ou acontecimento específico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como abordado na primeira seção, os processos de mediação são fundamentais na definição dos rumos do desenvolvimento humano.

No caso do futebol não será diferente e os resultados alcançados e que se concretizam na figura do atleta profissional sofrerão interferência dos modos de condução e organização dos treinamentos. Para defender esta ideia, são apresentados, a seguir, os dados de um estudo feito com dois atletas de categoria de base.

Pretende-se, por meio das análises elaboradas, demonstrar que os processos de mediação e modelos de ensino empregados pelos treinadores afetam a apropriação que os jovens fazem acerca da atividade esportiva, favorecendo ou dificultando sua autonomia no campo de jogo.

As discussões a seguir abordarão, na ordem que segue: as diferenças apresentadas pelos jovens no que se refere a capacidade de avaliar sua performance, estabelecer conexões entre o treinamento e as situações de jogo; dados que dão sustentação a hipótese de que tais diferenças estão relacionadas aos modelos de ensino adotados pelos técnicos.

Como o material analisado contempla discussões realizadas a partir do vídeo de registro das atividades dos jovens, será apresentada uma breve descrição das cenas debatidas, quando for o caso, a fim de melhor contextualizar o leitor.

No decorrer das sessões de autoconfrontação, M. aparentou ter dificuldades em explicar a finalidade ou função dos exercícios realizados durante o treino e estabelecer conexões entre este e os jogos. Eis a fala de M. a respeito dos exercícios voltados ao fortalecimento muscular da região lombar:

(Cena 1)

P: Esse exercício é aquele que cê disse que é pra...

M: Pras costas.

P: Pras costas...Essa parte, essa parte física, cê acha que... cê acha que ela tem alguma importância?

M: Ah, pra fortalecê os músculos. É, ele fala, né. Pra fortalecê.

P: Quem fala?

M: O treinador.

P: Em você, cê nota alguma diferença?

M: [Acena negativamente com a cabeça]

P: Não?

M: [Acena negativamente com a cabeça, sorrindo].

P: Nem tipo, no corpo, nem no...

M: Nisso sim...

P: Nisso cê percebe? Mas no jogo assim, por exemplo...

M: Ah, esse trabalho assim num... Acho que não, não percebo nada de diferente (M., primeira autoconfrontação, 2015).

Com base no excerto acima, nota-se que M. baseia sua resposta sobre a finalidade do exercício naquilo que é falado pelo treinador, revelando sua importância enquanto agente mediador da atividade profissional do futebolista em formação.

Em seguida, M. mostra-se cambiante em relação aos efeitos que aquela atividade tem para ele: afirma perceber diferenças no seu corpo, mas não entende que isso interfira na sua atuação durante o jogo.

A dificuldade para encontrar aproximações entre os exercícios realizados no treinamento e aquilo que ocorre durante o jogo persiste mesmo em relação às atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades mais específicas do futebol, como o passe.

Na cena discutida, os jovens treinavam passes curtos em movimento e com marcação, popularmente conhecido como 1-2. Esta movimentação caracteriza-se pela presença de dois membros da mesma equipe sendo marcados por um único adversário – os dois trocam passes entre si para facilitar a passagem pelo marcador. Segue a fala de M. acerca da cena:

(Cena 2)

P: Ali o... Aquele exercício, esse daí que cês tão fazendo, pra quê ele serve?

M: [Sorri, acenando a cabeça negativamente] Num sei...

P: Não sabe?

M: Não [acenando a cabeça negativamente e sorrindo]. [M. para por um instante e fala em tom de dúvida]. É... eu acho que é pro passe, né?

P: Passe?

M: É. Pra acertá mais o passe.

P: E cê acha que... é... ajuda alguma coisa, melhora?

M: Acho que sim [sorrindo] (M., primeira autoconfrontação, 2015).

Percebe-se, de acordo com as cenas descritas, que M. aparenta estar num momento de transição, em que ainda não possui clareza sobre o que realiza nos treinos nem sobre a finalidade ou aplicabilidade dos exercícios e movimentações para sua atividade profissional, no momento do jogo. No entanto, ele esforça-se para atribuir uma significação a esses aspectos. O riso, elemento presente nas duas cenas trazidas, denuncia a luta do sujeito em busca dessa significação.

Segundo Clot (2010), o riso deslocado pode ser entendido na análise do diálogo como um “[...] vestígio fugitivo no enunciado” (Clot, 2010, p. 229) que sinaliza esse conflito travado entre aquilo que o sujeito vive e enuncia. O movimento de M. na busca pela significação de sua experiência continuou presente na segunda autoconfrontação realizada. Nesta, ao ser debatida a mesma cena descrita anteriormente, ele fala:

(Cena 3)

P: Ali eu queria perguntar, o que significa esse “um, dois” que o treinador fala?

M: É...quando faz toque de passe, você e mais um, rápido, cê toca pra ele e ele já toca pra você [gesticula com as mãos, mostrando o movimento].

P: Ah, tá. E pra quê usa isso aí geralmente?

M: [Fica em silêncio, pensativo]. Ah, quando cê tá atacando assim, quando cê pega só um... um marcador, aí é mais fácil passá em dois do que em um só. Daí toca nele e ele já toca no cê de volta (M., segunda autoconfrontação, 2015).

Ao apreender este conjunto de falas de M., é possível notar que ele ainda não se apropriou plenamente dos elementos que integram a atividade profissional do atleta de futebol, mas que há um esforço de sua parte para atribuir uma significação àquilo que é ensinado. Aqui, pode-se argumentar que sua relação com o treino se encontra num momento de modificação. Tal relação parece existir ainda numa forma concreta e externa, como algo em si, mas seus silêncios e o esforço para pensar sobre aquilo sinalizam

que ele procura transformar o em si em algo para si.

A passagem do em si ao para si é o que caracteriza o processo de apropriação (Sigardo, 2000).

Este se encontra ligado à (res)significação que o sujeito faz acerca produções culturais e das relações sociais. A significação apoia-se, inicialmente, nos significados sociais instituídos. Isto pode ser encontrado na fala de M. na cena 1 que, ao ser questionado sobre a importância dos exercícios de fortalecimento muscular, toma como referência explícita aquilo que é dito pelo treinador: “[...] pra fortalecê os músculos. É, ele fala, né [...] O treinador” (M., primeira autoconfrontação, 2015).

À medida que ocorre a apropriação daquilo que é ensinado na formação profissional, a menção direta ao agente mediador tende a desaparecer, o que pode ser notado a partir da fala de J. No trecho destacado, a cena mostrava J. fazendo flexões, exercício voltado ao fortalecimento da região dos braços, peito e abdome.

(Cena 4)

P: E pra quê você acha que esses exercícios servem?

J: Ah, serve pra fortalecê, né [...] Então vai dando uma diferença, assim. E também na hora de arremessá a bola, assim, cê também nota uma diferença no braço. E no começo, quando eu num conseguia fazê muito, eu jogava a bola, mais num ia tão longe. Aí, depois, comecei a fazê esse daí todo dia. Parece.... parece sê simples, mais tipo, faz uma diferença do caramba. Muda bastante.

P: Você percebe uma relação entre isso aqui que cê tá fazendo e o jogo?

J: Percebo! [acena positivamente com a cabeça]. Percebo. No treino e no jogo. Tinha certas bolas que eu num conseguia pegá, encaixá, essas coisas assim. E conforme eu fui treinando, fui evoluindo, fui percebendo como que tava ficando mais fácil de fazer algumas coisas que eu num conseguia. Aí o treinador veio, falou que eu tava evoluindo, assim. Aí eu fui prestando mais atenção (J., autoconfrontação, 2015).

No excerto acima, J. faz menção ao seu treinador como um mediador que o auxiliou a ficar mais atento à sua performance. Conforme se verá, o técnico, enquanto o par mais experiente no contexto formativo, é, por excelência, o agente mediador e seu modo de

atuação parece ter efeitos significativos na apropriação que os jovens fazem acerca de sua profissão.

Antes, porém, cumpre lembrar que a diferença que se observa entre M. e J. também pode estar relacionada ao seu tempo de permanência no clube. Enquanto M. ingressara na instituição havia quatro meses, J. se encontrava no clube há quase dois anos.

A despeito da diferença de tempo de formação entre os voluntários da pesquisa, é imprescindível que se elucide a percepção de ambos em relação às continuidades ou descontinuidades no tocante à díade treino-jogo.

Enquanto M., como visto anteriormente, ainda encontra dificuldades em estabelecer esse tipo de conexão, J. entende que as situações e exercícios do treinamento possuem ligação com o que é executado no jogo. É possível argumentar que J. apresenta uma apropriação mais elaborada dos elementos que compõem a sua formação profissional, sendo capaz de converter as situações e exercícios do treinamento em signos ou instrumentos psicológicos (Vigotski, 1984).

De acordo com Oliveira (2006) e Vigotski (1984), o signo atua como elemento mediador da relação do homem com o mundo. Na medida em que determinado aspecto da realidade adquire significado, torna-se um signo e auxilia o sujeito a orientar sua ação e seus modos de se relacionar. Isso porque o signo, enquanto instrumento que atua especificamente no plano intrapsicológico, contribui para alterar a atividade psíquica e intervém sobre os processos psicológicos superiores, tais como percepção, atenção, tomada de decisão e planejamento, que estão presentes nos trechos destacados da fala de J. Ainda, a capacidade do voluntário em comunicar com mais precisão alguns aspectos de sua experiência formativa, em específico naquilo que se associa ao treinamento e a relação deste com o jogo, denota que esta é, em alguma medida, vivida conscientemente por ele.

Esta afirmação se sustenta em Clot (2014), para quem a consciência é entendida como “[...] uma experiência redobrada de si para si, que tira paradoxalmente o sujeito dele mesmo” (Clot, 2014, p. 127), de modo que a experiência possa ser convertida num instrumento para o sujeito.

Em consonância ao que afirma Vigotski (2003/1925), o processo de



conscientização depende da possibilidade de comunicar a experiência vivida.

Assim, a transformação da experiência vivida em elemento comunicável sinaliza que o voluntário se tornou capaz de dispor dela e utilizá-la como meio para viver outras experiências e para orientar sua ação em momentos e contextos diversos, valendo-se daquilo que é vivido no treino para as situações de jogo, por exemplo.

Um elemento que pode ser considerado nevrálgico na apropriação dos jovens acerca daquilo que integra sua formação profissional reside nos modelos de ensino adotados pelos treinadores. Ao longo do período em que foi realizado o trabalho de campo no clube, pode-se notar que existem diferenças significativas nas práticas educativas utilizadas pelos diferentes treinadores.

Ao longo das autoconfrontações, bem como das entrevistas, constatou-se que existem diferenças na postura dos treinadores tanto no que diz respeito a sua forma de ensinar, como em relação ao planejamento das atividades. Explorar essas diferenças, por meio daquilo que é falado pelos adolescentes, pode auxiliar no debate sobre a conexão que parece haver entre a prática adotada pelo agente mediador e a possibilidade de apreensão do ensino pelos jovens.

Esta hipótese ganha sustentação adicional ao se considerar que a mediação realizada pelo grupo ou pelo par mais experiente é imprescindível para o acesso do sujeito aos significados socialmente estabelecidos no tocante às atividades que integram determinado contexto (Baquero, 1998; Oliveira, 2006; Pino, 1995).

Segue a fala de M. para embasar esta discussão. Na cena em questão, o treinador organizava a fila para a realização dos exercícios e dava as orientações sobre como realizar a atividade:

(Cena 5)

P: Qual que você acha que é a característica dos outros?

M: Ah, é esses mais quieto, eles num fala muito...só fala no jogo só.

P: E você alguma, assim... tem algum que te agrada mais, algum jeito?

M: Ah...agradá não, mas ele ali é mais legal [olhando em direção a tela].

P: Esse daqui?

M: É.

P: E você...por que você acha isso? Qual que é a sua experiência com ele assim?

M: Ah, porque ele conversa mais, fala com você. É melhor.

P: Você acha que tem alguma relação com o tipo de ensino que ele dá?

M: Uhum [Olha na direção da pesquisadora, sorri, e acena positivamente com a cabeça].

P: E os outros acabam...?

M: Falando menos.

P: E aí quando deixa pra falar, por exemplo, você falou 'mais no jogo', né. Como que é daí? O cara num falou ali no treino...

M: Daí no jogo é mais cobrança. Ele fala mais cobrando a gente (M., segunda autoconfrontação, 2015).

Foi possível perceber, por meio de outras falas de M., que as diferentes maneiras dos técnicos conduzirem os treinamentos interferem na sua aprendizagem e no entendimento acerca do jogo, bem como em sua capacidade de avaliar seu próprio desempenho e posicionamento em campo. Na cena a seguir, o voluntário e a pesquisadora discutiam o posicionamento de M. na função de marcação:

(Cena 6)

P: Tá... É, você saiu correndo super rápido ali, né? Que que aconteceu, por que você teve que...?

M: Marcá, né... Que ele ia jogá a bola na área...

P: Aí você...você viu ele, alguém falou, como que é?

M: Não, eu vi...

P: Você viu...E naquele caso, você...quem que deveria tá ali marcando?

M: Eu mesmo (M., primeira autoconfrontação, 2015).

Neste excerto, mesmo após M. afirmar que ele é quem deveria estar fazendo a marcação naquele lance, ele não comenta ou sinaliza o reconhecimento de um erro de sua parte. Diferente de M., J., ao se observar nos vídeos, assinala, reconhece e procura explicar os erros cometidos. No diálogo apresentado na sequência, a cena que deu início à fala retratava uma situação de treinamento: J. posicionava a barreira para que fosse feita a cobrança de uma falta na ponta esquerda da área. Após estabelecer a barreira no local apropriado, ele também se posicionou. Estava distante do gol, na parte central da linha que marca a pequena área. Quando a falta foi cobrada, teve de dar cerca de seis passos

para trás, de modo que pudesse alcançar a bola. Eis a fala do voluntário a respeito do lance:

(Cena 7)

J: [risos] Corri risco agora, hein.

P: O que?

J: Fiquei bastante adiantado [sorri] na hora da falta e... quase que eu tomo o gol. Por pouco que eu num tomo. O treinador B., nessa época acho que já era o B., ele pedia pra ficá bastante adiantado. Só que no começo ele num explicô como que era pra ficá adiantado. Se era pra ficá mais trais ou mais pra frente. E eu fiquei no meio do gol e a falta veio pra trais. Se eu num chego rápido, eu tomo o gol.

P: e ele explicô isso depois?

J: Depois ele explicô. Aqui, acho que ele tinha acabado de chegá.

P: aí ele só falô pra vocês 'oh, tem que ficá adiantado'?

J: é. 'falta, escanteio, adiantá mais do gol'. Só que ele num explicô como. Depois ele explicô e tal, mais até aí (cena mostrada no vídeo) ele num tinha explicado não. Tanto que eu fiquei...meu posicionamento tava horrível, tava errado. Mais ainda consegui chegá na bola (J., autoconfrontação, 2015).

Novamente a fala de J. denota a importância da intervenção do agente mediador, o técnico, como fonte inicial para o desenvolvimento das habilidades que lhe são necessárias ao exercício da profissão de atleta. Mais uma vez, é possível notar que J. consegue dispor de suas experiências como um recurso para analisar e orientar suas atividades.

Não obstante, tal habilidade não pode ser considerada como uma característica intrínseca ou inata a J., pois, como ele mesmo comentou durante a entrevista, no momento inicial de sua formação as intervenções do treinador eram mais frequentes:

(Entrevista 1)

P: E tem uma orientação do treinador sobre isso, sobre o que fazer ou é você que fica responsável por tomar essas decisões mesmo na hora do treino?

J: Ah (áudio comprometido)...Eu mesmo resolvendo, mas se tiver alguma coisa errada ele vem e fala. Ele prefere que eu resolva. Se eu tiver com dificuldade eu chego nele e pergunto e aí ele responde, mas ele prefere que eu vô agindo, vô vendo como é que é, pra mim aprendê.

P: Então não tem muito aquela coisa de falar 'ah, ô nessa bola podia ter saído. Nessa bola aqui tinha que ter ficado...'

J: É bem pouco, assim. É mais no começo assim. Hoje em dia já num é tanto... tô mais tranquilo já (J., entrevista, 2015).

Mesmo que J. já estivesse em momento mais avançado da formação, sua fala na cena 7 atesta que a participação do técnico, explicando como as atividades devem ser realizadas e em que elas consistem, ao invés de simplesmente descrevê-las ou proferir comandos, ainda é fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Conforme observado no excerto da entrevista 1, não se trata de instalar uma relação de dependência entre o atleta e o treinador, mas de fornecer alguns recursos iniciais que possibilitem àquele agir de maneira autônoma no jogo. No caso de M., estes tipos de intervenção parecem ser ainda mais necessários, especialmente ao considerar que ele se encontra nos estágios iniciais da formação esportiva. Isto reitera aquilo que já foi apontado aqui: a atuação do grupo social ou par experiente como agente mediador é fundamental para que o sujeito possa dispor do significado social das atividades e relações humanas e, assim, constituir o sistema de signos que lhe possibilitam orientar-se no mundo.

Em Vigotski (1984) é possível encontrar o clássico exemplo sobre o processo envolvido na conversão do movimento de apontar da criança em gesto. Naquele caso, a chave central no referido evento está relacionada à atribuição de significado conferido ao movimento por parte do adulto. Assim, é ele, o adulto, quem realiza a mediação entre o movimento da criança e o significado social que ele possui em um contexto sócio-histórico específico. Aqui, com os jovens voluntários, algo semelhante se passa.

A possibilidade de significação da realidade pelo sujeito parte, inicialmente, do significado que ela possui, o qual se torna acessível pela ação mediadora do outro. No entanto, o sujeito não se encontra compelido a reproduzir tal significado. Ao apropriar-se deste e combiná-lo com os sentidos que produz, com base em suas experiências, a pessoa tem condições para ressignificar aquele conjunto de práticas e relações.

Deste modo, faz a passagem do em si ao para si e encontra novas possibilidades

para agir e se relacionar com o mundo. A última fala de J. elucida sua participação no seu processo de formação profissional: "Ele prefere que eu resolva [...] ele prefere que eu vô agindo, vô vendo como é que é, pra mim aprendê" (J., entrevista, 2015). Percebe-se, assim, que a aquisição dos gestos profissionais por parte dos atletas em formação depende, inicialmente, dos processos de mediação conduzidos por seus treinadores.

Esses aspectos se relacionam, também, ao processo de conversão da experiência em instrumento psicológico. A possibilidade de a pessoa dispor de sua experiência, utilizando-a como meio para orientar sua própria ação e para viver outras experiências depende que aquela seja vivida conscientemente.

Conforme discutido, a conscientização acerca da experiência está associada à sua percepção e comunicação por parte de quem a vive (Clot, 2014; Vigotski, 2003/1925).

Logo, a experiência necessita passar pelo crivo da linguagem ou de outra forma de simbolização (Santos, Leão, 2014) que lhe possibilite ser comunicada aos demais. Neste ponto, é novamente necessário que se destaque a função do agente mediador como facilitador deste processo.

De acordo com Vigotski (2008/1934), a consciência constitui-se a partir da relação dialética entre significado e sentido. A produção dos sentidos tem como base os significados instituídos e partilhados por um grupo social. O sujeito, ao apropriar-se dos significados, associa-os às suas vivências, criando a partir dessa relação novos sentidos para sua realidade, decorrendo disso a reorientação de suas maneiras de agir e se relacionar.

Conforme apontam Santos e Leão (2014), o sistema de significação da realidade é produto sociocultural da humanidade e pré-existe ao sujeito. As autoras consideram, ainda, que a capacidade do sujeito em trabalhar o conteúdo de suas experiências depende do acesso deste a tais produtos culturais, em particular a linguagem e outros signos. Igualmente, neste caso, a mediação social é a ferramenta que possibilita ao sujeito acessar e apropriar-se destas produções, utilizando-as em seu benefício.

Isso porque é necessário considerar que a significação da realidade não existe abstratamente, mas no outro, que já se apropriou de alguns aspectos da cultura e,

portanto, tem a possibilidade de servir como mediador para aqueles que ainda não a possuem, objetivando aquilo que ele sabe para que quem não sabe possa subjetivar (Santos, Leão, 2014, p. 42-43).

Neste ponto, as autoras enfatizam a importância dos processos educacionais, como a estratégia que permite essa mediação e fornece as condições para o sujeito simbolizar e, posteriormente, comunicar sua experiência, tornando-a, assim, um instrumento para ele próprio. Tal pressuposto parecer ser igualmente válido para o contexto da formação profissional no futebol.

## CONCLUSÃO

Por meio das discussões efetuadas neste artigo, é possível entender que as diferenças entre M. e J., no tocante à análise que realizam sobre suas atuações e à maneira como têm se apropriado de sua formação profissional, têm relação com o modo como seus técnicos atuam. Aqui, o treinador desponta como agente responsável por mediar o processo de aprendizagem profissional desses jovens, de modo que as práticas que adota para o ensino do esporte parecem ter efeitos significativos na apropriação que os adolescentes fazem daquilo que lhes é ensinado.

Considerando, a partir da tradição da Psicologia Histórico-Cultural, que as condições concretas e externas ao sujeito são fonte para o desenvolvimento, nota-se a relevância que a atuação do treinador assume neste contexto. Aqui, vale lembrar que a apropriação diz respeito à produção de sentidos que o sujeito efetua sobre os significados sociais por meio de suas experiências concretas.

Deste modo, sem oferecer os recursos mínimos que viabilizariam o acesso dos jovens atletas aos signos próprios da profissão de atleta - explicar a finalidade dos exercícios, as movimentações que devem ser feitas, contextualizar as distintas atividades do treino a partir de situações de jogo, principalmente nos períodos iniciais da formação esportiva - as condições para que o jovem se aproprie daquela experiência e a converta em instrumento para orientar sua ação profissional encontram-se sensivelmente reduzidas.

De acordo com Clot (2014), a impossibilidade de converter a experiência em instrumento da atividade do sujeito impede o desenvolvimento tanto deste como de seu trabalho.

Neste sentido, a experiência torna-se um apêndice na atividade psicológica: perde sua função, podendo, eventualmente, conduzir a bloqueios e limitações do poder de agir do sujeito. Nesta conjuntura, o treinamento pode se restringir a simples execução de repetições vazias de sentido, condenado a constituir-se numa experiência morta.

Por fim, é importante destacar que o referido estudo apresenta duas contribuições importantes para que se pense a formação de atletas para o alto rendimento: a) evidencia que o contexto do treinamento é uma ocasião para a aprendizagem e para o desenvolvimento do sujeito e b) constata que as práticas adotadas pelos técnicos, agentes de mediação da aprendizagem esportiva, interferem na apropriação que os jovens fazem acerca dos conteúdos que integram a profissão almejada. Os dados apresentados revelam-se profícuos para elaboração de estratégias de treinamento por meio da atuação de equipe transdisciplinar, envolvendo, também, contribuições provenientes da Psicologia.

As propostas de intervenção constituem dimensão importante do trabalho acadêmico-científico, porém, excedia o escopo deste artigo englobar tal temática. Fica, portanto, como sugestão para trabalhos futuros a elaboração de programas de treinamento, para categorias de base, que versem sobre a aprendizagem esportiva capaz de favorecer a produção de sentidos por parte dos protagonistas do espetáculo: os atletas. Igualmente, se mostra interessante pensar atividades que promovam a formação dos formadores e que possam introduzir as questões apresentadas e discutidas neste artigo.

Deste modo, quiçá, será possível viabilizar um fazer esportivo pleno de sentido e que possibilite a participação dos atletas nos processos decisórios sobre seu trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro na realização da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

1-Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. Núcleos de significação como instrumento para a

apreensão dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*. Vol. 26. Num. 2. 2006. p. 222-245.

2-Baquero, R. Ideias Centrais da Teoria Sócio-Histórica. In Baquero, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre. Artes Médicas. 1998.

3-Bettega, O. e colaboradores. O ensino da tática e da técnica no futebol: concepção de treinadores das categorias de base. *Revista Retos*. Num. 33. 2018. p. 112-117.

4-Carvalhoes, J. Considerações sobre a inteligência do atleta de futebol. *Revista Arquivos em Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro. Vol. 23. Num. 2. 1971. p. 97-101.

5-Clot, Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis. Vozes. 2006. p. 222.

6-Clot, Y. Trabalho e poder de agir. Tradução de Guilherme João de Freitas e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte. Fabrefactum. 2010. p. 368.

7-Clot, Y. Vygotski: a consciência como relação. Tradução de Maria Amália Barjas Ramos. *Psicologia e Sociedade*. Vol. 26. Num. especial 2. 2014. p. 124-139.

8-Damo, A. Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Tese de Doutorado. UFRGS-RS. Porto Alegre. 2005.

9-Friedrich, J. Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento - uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Ana Rachel Machado e Elaine Gouvêa Lousada. Campinas. Mercado de Letras. 2012. p. 128.

10-Oliveira, M. K. Coleção grandes educadores: Lev Vygotski. Produtora: Atta Mídia e Educação. e apresentação: Marta Kohl de Oliveira. São Paulo. Paulus. 2006. 1 DVD (45 min.). DVD. Son. Color.

11-Perez, D.; Messias, C. Usos da autoconfrontação na Linguística aplicada: o caso de um grupo de pesquisa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas. Vol. 54. Num. 2. 2015. p. 245-266.



12-Pino, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. Temas em Psicologia. Num. 2. 1995. p. 31-40.

13-Santos, L. G.; Leão, I. B. O inconsciente sócio-histórico: aproximações de um conceito. Psicologia e Sociedade. Vol. 26. Num. especial 2. 2014. p. 38-47.

14-Sigardo, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação e Sociedade. Campinas. Ano XXI. Num. 71. 2000. p. 45-78.

15-Vigotski, L. S. A formação social da mente. Tradução do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos da USP. 1ª edição. São Paulo. Martins Fontes. 1984. p. 90

16-Vigotski, L. La psique, la conciencia; el inconsciente. In Vigotski, L. S. Obras escogidas. Tomo I. Madrid. Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 1991. (originalmente publicado em 1930). Disponível em:  
<<https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/11/71312909-l-s-vygotsky-tom1-07-la-psique-la-con-ciencia-el-inconsciente.pdf>>.

17-Vigotski, L. O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. Tradução de Cláudia Berliner. IN Vigotski, L. S. Teoria e método em Psicologia. São Paulo. Martins Fontes. 1996. (originalmente publicado em 1927).

18-Vigotski, L. Conscience, inconscient, emotions. Paris. La Dispute. 2003. (originalmente publicado em 1925).

19-Vigotski, L. Pensamento e linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes. 2008. p. 392. (originalmente publicado em 1934).

Recebido para publicação em 31/05/2019  
Aceito em 21/06/2019