

# O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica



Organizadoras:  
Cláudia Pagnoncelli  
Julia Malanchen  
Neide da Silveira Duarte de Matos



Cláudia Pagnoncelli  
Julia Malanchen  
Neide da Silveira Duarte de Matos  
Organizadoras

O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS DISCIPLINAS ESCOLARES:  
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2016



**Navegando Publicações**  
CNPJ – 978-85-92592-00-4



**NAVEGANDO**  
[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil

**Conselho Editorial**

Anselmo Alencar Colares  
Carlos Lucena  
Carlos Henrique de Carvalho  
Dermeval Saviani  
Fabiane Santana Previtali  
Gilberto Luiz Alves  
José Carlos de Souza Araújo  
José Claudinei Lombardi  
José Luis Sanfelice  
Lívia Diana Rocha Magalhães  
Mara Regina Martins Jacomeli

**Copyright © by autores, 2016.**

---

O114 - O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica / Cláudia Pagnoncelli; Julia Malanchen; Neide da Silveira Duarte de Matos (organizadoras) Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

Vários Autores  
ISBN: 978-85-92592-16-5

1. Educação – 2. Pedagogia Histórico-Crítica 3. Didática I. Pagnoncelli, Cláudia; Malanchen, Júlia; Matos, Neide da Silveira Duarte de; orgs. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

---

Preparação – Lurdes Lucena  
Diagramação – Lurdes Lucena  
Revisão – Lurdes Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação

370

**Dedicamos este livro a todos os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que trabalham na perspectiva da emancipação dos filhos e filhas da classe trabalhadora!!**

**À nossa colega da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, professora *Silmara Siqueira Batis-tel*, sua força e coragem na batalha pela vida, nos motiva em nossa luta diária e coletiva por uma sociedade que supere a que vivemos.**

**O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata.**

**DERMEVAL SAVIANI**

**[...] e mesmo que o futuro diga que a luta não alcançou as vitórias esperadas, ele não retirará a satisfação de ter encontrado companhia valorosa pelo caminho.**

**NEWTON DUARTE**

## Sumário

Prefácio <i>Dermeval Saviani</i>	07
Apresentação <i>As organizadoras</i>	15
1. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. <i>Júlia Malanhen</i>	17
2. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica <i>Lígia Márcia Martins</i>	49
3. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural <i>Alessandra Arce Hai</i>	95
4. O trabalho pedagógico na disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Pedagogia Histórico-crítica <i>Rozangela Maria Casagrande</i> <i>Amilton Benedito Peletti</i> <i>Eraldo Leme Batista</i>	111
5. O ensino de arte na educação básica e a Pedagogia Histórico-Crítica <i>Sandra Macanhão Biavatti</i> <i>Jaqueline Miliavaca Wielewski</i>	139
6. Subsídios teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental fundamentados na pedagogia histórico-crítica <i>Ângela Massumi Katuta</i>	161

*Edenir Theresinha Souto Conselvan*  
*Irani Aparecida de Oliveira Cordeiro*  
*Julsemino Siebeneichler*  
*Vera Lucia Bier*

7. O ensino de ciências e suas contribuições para o desenvolvimento humano e formação dos conceitos: abordagem histórico-cultural para uma prática na pedagogia histórico-crítica 197

*Celso Aparecido Polinarski*  
*Angelita Machado Brizola*  
*Carmen Regina Nicole*

8. Contribuições do ensino de educação física para a educação infantil com fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural 229

*Carolina Picchetti Nascimento*  
*Matilde Costa Fernandes de Souza*  
*Indialara Taciana Rossa*  
*Ana Cristina Gottardo Buss*  
*Eliane Theinel Araújo Silva*

9. O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica 263

*Francielly Lamboia Giareton*  
*Leonete Dalla Vechia Mazaro*  
*Santa Otani*

10. O trabalho pedagógico na disciplina escolar de língua portuguesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica 297

*Silmara Siqueira Batistel*  
*Margarete Chimiloski Dolla*  
*Angela Maria Junges*  
*Nereide Adriana Miguel de Santana*

## PREFÁCIO

Na conclusão do terceiro capítulo do livro *Escola e democracia* destaquei a importância da contribuição dos professores no desenvolvimento teórico e na implementação prática da pedagogia histórico-crítica. Observei, então, que o desenvolvimento e a eventual retificação das ideias expostas implicavam sua confrontação com a prática pedagógica na sociedade brasileira atual. Convidava, em consequência, os professores a submeterem a referida proposta pedagógica ao crivo da prática que desenvolvem. Lembrava que a referida proposta aponta na direção da superação do problema da divisão do saber, que é a base das disciplinas que compõem os currículos escolares. Entretanto, como foi pensada para operar nas condições da sociedade brasileira atual, seria necessário verificar o grau em que ela se aplica aos diferentes níveis e modalidades de ensino em que se reparte a educação brasileira. E exemplificava afirmando que um professor de história, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de português ou de literatura brasileira etc. deve contribuir, na especificidade de sua respectiva disciplina, para a democratização da sociedade brasileira tendo em vista o atendimento dos interesses da população e a transformação estrutural da sociedade. E a referida contribuição fundamentalmente consistiria na instrumentalização de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor deve assegurar aos alunos.

Desde 1983, quando o referido livro foi publicado, a pedagogia histórico-crítica vem se desenvolvendo num processo

de construção coletiva da teoria e de suas aplicações empíricas avolumando-se as contribuições que se estendem pelos diferentes aspectos da educação desde seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos alcançando os aspectos da teoria do currículo e da organização do trabalho pedagógico cobrindo os diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse avanço teórico foi sendo, por sua vez, testado por experiências concretas representadas pelas tentativas de implantação da pedagogia histórico-crítica em redes públicas de diferentes municípios de vários estados da federação brasileira.

O referido processo atinge, agora, a discussão e formulação dos elementos relativos às disciplinas que compõem os currículos escolares objetivando-se na presente obra coletiva cujas organizadoras fizeram a gentileza de me convidar para prefaciá-la.

Trata-se de um trabalho de grande envergadura efetuado por trinta autores que busca cobrir todo o espectro dos componentes curriculares correspondentes às disciplinas ensinadas na educação básica com ênfase na educação infantil e ensino fundamental, guiando-se pela perspectiva teórica histórico-crítica e tendo como base prática o processo de implantação da pedagogia histórico-crítica na rede municipal de ensino de Cascavel no Oeste paranaense.

Após a apresentação da obra pelas organizadoras, as professoras Cláudia Pagnoncelli, Julia Malanchen e Neide da Silveira Duarte de Matos, a coletânea se abre com um estudo de Julia Malanchen (capítulo primeiro) sobre “As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica”, começando pela discussão das diferentes orientações curriculares a fim de diferenciar as perspectivas que vêm circulando atualmente da orientação pre-

conizada pela pedagogia histórico-crítica. Para tanto, explicita os fundamentos filosóficos do materialismo histórico e expõe a concepção histórico-crítica de currículo.

Na sequência, Lígia Marcia Martins nos brinda com uma análise percuciente articulando os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, esta fornecendo a base pedagógica da psicologia histórico-cultural que, por sua vez, se constitui na base psicológica da pedagogia histórico-crítica. Em anexo, apresenta um elucidativo glossário com o significado dos principais conceitos integrantes do léxico da psicologia histórico-cultural relacionados com o processo de ensino.

No terceiro capítulo Alessandra Arce esclarece, tomando como referência a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, a necessidade e importância do ensino, ou seja, da sistematização das atividades pedagógicas a serem realizadas com as crianças na educação infantil abrangendo a faixa etária do zero aos cinco anos, dando preciosas indicações sobre o caminho metodológico para o trabalho educativo com as crianças pequenas.

Os sete textos seguintes são dedicados aos diversos componentes do currículo abordando o ensino de história, geografia, ciências, matemática, língua portuguesa, arte e educação física.

O capítulo quarto, de autoria de Rozangela Maria Casagrande, Amilton Benedito Peletti e Eraldo Leme Batista, trata do ensino de história centrando-se na discussão do sentido e importância do conhecimento da história na educação básica, ministrado de acordo com a perspectiva teórico-metodológica crítica tal como preconizada pela pedagogia histórico-crítica.

No capítulo quinto, Sandra Macanhão Biavatti e Jaqueline Miliavaca Wielewski trazem importantes indicações aos professores sobre o ensino da arte na educação básica abordando as várias manifestações artísticas como a música, dança, artes visuais e artes cênicas.

O ensino de geografia, abordado no sexto capítulo, foi elaborado por um grupo composto por Ângela Massumi Katuta, Edenir Theresinha Souto Conselvan, Irani de Oliveira Cordeiro, Julsemino Siebeneichler e Vera Bier trabalhando coletivamente com os educadores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. O objetivo foi indicar os elementos que devem ser levados em conta no ensino de geografia para alunos da educação básica, com ênfase na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Partindo da pergunta: por que ensinar geografia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, destaca-se a importância do domínio da noção de espaço, o que conduz à afirmação da interdependência da aprendizagem dos conhecimentos geográficos e a representação do espaço pela cartografia. Com base nessa constatação apresentam-se os elementos que devem ser levados em conta no ensino da cartografia e da geografia na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O capítulo sétimo, de autoria de Angelita Machado Brizola, Carmen Regina Nicole e Celso Aparecido Polinarski, versa sobre o ensino de ciências. Baseando-se nas contribuições da psicologia histórico-cultural, em especial na periodização do desenvolvimento humano, os autores apresentam indicações para o trabalho dos professores de ciências na perspectiva histórico-crítica destacando a questão da apropriação dos conceitos.

No capítulo oitavo, o grupo formado por Carolina Pichetti Nascimento, Matilde Costa Fernandes de Souza, Indialara Taciana Rossa, Ana Cristina Gottardo Bus e Eliane Theinel Araújo Silva dedica-se ao exame da contribuição da educação física para a realização do papel social da escola especificamente no âmbito da educação infantil, destacando a importância do jogo protagonizado e concluindo com a apresentação de sugestões metodológicas para a organização do jogo na educação física infantil.

O capítulo nono, Francielly Lamboia Giaretton, Leonete Dalla Vecchia Mazaro e Santa Otani, tratam do ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Após esclarecer o significado da abordagem histórico-crítico do ensino da matemática, as autoras destacam a geometria, esclarecendo sua origem, significado e apresentando sugestões para a organização e realização do ensino de geometria.

Finalmente, no capítulo décimo, Silmara Siqueira Batisstel, Margarete Chimiloski Dolla, Angela Maria Junges e Nereide Adriana Miguel de Santana tomam como objeto o trabalho pedagógico na disciplina “Língua Portuguesa” examinada sob o enfoque da pedagogia histórico-crítica. Trazendo elementos para o entendimento da problemática da linguagem com base em Bakhtin, as autoras apresentam, fundamentadas na proposta teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, sugestões de práticas pedagógicas tomando como fio condutor o subtema “o trabalho na sociedade capitalista”.

Pelo conteúdo deste livro, que indiquei sumariamente neste prefácio, vê-se que se trata de uma obra que toma os componentes curriculares correspondentes ao ensino na educa-

ção básica com ênfase na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, apresentando encaminhamentos para a organização e realização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Seu alvo preferencial, portanto, são os professores não se tratando, em consequência, de um material para uso dos alunos. O campo empírico do qual se originou esta produção é, fundamentalmente, a iniciativa da rede municipal de ensino de Cascavel de reorganizar o currículo de suas escolas e orientar o trabalho pedagógico nas diferentes disciplinas tendo como referência teórico-prática a pedagogia histórico-crítica. Poderíamos, pois, afirmar que o conteúdo deste livro corresponde a uma primeira aproximação ao complexo processo curricular de caracterização das disciplinas, definição de seu conteúdo e orientação do trabalho pedagógico com cada disciplina na implantação da pedagogia histórico-crítica nas redes públicas de ensino com os conhecidos limites decorrentes da precariedade que caracteriza a educação brasileira. Representa, entretanto, um importante avanço. Por isso, além de ser lido por todos os professores, deve ser continuado, ampliado e aperfeiçoado por novas iniciativas que nos aproximem cada vez mais de um ensino público qualitativamente significativo que assegure a todas as crianças e jovens de nosso país a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade nas suas formas mais ricas. É este, com efeito, o objetivo perseguido por todos nós que nos alinhamos com os pressupostos, finalidades e metodologia da proposta pedagógica histórico-crítica.

*São Paulo, 31 de julho de 2016*

*Dermeval Saviani.*

## APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de pesquisas, estudos, debates e práticas pedagógicas de professores que participaram ativamente da elaboração e implementação do Currículo Escolar para a Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel (2008)<sup>1</sup>, localizado na Região Oeste do Estado do Paraná.

O Currículo Escolar, do Município de Cascavel (2008), tem seus fundamentos teóricos pautados no método materialista histórico e dialético, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

Esta produção, não foi/é uma tarefa simples, visto que, estudar e buscar compreender o método materialista histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural é uma atividade complexa, e requer um sistemático esforço intelectual, além das condições objetivas de produção como, por exemplo, encontrar bibliografias e intelectuais que pesquisam e trabalhem nesta linha teórica nos diversos níveis e etapas da educação, assim como nas diversas disciplinas escolares, para contribuir em nossos estudos e elaborações, visando o trabalho em sala de aula.

A opção pelos fundamentos teórico-filosóficos, citados, tem como intenção maior constituir uma unidade de orientação ao trabalho pedagógico, evitando o ecletismo teórico e as arma-

---

1 O Currículo foi elaborado para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos. A Educação Especial foi articulada a todas as etapas e modalidade. Versão online dos três volumes Currículo está disponível na página:

<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/pagina.php?id=107>

dilhas de discursos sedutores disseminados na atualidade pelas pedagogias do "aprender a aprender" (DUARTE, 2004).

Assim, as contribuições de nosso aporte teórico contemplam a mediação de uma teoria pedagógica que considere aprendizagem e ensino articulados com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Mas o que representa adotar a linha teórica, citada, em nossa ação pedagógica, no processo educacional dentro do espaço escolar?

Significa compreender que o papel fundamental da escola pública é a transmissão de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais rica e sistematizada, a todos os alunos que a frequentam.

Significa compreender a transmissão de conhecimentos não como uma ação estanque e mecânica sem participação do aluno no processo ensino e aprendizagem, mas sim, que o professor deve ser um profissional devidamente formado e o principal responsável pela organização, planejamento e transmissão intencional de conceitos elaborados para os alunos.

Significa que o professor é o profissional que tem como principal responsabilidade ENSINAR. É ele o responsável pelo ensino de conteúdos historicamente elaborados e acumulados pela humanidade de forma didática a seus alunos. E isso não tem nada a ver com autoritarismo ou centralização, mas sim, com a defesa da importância do papel do professor e sua real função dentro do espaço escolar. Portanto, nos pressupostos da linha teórica que direciona este livro, não existe espaço para teorias ou pedagogias que compreendem o professor como simplesmente facilitador ou orientador da aprendizagem.

Desse modo, entendemos e defendemos em todos os capítulos, deste livro, que a escola é, a instituição que, nessa sociedade, tem como função primordial, a transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente para as novas gerações. Conhecimento este que precisa ser traduzido metodologicamente, ou seja, expresso pelos conteúdos e atividades escolares, objetivando a formação da consciência e o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao aluno entender as necessidades humanas a partir das relações sociais de produção.

Compreendemos que a apropriação da herança cultural humana pela classe trabalhadora é necessária por, pelo menos, dois motivos:

O primeiro é que os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que existe. Deste modo, tomar posse da cultura produzida historicamente é condição imprescindível para a construção de outra sociedade. O segundo motivo é o de que, em termos de formação psíquica, o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual.

Desse modo, a formação de um ser humano omnilateral, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano.

É nesta direção que esta obra caminha, expondo fundamentos essenciais das disciplinas, assim como, algumas práticas pedagógicas, que podem ser desenvolvidas nas mesmas, com o

objetivo maior de contribuir para a formação de um ser humano mais consciente, de um modo cada vez mais livre e universal.

Portanto, entendemos que a apreensão sistematizada, dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, pode contribuir para a humanização na medida em que, com maiores condições de organizar o pensamento e estabelecer relações o homem se torna mais autônomo e consciente das relações sociais em que está posto.

Destacamos que os encaminhamentos metodológicos, registrados nos capítulos deste livro, referente às diversas disciplinas escolares, não são os únicos e não estão finalizados, mas, representam o que conseguimos elaborar e experienciar nas salas de aula até esse momento, a partir do método que nos orienta a interpretar o mundo e a teoria pedagógica que compreendemos ser coerente para conduzir as ações no espaço escolar que atuamos.

Nossa intenção, com este livro, é o de socializar a experiência, mostrar que não é impossível efetivarmos uma prática pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica e que o nosso objetivo deve ser sempre: a emancipação de toda a humanidade.

*As organizadoras  
Cascavel, julho de 2016.*

# AS DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A SISTEMATIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Julia Malanchen\**

## INTRODUÇÃO

Durante o processo de elaboração do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (2008) e depois em minha pesquisa de doutorado, que resultou em livro (2016)<sup>1</sup>, várias questões sempre vieram a tona, seguem algumas: como organizar um currículo a partir dos fundamentos do Materialismo? Como as disciplinas devem ser organizadas num currículo: de forma interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou disciplinar? Qual é o caminho possível para a superação da fragmentação das disciplinas?

Muitas leituras e estudos foram feitos para buscar essa compreensão, porém, não temos ainda nesse momento histórico, uma resposta que consideramos definitiva. De todo modo, apresentamos tanto no currículo de Cascavel (2008) como na conclusão de minha tese de doutorado, alguns indicativos e fun-

---

\* Doutora em Educação Escolar pela Unesp – Araraquara-SP. Professora Adjunta no curso de Pedagogia e no Programa de pós-graduação em Ensino na Unioeste de Foz do Iguaçu.

1 Livro: Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

damentos descritos neste capítulo, que colaboram para nossas reflexões e que nos auxiliam a chegar a uma definição para nosso tempo, levando em conta questões objetivas como: estrutura das escolas, distribuição de carga horária de professores, formação inicial e continuada de docentes, processo de produção do conhecimento, etc.

Portanto, o objetivo deste capítulo é esclarecer, de que forma organizamos um currículo, efetivando a experiência a partir da pedagogia histórico-crítica, visando superar as teorias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2004) que propõe currículos inter, trans, multi e pluri, que acabam por resultar em um trabalho pedagógico superficial com conteúdos essenciais das disciplinas escolares.

## **O debate sobre as diferentes formas de organização do currículo**

Na atualidade, existem diversas teorias curriculares e modelos de organização curricular, a saber: interdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Para melhor entendê-las faremos uma breve definição a seguir.

Segundo Sílvio Gallo (2009, p. 17), a interdisciplinaridade “é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas.” O disciplinar, por sua vez, é uma espécie de “compartimentalização do conhecimento”, uma “especialização do saber”, do qual o autor considera que nosso sistema educacional é vítima (*Idem*, p. 19). O transdisciplinar é a condição de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma religação dos saberes rumo

a uma visão de complexidade e totalidade do mundo (*Idem*, p. 22). Para Alfredo Veiga-Neto:

A disciplinaridade é muito mais do que uma questão epistemológica; e é mais do que o resultado de estratégias que cientistas e intelectuais colocam em movimento com o objetivo de ampliar seus capitais simbólicos e sua distinção no campo científico, como nos ensinou Bourdieu (1983). A disciplinaridade por ser um pouco disso, mas, antes de mais nada é mais importante do que tudo isso, ela é constitutiva da própria modernidade (VEIGA-NETO, 1997, p. 94).

Nesse sentido, o questionamento da disciplinaridade tem como referência as teses sobre o fim da modernidade e a emergência de uma pós-modernidade. Buscando outras definições, encontramos Jurjo Torres Santomé (1998, p. 70), que faz uma descrição sintetizando as principais ideias expostas por Piaget no seminário “Interdisciplinaridade e Universidade”, que ocorreu no ano de 1970. No enfoque de Piaget, conforme síntese de Santomé (1998), a multidisciplinaridade é definida como nível inferior de integração. Ela ocorre para solucionar um problema buscando informações e ajuda em outras disciplinas, sem que haja uma interação que possibilite a modificação ou alteração das mesmas. A interdisciplinaridade é a associação entre várias disciplinas, na qual a cooperação provoca intercâmbios reais e enriquecimento mútuos, podendo gerar novas disciplinas e/ou conhecimentos (psicopedagogia, agroecologia, entre outros). A transdisciplinaridade, por sua vez, é a etapa superior de integração. Neste nível, constrói-se um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas. Para Hilton Japiassu (1976), a interdisciplinaridade apresenta-se no formato de três protestos:

- a) Contra um saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
- b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável;
- c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas (Idem, *Ibidem*, p. 43).

Para Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 91) a interdisciplinaridade é como uma interpenetração de métodos e conteúdos entre as diferentes disciplinas que se propõem a estudar e trabalhar em conjunto um objeto de estudo, situação contrária ao da multidisciplinaridade, na qual os pesquisadores são justapostos, cada um pesquisando em sua área, sem articulação de método ou de conteúdo.

Muitos estudiosos tendem a considerar que o modelo de currículo escolar organizado em disciplinas estaria pautado numa visão que fragmenta e desarticula os conhecimentos. Para alguns esse fenômeno seria criado pela escola, para outros, a escola refletiria divisões existentes na sociedade, especialmente no mundo do trabalho.

Por outro lado, encontramos a defesa da interdisciplinaridade, considerada como uma organização curricular que atenderia aos objetivos de superação da desarticulação entre teoria e prática, do alcance da totalidade e, conseqüentemente, como uma alternativa de superação da divisão dos conhecimentos

existentes em nossa sociedade e a possibilidade de se formar os indivíduos de forma integral, não fragmentada.

Mas será essa formação possível, a partir da adoção da perspectiva interdisciplinar nos currículos escolares? Compreendemos que essa é uma discussão que não fica somente no plano da transmissão dos conhecimentos (didático-curricular), mas vai além, de modo que precisamos adentrar no campo epistemológico e social da produção do conhecimento. É sobre isso que trataremos a seguir.

Gaudêncio Frigotto (2008, p. 42) debate, em um de seus artigos, a questão da interdisciplinaridade como *necessidade* e como *problema*, enfatizando que, especialmente no campo educacional, essa forma não é somente uma questão de “método de pesquisa e nem de técnica didática”, mesmo que sua manifestação seja maior neste plano. Ele sustenta que essa forma se “impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano histórico-cultural e no plano epistemológico.” Para o autor,

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimita-

do um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

O autor coloca a necessidade de compreensão da categoria *totalidade* para realizar uma pesquisa que não perca de vista as múltiplas determinações de seu objeto. Frigotto (2008) aponta isso como necessário para que se possa superar a fragmentação e a desarticulação do conhecimento, características essas herdadas do positivismo e do empiricismo. O autor destaca, nessa direção, que é necessária a atenção para não cairmos no reducionismo estruturalista que deixa de lado o campo histórico-empírico e fica somente no plano discursivo. Para Frigotto (2008), a superação de todas essas questões que são colocadas pelas ideias positivistas, empiricistas e estruturalistas, exige o “rompimento das concepções metafísicas da realidade social”. Desse modo,

Tratada a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e não do movimento da razão (como determina o racionalismo e idealismo) perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la

na sua necessária relação com as demais dimensões (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Assim, o autor faz uma defesa da *necessidade* da interdisciplinaridade como recurso de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, mas, principalmente, no campo das ciências sociais, visto que “ela se mostra mais crucial já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica), somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática.” (*idem, ibidem*). Ao mesmo tempo, o autor coloca este recurso como *problema*, vinculado a “materialidade das relações capitalistas de produção da existência humana.” (*idem, p. 47*).

Frigotto (2008) ressalta que um primeiro problema está no limite do indivíduo que busca a produção do conhecimento da realidade posta, e também pelas relações complexas e históricas desta realidade. Tudo isso potencializado pelo nosso modo de vida na organização capitalista, que é produzido de “forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe.” (*idem, ibidem*). Portanto, para o autor:

Neste plano podemos identificar o obstáculo ou problema mais radical na produção do conhecimento histórico e do trabalho interdisciplinar na sua produção. A cisão que se produz e desenvolve no plano das relações de produção do homem social, enquanto uma totalidade concreta se explicita necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da realidade (FRIGOTTO, 2008, p. 50).

A partir dessas reflexões, o autor nos coloca a problemática de tentar utilizar o recurso da interdisciplinaridade numa concepção “fenomênica, abstrata e arbitrária”, ou seja, a inter-

disciplinaridade como “recurso didático”, capaz de articular dimensões singulares das diversas áreas do conhecimento ou dos distintos conhecimentos de maneira harmoniosa. Para esse autor,

Necessitamos, então, perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização, somente se dará de forma mais efetiva à medida que forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classe (Idem, *Ibidem*, p. 51-52).

Nesta perspectiva, para que se possa ter uma concepção de totalidade real do conhecimento, é necessário que essa totalidade seja construída no plano da produção da vida social. Ou seja, que a interdisciplinaridade seja concebida como um meio de superação da fragmentação de produção da vida humana em todos os sentidos, e diretamente na “produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e a alienação, e isso não deve ser confundido com mera justaposição arbitrária das disciplinas” em um currículo escolar (FRIGOTTO, 2008, p. 60).

Paulino José Orso (2003, p. 26) também faz uma análise crítica da inter e da transdisciplinaridade, as quais o autor cita como “perspectivas idealistas e arbitrárias, utilizadas para resolver problemas escolares e educacionais que não lhe são próprias ou, que se fazem sentir no âmbito da educação, mas que não

derivam propriamente dela.” Até mesmo no plano das políticas educacionais do governo são colocadas como grandes “responsáveis pela solução dos problemas educacionais, pela superação da fragmentação, pela reconstrução da unidade e organicidade do saber.” E nessas concepções de organização curricular, postas por Orso, como idealistas não há,

[...] distinção entre a coisa e o que se diz dela, entre a ontologia e a gnosiologia, entre o ser e as representações, entre a essência e a aparência. Este idealismo provoca uma série de consequências. A partir dele ocorre a absolutização e onipotência das ideias, a crença no poder ilimitado da razão e do homem; aparência e essência se confundem; dispensa-se a ciência enquanto instrumento de conhecimento, de ação e de transformação. Nesta perspectiva, se há identidade, a superação de uma, ocorre pela sobreposição de outra. Dispensam-se as mediações. O desenvolvimento seria linear. A fragmentação do saber, por sua vez, simplesmente, seria superada através de uma re-articulação entre as disciplinas e não pela superação da realidade que a produz (ORSO, 2003, p. 30).

Dessa forma, para o autor, a crença na solução mágica dada pelos modelos inter e transdisciplinar faz com que os problemas reais sejam transformados em ideais, portanto se resolvem no plano das ideias e contradigam os pressupostos do método materialista.

Para Orso (2003), assim como para Frigotto (2008), o problema não reside apenas em organizar em um novo formato a difusão do conhecimento, mas em acreditar que, deste modo,

a fragmentação e a desarticulação do saber seria resolvida. Para o autor, isso passa por uma questão teórico-prática, ou seja:

Somente a construção de um projeto teórico-prático que tenha como meta a superação dessa realidade social poderá ir criando as condições para a construção de uma efetiva inter e transdisciplinaridade, que possibilitem a reconstrução da realidade no plano do pensamento, numa perspectiva unitária e de totalidade (ORSO, 2003, p. 35).

Freitas (1995), também afirma que a questão interdisciplinar precisa perpassar o campo da produção da ciência, isto é, da teoria do conhecimento marxista, para que não seja um arranjo artificial. Para o autor,

[...] a interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre as áreas do conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciências positivistas. Retirada do contexto da teoria do conhecimento, a interdisciplinaridade conduz a fórmulas mágicas destinadas a recompor o conhecimento fragmentário. É como se ela não fizesse parte do próprio ato de construção do conhecimento e pudesse ser imposta a ele a posteriori (Idem, p. 91-92).

Levando em consideração o que foi exposto até aqui, observamos que os autores do campo crítico colocam que a in-

terdisciplinaridade não resolverá os problemas da dicotomia existente em nossos currículos, sendo usada somente no campo didático-curricular (organização e transmissão), mas sim, que deve ser pensada no campo da produção do conhecimento. Se concordarmos que a organização curricular na forma de disciplinas isoladas reflete a divisão social do trabalho na produção do conhecimento, será necessário igualmente concordar com a conclusão de que a superação da fragmentação do saber escolar não poderá ocorrer plenamente a não ser como parte de um processo maior de superação da sociedade que gera a divisão social do trabalho. Em outras palavras, há uma incompatibilidade insuperável entre o modo de produção capitalista e a perspectiva de superação da fragmentação do saber.

Há necessidade, porém, de se entender de maneira dialética, por meio da categoria de contradição, o papel da divisão social do trabalho no desenvolvimento histórico do saber. Se, por um lado, essa divisão gerou a possibilidade da fragmentação do conhecimento, por outro lado a especialização gerou o aprofundamento do conhecimento dos diversos aspectos da realidade.

Concordamos, também, com a afirmativa de que a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade, que estão diretamente atreladas à pedagogia de projetos e temas transversais, não dão conta de rearticular o conhecimento no momento de seu ensino e sua aprendizagem. Esse formato de organização curricular tem seus fundamentos nas “pedagogias do aprender a aprender ou relativistas”, como nos afirma Duarte (2010b), e, mesmo existindo críticas feitas ao capitalismo, elaboradas por alguns defensores dessas pedagogias, no seu cerne, as críticas são neutralizadas, por levarem a acreditar na possibilidade de reso-

lução dos problemas sociais sem o imperativo de superação radical do formato contemporâneo de organização social que subjugou a si os processos de construção do conhecimento.

Em outros termos, as pedagogias atuais acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito. Numa direção oposta, a pedagogia histórico-crítica entende que a função da escola e do professor justifica-se com a transmissão de conteúdos sistematizados, isto é, o saber escolar deve estar fundamentado na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas, e não no cotidiano esvaziado e utilitário dos sujeitos. De acordo com Cláudio Eduardo Félix Santos (2011, p. 241):

As propostas interdisciplinares na educação escolar tem se fundamentado em critérios gnosiológicos de base idealista, secundarizando e, por muitas vezes, desconsiderando as bases histórico-ontológicas da elaboração do conhecimento e do trabalho educativo. Essas influências escolanovistas acerca do interdisciplinar espalharam-se por vários círculos intelectuais, inclusive entre setores à esquerda, que vêem na proposta epistemológica da interdisciplinaridade a possibilidade do conhecimento da totalidade ao qual a dialética se refere. Estes supõem, a partir das relações que estabeleciam entre dialética e interdisciplinaridade, que estaria nessa última, a chave para as modificações das formas das atividades científicas e dos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, podemos observar que a teoria curricular interdisciplinar tem suas bases filosóficas e metodológicas no

idealismo e no pragmatismo, o que leva a uma visão da realidade limitada aos fenômenos aparentes e a tentativas superficiais de unificação das disciplinas escolares desconsiderando-se seus fundamentos teóricos, os métodos próprios a cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo. A busca por uma “harmonia epistemológica” acaba sendo uma “solução artificial” (SANTOS, 2011). É necessário, deste modo, que a escola não empobreça o currículo por meio de uma prática interdisciplinar por meio de projetos, pois reduzir o trabalho pedagógico aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento da capacidade crítica e da compreensão da realidade como um todo estruturado.

Como afirmamos, mesmo levando em conta a questão da especialização e da fragmentação que tem ocorrido com o advento do capitalismo, não podemos deixar de considerar que isso também possibilitou o progresso no campo da produção do conhecimento, isto é, operacionalizou-se o avanço na pesquisa científica em muitas áreas. O campo da medicina é ilustrativo dos problemas e avanços gerados pela especialização. Se, por um lado, há situações nas quais podem ocorrer falhas em decorrência da falta de uma visão do paciente como uma totalidade, por outro lado é inegável que ocorreram avanços enormes do conhecimento nas diversas especialidades médicas.

Portanto, compreendendo a especialização do saber de forma dialética, podendo afirmar que ela gerou problemas, mas também trouxe avanços. Mesmo discordando da forma positivista de compreender a realidade e o desenvolvimento da pesquisa científica, é inegável o progresso da ciência e da técnica ao longo da história da humanidade e, em sua maior parte, durante o avanço do capitalismo e com a especialização do saber.

Da mesma maneira que na ciência é necessário identificar se a especialização do saber é imperativa para o desenvolvimento do conhecimento ou, unicamente, originária da divisão social do trabalho, também no campo do currículo escolar existe a necessidade de se identificar quando se faz necessária a especialização do saber.

Diante desse quadro, qual seria uma possível opção de organização curricular coerente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica?

### **A organização curricular à luz da pedagogia histórico-crítica**

Para trabalhar com a questão do currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário expor o modelo de organização que se pretende para o mesmo que seja o mais coerente possível com seus pressupostos teóricos. Conforme abordamos no item anterior, não podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica concorde com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, mas podemos afirmar que essa pedagogia não desconsidera a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas, na linha do que Saviani chamou de momento analítico. Tomando como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese, Saviani defende que o estudo das disciplinas escolares corresponderia ao momento analítico:

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2003a, p. 146).

A partir dessa afirmação, nos remetemos ao *Método da economia política* (2010) de Marx, no qual o pensador alemão explicou que o movimento que vai da visão caótica do todo à rica totalidade de determinações, constitui uma direção segura para o processo de elaboração de novos conhecimentos. O movimento que vai da síncrese à síntese serve tanto para o método da pesquisa científica, quanto para o processo didático-curricular, ou seja, o método de ensino (SAVIANI, 2003b, p. 74). Marx institui relações entre o todo e as partes, o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico no processo de elaboração do conhecimento pelo pensamento, assim como no que se refere à compreensão da organização da realidade histórico-social, portanto objetiva. Marx (1999) inicia sua análise mostrando que, no terreno da ciência, no caso, da economia política, ao estudar-se uma determinada realidade, por exemplo, um país, o procedimento mais correto aparentemente seria começar pelo real, pelo concreto. Mas, Marx mostra que, nesse ponto, existe um equívoco, pois o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo por meio do contato direto. O contato direto produz no pensamento uma “representação caótica do todo”, que não pode ser considerada

como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento. Marx nos dá exemplo disso a seguir:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos o conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica

de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 1999, p. 39).

Quando Marx (1999) afirma que “a população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem”, é importante destacar que ele se refere à análise econômica de um país. Dessa forma, ter como ponto de partida a população, na qual apenas o que existe de semelhante entre seus componentes é a condição de morarem num mesmo país, não diz muita coisa sobre a realidade, visto que essa população é composta por diferentes classes sociais.

Desse modo, a palavra abstração, neste contexto, fica definida como algo que não corresponde a real explicação da realidade. Assim, iniciar um processo de análise, pelo termo população, representa ter como início uma “representação caótica do todo”. Portanto, se aquilo que foi selecionado inicialmente não reflete de forma coerente o todo, é fundamental realizar outra elaboração como explicitaremos a seguir: se a população é formada por classes sociais, é preciso que essas classes sejam analisadas, mas para tanto é necessário analisar a relação entre trabalho assalariado e capital, o que, por sua vez requer a análise da divisão capitalista do trabalho, na qual este se apresenta como mercadoria, exigindo a análise do caráter dual do valor da mercadoria (valor de uso e valor de troca).

Observamos, desta forma, que, ao tomar como ponto de partida a população, “representação caótica do todo”, percebeu-se a relevância de analisar as classes sociais e essa análise conduz, por meio de decomposições contínuas, de abstrações “cada vez mais tênues”, às categorias menos complexas, ou seja, determinações mais simples (MARX, 1999). Para concluir essa análise, nos remetemos a Duarte (2000) que explica:

[...] o pensamento não encerra aí seu percurso. Ele agora terá que fazer o caminho inverso, isto é ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa (Idem, *ibidem*, p. 91, grifos do autor).

Transpondo esse conceito para a organização do currículo, podemos afirmar que a disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que este seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de forma aprofundada. Esse processo possibilitará que realizemos o movimento inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética do conhecimento e da realidade. Não devemos nos esquecer, porém, que a construção de sínteses no conhecimento da natureza e da sociedade é um processo histórico-social que requer a perspectiva de superação da divisão social do trabalho, ou seja, da sociedade de classes, como já foi abordado durante este trabalho.

Dessa forma, o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do

conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade.

Em relação à totalidade, conforme Kosik (1976, p. 35):

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente e historicamente compreendido. Nessa perspectiva, a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social.

Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se no método esse é um momento necessário para chegarmos à totalidade concreta, a concepção curricular da pedagogia histórico-crítica não pode se deter no momento analítico, é preciso a constante busca das sínteses, mesmo que provisórias.

Para responder sobre a organização curricular a partir do método materialista histórico e dialético e, portanto, da pedagogia histórico-crítica e, por conseguinte, por meio do desenvolvimento histórico do conhecimento humano, não podemos responder a partir dos estudiosos da educação que ficam no deba-

te sobre o currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Pois, quando esses pesquisadores preconizam a superação da fragmentação do conhecimento, o fazem de uma maneira que acaba representando um retorno à síntese, e não um progresso para a síntese. Rejeitando o necessário momento analítico, essas propostas acabam por manter a escola refém daquilo que Kosik chamou de mundo da pseudoconcreticidade e Vigotski chamou de pensamento por pseudoconceitos, ao qual pertencem:

O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem a superfície dos processos realmente essenciais; - o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); - o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; - o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 11).

Mas, como o movimento analítico requer esforço e paciência, é sempre forte a tentação de se evitá-lo por meio de tentativas de se chegar diretamente à essência da realidade:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à

verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade) (Idem, p. 21).

A pedagogia histórico-crítica não endossa as ilusórias buscas desses atalhos que tentam evitar o indispensável momento analítico da mesma forma que não considera que o trabalho educativo deva se limitar a esse momento. Trata-se de ir além da falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo. Essa pedagogia está ciente dos limites existentes na atualidade, resultantes do processo histórico do conhecimento humano que está em seus primórdios e compreende que a plena superação desses modelos curriculares ocorre no processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista.

A divisão do conhecimento tem, ao menos, duas causas, as quais devem ser essencialmente compreendidas:

A) O caráter inevitavelmente limitado do conhecimento humano até aqui alcançado. Pois, o ser humano só consegue avançar no campo do conhecimento, pelo processo histórico. Deste modo, o conhecimento sendo histórico, enfrenta limitações e essas só poderão ser superadas ao longo da história da humanidade, que está ainda em formato embrionário. Assim, não podemos negar a existência de limitações no processo de produção do conhecimento humano, ao contrário, é necessária esta compreensão para continuarmos avançando.

B) A segunda causa é a compreensão de que a história até aqui é marcada pela luta de classes, portanto pela divisão social do trabalho, o conhecimento deste modo, traz a marca dessa divisão, por ex.: a questão do idealismo que os autores

clássicos do marxismo estudam, dada a divisão social do trabalho, os filósofos e pensadores foram levados a atribuir à atividade pensante uma superioridade em relação à atividade manual/material. Pois, os filósofos na antiguidade não trabalhavam e a partir disso, elaboraram a teoria de que o trabalho escravo era inferior e o trabalho pensante superior. Isso gera a limitação do conhecimento que no capitalismo, chega ao extremo, na medida em que para o incremento da produção capitalista, a produção do conhecimento e seu uso passaram pelo processo de especialização e fragmentação, mas tudo isso precisa ser analisado pela categoria da dialética de contradição, como afirmamos neste texto, isto é, a questão da especialização tem o lado negativo que é a fragmentação do conhecimento e tem o lado positivo que é o aprofundamento em certos campos do conhecimento, o qual não é possível se o profissional não alcançar certo grau de especialização.

Deste modo, podemos afirmar que a superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, pois nós não superaremos plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, e que foi produzida pela prática social como um todo.

O movimento do pensamento que vai da visão sincrética do conhecimento à análise por meio das abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual a compreensão do concreto como totalidade é uma referência fundamental para avançarmos em direção a propostas de organização curricular coerentes com as teses centrais da pedagogia histórico-crítica.

Nessa direção um desafio a ser enfrentado na difusão da pedagogia histórico-crítica é o de difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

Para explicar melhor damos o exemplo de Lukács (1966), quando escreve, na obra *Estética*, sobre os estudos da evolução humana citando Darwin e outros pesquisadores na área da paleontologia e da arqueologia. De acordo com Lukács, os pesquisadores poderiam ter avançado muito em suas descobertas se tivessem adotado a perspectiva marxista do trabalho, como elemento que marcou o salto na evolução humana. Por não adotarem essa perspectiva, eles até conseguem descobertas importantes, mas falta a concepção de mundo filosófica, que alguns podem chamar de ontologia, ou seja, a visão do que seja a realidade, ou ser humano.

Devido à falta da concepção histórico-dialética de trabalho, tais pesquisadores, embora se mostrem materialistas em vários aspectos, não levam esse materialismo às últimas consequências e acabam legitimando, com argumentos biologizantes, explicações equivocadas da realidade social. O darwinismo foi e continua sendo uma conquista muito importante no campo da ciência, entretanto, apresenta limites, como a naturalização do ser humano.

Mas, quando ele se transforma em darwinismo social, naturaliza o que é humano e legitima a eternização ideológica de relações sociais próprias ao modo de produção capitalista. Mais limitadas ainda, são as visões idealistas, ou religiosas, que concebem o ser humano a partir de uma concepção metafísica das

origens da razão e da alma. Deste modo, temos visões naturalizantes, que não levam em conta o trabalho, e visões idealistas, que não levam em conta a materialidade do ser humano, estas chegando ao limite de negar a evolução.

A concepção materialista histórica e dialética se faz necessária para a superação dessas visões unilaterais. Nessa direção, como pensar o currículo? Qual é o caminho possível para a superação da divisão das disciplinas?

Podemos afirmar diante do que foi exposto até aqui, que o caminho para a organização de um currículo é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: **o trabalho.**

De certa forma isto está e não está presente na história da educação nas suas formas mais clássicas. Gramsci (1978) afirma que na escola elementar tradicional, o princípio educativo era o ser humano dominando a natureza e dominando a sociedade, ou seja, é o trabalho, e isto não significa que estamos preparando o sujeito para o mundo do trabalho, como é utilizado de modo recorrente em alguns discursos de políticas curriculares. Significa, de outro modo, a ideia de que a concepção de ser humano está assentada no princípio de que o homem domina o mundo. O mundo da sociedade e da cultura, da natureza transformada é uma produção humana.

Gramsci estava, portanto, afirmando que o currículo da escola elementar tradicional apoiava-se num princípio bastante progressista, que era o reconhecimento do caráter ativo do ser humano na transformação do mundo e de si mesmo. Não que esse princípio estivesse inteiramente claro para as pessoas envolvidas com esse tipo de educação escolar, mas de certa maneira

era esse o espírito implícito àquele currículo. Conforme Gramsci (1978, p. 130):

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deve-

res) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida par ao posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir [...].

Parece-nos que um dos desafios a serem enfrentados pela pedagogia histórico-crítica na atualidade é o de propor currículos escolares que expressem da forma mais consciente e sistematizada possível, aquilo que estava contido de forma limitada e contraditória no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção do ser humano como um ser que se auto-constrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva. Considerando-se a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de progressiva explicitação e complexificação dessa concepção de mundo.

Nessa direção, os momentos específicos, como o caso da alfabetização, teriam seu significado dado pelo processo mais amplo de construção dessa concepção de mundo. Ganha, dessa forma, um sentido bastante profundo, a catarse como momento do método da pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, para fazer do currículo um conjunto de disciplinas que não sejam isoladas, mas que estejam articuladas apontando para uma síntese, dentro das limitações explicadas anteriormente, também precisamos levar em conta nossas limitações como seres humanos e

professores, as quais existem por inúmeros fatores, que não iremos elencar ou discutir aqui.

Na pedagogia histórico-crítica, portanto, o eixo articulador deve ser o trabalho, o que representa a humanização da realidade por meio da atividade humana. Kosik (1976) usa o conceito de *práxis* como um conjunto da prática social, que inclui tanto a atividade de transformação material do mundo, quanto às produções simbólicas constituindo o mundo humano como a arte, filosofia, etc. Para Kosik (1976) só podemos compreender o ser humano no interior de uma *práxis*, para este autor:

A *práxis* é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana. [...] A *práxis* como criação humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram, em sua essência, o universo e a realidade. A *práxis* não é o encerramento do homem no ídolo da socialidade e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do ser (KOSIK, 1976, p. 205).

Sendo a *práxis* o processo de criação do ser humano, isso fica muito próximo ao conceito de cultura no materialismo. Não se trata de uma compreensão reducionista dos multiculturalistas, na perspectiva local e subjetiva, mas como uma totalidade da produção humana. A razão disso é que nós somos o que somos dentro de uma totalidade da cultura, pois, fora disso, não há como entender nossas necessidades biológicas, como por exemplo, a alimentação e a sexualidade. Ainda segundo Kosik (1976, p. 205-206):

Enquanto as mais variadas teorias do subjetivismo social (sociologia do saber, antropologismo, filosofia da “preocupação”) encerram o homem em uma socialidade ou em uma

praticidade concebida subjetivamente – já que, segundo essas ideias, o homem em todas as suas criações e manifestações exprime sempre e somente a si mesmo e a sua condição social, e projeta nas formas de objetividade (a ciência) a própria situação subjetivamente objetiva – a filosofia materialista, ao contrário, sustenta que o homem, sobre o fundamento da práxis e na práxis como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral. O homem não está encerrado em sua animalidade ou na sua socialidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da práxis, e é por isso um ser antropocósmico. Na práxis se descobriu o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem, e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia.

O fato de existirem disciplinas no currículo devido às suas especificidades, não deve significar que elas devam permanecer fechadas em si mesmas. Há que existir um princípio que articule estes conhecimentos, o qual, como explicitamos, deve ser o trabalho. É esse princípio que contribuirá para a superação da concepção disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, etc. É, portanto, a concepção de mundo, o materialismo histórico e dialético, o ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade. Como isso pode ocorrer no interior de uma rede educacional ou de uma escola? Temos consciência da relevância deste debate, e, por outro lado, dos limites de nosso trabalho. Desse modo, neste estudo, o que podemos responder é que um currículo pen-

sado a partir da pedagogia histórico-crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho.

Além disso, dentro de nossos limites históricos, o currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional, que pode nos levar à ideia de transformação social, muito diferente de uma metodologia interdisciplinar que trabalha com projetos temáticos a partir dos interesses ou da realidade imediata dos sujeitos, ficando no conhecimento utilitário e pragmático, não visando a mudança, mas sim a adaptação ao modelo social existente. O modelo transdisciplinar nos remete à “pedagogia do caos, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa com as hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se sem bússola, pelos mares da multiplicidade de saberes” (GALLO, 2009, p. 25).

Sintetizamos, portanto, que não ignoramos os limites das ciências, da história, da física, da química, ou da geografia, e de todas as outras áreas e disciplinas, e compreendemos que as mesmas carregam alienação. O que consideramos é que, para superar esses limites, dependemos do processo histórico, que envolve a questão da superação das relações de dominação e, do ponto de vista da consciência, envolve a superação das concepções que não entendem o ser humano criador da realidade da qual ele é, simultaneamente, produto, ou seja, parafraseando Vieira Pinto (1985), um produto produtor daquilo que produz.

Destacamos que a contribuição de nosso trabalho para a pedagogia histórico-crítica, integrante de uma teoria marxista, é

o de reafirmar que essa pedagogia se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar.

Nessa direção, um desafio a ser enfrentado na difusão da pedagogia histórico-crítica é o de difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 71, p.79-115, julho 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o aprender a aprender. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010(a).

\_\_\_\_\_. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In. DUARTE, Newton & FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e paixão na**

**formação humana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010(b).

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In **Revista Ideação** – Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v. 10 - n° 1 - p. 41.62 - 1° sem. 2008.

GALLO, Sílvio. **Currículo: Entre disciplinaridades, interdisciplinaridade... e outras ideias!** In. MEC/SEED. Currículo: conhecimento e Cultura – TV Escola /Salto para o Futuro. Ano XIX n. 1 abril de 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. Estética: **La peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio.** Barcelona: Grijalbo, 1966.

MARX, Karl. **O método da economia política.** Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

ORSO, Paulino José. **Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 5, n.1, p. 25-39, dez. 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação no campo**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação Programa/UFBA-2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(a).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b).

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: Questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

## **FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Lígia Márcia Martins\**

Nas últimas décadas a psicologia histórico-cultural vem ganhando significativa expressão no campo educacional, haja vista suas inúmeras contribuições potenciais para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano. Não obstante, há que se reconhecê-la como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica, de sorte que sua transposição para o campo da educação escolar exija articulações com preceitos pedagógicos coerentes com os princípios que veicula. A busca por essa coerência nos tem conduzido à afirmação da pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica.

Em torno desse princípio elaboramos este texto – de cunho didático, visando aclarar a unidade teórico-metodológica destas duas teorias apresentando os princípios básicos da psicologia histórico-cultural em suas interfaces com a pedagogia his-

---

\* Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisas 'Estudos Marxistas em Educação. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br

tórico-crítica. Sabidamente não esgotaremos em profundidade os temas abordados, pois esta tarefa supera os limites de um único capítulo, mas, como aludido no título do presente texto, apresentaremos os fundamentos de ambas as teorias tendo em vista lançar luz a uma prática pedagógica comprometida com o máximo desenvolvimento dos envolvidos, sejam eles alunos ou professores. Para auxiliar a compreensão da exposição em tela, ela se faz acompanhada de um glossário<sup>1</sup> composto por conceitos citados e indiretamente relacionados aos temas desenvolvidos, mas necessários à sua compreensão.

À vista dos objetivos referidos, organizamos o presente capítulo destacando as interfaces entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica em torno dos seguintes temas: momento histórico de surgimento; enfoque histórico-crítico acerca do desenvolvimento humano; formação cultural do psiquismo: funções psíquicas elementares e superiores; mediação de signos como condição de desenvolvimento; formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento. Nas considerações finais, voltamo-nos mais especificamente à pedagogia histórico-crítica visando contribuições para a prática pedagógica.

## **1. Momento histórico de surgimento**

Tomaremos como marcos referenciais para a apresentação do momento histórico de surgimento da psicologia histórico-cultural, por um lado, o estado de desenvolvimento e características gerais da então emergente ciência psicológica e por

---

<sup>1</sup>O glossário em questão foi elaborado para fins didáticos por Miriam Celi P. Foresti e Lígia Márcia Martins. Agradecemos a autorização da autora primeiramente citada para a utilização parcial do mesmo nesse texto.

outro lado, a Revolução de Outubro de 1917 ocorrida na Rússia. Tais fatos, aparentemente independentes, são essencialmente vinculados, uma vez que os proponentes da psicologia histórico-cultural encontraram no materialismo histórico dialético<sup>2</sup> o lastro metodológico para as proposições superadoras no âmbito da psicologia e, ao mesmo tempo, enfrentaram a conjuntura pós-revolucionária e os incomensuráveis desafios impostos a todas as esferas da vida social, nas quais se incluem as ciências em geral e a própria psicologia.

Como ciência, a psicologia despontou no século XIX e desde as suas origens se fez marcada por uma característica central: contemplar uma vasta gama de objetos, métodos e teorias abordados lógico formalmente<sup>3</sup>. Esta abrangência epistemológica<sup>4</sup>, a rigor, coloca-nos diante de uma ciência multifacetada, ou, como referem alguns de seus estudiosos, diante de “várias psicologias”. Firmando seus estudos na lógica formal<sup>5</sup>, que é binária, a psicologia consolidou-se dicotomizando a existência concreta e, conseqüentemente, psíquica dos indivíduos. Avançou século XX adentro acumulando pesquisas, sistematizando conhecimentos, formulando leis e teorias segundo esses princípios.

Contudo, não obstante a multiplicidade de fenômenos e métodos de investigação sobre os quais a psicologia se debruçou e adotou, não logrou firmar-se na base de preceitos gerais unificadores aptos a conferir-lhe uma identidade epistemológica, ou seja, uma especificidade que nos permita dispensar-lhe um tratamento no singular. Até hoje, qualquer menção que se faça a essa ciência virá acompanhada de adjetivações referentes à

---

2Ver Glossário.

3Ver Glossário.

4Ver Glossário

5Ver Glossário

abordagem que lhe corresponde (psicanalista, behaviorista, humanista, sistêmica, etc).

Foram nas primeiras décadas do século XX que os proponentes da psicologia histórico-cultural, quais sejam, Lev Semenovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria despontaram e, sob a coordenação do primeiro, contrapuseram-se a essa psicologia – que denominaram como ‘psicologia tradicional’ ou ‘velha psicologia’, projetando a edificação de uma ciência psicológica deveras científica. Esta cientificidade, por sua vez, assegurada pela análise radical dos fenômenos psíquicos e, conseqüentemente, apta a explicar, de fato, o desenvolvimento humano. Os autores referidos assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação.

Desde então, atravessando todo o século XX e adentrando o século XXI, a psicologia histórico-cultural teve seu *corpus* teórico enriquecido pelas contribuições de vários autores, dentre os quais se destacaram Piotr Y. Galperin, Daniil B. Elkonin, Vasilii V. Davídot, dentre outros, firmando-se com solidez e atualidade na área da psicologia. Entretanto, em face de circunstâncias da ‘era stalinista’, esse acervo tardou a ser internacionalmente socializado, dado que teve seu início na década de sessenta do século XX com a tradução do referido acervo para as línguas espanhola e inglesa. Foi apenas no final da década de oitenta e, sobretudo, na década de noventa, que tais obras chegaram ao Brasil, descortinando um novo tempo para a ciência psicológica brasileira.

A pedagogia histórico-crítica, por seu turno, tem sua origem na história da educação brasileira e como proponente o célebre educador Dermeval Saviani. Suas primeiras formulações datam da década de oitenta do século passado, num contexto de rica efervescência política em nosso país, sobretudo no âmbito das políticas sociais e, dentre elas, aquelas destinadas à educação escolar. O amplo arcabouço teórico que hoje caracteriza a pedagogia histórico-crítica tem como marcos referenciais de base as produções de Dermeval Saviani organizadas em duas grandes obras, *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, que em suas primeiras publicações datam de 1983 e 1991, respectivamente.

Tais obras balizam as incomensuráveis contribuições desta teoria pedagógica, demarcada pela clareza de que a escola, na qualidade de instituição social, é submetida às inúmeras influências dos modos organizativos da sociedade, mas, igualmente, à medida que ela – escola, forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da tecitura social. O reconhecimento desta reciprocidade confere à educação escolar imensa responsabilidade no que tange à formação dos indivíduos, diferenciando-a decisivamente das demais formas de educação.

Advogar uma educação escolar pública de qualidade é a marca fundante da pedagogia histórico-crítica, comprometida que é com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade. Numa sociedade de classes, sabidamente, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência deste fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desen-

volvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos.

Também edificada nos marcos do materialismo histórico-dialético, esta teoria pedagógica não perde de vista a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano; não pretere que a realidade existe fora da consciência dos homens, a quem compete representá-la em sua máxima fidedignidade; não reduz os conteúdos escolares a conceitos de senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples inserção social das pessoas. Pelo contrário, evidencia o papel afirmativo do ensino para que os sujeitos singulares humanizem-se, o que significa dizer: desenvolvam em si as propriedades de alcances incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano.

Mas, a assunção desta tarefa humanizadora, por parte da escola, demanda um tipo específico de prática pedagógica, baseada num currículo voltado à transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social ao longo dos tempos – ‘conhecimentos clássicos’; orientada pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos de ensino, de sorte a assegurar as articulações necessárias entre tais conteúdos e as melhores formas para sua transmissão, tendo em vista que os aprendizes se apropriem deles. Trata-se, por conseguinte, do planejamento calcado na tríade conteúdo – forma – destinatário (MARTINS, 2013).

Na atualidade, a pedagogia histórico-crítica consolida-se como uma construção teórica coletiva, e tem demonstrando sua vitalidade e pujança como teoria pedagógica contra hegemônica e, também, como alternativa necessária em tempos nos quais, indiscutivelmente, a educação escolar pública brasileira pede socorro. Não sem razão, a pedagogia histórico-crítica e a psicolo-

gia histórico-cultural se encontram em torno de um ideal comum: a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos.

## **2. O enfoque histórico-crítico acerca do desenvolvimento humano**

Radicadas nas mesmas bases filosóficas, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural afirmam a natureza social do desenvolvimento humano. Sem preterirem a importância do substrato biológico para a formação do homem, estas teorias demonstram que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de trabalho – na condição de atividade vital humana pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se nesse processo. Para seus proponentes foram, e continuam sendo, as demandas da atividade pela qual os seres humanos se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram, e continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas.

No âmbito da psicologia, Vigotski, Luria e Leontiev requalificaram os debates acerca da natureza do psiquismo, acirrados na psicologia soviética no início da década de 1920, dando passos decisivos na direção do surgimento de uma psicologia que supere os enfoques lineares (que vinculam os fenômenos psíquicos ora à base material, orgânica – culminando no organicismo, ora puramente aos conteúdos da consciência, às ideias – culminando no idealismo). A tese central defendida por eles pode ser assim sintetizada: o psiquismo é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a ima-

gem subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional. Ou seja, o psiquismo condensa os mecanismos e processos orgânicos, próprios ao sistema nervoso central, e os conteúdos ideativos, que outra coisa não é, senão, a imagem, a representação consciente do real (LEONTIEV, 1978).

Tais psicólogos afirmaram, então, que ambos os polos (matéria/ideia) se formam numa relação de interpenetração e interdependência, sendo que a base orgânica, ponto de partida na existência de todos os seres vivos, fornece apenas os elementos primários requeridos ao desenvolvimento do psiquismo e da consciência. A consciência, por sua vez, alterando a relação ativa do ser às circunstâncias, provoca transformações no próprio organismo. Evidencia-se, pois, a impossibilidade de se estabelecer uma mera relação indireta entre matéria e ideia uma vez que todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação.

Destaque-se, ainda, que nem mesmo a ideia pode ser considerada uma abstração pura, uma vez que ela corresponde sempre a algo extrasubjetivo, sendo sempre uma imagem do real. Precisamente nisso reside a dupla face da materialidade do psiquismo humano, ou seja, sua base material orgânica (cerebral) e a materialidade do objeto, da realidade concreta contida na ideia. Destarte, são as formas de existência social que criam as formas de funcionamento psíquico e o próprio psiquismo.

Essa tese acerca da natureza social do psiquismo humano é comum à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica. Ambas sustentam que, diferentemente dos animais, ain-

da que o homem conte com todas as propriedades orgânicas, morfofisiológicas, requeridas a um desenvolvimento tipicamente humano, esse desenvolvimento não ocorrerá caso ele seja privado de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações<sup>6</sup> a se apropriar<sup>7</sup>. Isso ocorre porque as características morfofisiológicas, por si mesmas, não são suficientes para garantirem a formação das propriedades psíquicas que marcam a superação do psiquismo animal em direção ao psiquismo humano. Nas palavras de Saviani (2003, p. 13): “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

Da mesma forma, tanto Vygotski (1995; 1997), Luria (2008) quanto Leontiev (1978) postularam que às características biológicas asseguradas pela evolução natural da espécie são acrescentadas outras, produzidas na história de desenvolvimento filogenético<sup>8</sup> e não transmitidas por hereditariedade, de sorte que cada indivíduo, em sua história singular, deverá apropriar-se delas. Ou seja, o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente, educativo. Afirmaram, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo humano, isto é dos processos psicofísicos responsáveis pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva, não resulta de uma complexificação natural evolutiva, mas, da qualidade da inserção social do sujeito e, especialmente, dos processos educativos.

---

6Vide Glossário.

7Vide Glossário

8Vide Glossário

Não sem razão, Saviani (2003, p. 13) define o trabalho educativo como: “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”!

O que tais autores colocam em questão diz respeito aos fundamentos da formação da consciência, da qual resultam os comportamentos complexos culturalmente instituídos, a exemplo de todos os atos voluntários, do raciocínio lógico, da inteligência complexa. Para que a imagem subjetiva da realidade objetiva se constitua, há que haver a ação de inúmeros processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos, processos esses sobre os quais Vigotski, Luria e Leontiev dedicaram grande atenção científica.

Foi especialmente Vygotski (1995) que, destacando o desenvolvimento do psiquismo como unidade material/ideal, se contrapôs às concepções que apreendiam sua formação como maturação de estruturas mentais naturais, orgânicas, presentes no psiquismo humano desde o nascimento dos sujeitos. Postulou que o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem não se identificam nem se reduzem uma à outra – a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural. De seus estudos acerca da estrutura funcional dessas linhas é que resultou sua proposição sobre as diferenças radicais entre o que denominou de *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores*, questão sobre a qual versaremos na sequência.

### **3. A formação cultural do psiquismo: funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores**

Dedicando-se ao estudo das funções psíquicas superiores, Vygotski (1995) não encontrou nelas um novo objeto de investigação, mas a constatação de um tipo de transformação no psiquismo humano engendrado pela vida cultural. Destaque-se que, para ele, não existem duas classes de funções, sendo uma formada por funções elementares e outra por funções superiores. O que institui o psiquismo humano são as funções psíquicas e elas, por sua vez, transformam-se, requalificam-se, num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura, mais especificamente, pela construção cultural da linguagem.

As chamadas funções elementares compreendem os dispositivos naturais, biológicos, que sustentam um tipo de relação do ser com a natureza calcado no padrão estímulo – resposta, donde deriva o caráter imediato e reflexo da resposta elementar. Os comportamentos baseados nelas apontam uma fusão entre o sujeito e os estímulos aos quais responde, promovendo a adaptação do organismo ao meio. Todavia, a atividade humana complexa – o trabalho – determinou profundas modificações nessa estrutura de base natural, posto que o homem, diferentemente dos demais animais, superou a relação adaptativa à natureza.

Ao produzir as suas condições de vida, objetivando-se nos produtos de seu trabalho, o homem elevou seu psiquismo a outros patamares, a um nível complexo, superior, que, na qualidade de objetivação, deverá ser apropriado pelos seus descendentes. Ou seja, o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho.

As funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura.

Abarcam os processos que suplantando a fusão estímulo/resposta, possibilitam a existência de comportamentos voluntários, não reflexos, dirigidos pelos aspectos culturais que os estímulos comportam e não por suas manifestações sensoriais aparentes e imediatas. Por isso, são próprias apenas aos seres humanos e dependentes do processo de ensino, na ausência do qual, os indivíduos não superam os ditames das funções elementares. Entretanto, as funções elementares e superiores não são hierarquizadas, tendo-se nas primeiras uma suposta base que conduzirá necessariamente às segundas. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente à medida das contradições geradas pela vida social entre o legado da natureza e o requerido pela cultura.

Vigotski apoiou-se nessa ideia para postular que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social. À luz desse fato, criticou contundentemente as demais posições teóricas acerca do desenvolvimento psíquico, segundo as quais as funções existem no indivíduo aprioristicamente – quer em forma acabada ou embrionária, restando à vida coletiva desenvolvê-la, enriquecê-la, complexificá-la, ou, pelo contrário, empobrecê-la, inibi-la – citando, a título de exemplo de tais posições, as proposições de Jean Piaget.

Ao colocar em destaque a gênese cultural das funções superiores, Vigotski conduziu sua análise em direção ao conceito de interiorização, isto é, ao processo que transmuta formações

externas em internas. Parafraseando Marx, propôs a tese segundo a qual o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade. Essa tese, por sua vez, ancorou a formulação do que Vygotski (1995, p.150), chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo”, segundo a qual:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções.

O autor apontou, assim, o grau de dependência da formação das funções superiores em relação ao entorno físico-social da pessoa, demonstrando que nada haverá como característica funcional intrapsíquica, nada haverá na ‘subjetividade’ da pessoa, que outrora não tenha se imposto como processo intersíquico.

Tomemos como exemplo a função atenção: na ausência de anomalias orgânicas, ela é instituinte do psiquismo tanto humano quanto animal. Sua expressão natural aponta a possibilidade de os animais superiores focarem sua atenção, de modo reflexo, espontâneo, em quaisquer estímulos que se destaquem

em seu campo perceptual. Há, portanto, uma capacidade natural, elementar, para atentar. Todavia, os comportamentos humanos, à medida que visam uma finalidade, seriam impossíveis na ausência de um processo seletivo em relação à vasta gama de estímulos perceptuais, posto que todo estímulo diretor do comportamento se faz acompanhado de uma série de outros estímulos concorrentes, portanto, distrativos.

Portanto, há que haver, para a organização intencional do comportamento, uma seletividade dos estímulos a se responder, a inibição dos estímulos que concorrem com eles e a manutenção no foco atencional, no estímulo selecionado. Apenas como resultado desse processo a atenção poderá ser dirigida e mantida em um alvo específico, determinado pelas finalidades do comportamento em pauta, e essa qualidade da atenção precisa ser conquistada. Por conseguinte, a atenção espontânea é natural, elementar, mas a atenção focal, voluntária, é conquista cultural, o que nos permite afirmar: ninguém nasce sabendo ‘prestar atenção’!

Em suma, Vigotski apreendeu uma diferença qualitativa fulcral no psiquismo humano que lhe permitiu afirmar que as funções elementares se transformam por exigência da vida social, conquistando outros e novos patamares – patamares superiores. Não obstante, restava-lhe, ainda, identificar o mecanismo de promoção desse salto qualitativo, dado que encontrou na mediação de signos.

#### **4. Mediação de signos como condição de desenvolvimento**

Conforme exposto, tanto Vigotski quanto Saviani postulam que as características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas outras, produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da vida social. Tais características seriam, então, próprias ao desenvolvimento do que Vigotski denominou de *funções psíquicas superiores*. Tais autores consideram que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas propriedades não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, da própria formação cultural dos indivíduos.

Na condição de psicólogo, Vigotski se contrapôs, em toda sua obra, às concepções de desenvolvimento psíquico que o tomavam como endógeno, isto é, controlado por fatores essencialmente interiores, biológicos e, portanto, individuais. Da mesma forma, se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Nas análises que realizou acerca da gênese das funções psíquicas superiores, tomando como foco o desenvolvimento infantil, evidenciou os limites e artificialidade dos modelos explicativos biologizantes.

Vigotski demonstrou por meio de suas pesquisas que o desenvolvimento psíquico não se identifica, em absoluto, com o processo de evolução biológica, no qual, cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente, de tal forma que seu curso represente simplesmente a conversão de potência em ato. Segundo o autor, esse enfoque versa muito mais sobre um trânsito de crescimento e maturação do que sobre desenvolvimento na mais ampla acepção do termo.

Diferentemente, em um enfoque histórico-social, cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas sim, do confronto, das contradições entre o legado de condições naturais e experiências passadas com as forças vivas da situação presente. Para ele, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural da criança tornaria possível à psicologia tomar esse processo como objeto de estudo. Vigotski encontrou no *emprego dos signos*<sup>9</sup> as bases que procurava.

Foi ao introduzir o conceito de *signo* que Vigotski superou radicalmente a concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguir, no desenvolvimento, os modos de funcionamento naturais e as formas instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistadas da atividade significada.

Para Vygotski (1997), o *ato instrumental*, a saber, o ato mediado por signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberado tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

---

<sup>9</sup>Ver Glossário.

Nessa direção, afirmou: No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1997, p. 65).

Os signos despontam no funcionamento psíquico como elementos que suplantam a imagem sensorial do objeto conferindo-lhe significação, de sorte que os atributos semióticos dos estímulos os quais o sujeito responde tornam-se preponderantes em relação às manifestações imediatas e aparentes dos mesmos. Tornam-se, assim, meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho aperfeiçoam o comportamento humano. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta dos indivíduos só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume, ou seja, à medida que os significados se instituem como guias e como possibilidades para a ação à vista de suas finalidades.

A mera captação sensorial dos objetos e fenômenos da realidade promove a formação da imagem mental dos mesmos, todavia, nos limites daquilo que é dado à percepção sensível imediata, sendo esse um alcance de representação possível, também, aos animais superiores. Todavia, graças ao desenvolvimento da linguagem, os seres humanos foram muito além dessa

forma de representação, instituindo a palavra como, ao mesmo tempo, representação material do objeto, isto é, possibilidade de a palavra ‘ocupar’ mentalmente o lugar físico do mesmo, e como conceito<sup>10</sup>, como ideia geral identitária que o caracteriza. Por isso, Vigotski afirmou a palavra como ‘signo dos signos’ e a linguagem como um sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre os homens quanto na construção do conhecimento<sup>11</sup> acerca do real.

Para a pedagogia histórico-crítica, em anuência com a psicologia histórico-cultural, a captação da realidade concreta e sua conversão em imagem subjetiva capaz de orientar o sujeito nela se identificam com a aprendizagem do universo de significações construído histórico-socialmente acerca da referida realidade, isto é, com a internalização de signos. Portanto, os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera. Na qualidade de objetivação teórica, abstrata, os signos se impõem como dados para a apropriação por parte de outros indivíduos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, isto é, como um processo mediado pelo ensino.

Todavia, ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes compreendido. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhe correspondem, enfim, uma condi-

---

10Vide Glossário

11Vide Glossário

ção externa, intersíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Foi nesse sentido que Vygotski (1995) estabeleceu uma analogia entre instrumento técnico e signo, posto que ambos atuem como intermediários em relações, permitindo a execução de dadas operações graças à superação de capacidades naturais. Tomando o instrumento técnico alicate como exemplo, podemos dizer que ele aperfeiçoa a força física de braços e mãos, abrindo possibilidades para a realização exitosa de ações que, sem ele, seriam impossíveis. Entretanto, a utilização do alicate também demanda adaptação da mão humana a ele, de sorte que seu uso retroage, também, sobre as propriedades psicofísicas de quem o utiliza. Da mesma forma, os signos possibilitam ações para além dos alcances naturais do psiquismo – as relações com os objetos e fenômenos são agora significadas, rompendo os imediatismos das respostas reflexas à simples captação sensorial e retroagindo sobre o próprio desenvolvimento psíquico.

Não obstante, esse autor apontou que há entre o instrumento técnico e o signo uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como elementos de intermédio, a diferença se define em face dos polos que os constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico, o signo, se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito.

O uso de signos, portanto, de conhecimentos, conclama o desenvolvimento das funções psíquicas modificando toda a estrutura do psiquismo, uma vez que a atribuição de significados

requer uma percepção mais acurada, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, enfim, demanda um ‘trabalho’ mental para o qual nenhuma função isoladamente seria suficiente. Destarte, os signos conferem unidade ao psiquismo, possibilitando que seus conteúdos desponham lógica e conscientemente, abrindo as possibilidades para o autodomínio da conduta.

Diante do exposto, podemos constatar que os comportamentos tipicamente humanos são comportamentos significados, o que significa dizer, mediados por signos. Mas para que isso ocorra, os sujeitos precisam internalizá-los, pois a natureza externa dos signos demanda o processo de sua conversão em elemento interno, para que assim possam se impor como dados instituintes da subjetividade individual. Considerando que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, os mesmos precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram. Por essa razão, o processo de humanização se identifica com os processos educativos.

Em suma, mediação é interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que medeia é o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo da mediação é o *outro* ser social, que já os tem internalizado. A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação.

Transpostos esses conceitos para a educação escolar, podemos afirmar que os signos estão para os conteúdos escolares tanto quanto o trabalho do professor está para a atividade mediadora. Todavia, destaque-se que ele, professor, não é ‘o media-

dor', de sorte que sua atividade só é, de fato, mediadora, à medida que ele disponibilize ao outro o acervo de significações correspondente à realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade de seus alunos. Por isso, Vigotski afirmou que nem toda aprendizagem é realmente promotora de desenvolvimento. Para que assim o seja ela deve requalificar as funções psíquicas à medida que as coloquem 'para funcionar'. Para tanto, em anuência à pedagogia histórico-crítica, os conteúdos escolares devem, em primeiro lugar, estar sob domínio do professor, que os transmitirá de modo organizado e sequencial aos alunos.

A prescrição dessa organização encontra amparo na psicologia histórico-cultural naquilo que Vigotski denominou como nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, na qual deve incidir o bom ensino. Este autor caracterizou o nível de desenvolvimento real como expressão do desenvolvimento psíquico que já foi consumado, possibilitando à criança realizar ações autonomamente. Manifesta-se, portanto, daquilo que ela é capaz de fazer sem ajuda de outros indivíduos, demonstrando habilidades e capacidades conquistadas. A área de desenvolvimento iminente, por sua vez, aponta na direção de pendências cognitivas, isto é, implica o processo, o movimento, pelo qual as funções psíquicas vão complexificando-se gradativamente e alcançando novos patamares de expressão no comportamento. Por tratar-se do trânsito de formação e transformação funcional, esta área revela-se naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer por si mesma, mas o é pela mediação do outro, ou, com ajuda.

Para a pedagogia histórico-crítica e para a psicologia histórico-cultural um ensino desenvolvente não é aquele que opera

sobre o passado, sobre o que já foi conquistado, mas sim, aquele que incide sobre as referidas pendências, sobre o que ainda não está consolidado, mas está em vias de acontecer. Por isso, Vigotski afirmou que o bom ensino não é aquele que se assenta nos domínios consolidados, não é aquele que ‘segue’ o desenvolvimento, mas sim, o que se adianta a ele, projetando-o para o futuro e possibilitando avanços na transformação das funções psíquicas. Com tais proposições, reitera que o desenvolvimento já efetivado não deve ser tomado como pré-requisito para o ensino sem levar em conta que o próprio desenvolvimento é dele dependente. Igualmente, Vigotski chamou-nos a atenção para a diferença qualitativa que existe entre a aprendizagem espontânea de conceitos cotidianos e aquelas que resultam do ensino de conceitos científicos, questão sobre a qual versaremos na sequência.

## **5. Formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento**

Ao colocarmos em relevo o desenvolvimento do pensamento é necessário, de partida, não perdermos de vista o enfoque sistêmico acerca do psiquismo proclamado pela psicologia histórico-cultural. Isto implica ter em conta que todas as funções operam de modo integrado, de sorte que nenhuma delas se forma ou se transforma de modo isolado ou autônomo. Não obstante este enfoque sistêmico, tanto Vigotski quanto Luria e Leontiev atribuem uma importância sem par ao pensamento, posto ser esta função diretamente responsável pelo ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva, sem o qual a referida imagem seria impotente para orientar o sujeito na reali-

dade concreta tendo em vista o atendimento de suas necessidades vitais.

Ademais, os referidos autores foram categóricos ao afirmar a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, uma vez que a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade se forma, sempre, numa relação particular e única entre o indivíduo e os mesmos, estando assim subjugada às maneiras pelas quais tais objetos e fenômenos afetam o sujeito, isto é, subjugada à tonicidade emocional dos mesmos. É em razão desta tonicidade que as coisas do mundo mobilizarão afecções ou afetos positivos ou negativos, a orientarem, respectivamente, atração ou repulsa; dado que, inclusive, se mostra um traço distintivo entre diferentes indivíduos.

Julgamos esta observação importante para que, ao abordarmos o papel que o ensino de conceitos exerce sobre o desenvolvimento do pensamento, não o façamos contaminados pelos vieses lógico-formais advindos da psicologia tradicional, que dicotomizaram a vida psíquica alimentando a ilusão de que razão e emoção operam de maneiras independentes sobre o comportamento. Tais enfoques, ao adentrarem à formação de professores, alimentaram equívocos de que o ensino escolar incide sobre a razão em detrimento do universo afetivo dos alunos. Há que se ter claro: os conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los. Por isso, advogamos que o 'bom ensino' também é aquele que cria afecções intelectuais positivas, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la. Em nosso juízo, este é o lastro da edificação

da atividade guia de estudo<sup>12</sup>, que marca grande parte da infância e transição à adolescência.

Tecidas estas breves considerações acerca da unidade afetivo-cognitiva, dediquemo-nos à análise do desenvolvimento do pensamento à luz da psicologia histórico-cultural, posto que ele revela-se ‘carro-chefe’ na transformação das funções psíquicas elementares em superiores e, conseqüentemente, na edificação da consciência. Em relação a este desenvolvimento, o primeiro alerta vigotskiano apontou a necessidade de aclaramento acerca das relações entre pensamento e linguagem, mais precisamente, entre pensamento e fala.

Vygotski (2001) postulou em seus estudos que pensamento e linguagem, possuindo origens distintas, seguem linhas de desenvolvimento independentes apenas nos primórdios da vida, entrecruzando-se no transcurso do segundo ano e produzindo, com isso, decisivas transformações no comportamento da pessoa. Para este autor, apenas a descoberta do nexos, do ponto de intersecção, entre pensamento e linguagem possibilitaria reais avanços na compreensão do psiquismo humano. Foi em busca do traço essencial a ambas as funções que o autor depreendeu de seus estudos o papel do significado da palavra.

O significado da palavra, ao imbricar a face fonética<sup>13</sup> e a face semântica<sup>14</sup> da mesma, revela-se um fenômeno verbal e igualmente intelectual. Com isto, Vygotski (2001) demarcou di-

---

12O conceito de atividade guia e atividade guia de estudo será detidamente analisado em capítulos subsequentes desta coletânea.

13A face fonética da palavra refere-se à sua manifestação externa, sonora, pela qual dado objeto é convertido em expressão verbal.

14A face semântica da palavra compreende os significados ocultos que ela comporta, não resultando da mera captação sensorial do objeto convertida em denominação, tal como na face fonética, mas sim, de operações lógicas do raciocínio que visam a construção do conhecimento acerca do mesmo.

ferenças qualitativas decisivas entre os aspectos indicativos e nominativos da palavra e sua função significativa. Destacou, também, que o desenvolvimento de tais faces não se processa em paralelo e de modo uniforme, existindo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa. Ou seja, se no início do desenvolvimento da fala a face fonética da palavra é preponderante, ao longo do desenvolvimento psíquico esta relação deve se alterar, de modo que a face semântica assuma a primazia no entrecruzamento de pensamento e linguagem. É graças a esta primazia que a palavra se converte, cada vez mais, em ato e conteúdo do pensamento.

Porém, Vygotski alertou que a inversão na ordem de prevalência entre face fonética e face semântica da palavra não é um processo natural e espontâneo, mas resultado de um longo e gradativo processo de internalização de signos, que tem como núcleo o processo de formação de conceitos. Ao explicar esta tese, o autor demonstrou, experimentalmente, as mudanças qualitativas que ocorrem no pensamento quando as dimensões abstratas (semânticas) da palavra superam – por incorporação, as dimensões sensoriais nominativas (fonéticas), isto é, quando o curso do pensamento progride da captação sensível, empírica, do objeto em direção à sua apreensão abstrata, teórica. Portanto, o desenvolvimento do pensamento não ocorre de modo alheio à complexificação da linguagem e, ambos, formam-se e transformam-se no processo histórico-social de apropriação da cultura.

Haja vista que a formação de conceitos é o núcleo propulsor do entrecruzamento entre pensamento e fala, Vygotski (2001) dedicou-se à análise desta formação e, com base em uma série de experimentos, concluiu que o pensamento se de-

envolve ultrapassando várias etapas, caracterizadas no que denominou como periodização do desenvolvimento do pensamento. Tais etapas compreendem: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato.

Por um breve e apertado resumo, dediquemo-nos a esta periodização. A primeira etapa, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugase, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis imediatas.

A imagem psíquica da realidade resulta indiferenciada, inexistindo conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. Todavia, ao longo desses anos iniciais de vida a criança vai adquirindo domínios sobre a fala, e isso possibilita a superação gradual do sincrétismo e o ingresso na etapa subsequente, isto é, do pensamento por complexos.

O pensamento por complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo,

portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa etapa, da mesma forma que nas demais, visa o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual consubstanciada na imagem psíquica dela resultante.

O pensamento nesta nova etapa adquire um grau superior de coerência e objetividade em relação ao pensamento sincrético, que começa a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência sensível. Os complexos abarcam, então, o estabelecimento de relações, ou generalizações, entre objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos possíveis entre eles, que refletem conexões práticas e casuais resultantes da relação ativa da criança em seu ambiente físico e social. Por isso, afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Por conseguinte, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, mas tais estratégias não ultrapassam, ainda, a esfera das ações práticas, da captação sensível e experiencial da criança na realidade concreta. Todavia, tendo em vista a ampliação das experiências sociais da criança, Vigotski constatou cinco tipos principais de complexos, a saber: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Para o estudo das subfases do pensamento por complexos sugerimos a leitura de Martins, L.M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, Campinas, Autores Associados, 2013.

Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ainda ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam o ingresso na última subfase do pensamento por complexos, representada pela formação dos pseudoconceitos.

Os pseudoconceitos são formados por generalizações que, em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos. Para Vygotski (2001) eles representam a forma mais ampla do pensamento por complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

O que se altera nesse momento é que as relações que a criança estabelece já não são absolutamente arbitrárias, ganham concretude ao incorporarem a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, os pseudoconceitos identificam-se com os conceitos usuais da língua, mas em sua lógica interna ainda se ancoram nos traços visíveis e concretos do objeto. As generalizações que se fazem presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de “conceitos”, isso ainda não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

Os pseudoconceitos comportam a representação do objeto manifesta em expressão verbal, na qual ocorre a centralidade

do aspecto fonético da palavra em detrimento de seus aspectos semânticos. Portanto, a adoção verbal do conceito na qualidade de pseudoconceito não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito, posto que o domínio verbal do objeto surja antes, atuando na mediação com a realidade objetiva com relativa independência do seu conteúdo interno.

A superação desta condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, culmina, então, no desenvolvimento do pensamento abstrato formado por meio de operações racionais, fundamentalmente por meio de análises, sínteses comparações e generalizações cada vez mais elaboradas. Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos objetos representados nos pseudoconceitos, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. Esse processo ocorre com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem, corroborando a primazia do aspecto semântico sobre o aspecto fonético da palavra.

Esse avanço nos alcances do pensamento demanda um longo percurso que se estende, segundo Vygotski (2001), até a adolescência, quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, caminha para alçar o mais alto grau de abstração do pensamento. Para Vygotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural o pensamento abstrato, ou lógico-discursivo, representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências,

isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações.

Todavia, o percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. Por conseguinte, tais etapas e fases ultrapassam as especificidades da infância e adolescência, podendo caracterizar, inclusive, as maneiras de pensar de adultos privados de condições culturais de desenvolvimento do pensamento. Destaque-se, pois, que o pensamento abstrato é uma conquista resultante das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demandam ensino.

Não por acaso, Vygotski (2001, p. 181) destacou uma diferença radical entre o ensino que se volta para os conceitos espontâneos e de senso comum e o ensino dos conceitos científicos, denominados por ele de ‘verdadeiros conceitos’. Em suas palavras:

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos *conceitos científicos*, quer dizer, dos *conceitos autênticos, verdadeiros*,

pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral [grifos nossos].

Esse excerto evidencia o destaque conferido pelo autor à natureza dos conteúdos que devam ser priorizados por uma educação escolar desenvolvente, quais sejam: os conceitos científicos! A formação de tais conceitos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é, a análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Por isso, Vigotski destacou que diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento.

Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um tipo de verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos ou pior, perpetua o pensamento por complexos. Diferentemente dos conceitos espontâneos, que se formam de modo assistemático pela simples inserção do sujeito na comunidade cultural, orientando-se por sua aplicação prática e pragmática, a formação dos conceitos científicos subjugam-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta – esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos primeiros.

Essa função desenvolvente da educação escolar é também preconizada pela pedagogia histórico-crítica, tal como afirmado por Saviani (2003, p. 13):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais

que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [grifos no original].

No cerne dessa proposição reside à afirmação da função nuclear da escola, que é de operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos; dado que desponta no centro da unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

## **Considerações Finais**

Afirmando que a humanidade dos indivíduos não resulta de desdobramentos espontâneos de características inatas, naturais, mas da apropriação da cultura, a psicologia histórico-cultural só pode alinhar-se a uma teoria pedagógica que conceba a educação escolar como processo destinado, sobretudo, a essa apropriação. Por isso afirmamos, ao longo deste texto, a unidade teórico-metodológica entre esta teoria psicológica e a pedagogia histórico-crítica, haja vista que ambas apontam uma mesma concepção de homem, de sociedade, de desenvolvimento,

de conhecimento e, sobretudo, do papel da educação escolar no processo de humanização das pessoas.

Se a apropriação dos signos culturais, do universo simbólico edificado sob a forma de conceitos, se revela condição primária da existência do homem como ser social, cabe à educação escolar elevar continuamente esta apropriação a alcances que superem a heterogeneidades da vida cotidiana e a captação superficial que ela promove acerca dos fenômenos da realidade. Elevar a internalização de signos ao nível científico-técnico já alcançado pela humanidade e conduzi-las a um nível significativamente superior são tarefas fundamentais impostas à educação escolar, tendo em vista a construção do conhecimento que torna o real efetivamente inteligível. É na assunção dessa tarefa que o ensino escolar opera no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na mesma medida em que essas funções se colocam a serviço da construção de conhecimentos cada vez mais complexos.

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, ancoradas nos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, determina formas específicas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no *sistema psíquico*, a raiz das quais se instituem novas formas de conduta, fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente formados. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustenta a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado.

Portanto, afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos clássicos, universais, identifica-se com a proposição vigotskiana segundo a qual não é qualquer aprendizagem que promove desenvolvimento, mas sim, aquelas que visam à transmissão dos ‘verdadeiros conceitos’, ou seja, dos conceitos científicos. Compete, pois, à educação escolar, por um lado, disponibilizar aos sujeitos os conteúdos indispensáveis para que conquistem o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada área do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar.

Por outro lado, compete planejar as formas pelas quais esses conhecimentos devam ser transmitidos, dado que exige clareza acerca da distinção entre metodologia de ensino e procedimentos de ensino. Via de regra, ambos se confundem e a metodologia cede lugar ao seu conteúdo meramente procedimental, restrito ao ‘como fazer’ na sua imediatez sensível. Entretanto, a própria compreensão etimológica da palavra ‘método’ revela sua abrangência e seu caráter de mediação abstrata (ideativa, teórica) uma vez que ‘*meta*’ significa fim a ser atingido e *hodus* - caminho a ser trilhado para tanto.

Sendo assim, o método não se identifica com os procedimentos adotados (aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, seminários, etc.), mas expressa a capacidade humana para delinear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequada formas para fazê-lo. Os procedimentos de ensino, por sua vez, compreendem as estratégias por meio das quais o método se realiza, concreti-

zando-se como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele subordinados.

Tomando como referência a epistemologia materialista histórico-dialética, a construção do conhecimento pressupõe três momentos intimamente articulados: o ponto de partida ocorrendo no âmbito do conhecimento acerca do real sensível em sua aparência e manifestação fenomênica, imediata e aparente; a ser superado pela mediação de abstrações do pensamento (ideias, teorias) tendo em vista alçar, no ponto de chegada, o conhecimento do real em sua essencialidade concreta, isto é, como síntese de múltiplas relações e determinações diversas (Marx, 1973).

Transposto este percurso metodológico para a esfera pedagógica, depreende-se os três momentos do método pedagógico proposto por Saviani (2008), a saber: síncrese, análise e síntese. Note-se que essa proposição encontra amparo também na psicologia histórico-cultural, que ao tratar do desenvolvimento do pensamento aponta a síncrese como forma inicial e primeva de pensamento, a ser superada por um processo de complexificação das estruturas de generalização tendo em vista à formação do pensamento abstrato, apto à captação dos fenômenos por meio de um sistema de conceitos.

Ocorre, porém, que no ponto de partida da construção do conhecimento residem, indiscutivelmente, os conceitos que o aprendiz já domina, ainda que tais conceitos coabitem sua vida cotidiana, sejam próprios ao senso comum e advindos de sua relação concreta e sensorial com o objeto de estudo. Todavia, o que importa é a superação dos mesmos por meio do momento analítico do processo de ensino, pelo qual se recorre aos conhecimentos historicamente sistematizados tendo em vista a com-

preensão do objeto para além de sua aparência, isto é, em sua totalidade.

Portanto, os conceitos científicos devem ‘interpor-se’ entre os conceitos espontâneos e seus objetos para que assim, operem como mediadores de transformações – num percurso de complexificação progressiva, dos primeiros. Julgamos essa observação pertinente para dirimir quaisquer dúvidas em relação ao reconhecimento pela pedagogia histórico-crítica do papel que os conhecimentos advindos da cultura popular, da vida cotidiana, do saber experiencial do aluno, etc. exercem no processo de ensino escolar. Tais conteúdos marcam o ponto de partida do ensino, mas não podem perpetuar-se em seu ponto de chegada, uma vez que: “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, depreendemos que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos (MARTINS, 2013). Ou seja: a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a análise pela mediação da análise. O ensino, por sua vez, orienta-se do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos espontâneos, ocorrendo a partir da síntese formulada por quem ensina tendo em vista a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento por quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino re-

sulta, por sua vez, das aprendizagens que o professor já realizou e que o tornam apto a promover o desenvolvimento do pensamento de seus alunos.

Em suma, respeitado este ‘duplo trânsito’ entre aprendizagem e ensino a educação escolar cumprirá sua função social mais relevante: possibilitar que seus destinatários conquistem o autodomínio da conduta, o pensamento por conceitos, a capacidade imaginativa, os sentimentos e valores éticos e estéticos, etc.; atributos representativos do máximo desenvolvimento do gênero humano. E esse objetivo não é alcançado pelo ensino de saberes reiterativos das práticas cotidianas e de senso comum em detrimento dos conhecimentos historicamente sistematizados.

## **GLOSSÁRIO**

**01. APROPRIAÇÃO:** atividade pela qual o indivíduo capta dados externos (ideias, procedimentos, significados etc.) convertendo-os em dados constitutivos de sua subjetividade (Chauí, 1995).

**02. CONCEITO:** (do latim *conceptum*: pensamento, ideia). Em seu sentido geral, o conceito é uma noção abstrata ou ideia geral, designando seja um objeto suposto único seja uma classe de objetos. Termo chave em filosofia, o conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos, do que resulta sua universalidade (Japiassu e Marcondes, 1996).

**03. CONCRETO:** para o senso comum, o concreto é tudo aquilo que é dado pela experiência sensível, seja externa (as diversas sensações que qualificam um objeto), seja interna (as emoções de medo, um sonho, etc). Por oposição a abstrato, o concreto é aquilo que é efetivamente real ou determinado em sua totalidade. Portanto, é o que constitui a síntese da totalidade das determinações: “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, a unidade da diversidade” (Marx). Em seu sentido lógico, o concreto diz respeito aos termos que designam seres ou objetos reais (Chauí, 1986).

**04. CONHECIMENTO:** (do latim *cognoscere*: procurar saber, conhecer). Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer. A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que visa estudar os problemas levantados pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (Ferreira, 1986).

**05. DIALÉTICA:** do grego *dia* (dois, duplo) e *lética* (derivado de *logos* – palavra//pensamento/conhecimento). Na Grécia antiga, era a arte do diálogo, uma conversa em que os interlocutores possuem opiniões opostas sobre alguma coisa e devem discutir ou argumentar de modo a passar as opiniões contrárias à mesma ideia ou ao mesmo pensamento sobre aquilo que conversam.

Na acepção moderna, Dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade

como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

No sentido moderno da palavra, o pensador dialético mais radical da Grécia antiga foi Heráclito de Efeso (540-480 A. C): *“tudo existe em constante mudança”*; *“o conflito é o pai e o rei de todas as coisas”*; *“um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)”*.

A concepção dialética foi reprimida historicamente, mas não desapareceu, mantendo espaços significativos nas idéias de diversos filósofos, como Aristóteles, Galileu, Descartes, Spinoza, Hobbes, Montaigne, Diderot, Rousseau e Kant. Mas foi com Hegel e Marx que a concepção dialética foi sistematizada. Usando o conceito de trabalho, Hegel criou a expressão *superação dialética*, para ele simultaneamente a *negação* de uma determinada realidade, a *conservação* de algo de essencial que existe na realidade negada e a *elevação* dela a um nível superior. Marx superou a concepção hegeliana do trabalho, sistematizando as principais categorias da dialética tais como se colocam até hoje:

A) **Totalidade:** o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o homem se defronta com problemas interligados. Por esta razão, para encaminhar uma solução para os problemas, precisamos ter certa visão de conjunto desses problemas, para que possamos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada. A visão de conjunto é sem-

pre provisória e não pode pretender esgotar a realidade a que se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Mas isso não nos impede de fazer sínteses, se quisermos entendê-la melhor. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. E é essa estrutura significativa que a visão de conjunto proporciona que é chamada de totalidade. No cotidiano estamos sempre trabalhando com totalidades de maior ou menor abrangência.

B) **Contradição:** a dialética não concebe o todo negando as partes, nem as partes abstraídas do todo. Ela coloca em relação tanto as diferenças e contradições entre as partes como a natureza da relação entre elas. Dialeticamente, os fenômenos da realidade não podem ser compreendidos senão pelo desvelamento das conexões que existem entre eles e aquilo que eles não são, ou seja, todo fenômeno é a si e ao seu contrário. A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento, pelo qual tudo existe em permanente transformação.

C) **Mediação** – a experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que se vai desvelando por meio de operações lógicas do raciocínio, se vai construindo ou reconstruindo gradativamente). A mediação é essencial para chegarmos ao conhecimento sobre as coisas. Para que o nosso conhecimento avance é preciso ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos, ou seja, é preciso realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também a dimensão mediata dos mesmos (Chauí, 1995, 1986).

**06. EPISTEMOLOGIA:** palavra composta de dois termos gregos: *episteme*, que significa ciência e *logia*, vinda de logos, significando teoria. Área da filosofia que diz respeito ao conhecimento, aos seus processos, a sua validade; preocupa-se com o conhecimento tanto de um ponto de vista descritivo como de um ponto de vista crítico. Busca-se explicar como se dá o conhecimento humano e qual é o seu alcance, até que ponto ele nos dá a verdade. Pode designar uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), tendo por sinônimo a gnoseologia, mas também se aplica a estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. Interessa-se basicamente pelo problema do *crescimento* dos conhecimentos científicos. Por isso, pode-se defini-la como a disciplina que toma por objeto as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (Japiassu e Marcondes, 1996).

**07. FILOGÊNESE:** história do desenvolvimento da espécie humana (Ferreira, 1986).

**08. LÓGICA:** ciência dos processos do pensamento em suas conexões com os demais processos do universo (como o pensamento pensa a realidade e a si mesmo!) (Japiassu e Marcondes, 1996).

**09. LÓGICA DIALÉTICA:** sistema de conhecimento radicado na crítica à lógica formal, tendo em Hegel sua referência originária. É a lógica da evolução e da mudança, afirmando a realidade como constante movimento determinado pelo conflito (contradição) entre forças opostas constitutivas de todos os fenômenos (Japiassu e Marcondes, 1996).

**10. LÓGICA FORMAL:** primeiro grande sistema de conhecimento científico dos processos de pensamento, tendo em Aristóteles sua referência originária. Fundamenta-se no pensamento dedutivo, nas relações de causa/efeito, em definições classificatórias, nos juízos sensíveis, etc. Tornou-se paradigmática na construção do conhecimento científico (Japiassu e Marcondes, 1996).

**11. MATERIALISMO DIALÉTICO:** é a lógica da realidade, da matéria em movimento, portanto, a lógica da contradição. Afirma que tudo contém em si as forças que levam à sua negação, isto é, sua transformação em outra qualitativamente superior (superação). Sendo teoria e método do conhecimento considera as condições reais, materiais e sociais encarnadas nas relações sociais de produção como ponto de partida e critério de validação do saber. O conhecimento é concebido como apreensão do real (em sua materialidade e movimento) pelo pensamento. Sistematizado por Marx e Engels, representa a dimensão metodológica do sistema filosófico por eles desenvolvido, denominado materialismo histórico dialético (Chauí, 1995, 1986).

**12. MATERIALISMO HISTÓRICO:** sistema teórico-filosófico que afirma o trabalho social (que em sua concepção filosófica **não** é sinônimo de emprego) como atividade vital humana, isto é, atividade pela qual o homem produz e re-produz suas condições de existência, desenvolvendo filo e ontogeneticamente suas propriedades biológicas e sociais. Sendo atividade coletiva, o trabalho institui modos de relação de produção na base das quais se assentam as todas as demais relações sociais (Chauí, 1995, 1986).

**13. OBJETIVAÇÃO:** produto da atividade humana, concreto (por ex. um objeto) ou abstrato (por ex. uma teoria), que se torna parte instituinte do acervo de produções do gênero humano e disponibilizadas à apropriação por parte de outros indivíduos (Chauí, 1995, 1986).

**14. SIGNIFICADO:** (do latim *significare*). A teoria do significado examina os vários aspectos de nossa compreensão das palavras e expressões linguísticas e dos signos em geral. Um desses aspectos é a relação de *referência*, que é um dos elementos constitutivos do significado: relação entre o signo linguístico e o real, o objeto designado pelo signo. Outro aspecto é o *sentido*, o modo pelo qual a referência é feita. Dois termos sinônimos, por ex. “Brasília” e a “capital do Brasil” teriam a mesma referência, mas não o mesmo sentido. Outro aspecto da compreensão do significado diz respeito aos tipos de uso que uma expressão pode ter em contextos diferentes e para objetivos diferentes, o que determina uma diferença de significado (Ferreira, 1986).

**15. SEMIÓTICA/SEMILOGIA:** dimensão significativa dos signos (a Semiologia estuda a vida dos signos no seio da vida social). Relativo à atribuição de significados e sua decodificação. Estudo da relação entre as palavras como signos das ideias e das ideias como signos das coisas (Japiassu e Marcondes, 1996).

**16. SIGNO:** (do latim *signum*). Elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: as letras ocupando o lugar de sons).

Elemento sensível de expressão cultural organizativo do comportamento humano. Encerra uma materialidade (sinal) que ocupa o lugar de outra coisa, isto é, daquilo que representa.

Operando ao nível da consciência dos indivíduos, todo signo demanda decodificação (Ferreira, 1986).

## REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, M. et al. **Primeira filosofia: lições introdutórias**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário AURÉLIO da língua portuguesa**. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

JAPIASSU, H., MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. (1973). **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: Marsiglia, A.C.G. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.



## **COMO PENSAR E ORGANIZAR O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

*Alessandra Arce Hai\**

Durante todo o ano de 2007 tive a oportunidade de assessorar a construção do currículo da rede pública municipal de Cascavel no Paraná voltado para o trabalho nas salas de Educação Infantil. Resultando com isso na publicação dos referenciais curriculares (2008) para essa faixa etária ocorrido nesse mesmo ano. A construção do documento foi permeada por muitos desafios e debates interessantes. Buscou-se amparar as propostas pedagógicas na Teoria Histórico-Cultural a partir da compreensão do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo da criança pequena. As formulações teóricas do papel da escola na formação do indivíduo da Pedagogia Histórico-Crítica estavam presentes como ponto de partida. Ao mesmo tempo procurou-se desmontar o isolamento existente entre o trabalho realizado no ensino fundamental e o realizado na educação infantil. Professores do ensino fundamental foram chamados a participar em conjunto com professoras da educação infantil para pensar o currículo dos pequenos. O desafio centrou-se em não abrir mão do ensino para esta faixa etária respeitando ao mesmo tempo as especificidades que marcam o atendimento de 0 a 5.

---

\* Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do grupo de pesquisas em História da Educação e Educação Infantil. E-mail: [alessandra.arce@gmail.com](mailto:alessandra.arce@gmail.com)

Para tanto, tentou-se reunir em um documento, diretrizes teóricas e metodológicas para o trabalho do professor perpassadas pela importância do trabalho intencional desse profissional a gerar desenvolvimento nas crianças. Fez-se a opção no texto final por explicitar as disciplinas a serem trabalhadas em sala de aula. Em um primeiro momento essa escolha pode parecer assustadora para alguns teóricos e professores da área, entretanto, sua necessidade surgiu do próprio contato com os professores que sentiam grande dificuldade em materializar o trabalho pedagógico quando se falava em ensinar. As disciplinas contempladas no currículo foram as seguintes: artes, ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa e matemática. Dentro de cada disciplina apresentou-se os conteúdos que deveriam ser contemplados no trabalho com as crianças. Conteúdos esses que foram escolhidos e pensados a partir do entendimento das possibilidades da formação do pensamento científico na criança pequena. Elencar disciplinas e seus respectivos conteúdos não significou a indicação de que o professor deveria trabalhar com a mesma estrutura do ensino fundamental. Entendia-se que visualizar as possibilidades de trabalho dentro de cada área, permitiria ao professor de educação infantil compreender que seu trabalho está em conexão com o trabalho a ser realizado na escolarização posterior das crianças. Reforçando a ideia de que é possível sim falarmos em conteúdos no âmbito da educação dos menores de 05 anos. Contudo, o respeito às características da faixa etária atendida não poderia ser relegado a segundo plano, pois se acabaria por gerar resultados inversos do desejado nas salas de aula.

Ao realizar a leitura do currículo para a Educação Infantil percebe-se o resgate e organização de muitos conteúdos que já

são trabalhados cotidianamente por professores nas salas, por vezes de forma aleatória e esparsa sem muita clareza dos porquês e para quês dos mesmos. O trabalho realizado de explicação do porque daquela disciplina enquanto área de conhecimento estar presente no trabalho da Educação Infantil, bem como o desencadeamento feito dos conteúdos auxilia no entendimento da necessidade do trabalho planejado, sequencial dos mesmos.

Durante o ano de 2007 organizei em conjunto com a Profa. Ligia M. Martins o livro 'Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?', cuja característica era de um manifesto em defender que é possível e, deve-se ensinar na Educação Infantil, acabou por animar o espírito do trabalho de construção do documento de Cascavel. O documento e o livro procuraram reabrir a área para o debate imprescindível da função desse tipo de atendimento educacional.

Passados oito anos da publicação do currículo de Cascavel relê-lo traz uma certeza e muitas dúvidas. A certeza reside no fato de que sua proposição recolocou como imperativa a rediscussão do papel que a educação infantil deve desempenhar no desenvolvimento infantil e, junto ao processo de escolarização das crianças. As muitas dúvidas encontram-se não nas disciplinas a serem contempladas, mas no caminho metodológico a ser trilhado, ainda insuficientemente articulado e apresentado no documento. Nos trabalhos que nosso grupo de pesquisa em História da Educação e Educação Infantil tem desenvolvido durante esses anos temos encontrado algumas respostas, todavia esse é apenas o começo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>São exemplos desse esforço as seguintes obras publicadas: Arce, Alessandra, Alfaro S. M. Débora, Varotto Michel. *Ensinando Ciências na Educação Infantil*. (Campinas, editora Átomo & Alínea, 2011);

O capítulo que aqui apresento procura refletir a respeito desse caminho metodológico, tendo como eixo o ensino gerando desenvolvimento na criança pequena. Para tanto este capítulo está subdividido em duas partes: a primeira parte objetiva apresentar algumas pistas a respeito do caminho metodológico possível; na segunda parte delineamos a conclusão.

### **Algumas pistas para conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil?**

Quando pensamos no ensino como condutor do trabalho na educação infantil, muitos professores olham com certa desconfiança e, alguns consideram absurda essa ideia por decretar o fim do que seria a infância. Falar em ensino ainda é algo que assusta, não sendo compreendido e rejeitado imediatamente com o rótulo de ‘conteudismo’, termo que se constitui mais como um pleonasma do que uma crítica em si. Mistificado, demonizado, o ensino é excluído, centrando-se toda a discussão em torno da brincadeira e das interações. Todavia, um conjunto grande de pesquisas desenvolvidas, especialmente, fora do Brasil<sup>2</sup>, tem referendado como vital para o desenvolvimento infantil, o ensino. Em outro trabalho, já discuti a importância que a interação direta e intencional do professor possui para que a brincadeira ocorra e, que ambos apresentam-se vazios se o ensino não

---

Arce, Alessandra. (org.). *Interações e brincadeiras na Educação Infantil*. (Campinas, editora Átomo & Alínea, 2013) e Arce, Alessandra. (org.). *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. (Campinas, editora Átomo & Alínea, 2014).

<sup>2</sup>Em especial os trabalhos realizados por Marianne Hedegaard, Marilyn Fleer, Seth Chaiklin e Bert Van Oers em países como Dinamarca, Austrália e Holanda.

for seu eixo articulador<sup>3</sup>. Mas, uma questão permanece. Como podemos ensinar no interior das salas de aula de educação infantil?

O primeiro passo para desconstruir o preconceito existente no campo do trabalho pedagógico na Educação Infantil em relação ao ensinar reside no entendimento do que significa aprender e ensinar para essa faixa etária. No interior das escolas brasileiras ainda encontramos o entendimento de que o processo de aprendizagem é algo individual intimamente ligado a questões maturacionais. Esse entendimento advém do discurso presente nas abordagens cognitivistas, evolucionistas da psicologia. Essa visão acaba por paralisar o professor, pois, já que a aprendizagem é fruto de um ato de construção individualizado atrelado a processos biológicos não cabe falar em ensino, mas em favorecer, auxiliar, acompanhar esse processo.

A perspectiva Histórico-Cultural traz outra dimensão para a aprendizagem, compreendendo-a como uma atividade social mediada por ferramentas sociais marcadas pelo processo de interação estabelecido entre os seres humanos. Interação essa que leva o indivíduo a alterar suas percepções do mundo, Hedegaard (2005). Portanto, aprender possui uma relação de interdependência com interagir. A interação por sua vez caracteriza-se pelo ensinar, que muitas vezes ocorre de forma indireta e não intencional quando falamos dos adultos que cuidam e educam a criança. Por outro lado na escola sua característica deve ser marcada pelo ato intencional, planejado por parte dos profissionais que também cuidam e educam essa mesma criança. É na intera-

---

<sup>3</sup>Ver o texto: Arce, Alessandra. “Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica?”, in Arce, Alessandra. (org.). *Interações e brincadeiras na Educação Infantil*. (Campinas, editora Átomo & Alínea, 2013)

ção que a criança trava com todos os adultos que participam da sua vida que ela aprende, conhece o mundo e sua personalidade, suas vontades, seus interesses são forjados. Importante destacar que a interação travada com outras crianças também é pautada pelos adultos que lhes fornecem padrões, significados e que são reproduzidos, interpretados, confrontados, imitados no momento da interação. A brincadeira como impulsionadora do desenvolvimento da criança pequena não ocorre sem que haja a interação, ensina-se a brincar, brincar não é algo espontâneo. Direta ou indiretamente, intencionalmente ou não, o adulto está ensinando a criança a brincar. Assim, quando pensamos em interação e brincadeiras dessa forma, não é mais possível excluir o ensino.

Se todos os adultos que interagem com a criança ensinam algo, pode-se concluir que a sala de Educação Infantil não é a única instituição a formá-la. A família, a comunidade na qual essa criança está inserida também a educam. O professor para apreender e compreender o desenvolvimento da criança deve conhecer as condições sociais e as práticas institucionais que estão presentes na vida cotidiana da criança, Hedegaard & Fleer (2013). Conseqüentemente, o desenvolvimento infantil pode ser considerado como um caminho atravessado por diferentes instituições, como por exemplo, a escola de educação infantil, a família, a comunidade, a igreja, o clube, as escolas acessórias (inglês, ballet, futebol, etc), inclusive a mídia em todas as suas formas. Cada uma dessas instituições possui práticas específicas que acabam por modelar e estruturar o conjunto de atividades realizadas pelas crianças. O indivíduo atua dentro da prática institucional, que fornece a estrutura cultural para a atividade pessoal de cada indivíduo, Hedegaard & Fleer (2013).

Para essa estrutura cultural recheada de objetos, ideais é que a atividade da criança é orientada e são formados seus interesses, vontades, comportamentos, etc. Embora se tenha essa variedade de instituições, a central é a família porque é ela que permite ou não que a criança participe dessas outras instâncias que constituem a vida no grupo social ao qual a família pertence. Por sua vez, a família não se encontra totalmente livre para usufruir de todas as instituições presentes na sociedade, pois sua posição social muitas vezes a cerceará. Por exemplo, quanto menor a renda familiar, as participações da criança nesse conjunto escolar acessório serão mais restritas, assim como em instâncias culturais que envolvem acesso pago aos bens ou serviços ofertados. O professor deve conhecer essa realidade das crianças para pensar o seu trabalho pedagógico. E quanto menor o acesso das crianças aos bens culturais, maior deverá ser o trabalho do professor para propiciar o mesmo.

A partir dessa perspectiva é premente a defesa de um modelo de ensino que considere não só o conhecimento científico, mas que o trabalhe travando relações com as situações vivenciadas pela criança. Deve haver um movimento de integração entre ambos os conhecimentos, onde o ponto de partida e chegada reside na prática social da qual essa criança faz parte. Esse modelo de ensino tem sido trabalhado de forma detalhada por Chaiklin & Hedegaard (2005) sob a nomenclatura de *Radical-Local teaching and learning* (ensino e aprendizagem radical-local).

Chaiklin e Hedegaard (2005, p. 18-20) advogam que a ideia do *Radical-Local teaching and learning* está preocupada em atender não só a todos os objetivos estabelecidos para a formação acadêmico-científica escolar, mas também em como essa

educação pode contribuir para o desenvolvimento das crianças em relação à situação histórica e cultural na qual essas se encontram. Como os motivos, os interesses são culturalmente criados e alimentados pelas diversas instituições que participam da vida da criança se a escola ignorar essa complexa relação, sua intervenção no desenvolvimento infantil poderá ficar prejudicada.

As atividades escolares devem ser planejadas travando essa relação entre conceitos presentes no cotidiano das crianças e os conhecimentos científicos produzidos pelo conjunto da humanidade. A criança passará a compreender o mundo em que vive e, também será capaz de pensar esse mundo no qual está inserida. Assim, o processo de escolarização passa a ter um papel fundamental para a vida dessas crianças ao propiciar a elas caminhos, ferramentas e formas para explorar, compreender, apreender, criar, recriar, pensar o mundo. Cria-se uma via de mão dupla aonde o professor deve ser capaz de trabalhar os conhecimentos científicos em relação com as situações concretas de vida da criança; a criança por sua vez deve ser capaz com a intervenção do professor de pensar cada vez mais sua vida cotidiana a partir dos conceitos contidos no conhecimento científico incorporando-os aos seus conhecimentos pessoais. Ou seja, o planejamento do professor deve contemplar esse movimento. Para isso, o professor deve ter um conhecimento sólido dos conteúdos que trabalhará, ao mesmo tempo também deve conhecer as crianças e as condições sociais e culturais com as quais convivem.

Quando pensamos na Educação Infantil a partir dessa abordagem, seu sentido se amplia, pois a criança menor de cinco anos está começando a descobrir o mundo a sua volta, está começando a se formar enquanto indivíduo. O mundo real dos

objetos e das relações travadas entre adultos, dos adultos com a criança é sua fonte primária de conhecimento. Como suas funções psíquicas ainda são muito iniciais, o real é imprescindível para o professor trabalhar qualquer conteúdo. Aliás, a entrada na Educação Infantil marca o primeiro contato da criança com a escola. Marilyn Fleer (2002) a partir de pesquisas realizadas com crianças que frequentaram esse nível de ensino, aponta que a qualidade da experiência escolar vivenciada pela criança pode influenciar positivamente seus resultados escolares posteriores. Nessa mesma linha de conclusão caminharam também outras pesquisas procurando compreender como a Educação Infantil pode contribuir para os processos escolares<sup>4</sup>.

A qualidade das experiências ofertadas à criança, ou seja, das possibilidades de exploração do mundo no qual estão inseridas impactam diretamente na formação dos conceitos científicos, conseqüentemente, na formação de um pensar mais elaborado. A criança passará a relacionar-se com o cotidiano e as situações nele encontradas de forma diferente colocando em movimento o conhecimento científico ao qual teve acesso. E somado a ele, um conjunto de ações que compõem essa forma de conhecimento, novas formas de interação, interesses aparecerá mediado por essas experiências.

Alguns incrédulos poderiam ainda afirmar que esse tipo de trabalho pedagógico esbarraria na incapacidade da criança pequena trabalhar com conceitos que envolvem uma gama complexa de conhecimentos. Ao mesmo tempo defende-se que ensiná-la seria de certa forma interferir negativamente no desenvolvimento infantil.

---

<sup>4</sup>Ver o trabalho de Siraj-Blatchford, I & Sylvia, k. "Researching pedagogy in English pre-schools". *British Educational Research Journal*, v.30, n. 5, out, (2004), p. 713-730.

Marilyn Fleer (1991), a partir de pesquisa realizada com crianças pequenas e o ensino de ciências, conclui que as crianças, direcionadas por atividades planejadas pelo professor ao proporcionar um ambiente de investigação científica, são capazes de conceituar ideias sofisticadas. Esse mesmo movimento foi observado também por Bert Van Oers (2007) em relação à constituição do pensamento abstrato por meio da formação do pensamento matemático. As crianças são capazes de com o trabalho intencional e direcionado do professor trabalhar conceitos complexos e sofisticados e ensiná-los tem um efeito positivo no desenvolvimento de funções psíquico-superiores, como, por exemplo, a capacidade de pensar abstratamente. Todavia, sem o professor ensinando, isso não ocorrerá.

Mas, como se pode materializar um trabalho assim no interior das salas de aula? Alguns princípios elencados por Chaiklin e Hedegaard (2005, p. 69) para ser utilizados no momento do planejamento do conteúdo dentro da abordagem do ensino e aprendizagem Radical-Local, fornece algumas pistas:

Trabalho com modelos nucleares dentro do conteúdo em investigação para guiar o ensino;

Uso de estratégias de pesquisa durante o ensino de uma forma análoga a como os pesquisadores investigam os problemas;

Formulação de fases para o processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem das crianças;

Motivar a classe durante as atividades por meio de tarefas investigativas que propiciem a comunicação e a cooperação entre as crianças.

Dentre os princípios acima expostos gostaria de me deter um pouco mais no primeiro que envolve a produção de modelos nucleares dentro do conteúdo a ser trabalhado. Chaiklin e Hedegaard (2005) apresentam esses modelos como aqueles que concentram formas de pensar e os conceitos fundamentais da área de conhecimento a qual o conteúdo pertence. Modelos nucleares são como células germens detentoras das relações básicas, oposições e relações complementares presentes no fenômeno em investigação, compondo o conhecimento que constitui o conteúdo a ser ensinado dentro de uma respectiva área de conhecimento. Quando se compreende e se aprende o trabalho com esses modelos nucleares, se novos elementos são agregados ao conteúdo, é possível pensá-los sem se perder o fio condutor do processo de investigação. Pensar esses modelos nucleares permite ao professor levar o aluno a reconhecer a presença dos conceitos estudados na realidade que o circunda e, pensar, analisar essa realidade a partir dos mesmos. Para formular modelos nucleares o professor precisa conhecer a área de conhecimento a qual o conteúdo que quer ensinar aos alunos pertence. Os autores destacam que os modelos não serão transmitidos às crianças:

O professor formula tarefas, projetos, exercícios e questões que são pautados nas relações gerais presentes nos modelos nucleares, ao mesmo tempo incorporando a forma como as crianças formulam questões e os interesses delas em partes substanciais das atividades que são conduzidas. (Chaiklin & Hedegaard, 2005, p. 71)

Do professor, portanto, se esperará que durante o processo de ensino-aprendizagem ele consiga trabalhar esses modelos

nucleares integrando-os ao conhecimento que ele professor já deve possuir dos interesses e, dos conhecimentos prévios das crianças. Metodologicamente, o professor precisará pensar em atividades, problemas que levem a criança a utilizar esses modelos nucleares. Um exemplo do trabalho com modelos nucleares é fornecido pelos autores por meio da biologia, Chaiklin & Hedegaard (2005, p. 55). Na biologia, um conceito central para as investigações centra-se na relação *organismo-meio*. Se pensarmos no estudo da zoologia esse conceito será especificado com a relação animal-natureza. Essa relação desdobra-se em outros conceitos como espécies, população, nicho ecológico, etc. Portanto, a constituição de um modelo nuclear nas investigações no campo da biologia com as crianças deverá tomar o conceito central como ponto de partida para suas investigações, ou seja, a relação organismo-meio. Realizando a partir de cada conteúdo específico, dentro da área de conhecimento biologia, relações com esse modelo nuclear. Importante destacar que ao se apropriar desse modelo nuclear a criança o utilizará para analisar diferentes espécies, suas condições de sobrevivência, seu habitat, etc. O objetivo é levar a criança a incorporar uma forma de pensar e analisar o mundo que advém do conhecimento científico.

Ressalto que o professor durante todas as etapas do trabalho planeja, avalia, conduz, ensina, contudo, deve delegar às crianças papel ativo no trabalho. A criança deve ter também responsabilidades dentro das investigações realizadas. Assim, com a ajuda do trabalho intencional do professor, a criança não só apreende e compreende o conteúdo e, o pensar a partir do conhecimento científico, mas também começa a formular entendi-

mentos da realidade e a ensaiar a utilização desses em outros problemas.

Pensar o trabalho pedagógico nas salas de educação infantil dessa forma auxilia o professor a enxergar o currículo não como algo estático, os conteúdos como estacas a serem fincadas na cabeça das crianças. Currículo, conteúdos e áreas de conhecimento integram-se aos conhecimentos presentes no cotidiano da criança e, ao mesmo tempo as instituições que os transmitem. Não podemos negar que o papel social da criança em nossa sociedade tem mudado. Concordo com Marylin Fleer (2010) em sua afirmação de que em parte o avanço tecnológico influencia, mas, por outro lado, a criança vista como consumidora transformou a infância em um nicho de mercado altamente rentável. Por isso, pensar o trabalho pedagógico em conexão direta com a prática social é imprescindível. O professor deve fazê-lo de forma crítica, objetivando abrir portas que liberem a criança do patamar de meras consumidoras, portas que permitam a ela enxergar aos poucos que sociedade é essa na qual estão inseridas e, como podem interferir por meio das práticas sociais na mesma.

### **Algumas conclusões e muitas dúvidas...**

A reflexão acima apresentada em que se procurou delinear um passo metodológico importante para pensar o ensino na Educação infantil é apenas um começo. Necessitamos compreender ainda de forma profunda como o Brasil tem pensado historicamente a educação das crianças pequenas. Afirmo isso porque nas salas de aula possuímos práticas pedagógicas que se

perpetuam ao longo dos anos. Essas práticas aliadas a não compreensão do papel desse nível de ensino acentuam a desigualdade no atendimento infantil entre escolas públicas e privadas. Enquanto nas primeiras muitas salas transformaram-se em espaços em que a intencionalidade foi banida, lembrando depósitos de crianças; nas segundas as crianças são preparadas para o ingresso na primeira série do ensino fundamental. Direções que parecem estar radicalmente opostas, entretanto, em sua essência não estão, pois, ambas obliteram o desenvolvimento integral das crianças.

É necessário que realizemos pesquisas experimentais para o desenvolvimento de caminhos metodológicos para auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula. É necessário que compreendamos melhor como as demais instituições que participam da formação da criança tem se constituído no Brasil. Destacaria aqui a mídia e todo o conjunto de tecnologias digitais as quais as crianças têm sido expostas desde bebês, ainda sabemos muito pouco. Todavia, a necessidade do exercício cotidiano do ato de ensinar que respeite as especificidades do desenvolvimento da criança menor de cinco anos não pode ser negada à infância brasileira, em especial a que frequenta a rede pública de ensino no Brasil.

## **REFERÊNCIAS:**

Prefeitura Municipal. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil.** (Secretaria de Educação do Município de Cascavel, Paraná, 2007), 235.

ARCE, Alessandra e Martins, Ligia M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** (3ª ed., Campinas, editora Átomo & Alínea, 2014).

HEDEGAARD, Marianne. **“A Cultural-Historical Approach to Learning in Classrooms”**. *Outlines. Critical Practice Studies*, (2004), Vol.6(1).

HEDEGAARD, Mariane & FLEER, Marilyn. **Play, Learning and Children’s Development – Everyday life in families and transition to school.** (Cambridge University Press, 2013).

CHAIKLIN, Seth & HEDEGAARD, Mariane. **Radical-Local teaching and learning – A Cultural-Historical approach.** (Denmark, Aarhus University Press, 2005).

FLEER, Marilyn. “Early childhood education: a public right and not a privilege”. In **Australian Journal of Early Childhood**, June, (2002), Vol.27,(2), p.1(7).

\_\_\_\_\_. **“Socially constructed learning in early childhood science education.”** In **Research in Science Education**, 1991, Vol.21(1), p.96-103.

VAN OERS, Bert & POLAND, M. “Schematising Activities as a Means for Encouraging Young Children to Think Abstractly”. In **Mathematics Education Research Journal**, (2007), Vol.19(2), p.10-22

MACLACHLAN, Susan; FLEER, Marilyn & CLAIRE, Edwards. **Early Childhood Curriculum – planning, assessment and implementation.** (Cambridge University Press, 2010), p. 54



# O TRABALHO PEDAGÓGICO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Rozangela Maria Casagrande\**

*Amilton Benedito Peletti\*\**

*Eraldo Leme Batista\*\*\**

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é desenvolver análise e apontamentos acerca do ensino de História, buscando com isso, contribuir com a formação de fundamentos sólidos nos sujeitos e também com a compreensão dialética dos fatos, rompendo com a perspectiva do uso de metodologias que transmitem fatos isolados do passado para identificar e compreender o movimento dos homens.

Por isso, uma proposta curricular de História na qual todos os conteúdos devem ser abordados em sala de aula possibilitando aos alunos compreender os movimentos da história não apenas no sentido de constatação, mas no sentido da problematização, é condição didática fundamental para que o sujeito possa compreender os processos históricos de forma dialética. Uma das questões que analisamos neste trabalho diz respeito à con-

---

\* Especialista em Metodologias do Ensino de História. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel

\*\* Mestre em Educação pela UNIOESTE. Professor da Rede Pública Municipal Ensino de Cascavel.

\*\*\* Doutor em Educação pela Unicamp e membro do grupo de estudo – HISTEDBR.

cepção de História presente no Currículo do município de Cascavel (2008), que foi organizado, considerando as articulações entre os eixos trabalho, sociedade e cultura.

Desse modo, o presente trabalho é resultado de pesquisas, estudos e da formação continuada a partir da perspectiva histórico-crítica, presente no Currículo do Município de Cascavel que foi elaborado entre os anos de 2006 a 2008.

### **Fundamentos Teóricos da disciplina de História**

Considerando que o desenvolvimento humano está relacionado diretamente com as trajetórias sócio-históricas da e na sociedade, bem como, do resultado das produções sociais, porque os sujeitos interagem-se mutuamente é possível afirmar que por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado na sociedade, os sujeitos sociais adquirem consciência de classe, estabelecendo relações sociais, visando à transformação da sociedade. Nesse sentido, a partir dessa constatação, estabelecer um diálogo entre o passado e o presente se faz necessário e imprescindível uma vez que a trajetória é desvelada por meio do processo de formação e pertencente a diferentes tempos gerando os fenômenos culturais, e como tal, torna-se de suma importância compreender os sujeitos desse processo.

O Homem é o autor principal do movimento histórico e o realiza por meio do trabalho, entendido aqui como ação consciente de transformação da natureza. O Trabalho é fundamental para o homem, pois é por meio dele que assegura sua sobrevivência e de sua família na sociedade. Para Marx e Engels, o trabalho é a ação de pensar, planejar, refletir, um ato reflexivo. É

no trabalho que o ser humano age diferente dos animais, pois pressupõe o conhecimento concreto, mesmo que esse trabalho não seja perfeito. Entendemos ainda, a partir de Marx, que na produção e reprodução da espécie humana, é que ocorre um salto ontológico, sendo neste processo que o homem se humaniza. Quando transforma intencionalmente a natureza, o homem também se transforma, o que o diferencia do animal. A partir do exposto, é que entendemos que o trabalho é categoria central na criação de valor nos modos de produção capitalista e fundante para compreendermos as relações sociais de produção.

Discorrendo sobre nossa proposta neste texto, entendemos que não se trata de (re) conhecer somente diferentes versões sobre o passado, mas também de abarcar porque algumas variantes apostiladas ou mencionadas são mais credibilizadas do que outras ou porque alguns métodos ou práticas de desvelar o passado são mais indicados do que outros. No processo sócio-histórico, as bases construídas por meio das relações sociais são percebidas pelo trabalho, sendo que a atividade humana é determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção em cada período histórico.

Considerando o exposto, a disciplina de História torna-se um mecanismo importante para desenvolver o aprendizado das crianças e jovens, possibilitando entender a produção cultural como um processo e resultado da prática concreta do homem. O trabalho pedagógico com a disciplina de História na escola passa por exigências que implicam em ensinar utilizando estratégias que despertem no aluno, em primeiro lugar, o interesse pelo estudo, e em segundo lugar que desperte o interesse em entender a realidade de forma crítica, buscando com isso, formar o aluno de forma plena.

Assim, o ensino de História, segundo LEE (2000, p. 10) deve delinear para os alunos noções de que o conhecimento da história segue certos parâmetros. Um desses parâmetros, que valida a produção dos historiadores e distingue uma concepção histórica de uma compreensão ficcional, é a “consistência com a evidência”, assume-se, nesta perspectiva, que qualquer seleção de conteúdos é uma escolha datada e historicamente pensada e que devem ser significativos para o aluno, conduzindo-o a uma reflexão crítica da sociedade. Pois,

[...] baseia-se na exposição do processo real de produção – começando na produção material da vida em si mesmo – e abrangendo a forma de relações associadas com e criadas por esse modo de produção, isto é, a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história; descrevendo-a em sua ação enquanto Estado, e também explicando como todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moralidade, etc, dela derivam, e acompanhando o processo de sua formação a partir dessa base; dessa forma, a coisa toda pode, é claro, ser descrita em sua totalidade (e conseqüentemente, também, a ação recíproca desses vários aspectos entre si) (MARX, apud, HOBBSAWM, 2001, p. 174-175).

Considerando o mensurado pelo autor é importante compreender que o trabalho educacional tomado como princípio educativo deve ser recuperado em sua historicidade e em seu princípio de totalidade, isto é, para além da compreensão da categoria trabalho sob a égide do modo capitalista de produção, pelo fato de ter em sua gênese as premissas da sociedade burguesa. Logo, a eficiência de instrumentalizar os sujeitos a

análise sem reprodutibilidade ou controle meritocrático carece de uma escola que auxilie na superação do trabalho alienado.

Para Lee (2000), se as reflexões sobre a História ensinada focalizarem a importância de instrumentalizar o aluno a compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico, compreender as discussões correlatas, como o que se deve ensinar, assumem outras proporções, porque os alunos não vão apreender apenas uma versão sobre o passado. Deste modo, exaure-se a discussão sobre, por exemplo, que versão deve ser apresentada aos alunos sobre o regime escravocrata por conta do período escravista no Brasil. Qual de fato é o regime que escraviza? O que escraviza o ser humano? Qual é a lei o que é de liberdade? Existe a lei de liberdade? “Eles irão aprender porque é que algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (LEE, 2000, p.11) e, ainda, quais as implicações destes diferentes olhares. Afinal, se pretendemos desenvolver o pensamento crítico e o pensamento histórico, temos que fazê-los apoiados em bases científicas.

Mas, o fato de conhecerem diferentes versões não significa que os alunos possam compreender por que algumas versões são mais seguras do que outras. Não se trata de um trabalho livre sobre documentos, pois estudar como o historiador realiza seu trabalho é tão importante quanto estudar o conteúdo. “Se apenas damos diferentes versões, elas [as crianças] poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar”. (LEE, 2001, p.14).

Esse tipo de trabalho se situa no que Lee denomina de exercício de entrega de informação. Mas como fazer de forma

diferente? Peter Lee advoga a necessidade de a criança trabalhar com a consciência:

[...] de que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de 'evidência', compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, pois eles fazem inferências. A História não para nos testemunhos (LEE, 2001, p.15).

Ao discutirmos o ensino de História, ressalta-se que um dos maiores desafios é proporcionar aos alunos os instrumentos imprescindíveis para que gradativamente possam compreender que a história não é algo dado, pronto e acabado, mas apreender que ela é um processo e um produto da atuação humana e, partir disso, pensar historicamente sobre o passado, isto é:

Compreender que a História não é dada quer, misteriosamente, por manuais ou testemunhas neutras, mas que é provisória. Mas a tarefa não pode parar aí: os estudantes precisam de uma ferramenta intelectual que lhes permita distinguir entre diferentes tipos de interpretações históricas. Os estudantes podem então reconhecer que explicações e narrativas requerem justificações mais complexas do que afirmações factuais isoladas (LEE *apud* OLIVEIRA, 2006, s/p).

Entendemos que o método fundamentado no materialismo histórico e dialético é o que possibilita compreendermos na totalidade a sociedade, as estruturas de poder, as desigualdades sociais e como de fato funciona o modo de produção capitalista. Esse entendimento é que possibilitará ao educador, ter visão ampla do mundo em que vive e no seu fazer pedagógico, ir tra-

balhando conteúdo com os alunos, visando aos mesmos entenderem a dinâmica desta sociedade de classes. Assim, faz-se necessário extrapolar análises fragmentadas e simplificadas sobre o passado, propor atividades que estimulem a prática da investigação, debates, análises e confrontações no sentido de buscar a superação das desigualdades sociais, preconceitos e estereótipos.

Nesse aspecto podemos asseverar que não é qualquer História, ou melhor, qualquer explicação sobre a sociedade nos diversos modos de produção que nos interessa em sala de aula, pois as transformações que se processam no tempo e no espaço ocorrem movidas pelas contradições sociais e, portanto, a História que nos interessa é precisamente aquela que trabalha com as relações que se estabelecem entre os homens na luta diária pela sobrevivência, ou seja,

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história (HOLANDA *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 185).

Portanto, não pretendemos desenvolver o trabalho educativo calcado apenas na subjetividade historiográfica romântica e ingênua apresentada na maioria dos materiais didáticos, além dos fragmentos de textos de revistas e livros. Ao ter compromisso com a formação plena do aluno, o professor gradativamente despertará, nos mesmos, o interesse por questões sociais, políti-

cas, econômicas, culturais. Poderá, também, estabelecer relações com a realidade de forma simultânea a partir das contradições sociais.

A partir do exposto entendemos que a escola exerce um papel fundamental no processo de formação humana, ao atuar de modo a contribuir para que o aluno conscientize-se sob sua condição de sujeito histórico, que não apenas observe os acontecimentos do mundo, mas desenvolva a capacidade de compartilhar e modificar a realidade, assumindo a posição de sujeito de sua própria história. Com relação a esta questão, consideramos importante a atuação do educador que se torna um intelectual orgânico das classes subalternas, ao ter ação comprometida com a organização da classe trabalhadora e com a luta de classes.

Isso posto, entendemos que à escola cabe chamar para si a responsabilidade de trabalhar os conteúdos curriculares para que o aluno possa compreendê-los e sistematizá-lo, elaborando suas ideias sobre a realidade, compreendendo que há uma dimensão de saberes produzidos historicamente. Entendemos que o processo de transmissão do conhecimento, deve estar articulado com o movimento que visa à transformação da sociedade. Com relação a esta questão, Bittencourt assevera que:

O ensino de História pode possibilitar ao aluno “reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada” e “a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas”. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do “outro”, de uma “outra sociedade”, “outros

valores e mitos”, de diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo da globalização, em sua capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país (BITTENCOURT, 2002, p. 27).

Quando a escola se omite e não discute os saberes com os alunos de forma dialética, estará fadada apenas a transmissão do conhecimento destituído de conteúdo crítico, contribuindo para o processo apenas de reprodução da ideologia burguesa. Alguns fatos históricos do Brasil, como por exemplo, a abolição dos escravos, Proclamação da República, e a implantação do Estado Novo, bem como do golpe militar de 1964, normalmente marcados na relativização, por meio da mídia, transmite apenas a versão oficial da história, destituída de articulação com a questão social, política, econômica da sociedade dos períodos em que ocorreram os fatos, transformando assim, a disciplina de história, em uma atividade pedagógica acrítica, despolitizada e vazia de conteúdo. Não é nossa pretensão aqui rejeitar completamente as datas, mas dar uma abordagem diferente em relação às mesmas, ressaltando o papel da ação coletiva, a apreensão dos objetivos desses movimentos, as relações entre os fatos e a atualidade, fazendo, portanto, reflexões acerca das mesmas e não apenas comemorando-as e exaltando alguns personagens, o que permite um maior entendimento das contradições da construção histórica de nossa sociedade e do modelo social atual: o capitalismo.

Busca-se dar voz aos excluídos, as ações e sujeitos que até então eram excluídos da história ensinada, por meio do en-

frentamento dessa problemática. Isso tudo, sem perder a objetividade dos fatos históricos.

Entendemos que é de fundamental importância que o professor de História atue de modo a possibilitar aos mesmos reconhecerem-se como sujeitos históricos, empreendendo junto a estes a superação da concepção da história enquanto ciência que estuda simplesmente os fatos, acontecimentos e personagens do passado sem nenhuma relação com o presente. Faz-se necessário que o professor busque na metodologia de ensino a superação da visão parcial e linear dos conteúdos a serem trabalhados.

Na disciplina de História, os conhecimentos possibilitarão compreender melhor o mundo e nossa própria existência. Defendemos aqui, como já mencionado anteriormente, um ensino de história pautado no materialismo histórico e dialético, pois o estudo das formações sociais por meio das contradições e das lutas sociais permite a compreensão dos fatos não isolados, mas na sua totalidade. Para tanto, é necessário que não tenhamos uma relação de submissão às fontes e demais materiais/recursos utilizados nas aulas, mas questioná-los, problematizá-los e explorá-los amplamente com os alunos para que o ensino/estudo da história seja uma experiência gratificante.

Para tanto, é fundamental que a história ensinada em sala de aula rompa com a visão tradicional em que apenas alguns homens é que faziam a história, pois fundamentados no Positivismo, os programas de História enfatizaram os fatos políticos, o culto dos heróis, entre outros, por meio da memorização excessiva, da passividade do aluno, da periodização política e de uma abordagem factual. Neste sentido, a “história oficial” excluía, silenciava e ocultava os outros projetos e ações, mas não

conseguiu eliminá-los da memória coletiva. Nessa perspectiva histórica, a maioria dos homens é mero pano de fundo para a peça encenada por aqueles grandes personagens.

No entanto, ao buscar a superação dessa visão de história devemos estar atentos para o alerta feito por Dosse (2003), o risco de apenas se inverter a história deixando de lado mais uma vez as relações sociais, ou seja, as relações estabelecidas entre as classes sociais, pois a heroização do povo pode ser consoladora, mas não ajuda a compreender a realidade, e, portanto, a transformá-la. Ao contrário, pode ser tão mitificadora quanto à história tradicional, que enaltecia os “grandes homens” das camadas dirigentes.

Todos abandonaram os tempos extraordinários em troca da memória do cotidiano das pessoas comuns. Uma topografia estética nova instala-se, conforme se fale de uma aldeia, das mulheres, dos imigrantes, dos marginais [...] Sobre este campo de investigação novo, a etnologia interna alimenta-se da crise da noção de progresso e desabrocha em um ‘presente imóvel’. Passamos insensivelmente da grande biografia dos heróis da história, de Luís XI a Napoleão, sem esquecer Carlos V, para as biografias dos heróis obscuros do cotidiano (DOSSE, 2003, p. 24).

A partir do exposto, citamos como exemplo de superação da perspectiva tradicional com uma proposta de se trabalhar com as relações sociais, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que se utiliza da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, organizando os saberes históricos a partir de três eixos extremamente importantes – **Trabalho, sociedade e cultura** – que permite e favorece

ao professor estabelecer relações na dialética da contradição social, bem como, compreender a sociedade de classes, onde os processos de superexploração do trabalho se aprofundam cada vez mais, onde trabalhadores realizam e vivenciam condições desumanas de trabalho na ponta da cadeia produtiva.

O aluno ao se apropriar do conceito genérico de trabalho, o compreenderá como forma de sobrevivência e atividade especificamente humana. Essa compreensão é possível a partir dos seguintes questionamentos: Como, quando, por que, para que e para quem os homens produzem? Como é esta produção? Quem acumula as riquezas oriundas desta produção? Como se dá a relação capital e trabalho, nesta sociedade de classes?

O trabalho do professor em sala de aula, com a História, implica em não manter um único viés de estudo ou de uma vertente historiográfica, pois, provocaria a não aceitação automática de suas conclusões. Nesse sentido, tentando enfrentar o entendimento da evolução histórica e suas contribuições, podemos encontrar um aprofundamento da questão do mecanismo geral de todas as transformações sociais.

A abordagem desejada para acepção plena do desenvolvimento do pensamento historiográfico onde o sujeito se insira como sujeito indispensável socialmente, só vem a existir, no momento em que as classes começam a adquirir consciência de si próprias como tal.

Ademais, aprender que a sociedade é regida por regras elaboradas e modificadas pelos homens a partir de determinadas necessidades e intencionalidades, em diferentes tempos e espaços e que o processo de organização dessas normas em diferentes espaços e tempos será o fator de compreender que

numa sociedade capitalista os conflitos de classes se expressam também nas leis/normas e regras de convivência e manifestações sociais.

Se considerarmos que os espaços de convívio cada vez mais são alterados pela miscigenação étnica, entenderemos que a configuração da diversidade deverá constituir o ápice da constituição identitária da sociedade.

Com relação à Cultura, os conceitos deverão (re) conhecer os marcos comemorativos de uma sociedade como manifestações culturais de um povo, criados e mantidos para preservar o patrimônio histórico em determinadas memórias. (Re) conhecer a influência dos meios de comunicação, na transformação/manutenção e imposição de marcos comemorativos como produção da cultura de massa, já que essas estarão sempre subordinada a mercantilização. Conhecer o significado e a origem de festas realizadas e o conceito de monumento e sua relação com a preservação da memória dos diferentes lugares.

Pautamo-nos no pensamento marxista necessariamente formado por duas perspectivas.

Uma menciona que a cultura pode ser compreendida como uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das intervenções de que esse animal se mostra capaz no trato com a natureza, e da luta a que se vê obrigado para manter-se em vida, independente de qualquer forma social. É, pois, a cultura o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável (VIEIRA PINTO, 1979. p. 119-138).

Mas, seguindo a definição de Lukács,

O conceito de cultura (em oposição à civilização) compreende o conjunto das atividades e dos produtos dotados de valor que são supérfluos em relação ao sustento imediato. Por exemplo, a beleza interna de uma casa pertence ao conceito de cultura; não sua solidez, nem sua calefação, etc. Se então nos perguntarmos: em que consiste a possibilidade social da cultura? Devemos responder que ela é oferecida pela sociedade na qual as necessidades primárias foram satisfeitas de tal maneira que não se requer um trabalho tão pesado que esgote por completo as forças vitais, isto é, onde existem energias disponíveis para a cultura (LUKÁCS, 2007).

Podemos expor, ainda, fundamentando-nos em Sodré (2003) que a cultura pode ser explicada como sendo o conjunto de valores materiais e espirituais cunhados pela humanidade no transcorrer de sua história, sendo, portanto, um fenômeno social que representa o nível alcançado pela sociedade em determinada época histórica.

Para Marx, a ascendência de uma sociedade é a forma como a cultura social de bens está organizada. Essa engloba as forças produtivas e as relações de produção. As forças produtivas são a terra, as técnicas de produção, os instrumentos de trabalho, as matérias-primas e o maquinário. Enfim, as forças que colaboram para o alargamento da produção.

Desse modo, é preciso considerar que a ação humana, é trabalho e cultura, existente na sociedade e não se esgota no tempo, pois permanece na ação intencional de outros seres humanos em diferentes tempos e espaços, se dá pela assimilação de modelos sociais estabelecidos. O ser humano se define mediante a cultura, que é resultante do trabalho e se desenvolve den-

tro de um grupo que já possui valores aos quais consideram válidos e que acha necessário que sejam preservados.

Assim, para transmitir esses valores, essas informações, esses saberes para os demais ou para os mais jovens, o ser humano inventa instrumentos e canais de comunicação. O ato ou o processo por meio do qual os seres humanos se comunicam e expressam seus valores e os elementos culturais é o processo educacional.

No ensino de História, hoje, um dos desafios do professor é explicitar aos alunos a razão de se estudar História, ou seja, mostrar qual a importância do passado. Para tanto, é importante que por meio dessa disciplina, os alunos possam identificar e refletir sobre as relações entre a sociedade atual e o conhecimento histórico, contribuindo para a superação de uma visão onde o que importa é apenas o momento presente, ou seja, ao estudar as sociedades passadas o aluno poderá compreender o tempo presente com o objetivo de transformar a realidade, percebendo-se desse modo como sujeito histórico. O ensino de História contribui, portanto, para libertar o indivíduo do imobilismo, do tempo presente, ou seja, não explicar o presente a partir de si mesmo, considerando a dialética da História, pois,

A mais perversa armadilha da alienação é acreditar que “sempre foi assim” e, portanto, “sempre será assim”. A consciência imediata, presa à particularidade da época em que vive, tende a transformar em naturalidade os contextos sociais, culturais e históricos, justificando a inevitabilidade das formas sociais estabelecidas. Por esse motivo, o estudo da história é subversivo, é revolucionário, por que serve ao desmascaramento das ideologias, porque, ao se inserirem os contextos particu-

lares em sua história, desvelamos suas pretensões de universalidade. Quando somos capazes de compreender nossa sociedade como parte da história, podemos compreender o processo pelo qual ela se tornou o que é e, dessa maneira, tentar entender o movimento que conduz a possibilidade de superação da sociedade capitalista e da emancipação humana. Libertar a história significa deixar que os silêncios falem, mas não para que construamos um outro discurso que reorganize o que passou. Toda leitura da história significa um posicionamento aberto a uma determinada escolha de futuro (IASI, 2007, s/p).

Contudo, parece que as características desses modernos movimentos apresentam subsídios distintos, como desvinculação de instituições reguladoras e normatizadoras, organicidade, interesses políticos decisórios. Possivelmente, essa recuperada forma de estar em movimento seja decorrente do processo formativo em que esses movimentos são elaborados, em que a dialogicidade seja a referência necessária para compreensão dos fenômenos sociais, políticos econômicos e culturais.

Podemos inferir que os sujeitos envolvidos no processo compreendem que o ensino de História implica uma opção política, e, tomada essa posição, (re) elaborando-a coletivamente por meio do diálogo com educadores subsidiados pela formação teórico-metodológica.

Porém, entende-se que na atualidade, os professores encontram uma gama de possibilidades e de materiais que favorecem o processo ensino e aprendizagem. Exemplo são as mídias, hoje bem representado pelo computador e a internet. A mídia tem estado presente em quase todos os lares e em muitos casos, sem uma análise reflexiva sobre a sua existência e neces-

cidade. Isso é, pode ser objeto de estudo histórico. Bittencourt (1998 (b), p. 108) corrobora que “As mudanças culturais provocadas pelos meios áudios visuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com capacidades de entender o mundo”.

É imprescindível que o professor no processo ensino e aprendizagem de História medeie o saber histórico por diferentes documentos, porque são atividades humanas, não sendo concebidas como objetos e por isso, BITTENCOURT (1998(a), p.101) indica que “[...] existem sujeitos que falam e que constroem sentidos específicos para a realidade retratada, através de estilos comuns às suas épocas, de formas, de contornos e de materialidades que são, simultaneamente, originais”.

Assim, não apenas o quadro de giz da sala de aula e o uso do computador com a internet podem ser as ferramentas de uma boa aula de História, pois nada adianta se o professor não souber conduzir a teoria para os desafios da análise histórica e conseqüentemente a produção do conhecimento histórico. Como forma de contribuir com o processo da construção do saber histórico, o professor deve fazer uso de fontes como programas televisivos, de novelas, filmes, visitas a museus e memoriais, de paisagens, de documentos gerais, gravuras, pinturas, textos, jornal, músicas, teatro, poesias, entre outras obras a fim de dialogar com diferentes vertentes e aportes da história.

## **O Trabalho Pedagógico na Disciplina de História**

Diante do exposto subentende-se que para o desenvolvimento das aulas de História, é imprescindível que haja a articulação dos eixos estruturantes SOCIEDADE, TRABALHO E CUL-

TURA o que possibilitará estabelecer uma relação constante entre o passado e o presente, o local com o universal para que o aluno desenvolva o pensamento histórico.

O professor deve situar os alunos, no contexto o qual se insere o “Meu lugar” (agora) bem como, o “Meu lugar” (em outros tempos), além é claro de fazer comparações com outros lugares agora e em outros tempos, instrumentalizando-os com questões que provocam o sujeito pensar a partir de hipóteses válidas e a uma análise crítica e analítica sobre o fenômeno estudado. Nesse sentido, por exemplo, ao trabalhar com o terceiro ano do Ensino Fundamental o conteúdo “*Outras formas de organização política – Os indígenas do Paraná*” o professor poderá questionar no presente: como, quando, por que e para que os homens trabalham? Quem fica com a produção? E no passado: como, quando, por que e para que os homens trabalhavam? Quem ficava com a produção? É preciso que os alunos entendam e compreendam as diferenças entre a forma de viver dos indígenas relacionada com a forma de produzir e a apropriação da produção.

Criar os desdobramentos pedagógicos com textos, músicas e imagens para que os alunos tenham diferentes encaminhamentos metodológicos possibilitando a compreensão dos diferentes povos indígenas como grupo social e o processo de organização e reorganização na sua luta para manter sua forma de viver no contexto da sociedade capitalista. Para compreender como se dão as relações de trabalho em nossa sociedade, atualmente, podemos iniciar as discussões com a música *Supertrabalhador* do Gabriel o pensador e imagens correlacionadas. A partir de questionamentos como, por exemplo: Por que alguns se apropriam da riqueza produzida pelo trabalho de outros? Como

a desigualdade social começou a existir? Partiremos para o passado por meio da análise de imagens que representem um tempo em que o trabalho era coletivo, para favorecer a compreensão do processo de exploração do homem. Onde, a produção começou a gerar excedentes e algumas pessoas começaram a “cuidar” desta sobra na produção e redistribuí-la na comunidade. Assim, entenderão que toda a riqueza da humanidade é produzida pelo trabalho humano, ou seja, pelos trabalhadores. Outra forma de trabalhar com a importância das atividades coletivas para comunidades indígenas refere-se à riqueza dos escritos deixados pelos antepassados indígenas como no *Diálogo com um velho tupinambá indicado por LÉRY*,

Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arabutam. Uma vez um velho perguntou-me:

Por que vindes vós outros, mairs e perôs [franceses e portugueses] buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?

Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente:

E porventura precisais de muito?

- Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

- Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera:

Continuação do diálogo Mas esse homem tão rico de que me falas não morre?

- Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo:

E quando morrem para quem fica o que deixam?

- Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. [...] continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, Agora vejo que vos outros mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados. (LÉRY, 1980, p. 169-70)

Ao utilizar os recursos acima citados pretende-se que a História seja um elo significativo entre passado, presente e futuro, que favoreça a interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a expectativa de acontecimentos futuros. Pretende-se assim, o planejamento intencional com seleção de conhecimentos, a mudança de atitudes pelas gerações precedentes e a atual para interferir na formação da consciência histórica, compromete-

timento com as mudanças ocorridas socialmente, independentemente de seu tempo e espaço, que se processam sucessivamente e que tem origem nas contradições sociais. É preciso propor aos alunos por meio das atividades de Ensino de História saberes historiográficos que, descortine as possibilidades de análise ao objeto de pesquisa, novas fontes históricas, novas metodologias e estratégias de ensino. Reúna, ainda, a esses a capacidade, oportunizada, planejada e organizada pelo professor no espaço da sala de aula e da rotina escolar, com encaminhamentos metodológicos diversificados como: aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos de texto, debates sobre os textos, produção de textos, oficinas, análise e produção de materiais didáticos, trabalho em grupo, resumo crítico dos textos, exposição oral e dialogada, pesquisa, apresentação de oficinas pelos alunos sobre uma música de cada década e a sua relação com os acontecimentos da época, já que o atrativo musical favorece na linguagem prazerosa no processo ensino aprendizagem. Um fato relacionado à expressão literária musical ou um acontecimento, independente da importância que se atribua a ele pelos contemporâneos ou historiadores pode assumir um papel importante na relação temporal, pois ele pode identificar a ruptura de equilíbrio ou (re) estabelecimento deste.

Sugerimos também que o professor constitua com os alunos um quadro comparativo para que se torne possível estabelecer relações entre o meu lugar/sociedade aqui/agora e em outros tempos, bem como com outros lugares/sociedades agora e em outros tempos. Para tanto apresentamos a seguir um modelo, o qual poderá ser modificado de acordo com os objetivos que se almeja alcançar. Por exemplo:

Brasil/Paraná/Município	Sociedade Indígena		Sociedade Capitalista	
	Passado	Presente	Passado	Presente
Propriedade legal				
Mão-de-obra/ divisão do trabalho				
Lucros/excedentes (Quem se apropria da produção?)				
Diferenças étnicas e manifestações culturais				
Manutenção da ordem				
Conhecimentos (produção/transmissão)				

A partir da elaboração do quadro comparativo o professor poderá propor alguns questionamentos aos alunos, tais como: O que há de semelhante entre as duas formas de organização social? O que as diferencia? O que mudou em cada sociedade? O que não mudou? Por quê?

Para consubstanciar a compreensão dos significados, para o preenchimento do quadro acima, bem como trazer à tona discussões sobre os povos indígenas, da chegada dos portugueses a partir do século XVI é possível trabalhar com a letra da música Pindorama: Luiz Tatit e Sandra Peres, que lembra as diferentes reações dos povos indígenas à ocupação portuguesa no Brasil. Levar o educando a entender como foram os primeiros contatos entre portugueses e autóctones e as ações de ambos no processo que culminou com a escravização indígena. Caracterizar as formas de escravização dos indígenas pelos portugueses na sociedade colonial brasileira.

Pindorama<sup>1</sup>

(Terra à vista!)	Para as índias, para as índias
Pindorama, Pindorama	Mas as índias já estavam aqui
É o Brasil antes de Cabral	Avisamos: "olha as índias!"
Pindorama, Pindorama	Mas Cabral não entende tupi
É tão longe de Portugal	Se mudou para o mar
Fica além, muito além	Ver as índias em outro lugar
Do encontro do mar com o céu	Deu chabu, deu azar
Fica além, muito além	Muitas naus não puderam voltar
Dos domínios de Dom Manuel	Mas, enfim, desconfio
	Não foi nada ocasional
Vera Cruz, Vera Cruz	Que Cabral, num desvio
Quem achou foi Portugal	Viu a terra e disse: "Uau!"
Vera Cruz, Vera Cruz	Não foi nau, foi navio
Atrás do Monte Pascoal	Foi um plano imperial
Bem ali Cabral viu	Pra aportar seu navio
Dia 22 de abril	Num país monumental
Não só viu, descobriu	
Toda a terra do Brasil	Ao Álvares Cabral
	Ao El Rei Dom Manuel
Pindorama, Pindorama	Ao índio do Brasil
Mas os índios já estavam aqui	E ainda quem me ouviu
Pindorama, Pindorama	Vou dizer, descobri
Já falavam tupi-tupi	O Brasil tá inteirinho na voz
Só depois, vêm vocês	Quem quiser vai ouvir
Que falavam tupi-português	Pindorama tá dentro de nós
Só depois com vocês	
Nossa vida mudou de uma vez	Ao Álvares Cabral
Pero Vaz, Pero Vaz	Ao El Rei Dom Manuel
Disse em uma carta ao rei	Ao índio do Brasil
Que num altar, sob a cruz	E ainda quem me ouviu
Rezou missa o nosso frei	Vou dizer, vem ouvir
Mas depois seu Cabral	É um país muito sutil
Foi saindo devagar	Quem quiser descobrir
Do país tropical	Só depois do ano 2000
Para as Índias encontrar	

<sup>1</sup>Letra: Letra: Luiz Tatit e Sandra Peres – Intérprete: Palavra Cantada  
Disponível: <http://www.bibliotecadeletras.com.br/musica/123853/Pindorama>.  
Acesso em 22/02/2015

Nesse sentido, se faz necessário que o professor faça perguntas válidas sobre o sentido e significado de alguns conceitos existentes na letra da música, remetendo ao contexto trabalhado, como por exemplo: Por que a música se chama Pindorama?

Na interpretação da música “Pindorama” é possível observar que algumas estrofes são cantadas em português de Portugal e não em português do Brasil. Analisando bem a letra dessas estrofes, qual seria o objetivo dos autores com a utilização deste recurso? Qual é o tema central da música Pindorama? O autor do texto considera uma incoerência falar de “descobrimiento do Brasil”. Que argumentos ele utiliza para justificar o seu posicionamento? Você concorda com ele? Justifique. Quais foram os primeiros povos indígenas com os quais os portugueses tiveram contato quando chegaram ao Brasil? Onde se localizavam? Quem eram os Jesuítas? Segundo o autor do texto, qual foi o papel deles na colonização do Brasil? Quem estava por trás dos Jesuítas? O que aconteceu com os índios que habitavam a costa do litoral brasileiro e que foram os primeiros a manter contato com os portugueses? Foi pacífica a chegada do branco em terras indígenas? De acordo com o autor, qual foi o significado das bandeiras e dos bandeirantes para os indígenas que viviam no interior do Brasil? O professor deverá buscar o significado dos termos usados na letra da música, insistir com os alunos a enxergarem os fatos intrínsecos. Para o autor, os bandeirantes foram responsáveis não pelo povoamento, mas pelo despovoamento do Brasil. O que ele quis dizer com isto? Explique.

Entendemos que é justamente por meio de atividades como essas que se torna possível à análise crítica da sociedade, ou seja, por meio do desenvolvimento do pensamento histórico é que o aluno irá perceber-se enquanto sujeito histórico-social.

Isso o possibilitará refletir e compreender por que temos esta forma de organização social e não outra; que as coisas mudam e que são os homens por meio do trabalho e da forma como se organizam socialmente para produzir a sua existência que promovem tais transformações; que o trabalho, a sociedade e a cultura não foram sempre do jeito que a conhecemos hoje, sendo, portanto, passíveis de serem transformadas, percebendo que na história da humanidade, eterno é somente o movimento.

Essas inquietações podem ser provocadas por meio do ensino de História e poderão possibilitar o desvelamento do “segredo do homem” que está contido na história, o desvelamento das contradições sociais, bem como a possibilidade de superação do modelo de organização social assentado na exploração de uma classe sobre outra, ou seja, a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. Maria F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998 (b).

\_\_\_\_\_. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998 (a).

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. Tradução Dulce Oliveira Amarante dos Santos; revisão técnica José Leonardo do Nascimento. – Bauru, SP: EDUSC, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBSBAWN, Eric J. **Sobre história**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

IASI, M. L. Nada de parecer impossível de ser mudado. In: BEER, M. **História do socialismo e das lutas sociais**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LUKÁCS, György. **Velha e Nova Cultura**. <http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/misc/velhaenovacultura.htm>. Acessado em 08/02/2015.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1, Vol. I, Prefácio da 1a. Edição Alemã e Posfácio da 2a Edição Alemã; Contribuição à Crítica da Economia Política. 1895.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1996, p 88.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Regina. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais no Ensino Fundamental**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2006. (Tese de doutorado).

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. 20. Ed. – Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? In **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: EDUSP, 1980, p. 169-70.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. In: **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Cap.VI. p. 119-138.



## O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Sandra Macanhão Biavatti\**  
*Jaqueline Miliavaca Wielewski\*\**

A arte está presente desde os primórdios da humanidade, ela faz parte da natureza do homem, sendo uma forma de trabalho humano criador. Pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, porque produz a sua própria existência retirando dela o seu sustento transformando objetos naturais em ferramentas para possibilitar e acelerar o processo de transformação do natural. Para isso, ao longo da história o homem além de criar objetos e instrumentos para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, também expressa sentimentos, emoções, imaginações, realidade histórica-social de diversas maneiras como, por exemplo, na música, desenho, pintura, escultura, teatro, arquitetura, literatura, escrita, fotografia, cinema, performances entre outros tantos. Em todas as culturas constata-se a presença de diferentes maneiras e formas de manifestações artísticas, da-

---

\* Professora formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas UNOESTE, com as especializações em Metodologia do Ensino de Arte FACULDADES INTEGRADAS “ESPÍRITA” e Fundamentos da Educação UNIOESTE. Professora de Arte do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante na Rede Estadual de Ensino do Paraná, Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone – sandra\_biavatti@yahoo.com.br

\*\* Professora formada em Pedagogia pela UNIOESTE e com especializações em Educação Especial UNINTER e Atendimento Educacional Especializado – AEE Universidade Federal do Ceará. Professora de Apoio pedagógico no Ensino Médio e Profissionalizante na Rede Estadual de Ensino do Paraná e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de ensino de Cascavel – jaqueline@gmail.com

quilo que chamamos de ARTE, tanto em objetos artísticos quanto nos ritualísticos, dos quais vieram a ser considerados obras de arte.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKI, 2009, p.14).

Por meio da arte o homem cria e torna-se consciente de que faz parte da sociedade, interpretando o mundo e a si mesmo. No ambiente escolar muitas são as interpretações da disciplina, mas o essencial é que ela faz parte de nossa vida, é necessária e às vezes não a percebemos. Ela é indispensável para a união do indivíduo como um todo. Mas, como perceber e entender tudo isso? O ensino da Arte é necessário? Porque ensinar Arte na Escola? Tais questionamentos nos fazem pensar o quanto é necessário estarmos refletindo sobre a disciplina e as práticas pedagógicas em sala de aula. “As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. [...] Dar lucro. Não enxergam que a arte [...] é a única chance de um mundo de liberdade, além da necessidade.” (LEMINSKI, 1986). A Arte tem espaço próprio na educação, tão importante quanto às demais disciplinas da matriz curricular, contribui na formação integral do indivíduo possibilitando a ampliação do repertório cultural dos alunos, por meio do conheci-

mento artístico, aproximando-o do universo cultural da humanidade nas suas múltiplas representações.

O ensino da disciplina nas instituições escolares possibilita ao educando o acesso ao mundo da Arte, ao conhecimento artístico, a vivência e a criação das diferentes linguagens artísticas, ao desenvolvimento e ao aprimoramento da sensibilidade humana por meio da capacidade sensorial, a partir de uma necessidade que é contemplada por uma educação estética que está relacionada à apreensão e a apreciação do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo, que nos mostram a realidade humana fazendo-nos refletir, questionar ou analisar a nossa própria realidade, compreender as obras artísticas que o homem construiu nas diversas sociedades ao longo da história e a valorização da função social do trabalho para a coletividade. Porém, para que isso aconteça é necessário entendermos e compreendermos os significados, as condições sociais e materiais que levaram o artista a criar a obra. Pois,

O homem faz-se de modo dialético – ao construir o mundo e a história, e ao ser por eles construído – no embate com a natureza para a obtenção e construção dos meios de subsistência; é na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria – constrói ao mesmo tempo em que promove à subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer humanizando-o. (PEIXOTO, 2003, p.42)

Partindo do pressuposto que o homem se humaniza através do seu trabalho, por meio das produções artísticas nas quais busca o resgate da totalidade entre o artista e sua obra, a escola é o espaço de socialização, transformação, informação, criação,

conhecimento científico, onde há e deve ser uma reflexão subjetiva respeitando a realidade atual, em que o indivíduo deve conhecer e respeitar as diversas manifestações culturais no mundo, dentre eles a “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”<sup>1</sup>, compreendendo a concepção poética, filosófica e artística. \_

Neste sentido, é fundamental trabalhar o aluno como um todo, impulsioná-lo a desenvolver sua criatividade, sua afetividade, sua percepção, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade de forma a ampliar seus referenciais de mundo com todas as formas de linguagens: escrita, sonora, dramática, visual, corporal, musical, cinematográfica dentre outras. Como afirma Peixoto:

Urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. Para tanto, o ensino da arte na escola tem um papel primordial, pois, além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da arte se torne possível a todos. (PEIXOTO, 2004, p. 231).

A partir do acesso aos bens culturais é que o homem se torna humano, se humaniza e se reconhece como tal. Pois, o elemento central de referência para a apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos é a escola, que é um dos espaços que tem a função de transmitir, sistematizar e produzir o legado

---

<sup>1</sup>Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

cultural, onde se aprende e se adquire a forma de conhecimento sistematizado historicamente acumulado pela humanidade.

A arte não pode ser vista como exclusividade de uma determinada cultura, mas sim de diversas práticas sociais de um determinado momento histórico. Mas, infelizmente, na sociedade ainda existem indivíduos e ou profissionais que compreendem a ARTE como dom, inspiração ou talento artístico, que segundo o autor (PORCHER 1982, p.15), “não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar ao sujeito os instrumentos necessários para a sua auto-expressão.” A arte supõe o contato do ser humano com o seu meio, as experiências e o conhecimento que adquire e transmite por meio de suas próprias experiências. Ninguém nasce sabendo, desde o nascimento o sujeito interage com diversas manifestações culturais a sua volta e o conhecimento é construído, a partir da mediação com seus pares para que o sujeito produza Arte. Assim, as características inatas dos sujeitos, não garantem o aprendizado, pois para viver em sociedade, faz-se necessário, apropriar-se do conhecimento científico que é transmitido e assimilado na escola. Isto significa que a falta de oportunidade educativa para os sujeitos, gera diferenças na produção e na reflexão sobre a Arte, ou seja, a orientação, a mediação, a transmissão e assimilação dos conteúdos artísticos, buscam a transformação e o desenvolvimento do ser humano.

Como se vê, nas aulas de Arte é preciso repensar o processo educacional, preparar a pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações. Quanto mais condições de acesso ao mundo da cultura, da arte, da filosofia e ciência, tanto mais genuinamente humano o homem se faz.

A partir dos trabalhos artísticos dos artistas históricos, é possível perceber a influência do meio em que vive, época, história, tipo de arte que tem acesso e outras questões pertinentes, construindo a efetiva relação entre o estético e o artístico, materializando-se nas representações artísticas, de forma a abranger o conhecimento em Arte, sendo que este se constrói por meio da relação entre o estético e o artístico. Peixoto, 2007 entende que:

A compreensão das criações artísticas e das posições existentes na teoria estética requer que sejam situadas no âmbito histórico, social e político, científico e cultural em que vieram à luz, pois é nesse contexto amplo que se encontram os nexos explicativos de tais posições e criações; só assim é possível estabelecer um conhecimento crítico, radical (pelas raízes) e significativo sobre elas. Fora de tal contexto, todo e qualquer conhecimento se esvazia de significado e se transforma em simples justaposição de dados, fatos, datas e eventos desconexos. A área da Arte não tem uma lógica interna restrita a si mesma, o que indica não ser a Arte auto-explicável. Pelo contrário: tudo o que acontece no seu âmbito próprio está intimamente vinculado ao tempo histórico, à organização da produção e da sociedade em que ocorre, como também é fruto das conquistas humanas de toda a história anterior, nos diversos campos: do fazer e do criar, do saber e do pensar, do sentir e do perceber, do agir e do relacionar-se (PEIXOTO, 2007. Excerto de texto inédito cedido pela autora).

Ademais pela Arte, o ser humano torna-se consciente de sua existência individual e social, ele se percebe e se interroga,

sendo levado a interpretar o mundo e a si mesmo, possibilitando tornar-se mais crítico e consciente, pois passamos a compreendê-la e a percebê-la, não só como parte da realidade humana social, mas como algo que transcende a essa realidade. Uma linguagem de todas as épocas e estilos que tem a função expressiva de um conteúdo com mensagem, uma condição humana de certos questionamentos sobre a realidade de nosso viver e visões de mundo. Por isso, os encaminhamentos metodológicos nas aulas de Arte devem contemplar a teoria e a prática, contextualização histórica para que o seu estudo não se restrinja tão somente ao fazer artístico como: pintura, recorte, colagem, decoração e datas comemorativas. É de suma importância ampliar e possibilitar aos alunos o saber e a apropriação do conhecimento estético. Teorizar, sensibilizar e produzir. Lembrando que todo saber elaborado deve ser contextualizado historicamente e socialmente, refletindo e produzindo novas formas de leitura, interpretação e sensibilização.

Como afirma Peixoto *apud* Mészáros:

[...] trata-se de uma arte que procura propiciar a reflexão e promover condições efetivas para que as pessoas comuns se descubram capazes de criar, que possam fazer frente aos ditames da indústria cultural, embrutecedora, alienante e avassaladora, típica das sociedades tecnológicas. Em suma, uma arte que se constitua numa contribuição, pautada pela verdade (não pela ilusão), para o processo de humanização e libertação do homem, através da aproximação daquele que produz àquele que consome, tidos ambos como partícipes de um mesmo e único processo vital (MÉSZÁROS, 1981, p. 192-193.)

Assim, educar esteticamente consiste em ensinar o homem a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir e pensar. E para que ocorra o aprendizado, faz-se necessária a mediação do professor de forma intencional, uma vez que é necessário o conhecimento das quatro linguagens artísticas: música, dança, artes visuais e artes cênicas ou teatro. A apropriação dessas diferentes linguagens e modos de expressão artística somente ocorrerá na escola se houver uma mediação de qualidade pelo professor, e para isso é importante maiores conhecimentos na área, conhecimento estruturado e organizado mediante aos fatos sociais, políticos, filosóficos, éticos e religiosos de cada sociedade. O seu estudo, como manifestação simbólica de determinada cultura, nos leva a compreensão e reflexão das mais diversas formas de representações que surgem através dos tempos, construindo o percurso da história humana.

Se o educador é figura indispensável, ele precisa ser bem formado, valorizado. Deve participar continuamente de formação de qualidade. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam. Por essa razão, para a Pedagogia Histórico-crítica – PHC, não serve qualquer conteúdo. Explicitemos um pouco mais como estamos valorando esse conteúdo. (MARSIGLIA E MARTINS, 2013). O professor sendo o mediador de todo conhecimento artístico necessita aprender continuamente por meio de oficinas, cursos, uso adequado dos materiais de apoio didático, podendo ser desenvolvidos por eles. Toda a formação em arte deve proporcionar um preparo pedagógico ao docente para que realmente possa efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, com o objetivo de desenvolver a

consciência estética e a apreensão de diferentes visões de mundo em períodos e sociedades diversas. O professor deve ir além do cotidiano, considerando as relações existentes entre arte-história-sociedade-vida.

Pois, a percepção e a criação dos diversos objetos que compõem a produção artística da humanidade exigem um sentido humanizado, como afirma Marx:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade animal para alimentar-se. O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espe-

táculo. O comerciante de minerais não vê seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem senso mineralógico. A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural. (MARX, 1987, p. 178)

A formação dos sentidos humanos é resultado de toda uma história e de uma construção natural e cultural. Desta forma, justifica-se o objeto de estudo da disciplina de Arte, cujo objetivo é fazer compreender todo o processo dessa humanização, criação e transformação social ocorrida ao longo da história. Perceber que todos os objetos, instrumentos, tecnologia, artefatos, artesanatos, moda, entre outros, fazem parte da criação exclusivamente humana. Valorizar a obra e o artista, o seu momento histórico, o processo de composição, a impressão da sua visão de mundo, as determinações sociais na sua obra, apresentando uma nova realidade social, além de representar e aproximá-lo de seu trabalho, o que não ocorre na sociedade capitalista, que transforma tudo em mercadoria, com um único objetivo, “o lucro”, desvalorizando assim o artista e o seu produto. Espera-se que a partir dos conhecimentos em Arte e suas linguagens o homem torne-se consciente do mundo e da sociedade em que vive para que possa transformá-la. Como diz Saviani:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da

classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (SAVIANI, 2013, P.26)

Então, se a neutralidade é impossível é preciso ver a arte como expressão e criação humana e não simplesmente como mercadoria. Uma arte voltada para o conhecimento, para diversas realidades culturais, onde o homem exprime aquilo que o seu tempo histórico o permite.

Desde a infância o sujeito deve perceber e entender a função social da Arte no seu cotidiano. E para que isso aconteça é necessário um trabalho mediado e intencional por parte do professor, comprometendo-se com o crescimento do aluno aprofundando o conteúdo, questionando e refletindo a sua prática pedagógica com atividades que tenham como objetivo principal desenvolver a sensibilidade estética nos alunos por meio das linguagens artísticas aqui apresentadas.

Na linguagem artística da **Música**, por exemplo, cuja matéria-prima é o som e os elementos formais como altura, duração, intensidade, densidade, timbre e suas formas de organização sonora como ritmo, melodia e harmonia, tem relação imediata com o som natural e cultural.

Estamos inseridos num mundo cheio de sons, e muitas vezes não percebemos suas influências, que não bastam serem ouvidos, temos que saber ouvir, sentir e entender o que estamos ouvindo. E para entender é necessário conhecer o contexto da música, como foi composta e executada, por quem, para quem, como e com que finalidade. Observando que o artista combina

diversos sons de modo que possa intervir e combiná-los de acordo com seus interesses e da coletividade. Cada sentido humano vai se formando no processo de desenvolvimento, com um determinado grau de sensibilidade e especificamente educado para as exigências de cada momento.

Convém lembrar que a criança desde que nasce recebe diversas influências sonoras de acordo com sua cultura. Por isso, a importância do trabalho com a linguagem desde a infância, para o desenvolvimento da sensibilidade estética e a percepção. Não basta a criança somente ouvir a música e sim saber ouvir, apreciar, perceber, entender, compreender como a música foi produzida em diversas culturas e sua finalidade, sempre partindo da contextualização, influências históricas e culturais. A música representa uma forma de expressão humana, representação de uma determinada realidade histórica, fato social, de emoções e sentimentos em relação ao outro e a nós mesmos, ao próximo e ao mundo, tornando o indivíduo sensível e receptivo ao mundo sonoro. É uma forma de representar, relacionar e compreender a imensa diversidade de gêneros musicais existentes e que interferem na vida dos seres humanos.

No ambiente escolar, o trabalho com a música deve ser realizado a partir do seu objeto de estudo, o som e seus elementos formais, composição, técnicas, gêneros, movimentos e períodos históricos. O trabalho pedagógico deve possibilitar ao sujeito a aprender a ouvir e ampliar seu repertório sonoro e sua memória auditiva, para isso ele precisa estar aberto e receptivo a uma grande variedade de novos sons.

Pois, no trabalho com a Arte musical o primeiro passo é ouvir, mas não basta ouvir, temos que ouvir sentir e entender o que estamos ouvindo. E para entender por quem,

aonde, quando, com que intenção, etc. E perceber também que a forma como ouvimos foi construída socialmente e difere de um grupo social para outro. (SCHLICHTA, 1996 p.47).

Qualquer coisa que se movimenta em nosso mundo faz o ar vibrar e todas emitem um som. Esses movimentos do ar se chamam vibrações, gerando o som, som é movimento. No entanto, existe uma infinidade de sons no nosso mundo, que não são iguais. Alguns agradam, outros nos desagradam. E o homem os combina conforme seus interesses gerando assim uma organização sonora, a música.

Na linguagem das **Artes Cênicas ou Teatro**, o objeto de estudo é a representação e seus elementos formais, personagem, ação e espaço cênico, composições, gêneros, períodos e contextualização histórica. Cujo trabalho a ser desenvolvido na instituição é de oportunizar ao educando as diversas técnicas, brincadeiras e jogos teatrais e dramáticos, colocar-se no lugar do outro, realizar várias experiências, sem correr riscos, dramatizar, representar, vivenciar experiências diversas envolvendo as expressões faciais, corporais, gestuais e vocais, através de várias histórias, contos, músicas, cenas do cotidiano, etc. Lembrando que, o ensino de teatro nas escolas deve superar a ideia de atividade espontânea ou de espetáculos comemorativos. O trabalho pedagógico deve buscar a valorização das obras teatrais como bens culturais da humanidade, seu contexto histórico, que inclui realidade, fantasia, mitos, cinema, novelas, telenovelas, danças, brincadeiras e rituais, folclore entre outros. A criatividade, a socialização, a memorização, interação e a coordenação, são possibilidades de aprendizagens oferecidas pelo teatro na educação. Como afirma Maria Clara Machado:

A falta de exercícios de expressão espontânea nas crianças vai tornando-as máquinas de repetir conceitos, pobres robôs, cópias mal feitas de adultos ressequidos, porta-vozes do que se ouve todos os dias nos programas de televisão, anúncios ambulantes de produtos comerciais, imitadores de heróis mal representados, mal idealizados, veículos puros de uma agressividade mal dirigida e mal controlada. (MACHADO, 2001 p. 11).

O teatro também é uma forma de manifestação artística humana, uma construção social, cujo objetivo é dramatizar, representar algo, alguém, uma história promovendo o relacionamento do homem com o mundo, tornando-os mais sensíveis, críticos e tomando consciência de sua personalidade, de suas próprias reações, limitações e responsabilidades.

Já na linguagem das **Artes Visuais** o objeto de estudo é a forma, cujo, elementos formais são as linhas, cores, texturas, superfície, volume, composições bidimensionais e tridimensionais, técnicas, gêneros artísticos, os movimentos e períodos históricos que se manifestam por meio de imagens, desenhos, pinturas, gravuras, colagens, produções pictóricas de artistas consagrados ou não, presentes e produzidas ao longo da história, contextualizando com a sociedade contemporânea em que o aluno entrará em contato com diferentes formas de expressão visual que a humanidade construiu. O trabalho deve ser desenvolvido por meio de análise e reflexão, leitura e releitura de imagens, na mídia, cinema, obras de arte diversas, relacionando com o cotidiano dos indivíduos, sua realidade e com o conteúdo trabalhado, entendendo a obra a partir do artista que a concebeu, compreendendo o período histórico e sua realidade, sua cultura e época numa perspectiva histórico-crítica, questionando, explo-

rando, lendo e analisando, compondo releituras críticas que possibilitem a compreensão de uma transformação da realidade social. Toda e qualquer obra de arte pode oportunizar a releitura por parte dos alunos e é preciso que o mesmo realize-a não apenas como uma simples modificação da obra e sim como um momento pelo qual ocorra a reflexão, através da teorização, sensibilização e produção artística estudada. Todas as imagens representam uma visão que explicitam um modo de ver, ponto de vista, momento histórico de alguém, de uma época, de um grupo. Podemos observar a partir das composições realizadas pelas crianças, sua vivência, sua história e depois partir para as obras de arte que envolva todos os elementos formais estudados, nos quais se pode trabalhar do todo para as partes, buscando a totalidade que a imagem representa. A aprendizagem se dá por meio de várias atividades, leitura e releitura de imagens, produção de desenhos, pinturas, colagens, dobraduras, esculturas, sempre a partir de um conteúdo, um elemento formal, estilo, história, técnica e materiais, modos de compor, relações de figura-fundo, proporção, combinação ou não de cores, entre outros, sempre com orientação e mediação do professor.

Na linguagem da **Dança**, cujo objeto de estudo é o movimento e seus elementos formais: movimento corporal, espaço e tempo, composições, força, tempo, espaço e fluência, técnicas, gêneros, movimentos e períodos históricos, é uma forma de expressão humana, na qual também é necessário, considerar o contexto sócio-cultural. É uma forma de linguagem corporal que permite diferentes possibilidades de movimentos, ritmos e combinações mediante estímulos sonoros.

As atividades a serem desenvolvidas com esses conteúdos poderão ser por meio de massagem facial e corporal no ou-

tro; conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo humano cientificamente e seu uso no campo da arte (expressão e comunicação); análise das características dos corpos (forma, volume e peso); criação e apresentação coletiva de gestos expressivos e danças diversas (nacional internacional e criativa); assistir a espetáculos de diferentes tipos de danças e em diferentes espaços culturais e sua apreciação crítica. Lembrando que a sistematização dos conteúdos artísticos das referidas linguagens não consistem em uma listagem linear e estanque, deverão ser trabalhadas de forma dialética.

O professor poderá desenvolver atividades de estrutura e funcionamento do movimento corporal, pois o foco será o movimento expressivo, que consiste em ultrapassar os movimentos corporais automáticos, involuntários e voluntários, com a repetição e criação de sequências simples e complexas de movimentos corporais, por meio de: brinquedos cantados, cantigas de roda, danças folclóricas nacionais e internacionais, danças criativas e danças populares e do cotidiano nacional e internacional.

Para o ensino da Dança na escola, é fundamental buscar no encaminhamento das aulas a relação dos conteúdos próprios da dança com os elementos culturais que a compõem. É necessário rever as abordagens presentes e modificar a ideia de que a Dança aparece somente como meio ou recurso “para relaxar”, ‘para soltar as emoções’, ‘para expressar-se espontaneamente’, ‘para trabalhar a coordenação motora’ ou até ‘para acalmar os alunos” (MARQUES, 2005, p. 23).

Por isso, enfatizamos também na dança as relações com as correntes estéticas e com os períodos e movimentos

da história da arte, como leitura de imagens no plano bidimensional e tridimensional que envolve o movimento corporal, espaço e tempo, bem como seus elementos.

Todo o trabalho realizado com o aluno nas diversas linguagens deve ser avaliado de forma diagnóstica, processual, contínua, permanente e cumulativa, isso quer dizer que deve ocorrer em todo o momento do processo ensino-aprendizagem, sendo que o professor planeja e avalia a aprendizagem do aluno, a apreensão dos conteúdos a partir da sistematização e mediação do professor. Para isso, o professor precisa ter clareza dos pressupostos que orientam a sua prática pedagógica e ter consciência dos objetivos da disciplina.

De acordo com a LDB (n. 9.394/96, art. 24 inciso V), a avaliação é “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Na Deliberação 07/99 do Conselho Estadual de Educação (Capítulo I, art. 8º), a avaliação almeja “o desenvolvimento formativo e cultural do aluno” e deve “levar em consideração a capacidade individual, o desempenho do aluno e sua participação nas atividades realizadas”.

Deste modo, a produção artística do aluno é apenas parte desse processo, não representando a totalidade, mas o movimento de busca desta totalidade, envolvendo a contextualização dos conteúdos e a união da teoria com a prática. Sendo um processo de tomada de consciência para o próprio aluno, o que aprendeu e para o professor o que foi ensinado.

Neste sentido, conforme as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná:

De fato, a avaliação requer parâmetros para o redimensionamento das práticas pedagógicas, pois o professor participa do processo e compartilha a produção do aluno. Ou seja, a avaliação permite que se saia do lugar comum, dos gostos pessoais, de modo que se desvincula de uma prática pedagógica pragmatista, caracterizada pela produção de resultados ou a valorização somente do espontaneísmo. Ao centrar-se no conhecimento, a avaliação gera critérios que transcendem os limites do gosto e das afinidades pessoais, direcionando de maneira sistematizada o trabalho pedagógico. Assim, a avaliação em Arte supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos e busca propiciar aprendizagens socialmente significativas para o aluno. Ao ser processual e não estabelecer parâmetros comparativos entre os alunos discute dificuldades e progressos de cada um a partir da própria produção, de modo que leva em conta a sistematização dos conhecimentos para a compreensão mais efetiva da realidade. (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, 2008 p. 81).

Para que se faça entender todos esses apontamentos é necessário compreender em primeiro lugar que a avaliação ocorre durante o processo de desenvolvimento do trabalho artístico, na interação entre aluno-professor – conhecimento artístico – contexto/histórico/social/cultural, por meio de reflexões e questionamentos coletivos. O professor deve verificar como o aluno desenvolve as atividades apresentadas e como ele discute com seus pares e elabora seus registros. Além disso, poderá estar atento às respostas para perceber se houve ou na apropriação dos conteúdos trabalhados, caso contrário organizar metodolo-

gias e instrumentos avaliativos diversificados de forma que haja a recuperação paralela. São diversos os instrumentos de avaliação que poderão ser utilizados, dentre eles, ficha de registros, sínteses, debates, autoavaliação, dramatizações, apresentações para os colegas, desenhos, discussões, trabalhos artísticos individuais e em grupo registros em forma de relatórios, gráficos, portfólio, audiovisual, provas escritas e outros. O docente deve ter clareza de quais são os critérios de avaliação pretendidos e os pressupostos que orientam sua prática.

Sendo assim, deve-se lembrar das pessoas com deficiência que estão no espaço escolar, que apresentam dificuldades como qualquer outra pessoa. Os conteúdos deverão ser os mesmos para todos os alunos, com ou sem deficiência, buscando o desenvolvimento integral dos mesmos. É de suma importância que esses alunos participem de todas as atividades desenvolvidas, considerando os recursos didáticos específicos para cada deficiência, pois existem especificidades em cada uma delas.

Dessa forma, entende-se a relevância de promover a todos os educandos o acesso aos conhecimentos artísticos e a educação estética, contribuindo para que usufruam dos bens culturais produzidos, suas funções, objetivos, expressões e sentimentos. Assim, proporcionar, de forma muito sintética, mas objetiva e estruturante, uma familiarização com as principais temáticas do ensino da Arte apresentados no presente documento.

## REFERÊNCIAS

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL—anos iniciais.** Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

DENARDI, C. **Educação estética: a necessidade de ensinar arte na escola.** Texto para fundamentar o Artigo da SEMED da Prefeitura de Cascavel. Curitiba. 2005.

\_\_\_\_\_. **Por uma escola comprometida com o conhecimento cotidiano e escolar.** Disponível em: <[www.editoraopet.com.br](http://www.editoraopet.com.br)> Acesso em março de 2008.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEMINSKI, Paulo. **A Arte e Outros Utensílios.** São Paulo: Folha de São Paulo, 18 de outubro 1986.

MACHADO, Maria Clara. **100 Jogos Dramáticos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. In **Germinar: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola.** São Paulo. Ed. Cortez, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **LDP: Livro Didático Público de Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e o grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo n° 84).

\_\_\_\_\_. Arte e Vida: Por quê? In: **Anais do II Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba: EMBAP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Excerto de texto inédito cedido pela autora**. 2007.

PORCHER, L. (Org). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** 6. Ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROSSETTO, E. IACONO, J. P. ZANETTI, P. S. Pessoa com deficiência: Caracterização e Formas de Relacionamento. Organização Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE; In: **Pessoa com Deficiência: Aspectos Teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 105-140.

SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1998.

SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

SCHLICHTA, C.A.B.D.; TAVARES, I. M.; TROJAN, R. M. **Educação Artística** – livro do professor: do pré à 4ª série. Curitiba: Módulo, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância** – Tradução Zoia Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

TAVARES, Isis Moura. **Educação corpo e arte**. IESDE: Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino, Curitiba. 2004.

# **SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL FUNDAMENTADOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA**

*Ângela Massumi Katuta*<sup>\*</sup>  
*Edenir Theresinha Souto Conselvan*<sup>\*\*</sup>  
*Irani Aparecida de Oliveira Cordeiro*<sup>\*\*\*</sup>  
*Julsemino Siebeneichler*<sup>\*\*\*\*</sup>  
*Vera Lucia Bier*<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O presente texto tem como objetivo fornecer subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com os conhecimentos geográficos aos Profissionais da Educação<sup>1</sup> Básica, sobretudo

<sup>\*</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral/Matinhos-PR. Geógrafa, professora de geografia. Mestre em Geografia pela UNESP de Presidente Prudente. Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. E-mail: [angela.katuta@gmail.com](mailto:angela.katuta@gmail.com)

<sup>\*\*</sup> Pedagoga, com especialização em Educação Infantil, Coordenadora Pedagógica Municipal da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: [edeconselvan@gmail.com](mailto:edeconselvan@gmail.com)

<sup>\*\*\*</sup> Curso Normal Superior, Coordenadora Administrativo-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Doce Infância. E-mail: [nanairani@hotmail.com](mailto:nanairani@hotmail.com)

<sup>\*\*\*\*</sup> Pedagogo, com especialização em Gestão Educacional, Coordenador Pedagógico Escolar da Escola Municipal Francisco Vaz de Lima. E-mail: [julsemino.s@hotmail.com](mailto:julsemino.s@hotmail.com)

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Pedagoga, com especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Coordenadora Pedagógica Municipal da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. E-mail: [vera.luciabier442@gmail.com](mailto:vera.luciabier442@gmail.com)

<sup>1</sup>Monitores, Monitores Educacionais, Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais.

àqueles que trabalham com a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi elaborado coletivamente com os educadores da rede municipal de Cascavel/PR, tendo como base os desafios inerentes à materialização da proposta pedagógica no trabalho em sala de aula.

A partir do levantamento das principais dificuldades no trabalho com os conhecimentos geográficos, elaboram-se reflexões e encaminhamentos metodológicos para que o profissional da educação possa investir na (re) estruturação de sua prática pedagógica, pois, verifica-se que muitos conhecimentos geográficos são por ele abordados, mesmo que não tenha se dado conta. O presente texto não é um receituário a ser seguido, mas um instrumento que pretende auxiliar no processo de reflexão e criação das práticas educativas de cada profissional, em um intenso diálogo com a realidade dos educandos que frequentam os espaços escolares da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É importante destacar que parte-se do pressuposto de que as dúvidas, inquietações, percepções, compreensões, portanto, os saberes dos educandos são aspectos fundamentais a se considerar no planejamento, implementação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, dado que para aprender e produzir novos conhecimentos, é necessário dialogar com os adquiridos. Elucidando melhor: o trabalho pedagógico com a observação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens, elementos estruturantes do trabalho com conteúdos da geografia, poderá ter como ponto de partida a percepção dos educandos, tanto daqueles que moram na zona urbana e rural. Como cada um desses grupos vivencia arranjos espaciais distintos e interdependentes (cidade e campo), que possuem a mesma origem na divisão territorial do trabalho, o

ponto de partida dos profissionais da educação será diferente. Aquele que trabalha com os educandos da zona urbana poderá iniciar com as observações, descrições e representações do urbano e, posteriormente, do rural do município em que moram. Aquele que trabalha com os educandos da zona rural iniciará o processo com o campo e, posteriormente, com o urbano do município. É neste contexto que é importante considerar as percepções dos educandos, o ponto de partida é distinto embora o de chegada seja o mesmo: os conhecimentos sobre as interdependências entre o campo e a cidade no município em que moram e em outros lugares, podendo, dependendo dos objetivos pedagógicos, chegar até a escala mundial.

Na primeira parte do texto, justifica-se a importância do ensino de Geografia na educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais, pois, compreendemos que a alfabetização da linguagem matemática, escrita, artística e cartográfica deve estar voltada para a compreensão da realidade, que se elabora por meio da apropriação dos conhecimentos de Geografia, História e Ciências.

Não se trata de compreender os conteúdos da Geografia e muito menos a aprendizagem da escrita e do raciocínio matemático em si. A compreensão e a ação da e na realidade, em diferentes escalas e níveis de complexidade, deve ter centralidade no processo de ensino e aprendizagem dos referidos conteúdos, isso porque ninguém se situa e intervém nos espaços em que convive se não compreender suas dinâmicas.

O ponto de partida do processo é a localização dos sujeitos nos espaços em que vivem, bem como dos outros sujeitos, objetos, processos e fenômenos abordados. A título de exemplo

cita-se o caso de Mariana, educanda de três anos, de uma turma do maternal de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que, ao convidar a Coordenadora do CMEI para sua festa de aniversário, disse que a mesma seria em sua casa. A profissional questionou: “Onde é sua casa?” Ao que Mariana respondeu gesticulando e apontando as direções: “Sabe a rua aqui da frente do CMEI? Você vai, vai até lá na frente, tem o bar do Seu Zé, aí você vira e desce, desce, desce, desce e daí tem o Salão da Greice, aí você vira e vai, vai e tem uma árvore bem grande, a minha casa fica na frente.” Essa explicação lembrou a Coordenadora que o conteúdo sobre a localização da residência dos educandos havia sido trabalhado com a referida turma no mês de abril, a partir do bloco “A criança e suas relações espaciais”. A apropriação do conhecimento foi constatada pela coordenadora que, ao seguir as informações fornecidas, conseguiu chegar até a casa da aluna.

Por meio da situação descrita, verifica-se que o trabalho com a localização dos sujeitos e suas moradias possibilitou que Mariana, de apenas três anos, em uma situação cotidiana, utilizasse as noções de localização, das quais se apropriou no contexto escolar, para explicar a outra pessoa onde morava. Eis a materialização do papel da escola no processo de formação dos educandos.

Neste texto, também apresentamos uma reflexão sobre a imprescindibilidade dos conceitos e noções da Cartografia para a compreensão da organização dos espaços pelos seres humanos e da lógica da distribuição geográfica dos fenômenos. Em outras palavras: não é possível perceber e compreender a organização dos diferentes lugares pelos grupos humanos e/ou a distribuição geográfica dos mais variados elementos (Geografia),

quaisquer que sejam eles (berço, casa, escola, bairro, cidade, município, estado, país, planeta, indústrias, florestas, áreas de reflorestamento, ilhas fluviais e marítimas, produção familiar, faxinais, quilombos, comunidades de populações tradicionais, entre outros), sem os conhecimentos cartográficos, ou seja, há uma interdependência entre Geografia e Cartografia, uma não existindo sem a outra.

Apresentamos, também, sugestões para o trabalho com noções e conceitos dos saberes da Cartografia e Geografia. Tendo como base processos de pesquisa-ação junto aos educadores, verificou-se a necessidade da ampliação e/ou aprofundamento do trabalho com os saberes cartográficos e geográficos vivenciados e, muitas vezes, abordados nos espaços educativos articulados com outros conteúdos curriculares que, aparentemente, tem pouca relação com a Geografia. Em geral, muitos educadores desconsideram a possibilidade de alfabetizar em língua portuguesa e matemática a partir dos conhecimentos da geografia. Agindo dessa forma acabam por negar uma categoria de pensamento humano fundamental na estruturação da racionalidade e ações humanas (Santos, 1997; Szamozi, 1988; Katuta, 2004), o que dificulta a compreensão da realidade e, conseqüentemente, a intervenção na mesma.

### **Por que ensinar Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais?**

"Entender a ordenação e a materialidade dos espaços, eis o objetivo fundamental do ensino da geografia na escola básica [...]" (KATUTA, 2004, p. 244). Tais ordenações e materialidades são produzidas pelas relações que os diferentes grupos humanos

estabelecem com o meio, no contexto de um determinado modo de produção. Assim, são produzidos ao longo da história humana, distintos arranjos espaciais que expressam o conjunto das relações sociais de um dado espaço-tempo. A compreensão da lógica da organização destes arranjos espaciais é fundamental a fim de que os educandos possam intervir em sua construção/organização, tendo potencialmente a possibilidade de torná-los mais democráticos, pois, dependendo do modo de produção, os espaços podem ser mais ou menos excludentes.

Podemos tomar como exemplo do que afirmamos anteriormente o processo de autosegregação dos moradores dos condomínios fechados que produzem espaços de exclusão em vários municípios brasileiros, em comparação com grupos humanos como as comunidades indígenas, cujos arranjos espaciais internos expressam relações mais igualitárias, se comparadas às apropriações capitalistas dos territórios. Veja na Figura 1, a seguir, as imagens da organização espacial de uma aldeia indígena (Aldeia Ipatse, Parque Nacional do Xingu, MT) e na Figura 2, um condomínio no Bairro Morumbi ao lado da Comunidade de Paraisópolis na cidade de São Paulo que materializam a afirmação.

Figura 1 – Terra Indígena Ipatse e Comunidade de Paraisópolis<sup>2</sup>



<sup>2</sup>Fonte: <http://www.urbanidades.arq.br/2011/09/shopping-centers-e-condominios-fechados-fragmentacao-homogeneizacao-e-hierarquizacao-na-cidade-contemporanea/>>

Figura 2 - Bairro Morumbi<sup>3</sup>

Na imagem da terra indígena vemos que todas as habitações estão voltadas para o seu centro, local onde ocorrem as festividades e reuniões coletivas, expressando a valorização das relações comunitárias, da coletividade, cujo espaço, não por acaso, ocupa o centro deste arranjo espacial produzido. As casas são assemelhadas tanto em tamanho quanto em termos dos materiais utilizados em sua construção. Na imagem ao lado, podemos verificar a materialização das desigualdades econômicas e sociais em um espaço de exclusão e, ao mesmo tempo, a autossegregação promovida pelo condomínio vertical. Compreender os processos que geram arranjos espaciais tão distintos é objetivo pedagógico fundamental do ensino de Geografia e a con-

---

<sup>3</sup>Fonte: <http://urbanidades.arq.br/2011/09/shopping-centers-e-condominios-fechados-fragmentacao-homogeneizacao-e-hierarquizacao-na-cidade-contemporanea/>

dição para que se possa intervir em processos que geram exclusões sociais inerentes às sociedades capitalistas.

Assim, desde a Educação Infantil, o trabalho com os conhecimentos geográficos deve auxiliar na compreensão de que são os diferentes grupos humanos em distintos modos de produção e relações sociais dele derivadas que produzem os arranjos espaciais, sendo os seres humanos os protagonistas que (re) produzem uma ordem sócio-espacial excludente ou mais justa.

É importante destacar que, para desenvolver essa capacidade analítica e de compreensão dos lugares nas mais variadas escalas (desde a local, regional, nacional e planetária, não necessariamente nesta ordem) é preciso romper com as tradicionais concepções de que o ensino de Geografia trata da memorização de nomes de rios, características dos países e suas capitais (população, densidade demográfica, clima, relevo, vegetação, hidrografia, entre outros), obrigando o educando ao decalque de mapas, de maneira descontextualizada e fragmentada, reproduzindo aquela velha Geografia odiada por muitos. É preciso romper com esse modo de ensinar Geografia que sempre esteve a serviço do fortalecimento dos processos de alienação dos diferentes grupos sociais que, historicamente, tem produzido apropriações dos espaços desiguais e excludentes. Isso porque se os grupos humanos não compreendem como os arranjos espaciais são organizados e produzidos sequer podem elaborar estratégias de intervenção nas políticas e códigos que regulamentam a produção dos mesmos (Planos diretores, Leis de uso do solo, Lei Orgânica dos municípios, Código florestal, Constituição estadual e do país, entre outros), tornando-os reféns dos grupos hegemônicos que influenciam diretamente em sua produção e apropriação desigual. Eis uma face dos processos de alienação que

atuam na (re) produção dos espaços no, para e do capital (LE-FEBVRE, 2006).

Dessa forma, entendemos que o ensino de Geografia deve estruturar-se e organizar-se tendo como ponto de partida: a observação da paisagem (O quê? Ou... Quais fenômenos?); a localização (Onde?); a orientação geográfica dos fenômenos no espaço (Quais os padrões ou características de distribuição geográfica?); a representação gráfica e cartográfica dos fenômenos a fim de que se decorra a apreensão, interpretação e consequente compreensão dos arranjos espaciais. Por isso, a Geografia não pode ser ensinada sem a Cartografia, localizar os fenômenos, processos e sujeitos nos espaços e elaborar significados sobre essas localizações é fundamental para que as pessoas possam intervir na organização sócio-espacial dos lugares em que cohabitam. Todas essas ações devem colaborar para que os educandos percebam, cartografem, analisem e compreendam os diferentes arranjos espaciais, ações fundamentais para a compreensão e intervenção na realidade. Por exemplo, ao compreender a relevância das matas ciliares na conservação dos rios, na qualidade e existência das águas, os habitantes do município podem propor e realizar ações que auxiliem na sua recomposição e preservação, tornando-se sujeitos ativos na produção de arranjos espaciais voltados à melhoria da qualidade de vida de todos os munícipes.

Para tanto, o educador deve mediar à aprendizagem do conhecimento possibilitando gradativamente que os educandos compreendam a lógica da organização dos arranjos espaciais em diferentes escalas, desde a local, regional, nacional e mundial, não necessariamente nesta ordem, pois bem sabemos que

muitos fenômenos possuem existência restrita a apenas alguns locais, por exemplo: uma comunidade tradicional que possui um modo de vida específico e que organiza os arranjos espaciais de uma maneira muito particular como os pomeranos que migraram principalmente para três estados brasileiros – Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Auxiliar na elaboração de respostas às perguntas: “O que?” (fenômenos a serem estudados), “Como?” (Como os mesmos ocorreram ou ocorrem nos lugares) e “Por que aí?” (lógica da distribuição territorial ou fatores locacionais responsáveis pela sua localização e distribuição no espaço) deve ser o foco da atuação do educador ao trabalhar com conteúdos da geografia. É importante destacar que o profissional da educação deve alfabetizar na linguagem escrita, matemática, artística e cartográfica a partir do trabalho com os conteúdos que auxiliem na compreensão dos lugares, muitos deles abordados pela geografia.

Por exemplo: ao trabalhar com o tema industrialização, o mapeamento dos locais de produção da matéria prima, industrialização e consumo, é fundamental para que se possa compreender em que medida a industrialização (O que) influencia na organização dos espaços (Como e Por que aí?). Pode-se inclusive partir de indústrias existentes no local como a do leite e seus derivados em uma dada região, as distâncias entre locais de produção, industrialização e consumo, as estratégias de incentivo ao consumo e de distribuição.

O educador deve ensinar a cartografar essas informações, bem como demonstrar as operações matemáticas envolvidas no cálculo do valor final do produto, considerando os custos da produção e distribuição. Na linguagem escrita pode trabalhar com diferentes gêneros textuais (relatórios, reportagem de jor-

nal, poesia, entre outros), que discorram sobre os elementos que influenciam no valor final das referidas mercadorias, na sua distribuição e consumo. Nas artes visuais, é possível analisar os logotipos dos produtos dos laticínios, as representações gráficas utilizadas nas embalagens, as imagens utilizadas nas campanhas publicitárias, somado a isso, pode incentivar os educandos na proposição de outras ideias. Dessa maneira, ensina-se a cartografar, a compreender a lógica da distribuição espacial dos fenômenos, a ler, escrever, contar e incentiva-se processos de leitura crítica de imagens e sua criação, o que auxilia na percepção, apreensão e compreensão da realidade vivenciada cotidianamente pelos educandos e suas famílias em uma perspectiva científica, pressuposto fundamental de ações conscientes.

O trabalho com os conteúdos das diferentes áreas é fundamental, pois Segundo Vygotsky (1991b, p. 88):

[...] os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes - suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

Verifica-se que do ponto de vista do desenvolvimento das funções psicológicas superiores não faz sentido a separação das diversas matérias de ensino, pelo contrário, há uma interdependência entre as mesmas, pois todas utilizam a atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar, inerentes às atividades de ensino-aprendizagem, obviamente que cada qual com seus conteúdos estruturantes. Dessa forma, trabalhar interdependências e relações tendo em vista as diferentes áreas do conhecimento é fundamental para oportunizar um ambiente educativo rico que incentive os educandos a adquirirem novos conceitos e palavras que devem estar "[...] a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas." (Vygotsky, 1991b, p. 46).

Para Vygotsky (2000, p. 29), o desenvolvimento das funções superiores implica o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural - "[...] a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho [...]", e poderíamos ainda inserir nesta listagem a geografia, a alfabetização cartográfica, o uso de representações e diagramas, entre outros -, e do pensamento – os "[...] processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc." Assim, desenvolvimento cultural e do pensamento formam o que o autor denomina de processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta. A relevância do trabalho com várias áreas do conhecimento na escola se dá conforme se criam condições de aprendizagem e ambientes mais ricos do ponto de vista cultural. Além disso, é importante destacar que o mesmo autor em “Pensamento e Linguagem”, enfatiza que “[...] quando o currículo fornece o material necessá-

rio, o desenvolvimento dos conceitos científicos ultrapassa o desenvolvimento dos conceitos espontâneos." (Vygostky, 1991b, p. 91), é quando a aprendizagem caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, quando o aprendizado está voltado para o futuro. Nas palavras do próprio autor, este é o único tipo positivo de aprendizado.

Com base no exposto, pode-se afirmar que é importante ensinar a elaborar a compreensão da realidade desde a perspectiva da Geografia, pois os seres humanos constroem suas identidades e saberes sobre os outros, percebendo, analisando e compreendendo suas relações entre si e com os lugares. São esses conhecimentos que podem auxiliar na compreensão da organização dos arranjos espaciais, objetivo fundamental do ensino de geografia. Para Katuta (2002), ensinar a lógica da organização dos arranjos espaciais dos mais diversos lugares a fim de que as pessoas possam compreender seu papel na produção dos espaços é o objetivo fundamental do ensino da Geografia na Educação Básica.

Segundo Cavalcanti (2005, p. 198):

[...] na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação

intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica.

O educador deve ter em mente que é ele quem vai organizar os processos de ensino para que os educandos possam partir do particular (locais) para o geral (abstração conceitual) e deste para o particular, movimento do pensamento fundamental para a formação de conceitos e para compreensões mais sistematizadas e amplas do mundo. Em outras palavras, o educador deve organizar processos educativos que oscilem entre estes dois movimentos do pensamento. No caso do ensino-aprendizagem de conhecimentos geográficos é fundamental partir das problemáticas da materialidade de vida dos sujeitos nos mais variados locais a fim de compreender suas formas de organização e atuação nos mesmos. Para isso a linguagem é fundamental. É o que veremos no item que segue.

### **A interdependência da aprendizagem de conhecimentos geográficos e a representação do espaço pela cartografia**

Cartografar, expressar cartograficamente as relações do sujeito com e nos espaços bem como a distribuição espacial dos fenômenos é uma atividade humana muito antiga. A cartografia, como ação humana, surgiu antes da escrita alfabética. Estudos indicam a existência de mapas que datam de 8000 a 2500 a.C. (Smith, 1994, p. 14). Neste sentido, as pinturas rupestres, expressões dos grupos humanos que viviam em cavernas, podem ser compreendidas como evidencia material da necessidade e da preocupação dos mesmos para com a representação, a

compreensão, o domínio, registro e comunicação dos entendimentos dos fenômenos que ocorriam nos lugares.

Segundo Katuta (2008, s.p.), “[...], via de regra, quanto maior os conhecimentos e técnicas produzidos pelos grupos humanos, maior o conjunto de representações sobre os locais, [...] prova material, talvez, de um maior domínio sobre os lugares e elementos neles existentes.” Em outras palavras, quanto mais se tem conhecimento e, portanto, domínio sobre os lugares (Geografias) maior e mais detalhado será o conjunto de representações sobre os mesmos (Cartografias).

Podemos exemplificar isso com a atividade de mapeamento e representação dos espaços escolares, atividade muito frequente nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Se, no primeiro dia de aula, o educador solicitar para os educandos a representação da escola por meio de mapas ou outra representação gráfica (desenho) sem explorar seus espaços, certamente estes seriam muito diferentes das representações de outro grupo que fez o seu reconhecimento espacial (trabalho de campo). Haveria uma maior similaridade com aspectos da realidade naqueles mapas ou representações do segundo grupo, se comparado ao primeiro, isso porque a ação no mundo (observação e percepção dirigidas pelo educador), no caso, o conhecimento dos espaços escolares, precede ou é condição para a sua representação, seja ela gráfica (desenho) ou cartográfica (mapa).

Como afirma Vygotsky (1988, 1991b), a linguagem é o coroamento da ação. Em outras palavras, a ação humana nos lugares é a condição para a construção de sentidos, linguagens, representações e conceitos para a compreensão dos mesmos,

embora estes também influenciem nas ações dos seres humanos. Portanto, existe uma relação dialética e dialógica entre ações, construção de sentidos e linguagens, as primeiras (percepções, ações, vivências) precedendo os outros processos (apreensão, compreensão, representação e conceituação).

Com o tempo e as necessidades dos distintos grupos sociais, a cartografia tornou-se uma ciência da representação gráfica da superfície terrestre, tendo como produto final os mapas como os conhecemos (cartografia técnica, feita por especialistas).

A Cartografia é uma ação humana essencial para a compreensão dos lugares, dos fenômenos neles existentes e, portanto, para o ensino da Geografia, isso porque se trata de um instrumento de registro dos lugares, suas características e relações das pessoas com os mesmos e entre si que permite perceber, representar, refletir, questionar e compreender a localização das pessoas e objetos em diferentes tempos, espaços e culturas. É possível construir coletivamente um mapa dos espaços da escola por meio de colagens que indiquem as funções de cada um dos locais, mesmo com educandos que não sabem ler a linguagem escrita. A partir dessa representação, pode-se trabalhar os papéis sociais, a divisão territorial e social do trabalho na escola, demonstrando que, dependendo dos espaços que cada um ocupa e frequenta, suas funções na instituição são diferentes. Por meio deste exemplo verifica-se que para compreender os arranjos espaciais e as ações humanas nos mesmos, é preciso aprender a fazer e ler mapas, a fim de interpretá-los, conhecimentos fundamentais para a construção dos conhecimentos e conceitos da Geografia. Assim, para o estudo da organização espacial dos lu-

gares e dos fenômenos que neles ocorrem é fundamental utilizar as representações cartográficas.

É a Cartografia por meio dos mapas, que possibilita aos educandos localizar lugares e fenômenos diversos, estejam eles distantes ou próximos, pois “[...] o mapa é a linguagem-imagem mais adequada para a representação dos fenômenos em sua dimensão espacial. Neste sentido a Cartografia terá papel fundamental para que o aluno consiga entender os arranjos espaciais.” (CASCAVEL, 2008, p. 235, v. II). Somente por meio dela é possível fazer leituras, relações, comparações, análises de informações, trabalhar os lugares em diferentes escalas, sempre tendo como referência e ponto de partida os espaços vivenciados e/ou conhecidos pelos educandos. O que não significa que esta deva ser a única linguagem a ser utilizada em sala de aula, apesar de fundamental. O educador deve usar outras linguagens a fim de que possa abordar as localizações de pessoas e fenômenos, bem como seus significados, a partir de várias perspectivas, complexificando e/ou densificando cada vez mais a construção de conhecimentos da geografia.

Em função do exposto, o aprendizado da cartografia (alfabetização cartográfica) deve começar na Educação Infantil, pois não se ensina a ler e compreender a lógica da ordenação dos lugares sem a linguagem que permite apreender e representar visualmente as localizações. É por meio da representação do espaço vivido, percebido e concebido, em conjunto com as informações e conceitos inerentes à sua compreensão que os educandos conseguirão orientar-se e localizar-se, compreender o seu espaço e os dos outros, construindo sua identidade e capacidade de intervenção na realidade (Katuta, 2004).

É importante destacar que o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos é sempre o conjunto de referências espaciais dos educandos, contudo, dependendo do fenômeno estudado, deve-se ampliar e intercambiar as escalas de análise, pois muitos deles ocorrem em nível planetário. Por exemplo, existem crianças cujos pais, avós, familiares ou amigos viveram e/ou vivem e viajaram para outros municípios, estados, países e continentes, muitas consomem produtos produzidos localmente, no estado, em outras unidades da federação, em outros países e continentes, outras também viajaram para as mais diversas cidades, estados e países, bem como assistem aos desenhos animados, filmes e brincam com produtos produzidos em vários locais do planeta. Assim, relacionam-se direta ou indiretamente com muitas localidades.

A interdependência da Geografia e da Cartografia na formação do pensamento teórico-conceitual se dá na medida em que a primeira possibilita, por meio do conjunto de conceitos historicamente elaborados, dados e informações sobre os locais, o entendimento do que é generalizadamente representado pela segunda. Tal interdependência possibilita estabelecer o movimento do pensamento do particular para o geral e vice-versa. Em outras palavras, as representações cartográficas apresentam localizações, distribuições, intensidades, áreas de ocorrência de fenômenos em particular (em um contexto têmporo-espacial e cultural) e os conceitos geográficos auxiliam na compreensão dos mesmos em um sistema de pensamento mais amplo ou teórico-conceitual.

No item que segue, apresentam-se algumas noções e sugestões para o trabalho com a Cartografia e Geografia para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

## **Ensinando Cartografia e Geografia na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**

É importante destacar que os encaminhamentos metodológicos foram elaborados tendo como base alguns eixos estruturantes da área de Geografia muito comuns nos currículos escolares. Apresentam-se sugestões para que o educador, a partir dos contextos geográficos vivenciados pelos seus educandos, modifique, adapte e as reelabore, de acordo com a sua realidade. Verifica-se nos processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos e conceitos geográficos que as experiências individuais dos sujeitos nos locais são insuficientes para a compreensão dos arranjos espaciais e dos lugares. Por isso, é fundamental que a escola oportunize que as crianças adquiram novos conceitos, palavras, informações e dados elaborados pela ciência geográfica. Tal entendimento está ancorado na seguinte tese vygotskiana:

[...] o desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível de desenvolvimento, porque esses conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança. Acreditamos que os dois processos - desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos - se relacionam e influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e

não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando todo o seu desenvolvimento mental. [...] A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. (Vygotsky, 1991b, p. 74)

Importante destacar também que tendo como ponto de partida os contextos geográficos a serem vivenciados pelos educandos, dependendo dos fenômenos abordados, é fundamental que os mesmos sejam compreendidos em múltiplas escalas. Podemos tomar como exemplo as plantações de soja no estado do Paraná, cujo escoamento dos locais de produção, distribuição e consumo depende de várias redes e tipos de transporte nacional e internacional, do desenvolvimento tecnológico (meio técnico, científico e informacional), do preço deste produto no mercado internacional de commodities (produto de baixo valor agregado negociado em bolsas de valores internacionais), da existência de empresas e mercados consumidores localizados em outros países que o adquirem, entre outros.

Verifica-se com isso, tendo como referência nosso exemplo, que existem fenômenos que, a despeito de ocorrerem em escala local, possuem determinações estaduais, nacionais e internacionais, pois dependem das tecnologias produzidas nacional e internacionalmente que ampliam ou reduzem a possibilidade de plantá-la; influenciam também na capacidade, na dis-

tância e nos tipos de transportes a serem utilizados das áreas produtoras para as consumidoras; dependem também de tratados internacionais de comércio, de investimentos nacionais em estradas de rodagem e estruturas portuárias, do preço em mercados internacionais que influencia diretamente nas áreas utilizadas para sua plantação que, não raro diminui as áreas de produção de alimentos, entre outros. Cabe ao educador intercambiar as escalas de análise de acordo com os seus objetivos pedagógicos e fenômenos estudados.

Tendo em vista o exposto, apresentam-se alguns exemplos de como trabalhar os eixos estruturantes “Observação da paisagem, localização dos fenômenos no espaço, orientação geográfica, representação gráfica e cartográfica da geograficidade dos fenômenos, compreensão e interpretação dos arranjos espaciais por meio da linguagem cartográfica e de outras linguagens.”, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A seleção dos mesmos foi pautada na sua imprescindibilidade para a elaboração das análises dos lugares e sua contribuição para a compreensão e intervenção na realidade.

### **Educação infantil: conhecendo e compreendendo o espaço da escola**

Podem-se explorar de maneira lúdica os espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), a partir da atividade de Caça ao Tesouro, como metodologia para a compreensão da organização espacial destes, sendo o ponto de partida a vivência, percepção e representação gráfica e cartográfica

dos lugares. Veja o exemplo descrito na sequência da figura apresentada.

Figura 3 – Localização do CMEI por M.E. de 5 anos



Inicialmente pode-se fazer um desenho da localização do CMEI no espaço, acompanhado de alguns pontos de referência comuns a todos, como o registrado na Figura 3 pela educanda M. E., de 5 anos de idade da turma da pré-escola. Neste desenho, que foi trabalhado com tinta guache e giz de cera em papel cartão (linguagem artística – plástica), a educanda situou a rua onde se encontra o CMEI, localizando-o ao centro e usando como pontos de referência a Unidade Básica de Saúde, indicada como “Posto de Saúde”, e o Salão Comunitário, além de representar as árvores existentes no entorno do espaço escolar. Pode-se aproveitar neste momento para explorar a necessidade de vários pontos de referência para que os sujeitos possam se orientar e localizar, caso os educandos não os tenham representado, ampliando assim o conjunto de referências necessárias de orientação e localização.

A seguir, pode-se refletir sobre a delimitação do espaço do CMEI, a sua territorialização, incentivando os educandos compreenderem que o lugar em que eles se encontram não pode ser representado em escala real (1 X 1), pois não caberia na folha de papel, por isso, tem-se que reduzir suas dimensões, porém, com uma certa proporcionalidade a fim de que as pessoas possam ter uma noção das suas proporções na realidade.

Na sequência, podem-se medir as dimensões do terreno com uma linha para reduzir estas dimensões, dobrando-a uma, duas, três ou quantas vezes forem necessárias para que a mesma caiba em um suporte que pode ser um pedaço de papel bobina ou mesmo uma folha de papel A4. O número de vezes que se dobra a linha é a escala do desenho, por exemplo, se foram feitas dez dobras a escala usada é 1:10 (um para dez). Esta redução deverá ser a mesma para todas as dimensões para que haja proporcionalidade entre os objetos e/ou lugares representados.

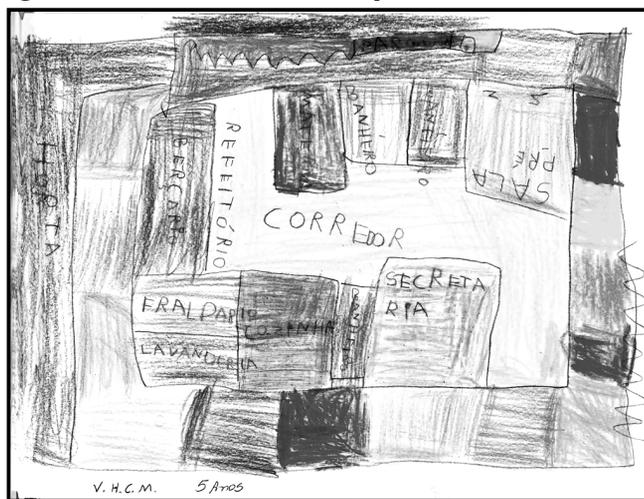
Feita a delimitação do espaço, podem-se explorar quais são os elementos que o constituem, sejam eles físicos e/ou humanos e a função de cada um. Aqui, pode-se iniciar o trabalho com os significados das palavras "físico e humano" a fim de, mais adiante, trabalhar com os conceitos de aspectos físicos e humanos, bem como suas influências na organização dos espaços. Também, pode-se refletir se estes mesmos elementos em outros espaços possuem a mesma função e porque isso ocorre.

Como forma de sistematização dos conteúdos trabalhados, os educandos podem fazer uma planta do CMEI (Figura 4).

Nesta representação o educando V. H. C. M., com 5 anos, da turma da pré-escola, fez a planta do CMEI delimitando

todos os espaços, sem escala, mas com uma certa proporcionalidade, apresentando todos os locais, inclusive as calçadas externas, representadas pelos quadrados coloridos ao redor da construção, o portão, representado em linha zigue-zague, a horta e o parquinho. Nesta atividade, além da representação cartográfica feita pelo educando, o mesmo escreveu o nome de todas as dependências usando a linguagem escrita. Partindo desta representação pode-se também fazer o registro numérico da quantidade de educandos e de profissionais da educação em cada turma. Somado a isso, pode-se fazer um gráfico de barras para sua representação, podendo-se usar inúmeras variáveis como educandos e educadores, sexo, idade, sala, altura, entre outras.

Figura 4 – Planta baixa do CMEI por V. H. C. M. de 5 anos



Para finalizar o trabalho realiza-se a brincadeira "Caça ao Tesouro", por meio da qual o educador pode explorar todo o espaço escolar. Inicia-se a leitura do percurso a ser realizado, explorando os seus elementos, na sequência, explica-se a atividade aos educandos.



Nesta representação, que apresenta o mesmo espaço da figura anterior, percebe-se que o educando a realizou de forma espelhada, indicando a necessidade do educador em desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento da lateralidade e orientação.

Pode-se verificar que nesta proposição foram trabalhados os seguintes conteúdos: orientação, localização, representação dos objetos, escala, proporção, fenômenos existentes nos espaços (físicos e humanos), elaboração de gráficos usando muitas variáveis e também aspectos do desenvolvimento como atenção deliberada com relação aos espaços e fenômenos cartografados, memória lógica (o que pode ser representado ao lado, em frente, atrás, os percursos e direções a fim de encontrar o tesouro, entre outros), capacidade de comparar e diferenciar os espaços percorridos e como podem ser representados, os itinerários, suas proporções e localizações relativas. Aspectos da capacidade de abstração também foram trabalhados na representação dos objetos de forma proporcional, na medição dos fenômenos, na discussão se alguns elementos são físicos ou humanos, bem como quando se discutiu as funções dos espaços. Eis processos escolares que fazem diferença na vida dos sujeitos, pois a aprendizagem dos conteúdos indicados certamente auxiliou na ampliação do repertório linguístico e conceitual dos educandos, fazendo avançar o desenvolvimento. É neste contexto de interações sociais e aprendizagens de conteúdos geográficos que a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento.

## **Anos iniciais do ensino fundamental: o caminho casa-escola**

Ao ensinar Geografia e Cartografia nos anos iniciais o educador fará a exploração do espaço geográfico contemplando os conteúdos científicos ainda de forma lúdica, para tanto, a exploração do espaço voltar-se-á para a percepção dos fenômenos e as relações estabelecidas entre os diversos grupos sociais com os quais o educando convive.

Ao propor e organizar o registro do caminho das casas dos educandos até a escola o educador inicia os encaminhamentos solicitando aos mesmos que façam um mapa do trajeto por eles percorrido. Num primeiro momento, isso pode ser feito sem que haja mediação, para se analisar a percepção e representação dos espaços pelos educandos. No decorrer das atividades o educador pode questionar os educandos sobre esse trajeto, por exemplo: “o que você encontra pelo caminho?”; “que tipo de construções você encontra neste trajeto?”; “para que elas servem?”; “de que são construídas?”; “que pessoas vivem ou trabalham nelas?”. Esses questionamentos e muitos outros possibilitam aguçar a percepção dos educandos para que trabalhem a atenção deliberada para a paisagem pela qual transitam, percebendo, muitas vezes detalhes que antes não eram vistos. Isso porque para se ensinar Geografia, primeiro o educador deve partir da aparência do fenômeno ou da paisagem. Contudo, apenas essa dimensão é insuficiente para garantir o conhecimento geográfico dos arranjos espaciais. É necessário desvendar a sua essência.

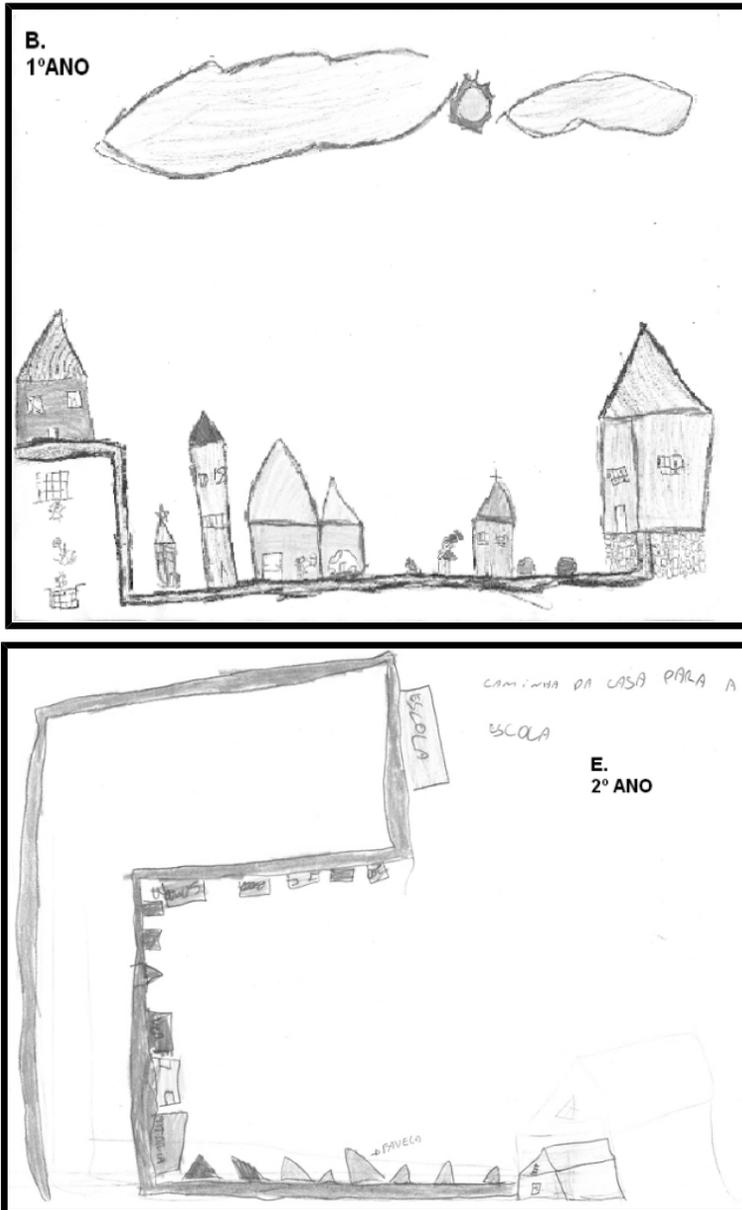
O ensino das noções, conceitos e conteúdos científicos são determinantes para que eles possam atribuir novos sentidos

e/ou significados aos elementos da paisagem. É neste momento que ocorre o desvendamento da essência dos fenômenos verificados a partir da aparência e para, além disso, a ampliação de repertórios cognitivos e conceituais que auxiliarão os educandos a construir *pari passu* sua consciência reflexiva. Dessa forma

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1991b, p. 79).

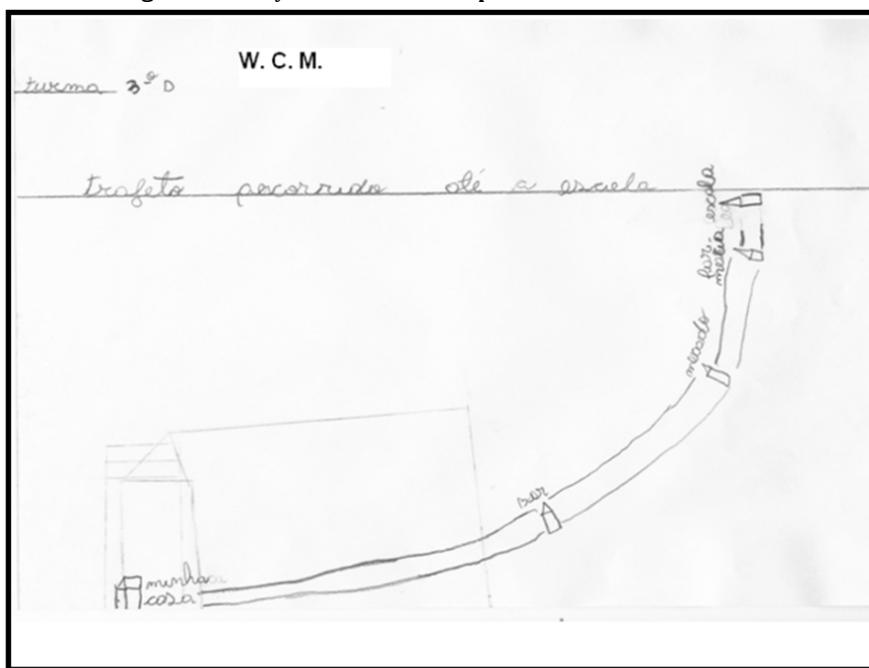
Ao se analisar os desenhos das figuras a seguir, de educandos do primeiro ano até a quarta série, percebe-se, em alguns, mais detalhes do que em outros, independentemente do ano/série e idade dos mesmos. O que diferenciou foi o trabalho dos educadores com conteúdos de orientação e localização, de aspectos de atenção deliberada para observar e representar o trajeto e os elementos encontrados ao longo do mesmo, a memória lógica (localização relativa dos fenômenos) e capacidade de abstração, comparação e diferenciação.

Figura 6 – Trajeto casa – escola por B. do 1º ano e E. do 2º ano



Na Figura seis observa-se que as representações feitas pelas educandas B. do primeiro ano e E., segundo ano, referente ao trajeto percorrido pelas mesmas, possuem mais detalhes e pontos de referência do que a representação feita pela educanda W. C. M. do terceiro ano, reproduzida na Figura sete.

Figura 7 – Trajeto casa – escola por W. C. M. do 3º ano



Com isso, percebe-se que quando o educador ao trabalhar com as representações gráficas e cartográficas faz questionamentos e direciona os encaminhamentos de acordo com os conteúdos contemplados no currículo escolar, os educandos se apropriam dos conteúdos e se expressam com maior propriedade. Além disso, considerando as representações dos sujeitos é

bem provável que o trabalho educativo, feito nas turmas anteriores desde a Educação Infantil, tenha sido mais efetivo, possibilitando apropriações e representações mais congruentes com a realidade. Verifica-se o papel da escola e dos educadores no complexo processo de ampliação da consciência reflexiva.

Na Figura Cinco, ao se fazer a análise da representação de E. do segundo ano, constata-se que a educanda faz diferentes formas de desenho para as casas, os pontos comerciais e, no que se refere à sua casa e à escola, os desenhos são em dimensões maiores para que se destaquem, pois são significativos para ela. Observa-se ainda que no espaço próximo à casa da educanda os desenhos das casas são menos detalhados do que nos próximos à escola. Segundo a mesma, as primeiras representações mostram as áreas das favelas, cujas casas são diferentes umas das outras.

Com isto, o educador tem a possibilidade de já desenvolver o conteúdo: *“Onde estão os objetos que compõem um lugar, uma região e um território? O que os identifica?”*, pois além da representação dos espaços da casa, da família, da escola e comunidade a qual os educandos pertencem, também pode ser trabalhado o conteúdo *“Onde ocorrem os fenômenos (pobreza, poluição, desmatamento, entre outros)?”* por meio do qual os educandos compreenderão, com a mediação do educador, que o espaço influencia na constituição identitária das diferentes classes e grupos sociais, que os arranjos espaciais são (re) produzidos por meio do trabalho na relação entre os sujeitos e outros elementos da natureza e que a (re) produção dos espaços geográficos é resultante da relação entre seres humanos-meio, fundada no trabalho humano. Essa mediação pode acontecer

por meio de questionamentos do tipo: “elas escolheram viver ali?”; “por que estas pessoas vivem dessa maneira?”; “qual é a ocupação/profissão das mesmas?”; “quantas vivem neste espaço?”; “ele é suficiente para se viver com qualidade de vida?”.

Com tais perguntas e questionamentos, o educador vai aos poucos favorecendo a incorporação de novas estruturas e formas de pensamento mais complexas e abstratas, corroborando a tese de Vygotsky (1991b, p. 99) que defende que “[...] o pensamento de um nível mais elevado é regido pelas relações de generalidade entre os conceitos - um sistema ausente da percepção e da memória.” Por isso o autor conclui que “[...] a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. (Idem, p. 99). “É essa ausência de um certo distanciamento da experiência imediata [...] que explica as peculiaridades do pensamento infantil.” (Idem, p. 100).

É neste contexto em que o educador deve trabalhar ou que seu trabalho faz uma diferença significativa na transformação gradual da estrutura dos conceitos cotidianos por meio do trabalho formal com os conceitos científicos. Em outras palavras, ao questionar, confrontar as observações e representações dos educandos exigindo certo distanciamento de suas experiências imediatas, tendo como horizonte um sistema de conceitos, informações e base de dados mais amplos, acaba por auxiliar a ascensão das crianças a níveis mais elevados e complexos de desenvolvimento por meio da apropriação de rudimentos de um sistema de compreensão que pode desde que os conceitos científicos sejam trabalhados ao longo de sua vida escolar, ampliar o nível de consciência reflexiva desses sujeitos.

Observe a Figura 8 a seguir:

Figura 8 – Trajeto casa – escola por J. M. do 4º ano



Em relação à Figura Oito, do educando J. M. do 4º ano, é possível verificar que ocorreu a compreensão do espaço vivido e percebido e a apropriação de conteúdos e sistema conceitual trabalhados em anos anteriores, pois os pontos de referência usados pelo educando são os bairros pelos quais ele passa ao se deslocar de sua casa até a escola (na figura, estão destacados pelas setas, devido à pouca nitidez da escrita) e também pela demarcação das quadras. Entretanto, essa representação poderia ter sido feita com mais pontos de referências indicando os estabelecimentos comerciais, os nomes das ruas, entre outros elementos que auxiliariam a complexificar a análise geográfica desse espaço. Ao verificar isso, o educador deve encetar esforços neste sentido, ampliar compreensões e referências a fim de auxi-

liar na construção e fortalecimento da consciência reflexiva dos educandos por meio dos conteúdos da Geografia.

Nas proposições apresentadas, os conteúdos são apresentados de forma articulada, preservando e inter-relacionando a totalidade dos espaços nos diferentes níveis escalares tendo em vista as várias áreas do conhecimento.

Considerando o exposto verifica-se a possibilidade e importância do trabalho geográfico/cartográfico em todos os anos escolares da educação básica, desde a infantil, passando pelas séries iniciais e finais do ensino fundamental e, posteriormente pelo ensino médio. Neste sentido, cabe ao educador possibilitar que o educando, ao observar determinada forma e elementos paisagísticos, possa compreender a lógica da organização dos mais diversos arranjos espaciais presentes no planeta em que vive para, dessa maneira, por meio da consciência reflexiva e conceitos científicos, intervir em sua produção.

## REFERÊNCIAS

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume I: EDUCAÇÃO INFANTIL**. Cascavel, PR: Progressiva, 2008.

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais**. Cascavel, PR: Progressiva, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf> Acesso em 20 jan. 2015.

KATUTA, Ângela Massumi. A leitura de mapas no ensino de geografia. In **Nuances: estudos sobre educação**. n. 11, p. 167-180, 2002. Disponível em:  
[file:///C:/Users/Angela/Downloads/426-1263-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Angela/Downloads/426-1263-1-PB%20(1).pdf)  
Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **O Estrangeiro no mundo da Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A cartografia: ossatura do entendimento da Geografia do mundo**. Presidente Prudente: mimeog., 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Disponível em:  
[http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf) Acesso em 20 jan. 2015.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno de uma categoria**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SMITH, Catherine Delano. Cartography in the Prehistoric Period in the Old World: Europe, the Middle East, and North Africa. In: HARLEY, John Brian; WOODWARD, David. **The history of cartography: Cartography in Prehistoric, ancient, and**

**Medieval Europe and the Mediterranean**, v. 1. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. cap. 4, p. 54-101.

SZAMOSI, Géza. **Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo. 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# **O ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DO CONCEITO: ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA PRÁTICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Angelita Machado\**  
*Carmen Regina Nicole\*\**  
*Celso Aparecido Polinarski\*\*\**

Discutir a importância da apropriação dos conteúdos da disciplina de Ciências para o desenvolvimento humano, para o processo de humanização dos sujeitos, requer refletir sobre as contribuições dos conhecimentos científico, artístico e filosófico, desenvolvidos ao longo da história e apropriados pelas gerações procedentes (CASCAVEL, 2008).

Trabalhar com conteúdos de forma sistemática e intencional permite ao professor, a longo período de ação dirigida, conduzir o processo de formação do conceito sobre determinado conteúdo por parte do aluno. É importante ressaltar que a evolução do pensamento da criança, o qual se caracteriza inicialmente por imagens, somente vai constituir-se em complexos se ocorrer o direcionamento por parte do adulto, que na utilização

---

\* Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pedagoga. Especialista em Educação Infantil.  
angelita.machado55@gmail.com

\*\* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Educação Especial. rubenslopes@cascavel.pr.gov.br

\*\*\* Biólogo. Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá. capolinarski@yahoo.com.br

de signos e instrumentos, organiza a evolução do pensamento da criança.

Com esse intuito o presente trabalho discute, no primeiro momento, a importância das contribuições do ensino de Ciências para o desenvolvimento humano e no segundo momento, contempla, de forma introdutória, na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, como ocorre o processo de formação do conceito particular. Para Vigotski (1993, p. 121) “O conceito [...] se encontra sempre em processo vivo e mais ou menos complexo do pensamento, realizando alguma função de comunicação, ou de significado, compreensão, ou resolução de problemas”.

O trabalho em sala de aula com a disciplina de Ciências precisa ser metodologicamente bem encaminhado pelo professor para que os conceitos sejam incorporados pelos alunos e estes os utilizem na resolução de problemas ou na função de comunicação. Fazendo-se necessário o domínio, por parte do professor, da concepção da disciplina, dos conteúdos propostos para o trabalho assim como de instrumentos avaliativos coerentes com os objetivos da ação educativa.

Neste artigo se opta por embasar as discussões sobre a formação de conceitos a partir de apropriações dos conteúdos de Ciências, com base em uma prática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

No ensino fundamental, o objeto de estudo da disciplina de Ciências é estruturado em relações dinâmicas da Biologia, Química, Física e a Matemática. Porém, como conteúdo, descreve-se as relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos o qual se define como conjunto de sistemas físicos, químicos e biológicos que acarretam transformações da matéria e da energia na biosfera, e junto a isto os conteúdos de

astronomia. E considerando o ser humano como ser que mais interfere nessa constituição afirma-se que a ação humana modifica e transforma as relações desses sistemas.

O objetivo do ensino de Ciências é a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade promovendo a compreensão e apropriação das leis que regem os fenômenos naturais. Esse processo leva o sujeito a tornar a sua existência consciente, garantindo em parte a sua emancipação das leis naturais e compreender parcialmente as suas regularidades e irregularidades, assim o homem pouco a pouco vai humanizando a natureza (CASCAVEL, 2008).

Quando comparado aos demais seres vivos, que promovem mudanças lentas e pequenas, o ser humano promove modificações rápidas e com processos intencionais, de forma planejada, sendo permanentes e recíprocas as transformações. Isso permite a existência humana consciente – pensamento-linguagem e ação garantindo a emancipação em grande parte das leis da natureza e suas regularidades e assim o homem humaniza-se ao mesmo tempo em que humaniza a natureza (CASCAVEL, 2008).

Como forma de transmissão sistemática dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é importante destacar a mediação destes, por um adulto/professor, para o auxílio no desenvolvimento humano. Para desenvolver-se, a criança passa por várias fases de desenvolvimento cultural, sendo a primeira à fase primitiva ou fase das formas naturais de comportamento. Para Vigotski e Luria, (1996, p. 216):

Uma criança dessa fase só pode agir usando os recursos mais simples: como muitos animais, até mesmo os superiores, a criança não sabe como controlar funcionalmente as ferra-

mentas, como utilizá-las para resolver problemas psicológicos complexos, e isso tem influência decisiva em seu comportamento.

Assim, nesta fase, a criança ainda não sabe usar com eficiência os dispositivos externos. Com a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos supera a fase primitiva de desenvolvimento e passa para a fase cultural, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, tornando as técnicas externas e os signos culturais em processos internos.

O ato de fazer a criança substituir a atividade instintiva pela atividade intelectual, orientada e em ações organizadas é o trabalho da mediação dos adultos, e na escola, local onde é realizado elucidação e explicação de conteúdos escolares, isso ocorre com propriedade por meio da mediação do professor.

Por isso é importante apontar como os conhecimentos da área de Ciências podem influir no desenvolvimento, mas também se faz necessário discutir as principais características dos períodos do desenvolvimento humano para facilitar a escolha metodológica.

### **Periodização do desenvolvimento humano e contribuições do ensino de Ciências**

Para Davidov e Shuare, *apud* Facci, (2006, p.12) “no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico”. É devido ao processo de apropriação das formas históricas e sociais da cultura humana que o processo de humanização ocorre.

O desenvolvimento do conceito de atividade principal de Leontiev (1978, *apud* FACCI, 2006) foi fundamental para a ela-

oração da teoria da periodização do desenvolvimento humano proposta por Daniil Borisovich Elkonin (1987). Para Leontiev em cada momento da vida uma atividade principal ou dominante desempenha função central na forma de relacionamento do sujeito com a realidade e interfere decisivamente no seu desenvolvimento psíquico. As demais atividades, não consideradas dominantes, advêm dos períodos do desenvolvimento anteriores e não deixam de existir quando ocorre a transição de um período para outro, elas formam uma base consistente para as novas revoluções.

Segundo Facci (2006), para Leontiev o desenvolvimento dessa atividade principal condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas principais características psicológicas de sua personalidade. A mesma autora afirma que Vigotski contribuiu muito, principalmente, com as discussões sobre os conceitos de mediação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas tais como; atenção voluntária, memória, abstração, pensamento/linguagem, e outras.

Elkonin (1987) se apropriou dos conceitos das teorias de Vigotski, Leontiev e outros, e periodizou o desenvolvimento humano. Para Elkonin, é relevante desenvolver uma teoria psicológica que auxilie o professor quanto à escolha de metodologias adequadas, compreendendo que essas se constituem em aberturas para a incorporação de noções ou conceitos científicos, artísticos ou filosóficos. Para ele, uma psicologia coerente que oriente a opção metodológica pode amenizar os erros de estratégias e possibilitar mais acertos no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que os períodos propostos por

Elkonin (1987) são períodos que causam grandes mudanças no comportamento e na personalidade infantil. A passagem de um período para outro é marcada por crises, uma fase de transição, etapa que pode permanecer por meses, um ano ou mais. Esses se apresentam com características indefinidas, sendo difícil determinar o momento de seu início e fim. São indícios de necessidade interna de mudança e refletem a contradição entre o modo de vida, suas interações e suas possibilidades de ampliação de capacidades.

Segundo Elkonin (1987) os períodos do desenvolvimento humano são marcados pela predominância de uma atividade principal representada na nomenclatura do próprio período. Sendo *o período da comunicação emocional do bebê* (de zero a mais ou menos um ano de idade), *o período objetal-manipulatório* (de aproximadamente um ano a aproximadamente 3 anos), *o período do jogo de papéis sociais* (aproximadamente entre 3 e 6 anos), *o período marcado pela atividade de estudo* (compreendido aproximadamente entre 6 e 11 ou 12 anos), *o período da comunicação íntima pessoal dos adolescentes* (que vai aproximadamente dos 11 ou 12 aos 17 ou 18 anos) e *o período em que a atividade principal esta voltada para os interesses do trabalho/estudos* (dos 18 anos adiante).

Para se compreender as características específicas que marcam cada período do desenvolvimento é necessário lembrar que esses não ocorrem obrigatoriamente nas idades demarcadas. A transição de um período para o outro dependerá de muitos fatores que envolvem a vida humana e das apropriações das crianças advindas de diferentes ambientes e contextos sociais, ou seja, depende das aprendizagens incorporadas ao longo da história de vida de cada indivíduo. A aprendizagem ocorre tanto

de maneira informal como por meio do processo de educação formal sistematicamente organizado que auxilia a demarcar o desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos.

Nessa perspectiva Kostiuik (*apud* Facci 2006, p. 22), contribui ao entender que conduzir o desenvolvimento por meio da educação “[...] significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral”. Facci continua, dizendo que:

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma, o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano (FACCI, 2006, p. 22).

Verifica-se a importância da educação formal no desenvolvimento infantil, compreendendo a intenção de Elkonin (1987) em periodizar e descrever como ocorre o desenvolvimento infantil.

Para Elkonin (1987) existe uma alternância entre grupos de períodos. O primeiro deles corresponde a um momento de tentativa de compreensão das regras, normas e convenções socialmente estabelecidas no conjunto dos homens. Sendo esse o grupo marcado pelos períodos da comunicação emocional direta do bebê com o adulto que o cuida, o período do jogo de papéis sociais e o período da comunicação íntima pessoal dos adolescentes.

Nesse grupo de períodos, a atenção dos indivíduos está voltada para a compreensão do “eu” enquanto ser biológico e social. Já no outro grupo, ocorre a compreensão das característi-

cas das objetivações do ser humano no mundo, tanto das objetivações advindas das relações estabelecidas entre homem-natureza como das relações estabelecidas entre homem-homem e homem-objetos. Sendo que, os períodos que marcam este *segundo grupo* são o período objetual-manipulatório, o período da atividade de estudo e o período da idade adulta marcado pela atividade principal de trabalho/estudos.

### **Primeiro período: Sobrevivência humana marcada por reflexos incondicionados**

O primeiro período: *comunicação emocional direta do bebê*, pertencente ao primeiro grupo de períodos, é marcado pelos reflexos incondicionados, tais como de alimentação, defesa e orientação. Estes reflexos são basicamente a garantia de sobrevivência mínima do indivíduo no meio ao qual está inserido, devido a uma incapacidade de sobreviver sem os adultos.

Com o passar dos meses é notório a imensa necessidade de comunicação que na ausência da fala é representada por movimentos, expressões, gestos, sorrisos, etc. O bebê apresenta, assim, formas peculiares de comunicação, como por exemplo, o complexo de animação. Período que é marcado pelo ato de alterar seu comportamento positivamente frente ao adulto que o cuida. É o momento em que a maioria dos bebês oferece resistência as trocas de pessoas que cuidam ou interagem com eles.

Segundo Elkonin (1987), neste período, de comunicação emocional direta a criança está em um processo mais voltado para o desenvolvimento sensorial, por isso as apropriações se darão melhor se trabalhadas explorando os órgãos dos sentidos, e o corpo como um todo. Ou seja, há maiores possibilidades

para incorporação de novos conhecimentos os quais ocorrem principalmente por estimulações físicas (táteis), visuais, auditivas, de gostos e cheiros, aliadas a comunicação verbal. A linguagem utilizada, jém conjunto com diferentes instrumentos metodológicos, estimula o desenvolvimento psíquico da criança. Ou seja, por meio de estimulações advindas da cultura humana – e com mais propriedade da educação formal – o bebê se humaniza aprendendo e desenvolvendo-se ao mesmo tempo.

Os conhecimentos da disciplina de Ciências Naturais permeiam a ação do professor que trabalha com crianças de zero a um ano. Um exemplo claro disso é o ato de levar o bebê para o solário, para o banho de sol. O bebê, por meio de sensações, se apropriará de diferentes noções sobre o sol como fonte de energia, luz e calor, assim como, sentirá o vento, a temperatura, a umidade do ar, a claridade e um leve aumento de calor, diferenciando-se da sombra a qual é mais opaca e fria. Enfim, os conhecimentos da disciplina de Ciências, assim como de outras disciplinas, permeiam o desenvolvimento do bebê e constituem mudanças em suas vivências/aprendizagens e em seu desenvolvimento.

Além da incorporação dos elementos relacionados ao Universo, a criança estará se apropriando das interações e transformações da matéria e da energia, as quais se dão nas interações entre os sistemas bióticos e abióticos, ocorridas nos ecossistemas menores e no ecossistema maior – a biosfera.

Por mais que a criança não compreenda, neste momento, essas relações, a incorporação dessas noções através do aparato sensorial servirá de base para os períodos posteriores de aprendizagem e desenvolvimento, pelos quais a criança passará ao longo de sua vida.

## **Segundo período: Investigação dos objetos e a formulação científica primária**

No período marcado pela *atividade objetual-manipulatória* (segundo grupo de períodos), a atenção da criança está voltada para a investigação das características e propriedades dos objetos. Descobrem formas, cores, gostos, tons, sons, monta e desmonta objetos, retira e troca-os de lugar. Experimenta, morde, põe o dedo, atira objetos contra a parede, balança, quebra intencionalmente, etc. A criança quer saber o que é, do que é feito e quais são as características mais marcantes de determinado objeto. E os cinco sentidos, cada vez mais aguçados, contribuirão para suas manipulações e investigações.

Neste período, que vai mais ou menos de um a dois anos, a criança necessita entrar em contato com os mais variados tipos de objetos (ELKONIN, 1987).

Os objetos carregam conteúdo social produzido histórico e coletivamente pela humanidade ao longo de um processo dialético de transformações (CASCAVEL, 2008). Esses instrumentos vão desde um simples brinquedo que representa instrumentos reais utilizados pelos adultos, como também os recursos materiais utilizados para a elaboração de aulas nas instituições que ofertam Educação Infantil. Podem ser representados aqui por cartazes, jogos, tintas, vídeos, diferentes tipos de papéis, lápis, massinhas de modelar, brinquedos, fantoches, dedoches, dobraduras, materiais confeccionados pelo professor, etc. Assim como é de suma importância a manipulação de recursos naturais como a água, o solo, o ar (balões, por exemplo, cata-vento, argila, areia, pedrinhas, gelo, água morna, entre outros), plantas e animais reais.

Experimentar sabores de alimentos, manipular diferentes texturas de solo e composições com estes, sentir temperaturas diferentes da água e de outros materiais. Entrar em contato com os diferentes estados físicos em que a água pode se apresentar. Enfim, compreende-se que isso desenvolve noções científicas primárias importantíssimas para os próximos períodos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para tanto, os conceitos referentes ao desenvolvimento científico e tecnológico que precisam ser apropriados pela criança ganham fundamental importância ao assegurar a ênfase no trabalho manipulatório voltado para exploração de objetos sociais.

No Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2008) é enfatizada a importância da utilização de uma linguagem clara e objetiva neste período, ao mediar estas manipulações, pois a linguagem exerce a função de auxiliar a criança a compreender a ação com os objetos realizada pelos adultos. A linguagem possibilita assimilar os procedimentos, socialmente elaborados desta ação. No entanto, ressalta que essa compreensão não acontece espontaneamente somente através do contato com os objetos que permeiam o contexto da criança. Ela precisa presenciar o adulto executando várias ações com os objetos, isso possibilitará a mesma compreender as diversas funções deste e desenvolver as transferências necessárias.

Para Elkonin (1998), uma destas transferências é verificada, por exemplo, quando a criança promove a ação que realizaria com um objeto real em outro objeto representativo. Assim, inicia-se o processo de abstração primária, pois a criança passará a pensar no objeto real e a executar a ação com outro objeto substitutivo.

### **Terceiro período: Jogo de papéis sociais**

De forma mais elaborada a criança passará, então, a representar a ação executada pelo adulto e compreenderá a função dos objetos, (de forma gradativa compreenderá, também, as diversas funções dos elementos naturais como o solo, o ar, a água e os seres vivos). Inicia-se um processo no qual não mais o objeto é o centro das atenções e sim as ações executadas com eles. Essa ação passa a ser representada cada vez com mais precisão em relação à forma como o adulto a realiza. Uma nova atividade principal entra em ação: *o jogo de papéis sociais*, pertencente também ao primeiro grupo de períodos (ELKONIN, 1987).

Neste momento, as formas metodológicas mais apropriadas para atingir os objetivos almejados com o trabalho acerca dos conteúdos de Ciências, estão voltadas para a utilização da metodologia lúdica. Porém, não se deve confundir a utilização de literaturas, jogos, brinquedos, vídeos, teatro, música, fantoches, dedoches, modelagens, pinturas, etc, com a banalização/distorção dos conceitos científicos trabalhados com a criança.

A compreensão das relações da natureza, por parte da criança, promove o entendimento da própria constituição humana. Por exemplo, a água que perpassa todo o solo encontra-se, também, em seu organismo, no ar e até em outros corpos no espaço. Além de compreender a função dos elementos isolados que possibilitam compreender-se enquanto sujeito constituinte da natureza, apropriar-se dessas relações auxilia na compreensão das diferentes funções sociais desenvolvidas pelos seres humanos. Portanto, entender as relações entre a matéria-prima

que constitui um objeto na natureza possibilita a criança perceber e iniciar a compreensão do quanto é constituída pelos mesmos elementos num processo interligado.

### **Quarto período: Compreensão e apropriação de conceitos**

O trabalho pedagógico neste período contribui para a formação da sequência lógica, para a compreensão de finalidades – e conseqüentemente para a formação dos argumentos e compreensão de conceitos, é o *período* do desenvolvimento onde a atividade principal é o *estudo*, pertencente ao segundo grupo de períodos (ELKONIN, 1987).

Nesse período, o interesse pela compreensão do funcionamento do mundo natural é enfatizado. Os conteúdos referentes à Matéria e Energia: Interação e Transformação (relações de interdependência) auxiliarão a criança na compreensão das inter-relações entre o sol, o solo, a água, o ar e os seres vivos, assim como na compreensão de suas constituições e classificações.

As contribuições dos conceitos sobre o Universo vão auxiliar na tentativa de compreensão da organização da vida no planeta Terra, principalmente em referência ao Sol e a Lua, e suas relações com o nosso planeta. Ela compreenderá, por exemplo, como a vida dos seres vivos depende dessas relações, como o homem utiliza esses referenciais para organizar sua vida social, seus horários, partes do dia, vestuário, dentre outros.

Com relação aos conteúdos referentes ao Meio Ambiente – Corpo-Saúde e Trabalho, as contribuições são ainda maiores, pois esses conteúdos auxiliam a criança na compreensão da sua própria constituição enquanto organismo vivo complexo. Estu-

dos sobre os órgãos dos sentidos e suas funções, partes externas do corpo, higiene, alimentação, etc.; contribuem para a formação da personalidade, e para o entendimento de que o seu corpo ocupa um lugar no espaço, e que estabelece relações biológicas e sociais com o meio, transformando-o e se transformando ao mesmo tempo.

### **Quinto período: Posicionamento pessoal e social**

No período do desenvolvimento humano marcado pela atividade principal da *comunicação íntima pessoal* dos adolescentes a principal característica está pautada em uma nova transição: início da adolescência (FACCI, 2004).

Com base nos estudos realizados por Facci (2004), ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto. As forças físicas aumentam, em conjunto com seus conhecimentos e capacidades. As demais pessoas o colocam em igualdade com os adultos em determinadas situações de responsabilidade.

O sujeito torna-se crítico diante das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Busca, na relação em grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade lhe impõe na vida particular e social (FACCI, 2004).

A adolescência é um dos períodos do desenvolvimento mais crítico. Segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as rela-

ções existentes entre as pessoas adultas. A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). Ocorre o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros.

Para Vigotski (1993), o período da adolescência se traduz num importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito amplia para o jovem a visão de mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser incorporadas. Por meio do pensamento em conceito compreende-se a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. Momento que o pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a se tornar acessório. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicções internas, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos.

### **Sexto período: Atividade profissional e os estudos**

Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma opinião sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, adquirindo o caráter de *atividade profissional/de estudo*. Davidov & Márkova (1987,

*apud* FACCI, 2004) esclarecem que na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora.

A etapa final da periodização do desenvolvimento psicológico individual, na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

Segundo Marx, (1987, *apud* MANACORDA, 1991, p. 52) “o trabalho seja, por uma parte, a miséria absoluta enquanto objeto e, por outra parte, a possibilidade absoluta de riqueza, enquanto sujeito e atividade” demarca o quanto o desenvolvimento humano depende dessa atividade.

E a instrumentalização do sujeito por meio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos possibilita o desenvolvimento da consciência, ou seja, o conhecimento da realidade na qual está inserido, podendo então refletir sobre as contradições sociais e formar seus conceitos pessoais.

### **A importância da apropriação dos conceitos gerais da disciplina de ciências para a internalização/formação do conceito particular**

Discutir a importância da apropriação dos conteúdos escolares para o desenvolvimento da criança e do adolescente implica, também, compreender como ocorrem os processos que antecedem a formação do conceito pela criança.

É na primeira infância que começa o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde a formação de

conceitos. Segundo Vigotski:

A formação do conceito ou da aquisição do significado por parte da palavra é o resultado de uma atividade complexa (o manejo da palavra ou do signo) na qual intervém e se combinam num modo especial todas as funções intelectuais básicas (VIGOTSKI, 1993, p.131) (tradução nossa).

O conceito é impossível sem a palavra. O pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem. Assim, se não existisse a necessidade funcional da linguagem e a compreensão mútua (comunicação e interação), nenhum som poderia ser portador de significados e, portanto, não apareceria nenhum conceito. A palavra atua como meio para formação de conceitos e se transforma mais tarde em símbolo.

O uso significativo da palavra, sua utilização como meio de formação dos conceitos é a causa psicológica imediata de uma radical transformação intelectual que tem lugar na transição entre a idade infantil e a adolescência. Vigotski (1993, p. 133-134) afirma que:

[...] as funções elementares prévias [...] se incorporam a uma nova estrutura, integram uma síntese nova; participam na qualidade de elementos subordinados, em uma nova totalidade complexa cujas leis determinam também o destino de cada uma das partes. A formação de conceitos pressupõe, como componente principal e central do processo, aprender a dominar o curso dos processos psíquicos próprios mediante palavras e signos (tradução nossa).

Quando por meio da incorporação de um conteúdo novo em um grupo geral o sujeito consegue ter elementos de

ampliação do pensamento por complexos<sup>1</sup>, por exemplo, entender a água como pertencente aos elementos abióticos de um ecossistema, sabendo que há nele inter-relações com os elementos bióticos. Não há a separação no pensamento da formação dos complexos e o desenvolvimento da decomposição dos conjuntos em elementos separados, eles se complementam, assim como ocorre no processo da respiração por meio da inspiração e expiração realizadas pelo corpo humano. O pensamento em complexo se apoia tanto no processo de análise como no de síntese. A divisão e a união são por igual necessária para formar os conceitos (VIGOTSKI, 1993, p. 165).

Dois conceitos de suma importância na disciplina de Ciências são os de matéria e energia. A multiplicidade de seres vivos, o ar, o solo, a água – por meio de um processo de transformação e interação, produzem e/ou transferem a matéria e a energia num constante movimento cíclico. Entender esses processos em sua análise e síntese específica por meio da compreensão das relações estabelecidas entre os mesmos permite ao sujeito superar o pensamento por quadros isolados e possibilita

---

1 Segundo Vigotski (1993), tomo II, p. 139-164, no pensamento por complexos, diferente do pensamento por conceitos, os objetos refletem uma conexão prática casual e concreta e estão generalizados por múltiplos vínculos reais. Nos conceitos os objetos estão generalizados segundo um só atributo, há uma unidade das conexões que servem de base para o conceito. Isso significa que cada objeto incluído em um conceito geral forma parte dessa generalização a partir do mesmo atributo dos demais objetos. Todos os elementos se relacionam com um todo, expressado no conceito [...] Pelo contrário, cada elemento do complexo pode relacionar-se com o conjunto expressado nele e com os elementos isolados que o integram através das mais diversas conexões, pois são variados na realidade os vínculos e as afinidades entre os mais distintos objetos que mantenham entre si qualquer forma concreta de relação [...] Vigotski denomina os seguintes complexos: complexo associativo; complexo-coleção; complexo em cadeia; complexo difuso e o complexo denominado pseudoconceito.

a inclusão de novos elementos nos complexos específicos conforme discute Vigotski.

Segundo Vigotski (1993, p. 135) a formação de conceitos passa por três diferentes fases:

Na primeira fase, a criança pequena faz junção de peças/figuras sem suficiente fundamento interno, sem afinidade e relação entre seus elementos integrantes. Revela a extensão difusa e não dirigida do significado da palavra, ou do signo que a substitui, em uma série de elementos relacionados nas suas impressões perceptivas, porém sem unidade interna.

O mesmo autor ressalta que o pensamento da criança nessa primeira fase ocorre por imagens que são abstraídas dos objetos. Ideias e concepções infantis estão de alguma forma, relacionadas entre si formando uma imagem – sincretismo. As imagens são os equivalentes funcionais do conceito.

Nota-se que, no processo de ensino de Ciências, nesta fase, a experimentação e a demonstração dos elementos na sua concreticidade, além de sua ilustração (desenho), vão dar base para a evolução do pensamento da criança para possibilitar a ela o pensamento por complexos.

Na segunda fase da formação de conceitos denominada: pensamento em complexos, Vigotski (1993, p. 138) escreve que:

[...] as generalizações criadas por esta forma de pensamento são, enquanto a sua estrutura, complexo de objetos ou elementos agrupados não só sobre a base de conexões subjetivas e estabelecidas na percepção da criança, senão que fundadas em relações objetivas realmente existentes entre estes objetos.

O diferencial desta segunda fase, em relação à primeira, é que a criança já consegue organizar a apropriação dos ele-

mentos naturais por meio de conexões estabelecidas diretamente a partir dos objetos. Não há mais a apropriação em sua essência apenas subjetiva. O trabalho com os conteúdos de Ciências a auxiliam, na medida em que, lhe são solicitadas pelo professor/adulto mediador – sistematizador, a participação, nesse primeiro momento, no desenvolvimento de um raciocínio direcionado pelo professor.

Segundo Elkonin (1998, *apud* LAZARETTI, 2008, p. 210) “saber escutar as explicações do professor, observar os experimentos, controlar como se desenvolve o próprio trabalho, submeter todos os atos às tarefas de estudo planejadas, etc” ajuda a aprimorar estratégias e a criança consegue dominar os métodos e meios da atividade mental, isso, segundo Elkonin, se houver uma boa direção do estudo por parte do professor.

O fator mais importante do desenvolvimento do pensamento por complexos é o estabelecimento das conexões e relações que o constituem. Portanto, há necessidade do professor fazer relações e inter-relações entre os conhecimentos trabalhados. Usar classificações, subdivisões e inclusões como estratégia metodológica, auxilia nesse processo.

Ao se trabalhar com o conceito de ecossistema, por exemplo, a criança precisa compreender que os ecossistemas variam em função das interações entre os fatores vivos e os não-vivos do ambiente. Pode-se ter a biosfera como o maior ecossistema e subdividi-la em ecossistemas terrestres e aquáticos. Esses também podem ser subdivididos conforme as características predominantes. Chega-se assim a microecossistemas correspondentes, como por exemplo, a casca de um tronco de árvore, onde se encontra elementos bióticos e abióticos interligados (MARQUES e PORTO, 1994, p. 168).

Isso pode ser mais bem compreendido em sequências ilustrativas acompanhado de pequenos textos e exemplificações orais, questionamentos, representações em cenas produzidas com a própria turma, jogos que explorem sequências, entre outros.

Esse novo passo no caminho do domínio dos conceitos é um avanço no desenvolvimento do pensamento da criança. A transição ao novo tipo de pensamento consiste em que, no lugar de uma “coerência incoerente” (VIGOTSKI, 1993, p. 138) que é a maior característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas num mesmo grupo.

Na terceira fase, agora já desenvolvendo o conceito, ocorre a abstração. O conceito em sua forma desenvolvida pressupõe, não só a união e a generalização de elementos isolados, senão também a capacidade de abstrair, de considerar por separado esses elementos, fora das conexões reais e concretas dadas (VIGOTSKI, 1993, p. 165).

Nesse período do desenvolvimento do pensamento da criança e do jovem é fundamental que o professor possibilite atividades que solicitem a elaboração de sínteses por parte do aluno. Deve ser trabalhado com cadeias de relações entre os conteúdos, explorando o específico e o geral. Trabalhar com jogos que possibilitem a chegada a uma determinada conclusão, montagens simples como: terrários, aquários, vulcões, entre outros. O trabalho com textos informativos auxilia na ampliação dos conhecimentos acerca dos conceitos, assim como pesquisas bibliográficas, resumos, sínteses e questões referentes aos mesmos.

Devem ser possibilitados momentos didáticos para o estímulo a curiosidade, como por exemplo: hora da novidade; painel com curiosidades, entre outros. Realizar esse trabalho de for-

ma planejada, contemplando a todos os alunos. Pode-se, também, usar essa didática de pesquisa como atividade complementar, por exemplo, para os alunos que concluírem as atividades propostas para o dia.

Jogos e textos enigmáticos auxiliam na utilização tanto do pensamento por complexos (mais concreto – imagens) como solicita, por parte da criança e do jovem, o pensamento por conceitos, pois o sujeito faz a transição de um sistema para o outro, necessitando utilizar a linguagem escrita – signos. Assim ampliará suas conexões no pensamento por complexos e consequentemente desenvolvendo o pensamento por conceitos, libertando-se do concreto real.

Vigotski (1993) ressalta, porém, que as condições artificiais desenvolvidas por ele para a realização dos experimentos acerca da formação do conceito:

[...] representam o processo de desenvolvimento dos conceitos em sua sequência lógica e por isso se desviam inevitavelmente de seu curso real de desenvolvimento. Por isso pode não coincidir a sucessão de fase e de etapas dentro de cada fase no curso do desenvolvimento do pensamento infantil na realidade e no nosso estudo (VIGOTSKI, 1993, p. 165) (tradução nossa).

Portanto, o desenvolvimento humano aqui apresentado não segue um percurso linear, deve ser compreendido na dinâmica do entorno cultural dos sujeitos.

São as tarefas do meio social que impõem aos indivíduos ingresso ao mundo cultural. A necessidade que cria e alimenta os objetivos, incita-lhe e obriga a dar um passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento.

Portanto, os atos do pensamento que a criança realiza com ajuda da fala não coincidem com as operações do pensamento do adulto na utilização de uma mesma palavra. Daí, a necessidade do professor estabelecer diferentes relações ao abordar os conteúdos durante sua exposição oral, visando alcançar a compreensão da criança e propiciar um entendimento mútuo acerca dos conteúdos trabalhados para alcançar seu objetivo de transmissão dos conhecimentos e promover a evolução no desenvolvimento da formação do conceito de seus alunos.

No período do desenvolvimento denominado por Elkonin (1987) de atividade de estudo a principal característica consiste em busca do domínio dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos.

No período de comunicação íntima pessoal, o adolescente passa a utilizar o que anteriormente foi dominado, ocorre, então, a formação plena do conceito. E isso, posteriormente, no período do desenvolvimento em que a atividade central é o estudo e o trabalho, ou seja, a vida profissional, o sujeito nas relações que estabelece com as formas de atividade socialmente existentes se produz como homem, em outras palavras, se humaniza. É nesse processo que se encontra a importância da apropriação dos conceitos gerais da disciplina de Ciências (assim como de outras disciplinas), para a internalização/formação do conceito particular.

### **Prática de sistemática filogenética: Apropriação de um conceito particular para o desenvolvimento de conceitos gerais**

*A priori* é importante conceituar sistemática como sendo uma das mais modernas formas de classificar os organismos. A

sistemática filogenética é uma metodologia de classificação dos organismos que busca elencar a história evolutiva dos grupos e reuni-los com base no grau de parentesco filogenético, portanto está amparada nas novas descobertas do evolucionismo que se utiliza das inovações tecnológicas modernas (AMABIS, 2004, p. 18).

Os sistematas utilizam cladogramas para representar um grupo monofilético, que reúne um ancestral comum e seus descendentes. É uma espécie de diagrama baseado na relação dos integrantes de um grupo natural (AMABIS, 2004, p. 18).

Mudança na forma de classificar os organismos já vem sendo proposta desde a década de 60 quando o entomólogo Willi Henning (1950; 1966) propôs pela primeira vez a sistemática filogenética. No Brasil, essa forma de classificar chegou uns 10 anos depois, e mesmo assim, a maioria dos livros didáticos ainda adota a forma mais antiga de classificar, por se tratar de uma classificação mais simples.

Para auxiliar o professor neste contexto de diferenciação e mudanças na classificação, sugerimos um trabalho que pode ser desenvolvido com o ensino fundamental e/ou médio em relação à classificação de plantas o qual se descreve em quatro momentos: 1º – preparação; 2º aplicação (esquema de fala; encaminhamentos com os alunos e material prático); 3º – avaliação e 4º – relatório.

Para a preparação (1º momento) deve ser realizada pelo professor leitura comparativa entre a forma de classificação antiga e a sistemática filogenética moderna e compreender quais são as diferenças, assim como se orienta que se realize pesquisa imagética (uma imagem para cada grupo de planta) e de diferentes tipos de cladogramas. Deve ser produzida uma apostila

para os alunos utilizarem contendo imagens coloridas para que os mesmos possam acompanhar a aula, tabelas de classificação das plantas com as principais características do reino *plantae* (avascular e vascular) contendo todos os filos não fósseis, assim como um exemplo de cada um deles. Orienta-se, também, que se realize a coleta de amostra de plantas que representarão cada grupo (ou filo) natural: briófitas (musgo), pteridófitas (xaxim ou samambaia – de preferência coletar o broto da planta), gimnospermas (pinha) e angiospermas (pode-se usar uma fruta).

Toda essa organização e planejamento para o primeiro momento devem ser realizados tendo como base um levantamento, feito na aula anterior, sobre o entendimento prévio dos alunos sobre sistemática filogenética, e outras formas de classificação. Em outras palavras, deve-se averiguar qual é o nível da *prática social inicial* (SAVIANI, 2011) da maioria dos alunos para que o processo de *instrumentalização* (SAVIANI, 2011) que será feito pelo professor tenha o efeito desejado, ou seja, que ocorra o estímulo para a passagem do pensamento por complexos para um pensamento por conceitos em se tratando da compreensão da classificação das plantas. A apropriação desse conteúdo auxilia a superar o pensamento por quadros isolados (no caso, plantas isoladas) para o pensamento mais generalizado (filos; ancestral comum, entre outros).

Para a aplicação (2º momento) deve ser realizado pelo professor um esquema de fala o qual deve ser abordado durante a explicação dos conteúdos da apostila. O professor deve elencar, no esquema de fala, aspectos históricos da sistemática, assim como curiosidades que atraiam a atenção dos alunos. Deve relacionar isso com o que foi levantado na *prática social inicial*, assim como *problematizar* (SAVIANI, 2011) esse levanta-

mento com os alunos com a finalidade de selecionar as principais interrogações constantes na prática social referente à classificação das plantas. Isso mostrará ao professor o caminho por onde percorrer nas suas explicações.

Quanto aos encaminhamentos (*instrumentalização*) deve realizar leitura da apostila, assim como entregar as amostras de plantas. Durante a leitura e a explicação deve solicitar que os alunos localizem determinadas características e estruturas presentes nas amostras de vascular e avascular, (de briófitas e pteridófitas e de gimnospermas e angiospermas). Deve solicitar que compare as amostras com as figuras ilustradas na apostila.

Para a avaliação da aprendizagem – *catarse* (SAVIANI, 2011) – mesmo que parcial, dessa aula (3º momento) sugere-se que pontue 30 características principais dos grupos de amostras trabalhadas, considerando alguns aspectos que constam na apostila e outros que não constem, escreva-as em tirinhas de papel, dobre-as e as coloque em uma pequena caixa ou lata com tampa. A caixa com as descrições deve ir passando de aluno a aluno enquanto coloca-se uma música para tocar. Ao parar a música, o aluno que estiver com a caixa deve retirar um papel, ler em voz alta e pegar em sua mesa a amostra de planta a qual se refere à descrição, e convencer os outros alunos de que está com a amostra certa nomeando a que filo ela pertence. Aquele aluno que não conseguir identificar as amostras os demais devem ajudá-lo. Coloca-se novamente a música e se repete o encaminhamento até que todos os alunos tenham participado.

Este terceiro momento exigirá que os alunos tenham prestado bastante atenção nas explicações do professor e que realmente tenham feito as comparações entre amostras e desenhos da apostila, assim como tenham levantado apontamentos

relevantes na etapa da problematização da aula.

Segue sugestão de descrição, embasadas em Amabis (2004) das principais características de cada grupo ou filo (avascular: *bryophyta*; vascular: *pterophyta*, gimnospermas - *coniferophyta* e angiospermas – *magnoliophyta* ou *anthophyta*) de plantas para constar nas tirinhas de papel:

- 1- Não tem vasos condutores de nutrientes como água e sais minerais.
- 2- Transportam nutrientes de célula para célula ao longo do corpo do vegetal. Portanto, o transporte de nutrientes é relativamente lento.
- 3- Não crescem muito. Vivem em ambiente úmido e sombreado, muitas vezes sobre pedras.
- 4- São, na grande maioria, plantas eretas perpendiculares ao solo ou em forma de tufos que se grudam em árvores.
- 5- Possuem rizoides, cauloides e filoides.
- 6- Após a fecundação ocorre uma fase chamada esporófito que dura pouco tempo e morre. Produz o gameta masculino, o anterozoide.
- 7- A parte verde da planta constitui a fase denominada gametófito, que dura muito tempo e produz o gameta feminino, a oosfera.
- 8- Algumas espécies podem ficar vivas por anos na condição seca e reiniciar o ciclo de vida se forem molhadas.
- 9- Resistem a longos períodos de temperaturas frias por não terem vasos condutores transportando água e por outros motivos.
- 10- São muito sensíveis à poluição do ar, principalmen-

te ao dióxido de enxofre.

- 11- Alguns são aquáticos e morrem dentro de um dia se deixado em condição seca.
- 12- Pertence a um grupo que consiste em três classes: *bryidae* (os verdadeiros); *sphagnidae* (os de turfeira) e *andreaeidae* (os de granito).
- 13- A espécie *sphagnum* foi usada na Europa a partir de 1880, nas guerras, como curativos para feridas e furúnculos.
- 14- Pertence a um grupo que tem quatro filos: *psilotophyta* (psilotáceas); *sphenophyta* (cavalinha); *lycophyta* (licopódios e selaginelas) e *pterophyta* (samambaias e avencas).
- 15- A espécie *sphagnum* é usada em jardinagem – mistura-se a turfeira com o solo para aumentar a capacidade de absorção de água do solo e torná-lo mais ácido.
- 16- As avencas fazem parte deste grupo.
- 17- A cavalinha faz parte deste grupo.
- 18- Algumas espécies vivem sobre outras plantas, mas sem parasitá-las, (estamos falando de plantas vasculares sem semente).
- 19- Caracterizam-se por não formarem sementes e são vasculares.
- 20- Apresentam xilema e floema (que transportam água, sais minerais e açúcares), mas não têm sementes.
- 21- Pelo xilema, que esta planta apresenta, ocorre o transporte da seiva bruta (água e sais minerais), movimentando-se na direção raiz para as folhas. São

sem sementes.

- 22- Pertence a um filo o qual seu prefixo é *pteridon* que significa feto, mais *phyton* que significa planta, pois as folhas em brotamento lembram um feto humano no útero.
- 23- Pelo floema, que se encontra nesta planta, ocorre o transporte da seiva elaborada (solução de açúcares e outros compostos). Movimenta-se no sentido folha, onde é produzido, para as demais partes da planta. São sem sementes.
- 24- Segundo a história da evolução foram os primeiros vegetais a apresentarem um sistema de vasos condutores de nutrientes, consequência disso foi o aparecimento de plantas de porte elevado.
- 25- O xaxim é uma dessas plantas.
- 26- Seu prefixo *gimno* significa nu, e seu sufixo *spermas* significa semente.
- 27- Pertence a um grupo que tem quatro filós: *coniferophyta*, *cycadophyta*, *gnetophyta* e *ginkgophyta*.
- 28- As araucárias, o pinheiro-bravo e as cicas fazem parte deste grupo.
- 29- Pertence ao grupo de vasculares, tem sementes, mas não têm frutos carnosos envolvendo-as.
- 30- São plantas espermatófitas cujas sementes são protegidas por uma estrutura denominada fruto. Este grupo também é conhecido por magnoliófitas ou antófitas, são o maior e mais moderno grupo de plantas, englobando cerca de 230 mil espécies.

Para concluir, o professor pode solicitar que os alunos produzam um relatório de aprendizagem (4º momento), cons-

tando tudo que aprenderam nesta aula, pode ser recolhido para análise do professor. Isso poderá se constituir como uma nova prática social dos conteúdos aliada também a uma pesquisa ao redor da escola solicitando que os alunos realizem oralmente a classificação de algumas plantas – *prática social final* (SAVIANI, 2011) para seus colegas ou para o professor demonstrando que consegue agrupar plantas que possuam características semelhantes, relacionar algumas com seu uso em sua vida.

O aluno deverá ser capaz de estabelecer relações próximas do seu cotidiano com o conteúdo trabalhado, mas também deve ser capaz de estabelecer relações mais gerais.

## **Considerações Finais**

Diante do exposto, é importante ressaltar que a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos promove o desenvolvimento humano, causa revoluções psíquicas e possibilita a transição de um período do desenvolvimento humano a outro.

As contribuições do Ensino de Ciências, por meio das mediações realizadas pelo professor, com o auxílio de ferramentas artificiais – instrumentos e signos – possibilitam a internalização dos conceitos gerais e, gradativamente, promovem a formação do conceito particular.

A partir do desenvolvimento do pensamento por conceitos, o qual culmina na adolescência e continua por toda a vida, é possível o homem desenvolver sua dimensão criadora, e assim, humanizar-se cada vez mais.

## REFERÊNCIAS

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia. Volume 2. Componente curricular: Biologia: Biologia dos organismos** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar.** São Paulo: Alínea, 2007.

ARCE, Alessandra, e DUARTE, Newton (org.), **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin;** São Paulo: Xamã, 2006.

CASCAVEL, (PR) SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume I e II: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.** Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do jogo;** tradução Álvaro Cabral, - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: Alessandra Arce; Newton Duarte. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Editora Xamã, 2006, p. 11-26.

LAGO, S. R. **Ciências** – 3ª série. São Paulo: IBEP, 2000.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borosovich Elkonin: Um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Assis, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARQUES, J. de L.; PORTO, D. P. **Ciências: os seres vivos**. São Paulo: Scipione, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VYGOTSKY, L. S.; **Obras escogidas IV**. Madrid, Centro de publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Madrid, Centro de publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1993.

# CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CÍTICA E NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Carolina Picchetti Nascimento*<sup>\*</sup>

*Matilde Costa Fernandes de Souza*<sup>\*\*</sup>

*Indialara Taciana Rossa*<sup>\*\*\*</sup>

*Ana Cristina Gottardo Bus*<sup>\*\*\*\*</sup>

*Eliane Theinel Araújo Silva*<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## INTRODUÇÃO

O ensino da Educação Física na Educação Infantil é um desafio e ao mesmo tempo é um assunto instigante e que gera muitas discussões. Este artigo propõe discutir aspectos didáticos da Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e a

---

\* Formada em Educação Física pela Universidade de São Paulo - USP, Doutora em educação por essa mesma Universidade. E-mail: carolina\_picchetti@hotmail.com

\*\* Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Educação Física pela Faculdade Assis Gurgacz - FAG, Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. E-mail: mcfernandes76@gmail.com

\*\*\* Formada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas-FAFI, Especialização Metodologia do Ensino de História e Educação Infantil. E-mail: indialararossa@hotmail.com

\*\*\*\* Formada em Pedagogia pela Universidade Paranaense – UNIPAR, com Pós-Graduação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar e Educação Infantil e Séries Iniciais. E-mail: acgbuss@yahoo.com.br

\*\*\*\*\* Formada em Pedagogia pela Universidade Paranaense – UNIPAR, com Pós-Graduação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. E-mail: elianetheinel@gmail.com

Psicologia Histórico-Cultural<sup>1</sup>, valendo-se como foco principal o conceito de Jogo protagonizado.

O Jogo protagonizado é compreendido como a atividade principal dos alunos de pré-escola, sendo o impulsionador do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, (ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1991 e VIGOTSKI<sup>2</sup>, 2000).

O objetivo deste artigo é fomentar discussões sobre as contribuições da disciplina de Educação Física para a Educação Infantil, discorrendo, de modo geral, sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil, bem como, a função da escola e, principalmente, sobre o jogo protagonizado como elemento indispensável no processo de ensino e de formação do aluno, a especificidade do desenvolvimento na infância de 3 a 6 anos, ressaltando o papel do jogo como atividade, o jogo de papéis sociais e o trabalho do professor com os conteúdos da Educação Física, apresentando alguns encaminhamentos metodológicos para o trabalho e organização da Educação Física na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup>Esta teoria tem como princípio orientador a dimensão histórico-cultural do psiquismo humano. A dimensão histórica responde a três aspectos: desenvolvimento da história natural, desenvolvimento da humanidade e desenvolvimento da história individual. A dimensão cultural relaciona-se com a compreensão de que o homem se organiza, formando grupos humanos em torno de uma determinada atividade laboral, utilizando-se, sobretudo da linguagem. Nesse sentido, a cultura é a objetivação do trabalho que os homens realizam coletivamente.

<sup>2</sup>O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos por empregar a grafia Vigotski, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

## **1. Contribuições da disciplina de Educação Física para a concretização da função social da escola.**

Quaisquer disciplinas trabalhadas na escola devem constituir-se como uma possibilidade de concretização da função social atribuída ao trabalho educativo, qual seja contribuir para a produção da natureza humano-genérica nos sujeitos (SAVIANI, 2000). A partir dessa afirmação poderíamos nos perguntar: como a disciplina de Educação Física pode contribuir para essa função de humanização dos alunos? Essa possibilidade efetivamente existe em nossa atual sociedade? Sempre existiu?

A Educação Física tem como objeto de estudo a “cultura do movimento humano”<sup>3</sup> (danças, jogos/brincadeiras e ginásticas), considerando o movimento humano como produção social acumulado ao longo da história (Bracht, 1992).

Segundo Bracht, o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se, e esse sentido/significado é mediado simbolicamente no plano da cultura. Portanto, promover a cultura do movimento humano como objeto da Educação Física permite ao aluno o acesso aos saberes organizados historicamente, e assegura a especificidade pedagógica da disciplina, reconhecendo, fundamentalmente, os sentidos que os movimentos terão para os sujeitos a partir da apropriação dos significados historicamente produzidos nas atividades vinculadas a cultura corporal. Baseado nas ideias do coletivo de autores (1992, p.39), pode-se afirmar que: “[...] É preciso que o aluno

---

<sup>3</sup>Diferentes termos ou expressões são utilizados para se referir ao objeto de ensino da educação física, dentre elas: cultura corporal; cultura do movimento; cultura corporal de movimento. Utilizaremos neste texto a terminologia Cultura do Movimento Humano, sendo as demais expressões utilizadas quando nos referirmos diretamente aos autores que as adotam.

entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremesando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas”.

Pautando-nos no objeto de estudo da Educação Física, acreditamos que a prática da cultura do movimento humano, na Educação Infantil, possui uma especificidade pedagógica e o professor tem como função organizar o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente vinculados a essa disciplina pelos alunos. O professor, portanto, deve: a) elaborar o planejamento pedagógico; b) conhecer e ter domínio das especificidades dos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; c) conhecer os conteúdos curriculares propostos e a execução dos mesmos; d) conhecer os materiais utilizados e os espaços físicos de modo que os mesmos sejam adequados à periodização dos alunos. A mediação é de grande relevância no processo de ensino e de aprendizagem e o professor é o elemento imprescindível nesta ação, organizando a atividade de ensino.

Diante do exposto, salientamos a importância da Educação Física na Educação Infantil como área de conhecimento que contribui de maneira significativa com os elementos da cultura do movimento humano de forma educativa e pedagógica. Considera-se que para ter um ensino com qualidade, o professor deve atuar na zona de desenvolvimento próximo do aluno<sup>4</sup>, buscando o desenvolvimento das funções que estão em formação por meio de conteúdos e atividades que corroboram com este objetivo.

---

<sup>4</sup>Para maior aprofundamento sobre o conceito de zona de desenvolvimento próximo, recorrer aos seguintes autores: Vigotski (2009), Duarte (2001).

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar neste momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (VIGOTSKI apud CASCAVEL, 2008, p.39, vol.II).

Conforme afirma Vygotsky (1993, p.55), "mediação [...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". Acrescenta ainda que "A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo" (IDEM).

O conceito de mediação vem sendo frequentemente transposto para a prática pedagógica, aparecendo, sobretudo, sob a forma da expressão "professor mediador". Nesta expressão, procura-se explicitar o papel do professor como aquele que faz a "mediação" entre os alunos e a aprendizagem ou – o que frequentemente é tido como sinônimo – um "facilitador" da aprendizagem.

Há uma incompatibilidade entre o conceito de mediação defendido por Vigotski e essa transposição direta do conceito sob a forma do “professor mediador”? Não é correto que o professor deve ser um “mediador” na sala de aula e deve “facilitar” a aprendizagem dos alunos?

Ora, quando se pensa na *mediação* fundada na dialética, deve-se considerar que ela requer a superação do imediato no mediato. Assim, é provável que o educador “dificulte” a aprendizagem do educando, pois o educador precisa fazer com que o educando supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata (ALMEIDA, 2002, p.8).

Deste modo, o professor não pode constituir-se em um “mediador” do processo de ensino e aprendizagem, tampouco em um “facilitador”. O professor que quer que seus alunos apropriem-se das máximas elaborações produzidas pelo gênero humano, irá – frequentemente – “dificultar” a aprendizagem dos mesmos, já que os fará aprender sob outras formas (das quais não estão habituados em suas vidas cotidianas) e numa nova qualidade (apropriando-se de conhecimentos não diretamente acessíveis nas relações cotidianas).

Além disso, o professor não é um “elemento” mediador do processo de aprendizagem. Ele é *sujeito*; sujeito representante das máximas possibilidades de conhecimento desenvolvidas pela humanidade, ou seja, representante da esfera teórica dos conhecimentos. O professor quer que os alunos (que via de regra se relacionem espontaneamente com o conhecimento e apenas em sua dimensão cotidiana ou empírica) passem a se relacionar intencionalmente ou teoricamente com os conhecimentos. Para isso, o professor organiza aquilo que verdadeiramente se

constitui como o elemento mediador no processo de ensino e aprendizagem: a atividade de ensino.

Para Vigotski (1991), a aprendizagem é um processo social. Neste sentido, a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade consiste num processo mediado por outros indivíduos (ROOSLER, 2004).

Por isso, cabe ao professor de Educação Física desmistificar que o conteúdo significativo seja apenas aquele que faz parte da realidade imediata do aluno, enfatizando que conteúdo significativo é, sobretudo, aquele que é produzido historicamente pela humanidade. Sendo assim, o professor instituirá possibilidades para a produção de movimentos ricos em sentidos e significados, pois, o movimento é muito mais do que uma técnica padronizada, pronta e acabada.

No ensino da Educação Física na Educação Infantil, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-crítica, o professor deve propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, a exploração da motricidade cultural, as vivências corporais através das diversas atividades propostas, ampliando o seu arcabouço motor e, sobretudo, o seu conhecimento sobre as atividades humanas relacionadas à cultura de movimento humano.

Para Bracht (1992), a dimensão que a cultura corporal assume na vida do aluno atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas permitir ao sujeito apropriar-se dela criticamente. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal é tarefa da escola e especificamente da Educação Física. Ainda que a Educação Infantil não seja o momento dos alunos se apropriarem do conhecimento teórico em sua forma maximamente elaborada, ela deve sim tra-

balhar e organizar esses conhecimentos em sua atividade. A Educação Infantil, ao trabalhar com os conhecimentos teóricos como meta final do processo de escolarização, não antecipará ou mesmo se equiparar ao trabalho escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, mas afirmará a finalidade social da escola a partir de sua especificidade como etapa inicial de educação sistematizada das crianças.

## **2. A especificidade do desenvolvimento na infância de 3 a 6 anos: o jogo como atividade principal**

A compreensão da especificidade de cada fase do desenvolvimento humano dá-se, de acordo com a teoria histórico-cultural, pela compreensão das formas de relação que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros e que se configuram como fonte de todo o seu processo de desenvolvimento. Trata-se da atividade principal (LEONTIEV, 1991) que desempenha função central na forma de relacionamento do sujeito com a realidade, isto é, na forma como ele se apropria da realidade.

A atividade principal interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança. É por meio dela que a criança relaciona-se com o mundo que a cerca, aprendendo sobre ele e se desenvolvendo. FACCI (2006 p.13), afirma que para Leontiev o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Elkonin (apud CASCAVEL, 2008, p. 17, vol. II) procurou periodizar o desenvolvimento infantil a partir do conceito de atividade principal de Leontiev (1978). As atividades principais e suas mudanças caracterizam os períodos de desenvolvimento

pelos quais o sujeito passa. Os períodos do desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural são assim sistematizados: período da comunicação emocional do bebê (de 0 a mais ou menos 1 ano de idade); o período objetual-manipulatório (de aproximadamente 1 ano a aproximadamente 3 anos); o período do jogo de papéis sociais (aproximadamente entre 3 a 6 anos) que é o nosso foco de estudo neste artigo; o período marcado pela atividade de estudo (aproximadamente entre 6 a 12 anos). Os períodos relacionados à adolescência e à idade adulta são: período da comunicação íntima pessoal dos adolescentes (corresponde de 12 aos 18 anos aproximadamente) e o período voltado para a atividade profissional/estudo.

No período pré-escolar a atividade principal é voltada para a brincadeira de papéis sociais ou o jogo protagonizado. O jogo de papéis permite que as crianças se apropriem do mundo de relações e atividades dos adultos e assim, humanizem-se.

Segundo Elkonin (1998, p. 421):

[...] “o principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem- a atividade dos homens e as relações com os adultos. [...] a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo”.

A teoria histórico-cultural, alicerce deste trabalho, define uma concepção de desenvolvimento e, conseqüentemente, de jogo, eminentemente histórica, superando tanto os determinismos biológicos quanto os sociológicos.

Elkonin (1998, p.19) afirma que, “jogo é uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. E mais adiante complementa “[...] a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (IDEM, p.36).

Elkonin (1998) reconhece a existência de diversos tipos de “jogo” e sua presença desde tempos iniciais do desenvolvimento da criança. Entretanto, para ele, o “jogo protagonizado” ou jogo de papéis é a forma evoluída da atividade lúdica. O jogo de papéis tem como unidade fundamental e indivisível o papel a ser representado pela criança e as ações decorrentes deste mesmo papel. O *conteúdo* fundamental do jogo é a atividade humana na qual ele se baseia: o que o sujeito faz (as ações); a finalidade de realizar tais ações (o objetivo) e as relações entre as pessoas (formas de condutas). O *papel* que a criança interpreta no jogo permite que ela reconstrua esses aspectos da realidade e, ao reconstruí-los, possa se apropriar dos mesmos.

A centralidade do jogo de papéis para o desenvolvimento da criança na teoria histórico-cultural reside tanto no tema do jogo (o campo da realidade que será reconstruído pelas crianças) e no seu conteúdo (a forma como essa realidade será efetivamente desenvolvida), quanto no fato da criança ter de representar um papel. Por um lado, a reconstrução da atividade humana pela criança, nos jogos, confere sentido às suas ações para além do sentido imediato encontrado em tais atividades. Ao se apropriar da atividade dos adultos, no jogo de papéis, a criança também se apropria dos sentidos daquela atividade para os adultos. Por outro lado, o papel que a criança interpreta é o

responsável direto pela *organização da sua conduta* durante o jogo, já que o papel (que apresenta uma regra implícita) torna-se a referência da criança do modo como ela deve agir e se comportar durante a brincadeira.

Assim, entre a criança e o papel que ela interpreta, está a realidade (ações, sentidos e relações). A realidade serve como uma referência para a criança organizar suas formas de ação e conduta, sendo, portanto, uma forma objetiva dela avaliar suas atitudes.

Esse é um ponto sumamente importante do jogo para o desenvolvimento infantil. O jogo permite que a criança se *objective* no mundo, que objetive as ações humanas, por meio da interpretação dos papéis; e porque a criança pode se objetivar no mundo, ela pode agora *comparar e avaliar sua conduta*. Isso significa, concretamente, que a criança tem maiores chances de dirimir sua forma de estar no mundo, de guiá-la intencionalmente.

Ao defender que é por meio da apropriação dos objetos (materiais e não materiais) historicamente produzidos que se dá o desenvolvimento cultural do homem (premissa da teoria histórico-cultural), o jogo adquire um papel fundamental na teoria do desenvolvimento infantil. O jogo de papéis reconstitui a realidade de uma maneira singular (ELKONIN, 1998). As regras e as normas existentes entre as pessoas, nas situações da vida (relações de trabalho, relações domésticas, relações de estudo) são reconstituídas por meios singulares e aparecem de maneira mais ampla e mais explícita na consciência das pessoas, por meio das situações lúdicas.

Isto significa considerar que a atividade de jogo tem por objetivo revelar para as crianças e permitir que elas reproduzam

as relações humanas existentes. E como essas relações apresentam diversas dimensões, o conteúdo do jogo pode desenvolver-se, também, em diversos aspectos, a depender da percepção da criança sobre a realidade em questão.

Os fatos obtidos em todas as pesquisas evidenciam que o caminho de desenvolvimento do jogo vai das ações concretas com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; *dar de comer* com a colher à *boneca*; *dar de comer* à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, pp. 258-259).

Assim, a dimensão da realidade que se constituirá realmente como conteúdo do jogo depende, fundamentalmente, do grau de desenvolvimento que a criança atingiu no jogo de papéis. Elkonin ressalta que os níveis de desenvolvimento do jogo têm menos a ver com a idade da criança, e mais com a experiência da criança dentro do jogo protagonizado, posto que muitas crianças da mesma idade encontram-se em níveis distintos do jogo. Em termos gerais, o conteúdo dos jogos depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança e percorre um caminho de desenvolvimento que vai de uma representação dos aspectos mais exteriores da atividade que será jogada, aos aspectos mais internos ou subjetivos presentes nela. Esse desenvolvimento do jogo de papéis passaria por quatro níveis (Elkonin, 1998).

O primeiro nível de desenvolvimento do jogo está pautado nas ações da criança com o objeto. As brincadeiras de mãe e filha, escolinha, médico etc. são realizadas, sobretudo no que tange à ação desses personagens com os objetos (a mamadeira

em um caso, a lousa em outro, a injeção no terceiro). As ações das crianças não seguem uma ordem, o mais importante é realizar a ação repetidamente imitando a ação do adulto. Não há cumprimento das regras porque a criança simplesmente as ignora, pois ela é regida pelos seus desejos impulsivos e não atribui nomes aos papéis que interpreta.

No segundo nível, o significado do brincar permanece voltado ao objeto, mas o arcabouço de ações aumenta e as crianças já relacionam deliberadamente as suas ações com aquelas desempenhadas na vida real. A criança já tem consciência de que sua ação no jogo é determinada por algumas condições, estabelecida em conjunto com outros participantes. Às vezes, no decorrer da execução das ações não aceita modificações. A alimentação, por exemplo, constitui-se não mais apenas em comer o que tem no prato, mas nas ações de cozinhar e servir a mesa.

No terceiro nível, o conteúdo fundamental do jogo passa a ser a interpretação dos papéis e a execução das ações a eles relacionadas; as ações da criança são determinadas pelo papel assumido por ela. Os papéis desempenhados são definidos por uma sequência de ações, pautada em regras de conduta vivenciada pela criança e isso favorece a própria manutenção do jogo, pois quando não cumpre uma regra, tenta corrigi-la argumentando os motivos do não cumprimento da ação. Começam a aparecer as ações não mais com objetos, mas as ações entre as personagens. São os papéis que passam a determinar o comportamento de cada criança (o que faz a mãe, a professora, o médico, o paciente etc.). Aparece aqui, também, a fala teatral, dirigida a outro personagem.

No quarto nível, o jogo se torna mais complexo, os papéis estão bem definidos, as ações representam a realidade e a criança segue uma linha de conduta estabelecida de acordo com o papel que escolheu. Neste sentido, os aspectos mais internos da atividade (as relações interpessoais entre as personagens) é que passam a se configurar como o conteúdo da brincadeira ou do jogo de papéis.

Elkonin (1998) afirma que para que o jogo chegue ao seu final, a criança precisa ter noção da realidade circundante, que saiba quais ações deve realizar e os personagens que interpretará, pois só assim poderá cumprir o seu papel. Na medida em que a idade da criança aumenta (aumentando as vivências que ela tem da realidade) o grau de complexidade do jogo também cresce – o que lhe permite atribuir novos sentidos, integrando diferentes conhecimentos aos saberes já internalizado.

Quaisquer que sejam os níveis de desenvolvimento do jogo de papéis, a criança ao jogar, sempre estará em um permanente processo de aproximação da realidade cultural que a cerca, ou melhor, estará em um permanente processo de apropriação dessa cultura e, assim, de constituição de sua própria humanização.

### **3. O jogo de papéis sociais e o trabalho do professor com os conteúdos da Educação Física: podemos ir além do trabalho com os conteúdos motores?**

Compreender a forma como o sujeito aprende e o processo de desenvolvimento humano são questões essenciais para o trabalho na Educação Infantil.

Desta forma, salienta-se a importância da intencionalidade do professor. Este, em sua prática pedagógica, deve proporcionar aos alunos a consciência do movimento e a possibilidade de sua resignificação. No processo de educação escolar o professor deve ter um profundo conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, é necessário que domine o conteúdo de ensino e tenha clareza de como fazer com que estes sejam apropriados e reconstruídos pelos alunos. Como afirma ARCE (2010, p.32), “[...] temos aqui o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastará apenas gostar de criança, o professor aqui é alguém que deve possuir amplo capital cultural”.

Cabe ao professor, relacionar os conteúdos e trabalhá-los de forma articulada, coerente com objetivos propostos. Na relação com os alunos da Educação Infantil deve utilizar-se de uma linguagem, seja ela verbal, corporal ou artística, de forma clara, objetiva, explicitadas em suas mais diferentes ações. Consolidando essa afirmativa, utilizamos das contribuições de ARCE (2010, p. 35):

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade.

É papel do professor a transmissão de conhecimentos e é função do aluno apropriar-se dos conteúdos ensinados, das informações científicas das diferentes áreas de conhecimento.

A prática pedagógica do professor com a disciplina de Educação Física na Educação Infantil deve, além das vivências físico-motoras, promover uma ação didático-pedagógica que contribua com a ampliação de conhecimentos da cultura de movimento humano dos alunos, instrumentalizando-os para que se constituam como sujeitos construtores da história, capazes de argumentar, confrontar e resolver situações da vida prática. Neste sentido, o professor deve intervir no processo de aprendizagem dos alunos, dentre elas, principalmente, as relacionadas ao jogo.

Falar em intervenção nas brincadeiras infantis, muitas vezes é compreendido como uma forma de “acabar” com o jogo. De fato, a depender do tipo de interferência do adulto na brincadeira, o jogo da criança acaba dando lugar a uma atividade do adulto *para* a criança. Isso ocorre, especialmente, quando a intervenção se dá com a finalidade de transformar o jogo em um recurso didático para atingir outros fins, que não o próprio desenvolvimento do jogo.

Contudo, ao reconhecermos essa possibilidade de interferência “negativa” do adulto no jogo de papéis da criança, não estamos negando a possibilidade dessa intervenção ocorrer em um sentido positivo, isto é, uma intervenção voltada para o desenvolvimento do próprio jogo. Nem, tampouco, estamos rechaçando àquelas intervenções que buscam, conscientemente, utilizar-se do “tema jogo” como um pano de fundo para se atingir objetivos educacionais específicos. O que estamos defendendo é a necessidade do professor estabelecer uma relação intencional com o tipo de intervenção que realizará.

Imaginemos que um grupo de crianças esteja brincando de “circo” e a brincadeira se desenvolve com as crianças organizando um ambiente de espetáculo, com o público, o vendedor de ingressos e alguns personagens. A positividade ou negatividade da intervenção do adulto nesta brincadeira no que tange ao desenvolvimento do próprio jogo (ou seja, para que as crianças caminhem das ações com os objetos às ações entre os personagens), dependerá da natureza desta intervenção, isto é, se ela estará voltada para o próprio jogo, para o seu desenvolvimento, ou se estará voltada para outros fins, para trabalhar outros aspectos não diretamente relacionados ao jogo.

Assim, se o professor interfere no jogo citado anteriormente, propondo que as crianças imitem o movimento do acrobata ou do contorcionista, fornecendo dicas para a execução dos movimentos, a intervenção do professor, provavelmente, pouco ou nada se articulará com o tema e com o conteúdo que as crianças estavam desenvolvendo em seu jogo, ainda que possa permitir que as crianças aprendam novos movimentos ou mesmo conheçam novos personagens. O tipo de intervenção mencionada, muito provavelmente, terá um efeito negativo para o jogo de papéis. O jogo perderá o seu motivo (de reprodução de uma atividade da realidade) posto que a intervenção desloque o conteúdo do jogo que as crianças desenvolviam para um conteúdo de estudo de um elemento daquela atividade: a saber, os movimentos corporais.

Esse tipo de intervenção, em si, é ruim? Certamente não. Trata-se de uma intervenção didática de bastante relevância, posto que ao utilizar-se do tema do jogo brincado pelas crian-

ças, o professor é capaz de trazê-las para uma nova tarefa: estudar/aprender novos movimentos corporais.

Entretanto, essa não é a única possibilidade de intervenção do professor no jogo das crianças. Não é e não deve ser.

Vamos imaginar, então, que a intervenção do professor nesse jogo do circo se dê da seguinte forma: o professor percebe que as crianças estão brincando apenas com as ações com os objetos (ou no caso da Educação Física, apenas o “se movimentar”): fazer uma cambalhota ou estrelinha, equilibrar um objeto na cabeça, colocar os pés na cabeça etc. Diante disso, o professor pode conversar com as crianças e/ou tomar parte do jogo, questionando-as a respeito das relações que os personagens querem ter com o público durante o espetáculo, a relação que um personagem estabelece com o outro, ou a respeito de outras ações presentes na apresentação circense (os vendedores de bolas, o apresentador, o público, o bilheteiro etc.).

Neste segundo exemplo de intervenção do professor no jogo, a natureza da intervenção é voltada para o desenvolvimento do próprio jogo e dentro da temática brincada pelas crianças. O que se quer é ajudá-las a aprofundar o conhecimento sobre aquela realidade na qual estão representando seus papéis (no caso, a atividade circense), ressaltando para elas tanto as diferentes ações e sistemas de ações naquela realidade, quanto às diferentes relações entre as pessoas. Portanto, neste tipo de intervenção do professor, o objetivo de ensinar movimentos presente na Educação Física, segue existindo, mas agora se pode cumprir, também, a finalidade social dessa disciplina: contribuir para que os alunos apropriem-se da realidade humana ou das atividades e conhecimentos historicamente elaborados na esfera da cultura do movimento humano.

Semelhante intervenção do professor, que visa auxiliar a criança a evoluir o conteúdo de seus jogos e a apropriar-se de uma determinada atividade, pode se manifestar de diversas maneiras: brincando junto com as crianças; lendo histórias a respeito de uma temática com as quais a criança esteja brincando em seus jogos; organizando uma visita a uma das situações em que elas estejam brincando (por exemplo, a uma escola de circo ou apresentação circense) etc. Todas essas formas de intervenção procuram explicitar ainda mais para a criança a realidade com a qual ela está brincando em seus jogos, de modo que os conteúdos de suas brincadeiras possam, também, ser mais explícitos para elas e tenham mais chances de se desenvolver (tanto no que diz respeito às ações com os objetos, quanto às ações entre os personagens ou papéis que estão sendo representados). Trata-se, assim, de uma intervenção educativa que efetivamente é capaz de contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos.

#### **4. Sugestões de encaminhamentos metodológicos para o trabalho e a organização do jogo na Educação Física Infantil**

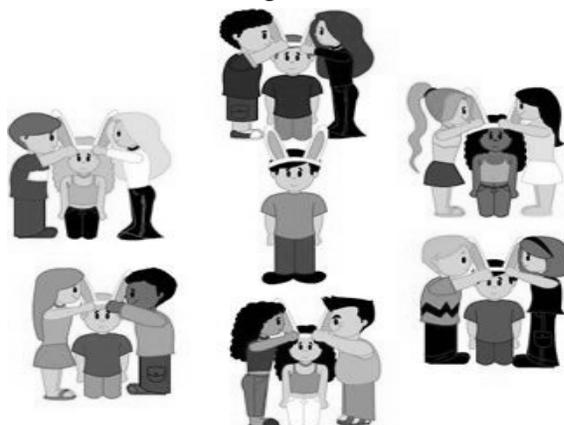
Neste tópico serão elencadas algumas possibilidades de encaminhamentos metodológicos pautados pelos pressupostos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural no trabalho com os jogos e brincadeiras. Temos como objetivo mostrar formas de sistematização do conhecimento dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, e conseqüentemente, explorar o conteúdo criticamente, possibili-

tando aos alunos a compreensão histórica, suas diferentes formas, contextualização, e fomentar a construção de novos conhecimentos.

Então, qual é a função da Educação Física na escola e na construção do sujeito? Saviani (2000), afirma que a educação seja ela física, geográfica ou histórica deve possibilitar às novas gerações a apropriação dos saberes historicamente construídos, por isso, no que tange à área da Educação Física e a sua prática pedagógica, as ações não devem focar apenas nas práticas corporais, as atividades devem ser direcionadas de maneira sistemática e intencional, com objetivos bem elaborados, para que o aluno possa fazer o confronto entre os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, objetivando assim a ampliação do acervo de conhecimento.

Para desenvolver as contribuições, escolheu-se a brincadeira/jogo “Coelhinho sai da toca”.

Figura A<sup>5</sup>



<sup>5</sup>Imagem disponível:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/000000009/0000000201.jpg> acesso em 15/11/2014

No primeiro momento, orienta-se que o professor realize com os alunos uma roda de conversa sobre brincadeira a ser trabalhada – contextualização histórica, explicando detalhadamente o processo de execução. Os arcos ou bambolês serão espalhados pela área onde se desenvolverá a atividade, sendo um arco a menos que o número de participantes. Em roda, o grupo se divide em trios. Dois dos participantes de cada trio dão as mãos e as erguem para fazerem a toca, dentro do bambolê. O terceiro integrante senta para ser o coelho. Uma criança fica no centro da roda, sem toca. Ao sinal “coelhinho sai da toca” que é dado pelo professor, os demais e também a criança que está no meio do círculo deverão procurar um novo arco, ou seja, uma nova toca.

Poder-se-ia questionar se os alunos conhecem a brincadeira, quais são as regras, quem e quando faz o quê na brincadeira, qual a função do espaço da brincadeira, quais partes do corpo nós utilizamos, é um jogo individual ou coletivo, quais estratégias podem elaborar para conclusão da brincadeira e se existem regras diferentes para a mesma brincadeira e quais seriam elas. Neste momento, o professor possibilita a elaboração de hipóteses para a resolução dos questionamentos levantados, permitindo ao aluno buscar alternativas para transformar a realidade.

O professor pode iniciar um resgate do conhecimento relacionado ao coelho. Qual animal aparece na brincadeira? Onde vive? Alimentação? Forma de locomoção do coelho? Cor? Tamanho? Cobertura do corpo? Pedir aos alunos para imitarem a

forma de locomoção do coelho – saltos, e aos poucos ir inserindo movimentos mais elaborados do salto, que exijam maior complexidade motora e cognitiva do aluno e outras possibilidades de ação. Desta forma o professor expandirá o repertório das crianças, a qual pode ser visualizada nas discussões, nas trocas de experiências, e também através da apropriação do conhecimento histórico. Ampliando o repertório de possibilidades de ações, sugere-se aqui que o professor explore os diversos saltos realizando os nexos as relações para melhor se efetivar a apropriação do conhecimento.<sup>6</sup>

SALTAR	1. Saltar com um pé e com os dois  2. Saltar relacionando-se com os objetos  3. Brincadeiras (jogos de saltar)	1. Brincar de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltar distâncias e altura, tanto com um pé como com os dois, parado e correndo;</li> <li>• Saltar distâncias e alturas com significados:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medir o aluno e pedir que o mesmo salte a sua altura em distância;</li> <li>• Saltar a altura correspondente ao menor aluno da turma;</li> </ul> </li> </ul> 2. Saltar relacionando-se com objetos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cobrinha</li> <li>• Saltar cordas simples</li> <li>• Criar novas formas de saltar corda</li> <li>• Saltar cordas com músicas/quadrinhas</li> </ul> 3. Brincadeiras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pular elástico;</li> <li>• Amarelinha;</li> </ul>
--------	--	--

<sup>6</sup>Atividades retiradas de CD- Coletâneas de Atividades enviadas para as escolas municipais de Cascavel no ano de 2008 pela SEMED

Diante desse acervo de ações, indicam-se algumas possibilidades (variações) para trabalhar a brincadeira/jogo “Coelhinho sai da toca”.

1) **Não tem time.** Desenha-se no chão uma toca a menos que a quantidade de participantes. Cada coelho ficará dentro de uma toca, exceto um. O sem-toca dará os comandos: \_\_ O coelhinho vai escovar os dentes (não vale sair da toca, porque escovamos os dentes dentro de casa).

\_\_ Coelhinho vai comprar pão (tem que trocar de toca).

O coelho sem toca vai tentar ocupar uma toca vazia e o dono dela ficará sem toca.

2) **Coelho e caçador.** A brincadeira fica mais emocionante se no lugar dos coelhinhos perdidos houver um caçador. Nesse caso, apenas um participante fica de fora. Quando for dado o sinal ele deverá perseguir os coelhinhos durante a troca de tocas. O primeiro a ser pego passará ao posto de caçador, o caçador vira um dos ‘tocas’, e este, por sua vez, vira um coelhinho. Se o número de crianças for pequeno, as tocas podem ser desenhadas no chão com um giz, assim, ninguém fica de fora da brincadeira.

3) **Inversão de papéis.** Em roda, o grupo se divide em trios. Dois dos participantes de cada trio dão as mãos e as erguem para fazerem a toca, onde o terceiro integrante senta para ser o coelho. Uma criança fica no centro da roda, sem toca. Quando ela diz: "Cada coelho na sua toca", todos saem de suas tocas para entrar na do vizinho. Nesse momento, a criança que estava no centro tenta roubar a toca de alguém. Se conseguir, a pessoa que perdeu a toca vai ao centro da roda e a brincadeira recomeça. Os coelhos também podem ficar parados enquanto

as tocas se movem. Mas, nesse caso, a frase é diferente. Deve-se dizer: "Toca procura coelho". Caso a criança que está comandando a brincadeira diga a palavra "terremoto", coelhos e tocas devem ser trocados.

4) **Coelhinho sai da toca.** Proporcionar aos alunos que participem da atividade como coelho e como toca. Inicia-se a aula com aquecimento imitando o coelho. Após, solicita-se aos alunos que formem trios, nos quais dois formam a toca e um será o coelho. Se algum aluno ficar sem trio, será um coelho sem toca. Ao sinal do professor, os coelhos deverão trocar de toca e então os coelhos sem toca tentarão encontrar uma livre. Se o número de tocas e coelhos for exato, podem contar com a participação do professor para sobrar um coelho. Após determinado tempo, trocam-se as posições.

5) **Coelhinho sai da toca e seu lobo.** Nessa brincadeira, é necessário colocar bambolês no chão, que serão as tocas. Cada criança é um coelhinho e a professora é "seu lobo". As crianças cantam, enquanto passeiam: vamos passear no bosque, enquanto seu lobo não vem. Vão até onde o lobo e perguntam: seu lobo está? Por duas ou três vezes o lobo diz que está ocupado fazendo algo. Em seguida, quando as crianças voltarem novamente diz: o lobo está pronto! E sai pegando as crianças que estiverem fora das tocas. Vale entrar mais de uma criança em cada toca.

6) Nesta brincadeira, o professor tem a possibilidade de trabalhar com a manipulação da bola. O docente deverá se deslocar entre as tocas manejando a bola com a mão direita, com a mão esquerda e alternar ambas as mãos. Pode-se utilizar outro membro: o pé.

Sugere-se a seguir outros encaminhamentos para trabalhar com os alunos e contribuir com a aquisição de novos conhecimentos científicos, garantindo uma formação sólida. Discorre-se a seguir sobre a brincadeira/jogo **Ovo Choco**.

A brincadeira sugerida possibilita a integração do grupo, contribuindo para o desenvolvimento motor, lateralização, organização e orientação temporal e espacial, concentração e rapidez de reação.

A professora iniciará a atividade apresentando aos alunos o vídeo:<sup>7</sup> Ovo podre, Escola projeto – Porto Alegre. Após assistir o vídeo a professora fará questionamentos sobre a brincadeira que foi apresentada, como:

– Quem conhece a brincadeira do ovo choco? Quem já brincou? Qual o significado do nome? Porque a brincadeira tem esse nome? Qual objeto utilizou na realização da brincadeira? Qual era a composição deste objeto? Podemos brincar sozinhos nesta brincadeira?

Em seguida explicará aos alunos que dependendo da região do nosso país, esta brincadeira tem outros nomes, como: Ovo pobre, Ovo choco, Corre cotia, Galinha choca, A galinha quê pô.

Se essa brincadeira for conhecida pelos alunos, solicitar que compartilhem com os colegas. O professor nesse contexto articulará explicando as regras da brincadeira, utilizando-se das imagens do diagrama<sup>8</sup>.

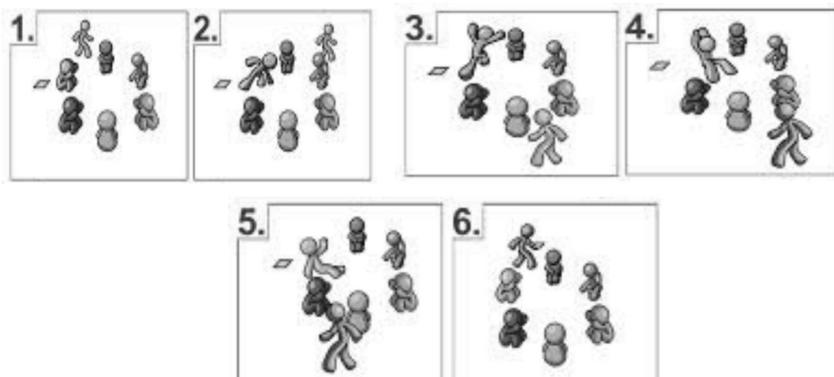
---

<sup>7</sup>Acessar o vídeo em:

[www.youtube.com/watch?v=...](http://www.youtube.com/watch?v=...)

<sup>8</sup>Imagem disponível em:

<http://aturmade2011.blogspot.com.br/2011/08/diagrama-da-brincadeira-ovo-choco-ou.html>, acesso em 15/11/2014



Após a explicação realizada pelo professor de como se desenvolve o jogo/ brincadeira, este deverá direcionar os alunos em um espaço amplo para realizar a brincadeira com o grupo.

O jogo sugerido se desenvolverá de acordo com as seguintes regras: Forma-se um círculo com os alunos sentados e virados para o centro; um aluno ficará de fora do círculo, com uma bola que representará o ovo da galinha. A criança que ficou fora do círculo deverá se deslocar ao redor da roda caminhando ou correndo segurando o “ovo”, enquanto os demais batem palmas e cantam uma cantiga. Depois de algumas voltas a criança deve deixar o “ovo” atrás de outra de forma discreta para que esta não perceba imediatamente. No momento que a criança perceber que o “ovo” foi deixado para ela, deve pegar o “ovo” levantar-se e sair correndo atrás de quem o deixou, para tentar acertá-lo com o “ovo”. A criança que deixou o “ovo” deve fugir e tentar sentar-se no lugar da outra criança. Caso ela seja atingida com “ovo” antes de conseguir sentar-se, os demais gritam “ovo choco tá fedendo”. Repete-se a brincadeira até que todos tenham participado. Ao organizar os alunos em círculo, po-

derá explorar, por exemplo, conceitos como: dentro e fora, sentidos da corrida (horário e anti-horário), lateralidade e lateralização.

Ao término do jogo/brincadeira, solicitar aos alunos que a registrem por meio de desenho e apresentem aos colegas, com objetivo de auxiliar na organização do pensamento e o desenvolvimento da linguagem.

Outras possibilidades de explorar o jogo/brincadeira de forma intencional deverá ocorrer, relacionando outras formas de realizar a brincadeira, como: andar substituindo o correr, acrescentar mais um aluno fora do círculo, utilizar dois ovos ao mesmo tempo, a forma como se organiza os participantes, círculo ou outra forma geométrica, o movimento corporal que os alunos realizam no agachar-se e levantar para correr, a velocidade em que se sujeitará para conseguir alcançar o colega.

Sugere-se que por meio da imitação explore os movimentos de locomoção dos animais ovíparos, complexificando-os conforme o nível de desenvolvimento do aluno, relacionando os conceitos trabalhados com conteúdos desenvolvidos na disciplina de Ciências, como por exemplo: Seres vivos – os animais e o ecossistema.

A partir dos jogos e brincadeiras de roda propõem-se trabalhar as manifestações da cultura popular através das diferentes cantigas que compõe a brincadeira/jogo.

Letra da música	Variantes da letra da música		
Ovo choco, Já fedeu. Ovo choco Já fedeu...	Ovo Choco Está rachado Quem rachou Foi a galinha Corre cotia Na casa da tia Corre cipó Na casa da vó	Lencinho branco Caiu no chão Posso por?  - Pode! Sem demora, Senão o ovo estoura Na panela de amora 1,2,3, fecha o olho De uma vez...	Ovo Choco  "Não olha prá trás A raposa vem atrás Não olha pra frente A raposa vem na frente." te."

Variantes para o desenvolvimento do jogo/brincadeira segundo Garcia (1989)

1) Cada jogador risca, no chão, um círculo e coloca-se dentro dele. Os círculos são também dispostos em outro círculo. Os participantes, de pé, voltam-se para o centro da roda. Em alguns grupos, ficam acorados; em outros, ainda de olhos fechados. Os círculos equivalem às “casinhas” de cada participante. Por fora da roda, uma criança porta uma bola de papel, um lenço, uma pedra ou outro objeto qualquer, simbolizando o “ovo podre”. Em alguns grupos, o participante fora da roda é chamado “Galinha”. A “Galinha”, enquanto anda por fora do círculo, vai dizendo: “Ovo choco, tá fedendo”. Em alguns grupos, o participante com o “ovo” diz “Ovo podre”, e os da roda respondem, em coro: “Está fedendo”. As crianças que formam os círculos não podem olhar para trás, pois o participante que anda com o “ovo podre” na mão deseja colocá-lo atrás de um jogador distraído. Quando isso acontecer, a criança que recebeu o “ovo” deve correr atrás da “Galinha”, procurando tomar-lhe a “casinha”. Quando alguém fica com o “ovo” e não percebe, os demais companheiros gritam: “Tá fedendo muito”. Se “Gali-

na” for apanhada, irá para o centro da roda, bem como aquele que ficou com o “ovo” e não percebeu até a galinha fazer a volta completa no círculo. A criança que for para o choco no centro da roda somente poderá sair se for substituída por outra, ou se apanhar o “ovo” que não foi visto por outro participante. Quando um vai para o choco, os demais batem palmas, ritmando a frase: “Ovo podre, tá fedendo”.

2) A criança participante da roda, ao perceber que recebeu o “ovo podre” (colocado no chão, às suas costas), deverá apanhá-lo e sair correndo atrás do companheiro que o colocou. Esse já deve ter tomado distância, andando rapidamente em redor da roda (no sentido horário). Se o participante que colocou o “ovo podre” for apanhado antes de chegar ao lugar vago, deverá ir para o centro da roda chocar. Quando a criança que recebeu o “ovo podre” não percebe por distração, os demais gritam: “Fedeu”. Se esse fato ocorrer duas vezes, o ovo ficará choco e essa criança vai para o centro substituir o que lá se encontra. Quando há substituição, os demais apupam: “Tá fedendo”.

3) As crianças ficam agachadas, em círculo. A brincadeira é semelhante à descrição anterior. A perseguição, em vez de ser feita ao participante que colocou o objeto, será feita ao jogador que estiver à direita daquele que recebeu o objeto. Haverá, então, uma corrida de três elementos. O primeiro e o jogador da direita buscam colocação nos lugares vagos. O que leva o objeto procura apanhá-los. O que for apanhado deverá ir para dentro da roda, ali ficando acororado: é o “ovo podre”. O mesmo ocorrerá ao que, por distração, não observar que recebeu o “ovo”. As crianças do círculo apupam o que está no centro, gritando: “ovo choco”, “pé rachado”.

Enfim, essas são apenas sugestões de encaminhamentos exequíveis com esse jogo/brincadeira, considerando que o que deve permear durante a execução das atividades é a especificidade dos “papéis” presentes no jogo/brincadeira do coelhinho sai da toca. Então, qual seria o papel real presente nesse jogo necessário de ser reconstituído pelas crianças? A hipótese é que esse papel é o de “atacante” e o de “defensor”, pois esses jogos são uma forma de reconstituir as relações de ataque e defesa presente nos diversos jogos/esporte do mundo adulto. As brincadeiras infantis (assim como a do “ovo podre”) reconstituem por meio de personagens os papéis sociais dos jogadores que atacam e dos jogadores que defendem, ou seja, reconstitui as relações estratégicas de ataque e defesa: de ocupação intencional do espaço de jogo, de perseguição e fuga pelo espaço.

No que se refere à avaliação, pergunta-se: Como avaliar um aluno ao final do processo de aprendizagem, isto é, como saber se o aluno apropriou-se, e quanto e como se apropriou dos conteúdos trabalhados? Enfatizamos que a avaliação deve contribuir com o processo educativo da Educação Física, então, o professor deve observar e registrar análises sobre os alunos e seus trajetos no desenvolvimento das aulas, consolidando situações e possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. O professor deve realizar o acompanhamento individual e diário de cada aluno, observando a participação efetiva nas atividades práticas corporais sugeridas, registrando os avanços e recuos de cada aluno, respeitando o nível de complexidade de cada conteúdo trabalhado.

O professor pode utilizar, também, de atividades sistêmicas como o registro escrito/desenho do conteúdo trabalhado para verificar se o aluno alcançou os objetivos propostos e assim

redimensionar sua prática pedagógica, para isso, o professor precisa ter clareza dos pressupostos que orientam a sua prática pedagógica e dos objetivos da disciplina, bem como ter o comprometimento com a transmissão dos saberes por meio de uma práxis educativa que supere o senso comum e possibilite ao aluno a autonomia na tomada de decisões.

### **Considerações Finais**

Frente ao arcabouço teórico elucidado neste artigo, ponderamos a importância e relevância deste estudo, pois entendemos que os professores possuem um papel fundamental na efetivação do trabalho educativo na Educação Infantil, principalmente no que se refere à organização pedagógica do jogo protagonizado como atividade principal na idade pré-escolar, conforme explicitamos no decorrer deste artigo.

Procuramos desenvolver elementos que contribuíssem com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos na Educação Infantil e, sobretudo, esboçar possibilidades para o ensino de Educação Física neste espaço pedagógico, considerando que essa disciplina deve trabalhar com conhecimentos científicos, historicamente produzidos, e de forma intencional. Cremos que é fundamental repensar sobre a função social da escola na atual sociedade, principalmente no intuito de propiciar o avanço do conhecimento científico e a emancipação da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. **A mediação como fundamento da didática.** In **25ª Reunião da ANPED.** Caxambu, MG, 2002. Disponível no site <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 11 de março 2014.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A e Martins, L. M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, Editora Alínea, 2010, 2ª edição

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.** Vol. II: Editora Progressiva, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 8ª reimpressão, São Paulo: Editora Cortez, 1992.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GARCIA, R. M. R; MARQUES, L. A. **Jogos e passeios infantis.** Porto Alegre: karup, 1989.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem,**

**desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: ICONE, 1991.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. In **Cad. Cedes.** 2004, vol.24, n.62.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,** São Paulo: ICONE, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

[www.youtube.com/watch?v=manualdebrincadeirasovopodreescolaprojetoportoalegre](http://www.youtube.com/watch?v=manualdebrincadeirasovopodreescolaprojetoportoalegre). Acesso em 06/11/14

[www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/professores-e-coordenadores/para-sala-de-aula/leitura.html?newsID=c62fd19ad4654cfc8ef59ac7fbf023f5](http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/professores-e-coordenadores/para-sala-de-aula/leitura.html?newsID=c62fd19ad4654cfc8ef59ac7fbf023f5) Acesso em 12/12/2014

[www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=138](http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=138) Acesso em 10/12/2014

<http://aturmade2011.blogspot.com.br/2011/08/diagrama-da-brincadeira-ovo-choco-ou.html>. Acesso em 15/11/2014

<http://mapadobrincafolha.com.br/brincadeiras/diversas/684-colher-corrente>. Acesso em 20/11/2014

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000009/0000000201.jpg>. Acesso em 15/11/2014

<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/brincadeiras-regionais-centro-oeste-corre-cotia-700741.shtml>. Acesso em 20/10/2014

## **O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Francielly Lamboia Giaretton\**  
*Leonete Dalla Vecchia Mazaro\*\**  
*Santa Otani\*\*\**

Este capítulo apresenta uma reflexão acerca da prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, explicando ações na disciplina de Matemática, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Trabalhar com os conhecimentos matemáticos implica uma prática pedagógica escolar comprometida com a socialização dos conhecimentos cientificamente elaborados e comprovados, num trabalho educativo direcionado e intencional, que possibilite reconhecer a objetividade, universalidade e o caráter histórico do conhecimento.

Neste sentido, é necessária a compreensão do que se entende por Matemática e quais seus objetivos e finalidades enquanto disciplina e enquanto um conjunto de conhecimentos

---

\* Pedagoga e Mestre em educação – UNIOESTE – Cascavel. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Email: frangiaretton@hotmail.com

\*\* Mestranda em Educação – UNIOESTE – Cascavel. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Email: leonete\_mazaro@hotmail.com

\*\*\* Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE em 1999, licenciada em Ciências com habilitação em Matemática pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel em 1990. Email: santaotani@gmail.com

que foi se delimitando como resultado das necessidades humanas advindas das atividades realizadas pelos homens no decorrer da história.

As primeiras noções Matemáticas originaram-se de uma etapa muito elementar da história da evolução humana. Nessa etapa, o homem se viu diante da necessidade objetiva de contar e medir os produtos, os resultados de suas atividades do dia-a-dia (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 207).

Com a evolução das capacidades humanas e o desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas, os conhecimentos também evoluíram e se complexificaram, exigindo dos homens, formas de pensamento cada vez mais elaboradas, bem como maneiras de registrar as descobertas, possibilitando que também que fossem passadas às próximas gerações.

Na Matemática, inicialmente o homem usava do próprio corpo para fazer elaborações e contagens, que lhe possibilitassem efetivas condições de comparar ou mesmo quantificar os resultados de suas atividades.

No entanto, algumas limitações foram se apresentando, e somente o corpo não era suficiente ao homem para alcançar quantidades maiores, e desta forma, ele “[...] não poderia se limitar a realizar contagens e cálculos somente pelo recurso das mãos. Seria preciso lançar-se de outros artifícios” (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 207). Ou seja, surge a necessidade de elaborar instrumentos que pudessem contribuir com a complexidade das atividades realizadas pelos homens.

Diversos instrumentos foram utilizados, e com o passar do tempo foram aperfeiçoados e melhorados à medida que as necessidades apareciam. Dentre os primeiros, podem-se citar as

pedras, pedaços de madeira, ossos dos animais, grãos até os instrumentos mais evoluídos como o ábaco, material dourado, régua numérica, entre outros, que se tornaram indispensáveis na contagem e nos cálculos.

Cabe, então, compreender e efetivar o ensino desta disciplina como uma prática indispensável no processo de apropriação do conhecimento humano, como forma de garantir o desenvolvimento da “[...] capacidade de se trabalhar com níveis cada vez maiores de abstração” (DUARTE, 2009. P. 80).

Assim sendo, vale ressaltar que o objetivo do ensino de Matemática aqui proposto é muito mais do que aprender técnicas de utilização imediata, é também compreender significados, sensibilizar-se para resolver problemas e construir seus próprios instrumentos para solucioná-los, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender os limites das aplicações imediatas” (CASCAVEL, 2008, p. 372-3).

Ao trabalhar a Matemática, o professor deve proporcionar aos alunos as condições necessárias para a apropriação dos conceitos trabalhados, de forma que os alunos possam superar o pragmatismo dos conhecimentos espontâneos, cotidianos, desenvolvendo um pensamento teórico e conceitual.

## **O ensino de Matemática**

Os debates levantados em torno da prática pedagógica na disciplina de Matemática têm suscitado questões como: O que significa ensinar Matemática na perspectiva da Pedagogia

Histórico-Crítica? Como desenvolver os conteúdos matemáticos com base no método materialista histórico-dialético? Como os conteúdos da Matemática auxiliarão no processo de superação das funções psicológicas elementares pelas funções psicológicas superiores, tais como a atenção, memória, percepção, sensação, imaginação o pensamento e a linguagem?

Para responder tais inquietações, os fundamentos utilizados são os propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica, os quais preconizam processos educativos pautados no planejamento, organização e intencionalidade das ações que visam socializar os conhecimentos científicos produzidos pela cultura humana.

Dentro dessa produção, destaca-se o conjunto de conhecimentos matemáticos, construídos e fundamentados em tarefas tais como: pesos e medidas, cálculo de impostos, medidas de terras, entre outros, os quais foram se estruturando na permanente tensão entre fatores externos (necessidades sociais) e fatores internos (necessidades teóricas de ampliação de conceitos) a ponto de se tornarem, historicamente, conhecimentos indispensáveis para a vida em sociedade.

O conhecimento matemático construído historicamente encontra-se hoje estruturado em quatro grandes eixos de conteúdo (números, medidas, Geometria e tratamento da informação) nos currículos escolares, o que possibilita ao professor desenvolver o trabalho educativo, estabelecendo uma articulação desses eixos com a perspectiva de uma formação humana plena, para além da perspectiva de inserção no chamado “mundo do trabalho”.

Para isso, é preciso que o professor assuma uma perspectiva pedagógica embasada em uma teoria que lhe dê os pressupostos necessários para que sua prática seja direcionada por ele-

mentos teóricos norteadores que permitam uma disposição teórico-prática para um ensino que corresponda à verdadeira função da escola pública, ou seja, a de socializar o conhecimento científico.

Sob essa perspectiva, entende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica contribui teoricamente para um ensino de Matemática que tome como ponto de partida uma concepção de mundo, de sociedade, de escola e de homem que se quer formar, correspondente aos fundamentos do método materialista histórico-dialético. Esse método aponta para um projeto de educação comprometido com a luta de classes no âmbito das contradições da sociedade, rumo à socialização dos conteúdos científicos para a classe trabalhadora.

Metodologicamente, propõe um ensino de Matemática, que seja crítico e emancipador, pois entende que apropriar-se dos conhecimentos científicos é uma das possibilidades de enfrentar a realidade que está posta no sentido de contribuir para a transformação social. Para tanto, o professor deve compreender a concepção do ensino de Matemática de acordo com os pressupostos já apontados.

Um ensino de Matemática realmente comprometido com a transformação social é aquele que garante a socialização do conhecimento científico dinâmico e atualizado às classes populares. Não deixa de tratar criticamente conteúdos matemáticos inerentes à sociedade capitalista, no entanto, evita diluir temas políticos no processo de execução desse conhecimento. Duarte (2001) explica que o que legitima a dimensão política do conteúdo matemático é a sua caracterização intrínseca, desde o seu processo de construção até o seu produto final. E alerta que o professor não pode desenvolver a sua prática pedagógica cen-

trada em uma visão estática do conteúdo. Para tanto, o professor que pretende instrumentalizar seu aluno com essa ferramenta cultural, precisa antes conhecer e dominar os conteúdos propostos para esse ensino.

O ensino de Matemática, fundamentado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica deve ocorrer por meio dos conteúdos, seguindo uma lógica previamente preparada e intencionalmente estabelecida. O que vai determinar se o conteúdo que está sendo ensinado é crítico ou se faz parte da realidade social é a postura política do professor atrelada a sua concepção de ensino.

Portanto, ensinar Matemática, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é, de um lado, viabilizar o acesso do aluno aos conteúdos historicamente acumulados, utilizando-se de mediadores externos que auxiliem na transformação do conhecimento imediato, para o conhecimento mediato, e de outro, proporcionar elementos de análise crítica que possibilite aos alunos ultrapassarem os limites do pragmatismo.

Os conhecimentos produzidos pela atividade humana, respondem as necessidades dos homens em seu dia a dia, e desta maneira novas necessidades são criadas. Ao produzir conhecimentos, os homens trabalham em prol da busca por respostas, as quais expressam a necessidade de superar limites e avançar na produção de conhecimentos em escalas cada vez mais complexos.

O conhecimento humano alcança tal nível de desenvolvimento que vai ocorrer, progressivamente, um distanciamento cada vez maior entre o conhecimento processado no cotidiano e o conhecimento mais elaborado que, inclusive, exige um raciocínio cada vez mais

complexo (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 205).

Na Matemática, a produção e o desenvolvimento dos conhecimentos referentes às suas especificidades também ocorreu de maneira progressiva e é o resultado da atividade humana, e surgiram para atender a necessidade de contar, calcular, dividir, multiplicar e registrar a riqueza material produzida pelos homens.

Desta forma, pode-se afirmar que “[...] o conhecimento matemático é fruto da invenção e criação humana, um conjunto de conhecimentos científicos [...]” que “[...] foi se modificando em função de pressões contextuais [...]” (CASCAVEL, 2008, p.370) e em função das necessidades humanas.

A Matemática tal como hoje é constituída é a somatória de diferentes contribuições que se fizeram ser significativa, porque responderam às demandas particulares da forma como o processo histórico foi se realizando. Isto quer dizer que a gênese de um determinado conceito que se faz hoje presente na versão escolar se deu em função do processo histórico ocorrido em determinados locais do planeta (GIARDINETTO, 2014, p.98).

Por isso, é preciso compreender como a Matemática escolar reflete momentos da dinâmica histórica em procedimentos que resultam em conhecimentos para o aluno e à escola competente, pois, decodificar essa ciência via sistematização dos conteúdos escolares como elemento norteador para a apropriação do ensino da Matemática.

O mesmo autor destaca ainda que, a Matemática poderá exercer maior relevância na aprendizagem, se a mesma agregar maior nível de complexidade no ensino escolar, possibilitando

ao aluno compreendê-la e relacioná-la ao contexto no qual foi elaborada bem como ao seu contexto sócio-histórico. O mesmo entende também que, o que determina o conhecimento e o torna clássico, portanto necessário ao gênero humano, é o grau de transformação da realidade natural em realidade humanizada. Ou seja, quanto mais esse conhecimento contribui para produzir uma realidade humana, mais necessário ele se torna para os seres humanos, e deve ser socializado, possibilitando que todos tenham acesso a ele. “À escola, cumpre realizar a apropriação da Matemática historicamente acumulada, em seus aspectos essenciais considerando aquilo que firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 1991, p. 21).

E na realização dessa apropriação, através de procedimentos pedagógicos intencionalmente dirigidos, verifica-se a possibilidade de conceber o processo histórico-social de desenvolvimento da Matemática em sua progressiva complexidade [...] (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 206).

No que diz respeito aos conteúdos matemáticos serem muito abstratos, há predomínio de algumas perspectivas hegemônicas que enfatizam que o formalismo dos conteúdos matemáticos não teria ligação com a prática, distanciando-os, assim, do processo histórico-social no qual se originaram. Elas alegam que o acesso a esse saber altamente formalizado é privilégio de poucos, devido ao seu alto grau de abstração.

Que o conhecimento matemático em sua forma mais abstrata é de difícil acesso sabe-se bem, no entanto, o que a Pedagogia Histórico-Crítica visa é exatamente o contrário das outras tendências. Ela enfatiza que o conteúdo altamente formal, complexo, abstrato, que permite um desenvolvimento mais ele-

vado das funções psicológicas, deve ser privilégio também da classe trabalhadora.

Portanto, ensinar Matemática na perspectiva do método materialista histórico-dialético significa colocar a Matemática nas mãos da classe oprimida. Significa ensinar a Matemática na direção de uma luta coletiva ampla pela superação da sociedade capitalista.

Mas, entende-se que a escola é contraditória em suas ações, pois ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço no qual a classe trabalhadora tem ou deveria ter acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que são fundamentais para uma posterior luta coerente e consciente, contra o sistema que determina esta sociedade, ou seja, ao sistema capitalista, é também o espaço de reprodução das relações que mantêm esta mesma sociedade.

Para que se possa então compreender as contradições, é necessário que o professor, e a escola como um todo, desenvolvam uma ação pedagógica centrada em um ensino direcionado, coerente, consistente, que proporcione ao aluno as condições concretas de transformação de sua consciência. Além disso, “[...] o professor que ensina Matemática deve viabilizar meios para a superação das práticas escolares pragmáticas por meio do conhecimento científico” (CASCAVEL, 2008, p. 371).

Saviani (2005, p. 7) afirma com veemência que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, o ato educativo é de responsabilidade do professor e sua ação pedagógica, por não ser um ato neutro, e sim uma opção teóri-

ca, deve possibilitar o acesso aos conhecimentos que desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação da cultura é condição fundamental para o desenvolvimento humano, pois, as funções psicológicas só ascendem a um nível superior se o sujeito estiver submetido a processos educativos.

Nesta condição, o professor como alguém que apreendeu as relações sociais de forma sintética deve viabilizar aos alunos o acesso e a apropriação dos conhecimentos que lhes permitam aproximar-se do professor, e também estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade. Nesta relação, o professor, portanto, realiza a “[...] mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2005, p. 144), possibilitando que, por meio da apropriação desses conhecimentos, os alunos alcancem um desenvolvimento psíquico qualitativamente superior.

A fim de que essa apropriação ocorra, entende-se que a escola é um espaço necessário para a socialização do saber sistematizado, onde o processo de educação formal deve acontecer, já que a ela compete a função de organizar, planejar e socializar intencionalmente os conceitos científicos de modo a proporcionar o desencadeamento de funções psíquicas que possibilitarão aos sujeitos a autonomia e tomada de decisões conscientes.

O professor, ao elaborar o seu plano de aula, deve explicitar e articular os momentos didáticos no processo de ensino do conteúdo matemático, compreendendo a relação entre o lógico e o histórico.

Para levar o educando a ver o conhecimento matemático enquanto um processo, primeira-

mente o professor precisa compreender como se dá a relação entre a lógica do conhecimento matemático e a história de seu desenvolvimento [...]. É preciso conhecer a essência da evolução histórica. Isso significa selecionar o que é secundário do que é principal, o que é necessário do que é acidental, etc. [...]. Essa distinção é decisiva, pois ela mostra o erro do historicismo, que espera conhecer a realidade, simplesmente conhecendo a história da realidade, não fazendo a distinção entre a história e o processo. O processo é a essência da evolução histórica (DUARTE, 1987, p.13).

Para que o professor possa definir os conteúdos matemáticos essenciais, é preciso conhecer a lógica destes conteúdos, sua gênese, os avanços e retrocessos que os constituem como tal.

O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), ao organizar os conteúdos de Matemática, expõe com clareza a concepção da disciplina e o seu caráter científico. Neste documento é possível compreender como o ensino matemático direcionado pode contribuir no desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao aluno assumir atitudes de agentes de transformação da sociedade.

O objeto da Matemática “[...] se constitui das relações quantitativas e das formas espaciais do mundo real” (CASCAVEL, 2008, p. 370), sendo que os conteúdos são apresentados a partir de quatro eixos articuladores: números, medidas, Geometria e linguagem da informação. Os encaminhamentos propostos deixam evidente a articulação necessária entre estes eixos para o ensino não ser linear e disfuncional.

## O ensino de Geometria

Para atender aos objetivos deste texto, delimitou-se o eixo da Geometria, para o desenvolvimento dos encaminhamentos, sendo importante delinear sua origem histórica para melhor compreender a importância dessa ciência, enquanto conteúdo a ser abordado para essa etapa de desenvolvimento.

Os registros disponíveis referentes às origens da Geometria remontam informações sobre as antigas civilizações babilônicas, que habitavam as margens dos rios Tigre e Eufrates e a dos Egípcios, que viveram ao longo do rio Nilo, as quais foram obrigadas a desenvolver conhecimentos geométricos para suprir necessidades vitais, pois dependiam da agricultura desenvolvida às margens desses rios.

Na Grécia, também houve grande interesse no estudo destes conhecimentos, sendo que um dos grandes estudiosos foi Tales de Mileto, que, dentre outras descobertas, descobriu que algumas propriedades das formas geométricas podem ser deduzidas de outras.

Euclides de Alexandria, criador da Geometria Euclidiana, foi um dos mais expressivos nomes do desenvolvimento dos estudos da Geometria. Escreveu a obra “Os Elementos”. Nesta obra, de treze volumes, traz a “[...] sistematização dos resultados geométricos mais importantes desenvolvidos até a sua época, com um rigor nas demonstrações que se tornou padrão para toda a Matemática por mais de dois milênios” (PINHO, 2010, p.10).

Essas civilizações deixaram grandes contribuições e desenvolveram fórmulas Matemáticas importantes, utilizadas até hoje em todo o processo de escolarização no ensino da Mate-

mática. Esse legado cultural inerente ao estudo de medidas e da Geometria, é condição fundamental para que hoje, possamos dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem da Geometria.

Luria (2008), em seu livro “Desenvolvimento cognitivo”, demonstrou a importância do processo educativo e da função da escola no desenvolvimento dos sujeitos ao relatar uma pesquisa feita nas regiões mais remotas do Uzbequistão, com indivíduos analfabetos e outros que já haviam passado, ainda que minimamente, pela escola, o que deixou evidente a função que a escola exerce na vida dos sujeitos.

A investigação se deu da maneira que foi apresentada aos sujeitos, figuras geométricas pertencentes à mesma categoria, mas tendo formas diferentes. O problema era apresentado a dois grupos distintos. Apresentavam-se figuras geométricas completas ou incompletas e solicitava-se que as respostas fossem representadas de maneira gráfico-funcional, ou ainda, em nível abstrato, verbal ou lógica. Ao ser solicitada a nomeação de figuras geométricas, as respostas foram as seguintes: Os sujeitos sem nenhuma escolarização não fizeram nenhuma designação por categoria geométrica a qualquer uma das figuras apresentadas, designando as figuras a nomes de objetos conhecidos de uso no cotidiano.

Sendo assim, um círculo era chamado de prato, peneira, ou ainda de colar. Para um triângulo, denominavam *tumar* (um amuleto Uzbek) e assim sucessivamente, ou seja, as respostas eram dadas de acordo com a visão que os mesmos possuíam dos objetos conhecidos em suas vivências. Quanto aos sujeitos cujos processos cognitivos foram desenvolvidos por meio de

educação formal, esses não apresentavam dificuldades em denominar as figuras de acordo com suas categorias.

Essa pesquisa revelou que o processo de percepção de formas geométricas, assim como de muitos outros conceitos, depende consideravelmente do ambiente cultural e do nível de conhecimento adquirido pelo sujeito via conhecimento escolar. Sendo assim, os dados mostraram claramente que as respostas estavam ligadas a processos que variavam de acordo com o desenvolvimento sócio-histórico dos sujeitos.

O desenvolvimento da percepção auxilia o sujeito em sua fase escolar, e aqui especificamente, trata-se de um eixo da área da Matemática, a Geometria, em que aparecem muitos conteúdos que dependem do desenvolvimento dessa função psicológica.

Exemplos disso são os jogos de encaixe. Ao entregar a uma criança um quebra-cabeça com duas peças, ela na maioria das vezes, junta as peças e diz que está pronto, sem a preocupação da formação da imagem que está disposta neste jogo. O professor questiona o que fez e como fez e a criança assim o discorre. Há neste momento a intenção de fazer a criança perceber que além das peças que se juntam, há a formação de uma imagem que representa algo em uma proporção menor que a real. Imagens que podem representar o corpo humano, animais, flores e outros. A criança precisa perceber também, que ali se encontra apenas uma representação em escala menor de algo maior.

Portanto, ensinar Geometria, bem como ensinar todos os conteúdos, exige do professor ações que possibilitem a superação da percepção imediata da situação, da ação ou mesmo do objeto por meio da apropriação do conhecimento sistematizado,

o qual dará ao aluno as condições necessárias de apropriar-se do objeto e do conteúdo em um nível superior, para além da aparência.

Os conceitos geométricos constituem parte importante dentro do currículo de Matemática, pois estes possibilitam ao aluno desenvolver percepções espaciais que lhes permitem compreender a forma de organização e representação do mundo. A compreensão do espaço com suas dimensões e formas de constituição são elementos necessários para o desenvolvimento do aluno dos anos iniciais.

Os encaminhamentos apresentados no próximo item demonstram como é possível explorar o conteúdo poliedros dentro da classificação dos sólidos geométricos, conteúdo do eixo Geometria, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

### **A prática pedagógica: algumas ações possíveis para o ensino de Geometria**

Dentro do eixo Geometria, delineiam-se vários conteúdos, os quais exigem ações de observação, comparação, percepção, classificação por diferentes critérios, entre outros. Deve-se iniciar o trabalho a partir da exploração do próprio espaço de vivência do aluno, de forma a situar-se nele e identificar as formas e posições dos objetos, estabelecendo algumas relações geométricas.

Conhecer Geometria implica em reconhecer-se num determinado espaço e a partir dele localizar-se no plano, por exemplo, utilizando noções espaciais posicionais como direção,

sentido, lateralidade, profundidade, anterioridade, e ainda possibilitar suas representações por meio de maquetes, plantas baixas, ampliando a localização da sua casa, de seu bairro, de seu município, estado, país, globo terrestre (CASCAVEL, 2008, p. 376).

A abordagem dos conteúdos referentes a esse eixo deve possibilitar ao aluno desenvolver habilidades de organização, percepção espacial, estabelecer relações de representação dos espaços por meio da redução métrica, percepção das formas que compõem as construções e análise dos dados referentes a essas relações.

A seguir, apresentar-se-á uma possibilidade de encaminhamento metodológico referente ao conteúdo poliedros, do eixo da Geometria, no entanto, durante o processo outros conteúdos serão abordados, pois o ensino não ocorre de forma fragmentada, mas articulada.

Retoma-se a importância dessa articulação entre todos os eixos, garantindo a totalidade do processo “[...] a ser atingida entre os quatro eixos, favorecendo um ensino em espiral” (CASCAVEL, 2008, p. 373).

A partir da exploração e análise de poliedros, é possível que ao final do trabalho o aluno possa identificá-los e nomeá-los corretamente, assim como fazer a relação com os demais elementos do espaço tanto da natureza quanto dos que culturalmente foram produzidos pelo homem.

Por ser esse um conteúdo inerente a vida do aluno, isso permitirá ao professor iniciar um trabalho de observação sobre a estética das formas dos elementos da natureza e dos objetos e como elas aparecem nas edificações criadas pelos homens.

Iniciar o trabalho com a observação e a exploração das formas presentes no espaço físico imediato, no caso a escola, no sentido de favorecer o desenvolvimento da noção espacial, da percepção e da organização do espaço em que o aluno está inserido. Essa percepção inicial do espaço é uma via de experiência com o mundo externo, e é considerada a base do desenvolvimento do pensamento. Porém, ela não pode ser a única via de apropriação dos objetos e fenômenos, mas, uma delas, tendo em vista o desenvolvimento de outras funções psicológicas que são igualmente importantes.

A percepção imediata dos fatos, objetos e fenômenos necessitam do trabalho direcionado, para que, ao longo do desenvolvimento ascendam a níveis superiores, e permitam que o aluno supere a percepção imediata pela mediata.

[...] a percepção ativa da realidade por meio de observações e representações constitui-se como a forma primária de percepção. Na dimensão da ação cognitiva, a percepção amplia as relações com o objeto material, estabelecendo-se por meio das conexões internas que constituem a base para a compreensão do objeto. Essa ampliação da percepção para além das relações externas do objeto, incluindo as conexões internas do mesmo, é dada pela mediação das significações sociais que permeiam os objetos de uma forma geral na constituição do pensamento (BERNARDES, 2006, p. 234).

Por exemplo, ao observar o espaço e identificar algumas formas, pode ocorrer dos alunos comentarem: - Olha, aquela forma é redonda. Ou: - Veja parece com uma bola. Com o trabalho direcionado e planejado do professor, ou seja, ações com

objetivos claros, após a sistematização dos conteúdos, será possível ouvir: - Essa forma representa uma esfera, e é possível sua presença nesta construção por causa desta ou daquela relação. É por meio do trabalho sistematizado, tendo como principal mediador a linguagem, que a percepção imediata vai sendo superada e vão se elaborando os conceitos, desenvolvendo o pensamento teórico.

A observação pode ser sistematizada por meio de ações de construção de pequenas estruturas tridimensionais, utilizando-se caixas ou blocos com formas diferenciadas.

A qualidade das ações direcionadas pelo professor para socializar os conteúdos aos alunos contribui sobremaneira para o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a internalização dos conceitos e a superação do campo sensório-perceptivo. Neste sentido, desenvolve-se o pensamento teórico. Esse processo ocorre por meio das mediações estabelecidas entre o conhecimento e os alunos.

Almeida; Arnoni; Oliveira (2006), afirmam que o homem é um ser social e por meio da mediação eles podem elevar seus níveis de desenvolvimento. Desta forma, a mediação é uma característica essencialmente humana, e:

[...] se manifesta mediante a negação de um posicionamento, configurando-se na modificação, em direção à superação do plano imediato, cotidiano, para o plano mediato, constituído por elementos advindos do conhecimento sócio-cultural. A mediação ocorre entre os homens por meio da atividade produtiva e depende da maneira como o homem, pela interação, transforma a natureza e transforma a si mesmo (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 11).

Entendida desta forma, a mediação, essencial para o desenvolvimento do aluno, é um processo baseado no movimento contínuo e ilimitado, que se organiza pela negação mútua entre as partes integrantes de uma relação.

Após a observação e percepção do espaço para a identificação de algumas formas e poliedros, o professor dispõe aos alunos uma caixa com poliedros manipuláveis (geralmente peças de madeiras) para a apresentação dos mesmos aos alunos a fim de que manuseiem esses objetos, primeiro de maneira livre, para se familiarizarem, e depois direcionado pelo professor.

Ao manusear os poliedros o professor direciona o olhar do aluno a fim de que observem as características mais explícitas de cada um. Esse direcionamento pode ocorrer por meio de questionamentos como: Quantos lados possui cada poliedro? Quantas “pontas”? O que há em comum entre eles? O que há de diferente? Todos possuem o mesmo formato? Eles se assemelham com algo que conhecem? Com o que se parecem? É possível representar esse poliedro por meio de desenho? Como seria esse desenho? A observação e a exploração são momentos denominados de prática social inicial. É a apresentação dos alunos de seus conhecimentos prévios em relação ao conteúdo apresentado.

Em seguida, o professor apresenta aos alunos algumas ações referentes ao conteúdo a ser trabalhado, os poliedros. Os alunos por sua vez, expressam suas ideias iniciais a respeito do referido conteúdo. O professor, por já ter vivenciado experiências mais complexas, delimita, então, o grau de compreensão que o aluno possui a respeito do conteúdo apresentado. Ou seja, é o momento de identificar o que é necessário ao aluno dominar sobre os poliedros, para que superem o conhecimento

cotidiano, assim como organizar intencionalmente os conteúdos escolares e os instrumentos auxiliares para esse fim, de forma que se apropriem dos conceitos científicos.

Na educação escolar, o professor encontra-se no plano do mediato ou deveria encontrar-se e os alunos no plano do imediato. Parte-se da ideia de que o professor, por já ter passado por um processo educativo, já se apropriou de uma boa parte de conhecimentos e, portanto, deve estar em condições de compreender determinadas relações, as quais lhe permitem estabelecer uma determinada visão de mundo, ele deve conhecer e dominar ainda, os conhecimentos necessários aos conteúdos que está ensinando, no caso, os poliedros.

As respostas dos alunos representam um dos polos da mediação, o saber imediato, que se contrapõe ao outro polo, o saber mediato. As respostas apresentadas por eles devem possibilitar ao professor o direcionamento do conteúdo, de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente no planejamento, de forma que os alunos superem o conhecimento cotidiano e desenvolvam o pensamento teórico.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume [...] uma importância ímpar (MARTINS, 2013, p. 222).

Ao professor, portanto, consiste o momento de identificar os principais problemas postos pelos alunos a respeito do conteúdo e, a partir da visão apresentada por eles, fazer um debate

amplo questionando-os e desafiando-os a compreender as divergências existentes entre o saber imediato e o mediato.

A partir dos problemas apresentados, o professor, então, deverá tencionar os alunos pela contradição, como também, motivá-los para que elaborem outras soluções que os façam perceber que seus saberes iniciais não são suficientes para a resposta pretendida.

Considera-se que nas respostas apresentadas, as questões não foram satisfatórias. Cabe ao professor, por meio de sua ação pedagógica, provocar questionamentos sobre o conteúdo numa ação planejada e direcionada de tal forma a despertar a compreensão do conceito científico a ser ensinado. Então, questiona-se: Pode-se dizer que todas as figuras estão sobre o mesmo plano? Todas têm a mesma forma? Que atributos vocês observam quanto aos lados? Quais figuras são semelhantes? Quais não são? Que características as tornam semelhantes? Quantas figuras não poderiam ficar no mesmo grupo? O que distingue os poliedros?

Neste momento deverá ser apresentada aos alunos a definição de Poliedro. “Poliedro é um **sólido** geométrico cuja **superfície** é composta por um número **finito** de **faces**, em que cada uma das faces é um polígono. Seus elementos mais importantes são as **faces**, as **arestas** e os **vértices**”. Essa definição tem o objetivo de fazer com que o aluno se aproprie do conceito de POLIEDRO e supere as contradições e os problemas apresentados durante a exploração dos sólidos geométricos. Para esse encaminhamento pode-se fazer o uso de dicionários ou pesquisa no laboratório de informática.

O professor direcionará a pesquisa com algumas questões como: O que é um sólido? Ao encontrar a definição, o pro-

fessor solicita que o aluno defina e exemplifique. O que é superfície? O que é finito? Face? Arestas? Vértices? O que é um polígono? Lembramos que o professor deve intervir sempre quanto à conceituação e compreensão dos termos que estão em processo de internalização. Pode-se aqui realizar um registro escrito, anotando os principais termos de definição de cada conceito que está sendo verificado. A partir desse trabalho o conceito de Poliedro estará o mais próximo possível do real.

Quando for superada a atividade de manipulação dos sólidos é imprescindível a utilização do registro. O registro permitirá ao aluno reforçar e transpor de maneira sistematizada o que aprendeu até o momento. Para o reforço dessa ação pedagógica pode-se proporcionar aos alunos imagens que representem os poliedros. Nessa atividade o aluno deverá registrar informações importantes, identificar as características aprendidas na pesquisa, nomear corretamente cada Poliedro, o número de faces, arestas e vértices. Este registro pode ser feito em forma de tabela, conforme Figura 1 (anexo).

Assim, por meio das ações problematizadas, é possível que o aluno compreenda a contradição entre o saber cotidiano, inicial e o científico, possibilitando a esse, elaborar sínteses que expressem o conteúdo estudado, ou seja, a apropriação dos conhecimentos estudados.

A apropriação dos conteúdos matemáticos é sistematizada e se expressa por meio das possíveis ações didático-pedagógicas, docente e discente, apresentando respostas às questões da problematização. Esse é o momento em que ocorre a “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social [...], é o momento de [...] apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equipamento dos

problemas detectados na prática social [...]” (SAVIANI, 2009, p. 64).

O professor deve, pois, retomar as questões trabalhadas em sala de aula, apresentando os conceitos científicos do conteúdo, proporcionando ao aluno a compreensão do mesmo e o seu significado. Além de apresentar o conceito científico, propõe outras ações de sistematização que possam subsidiar a compreensão dos significados, estimulando, assim, o aluno a verbalizar e externar significativamente o que entendeu.

Se as respostas ainda não forem satisfatórias, este poderá informar características do mesmo a fim de que o aluno possa classificá-lo corretamente. Considerando que o aluno está em processo de elaboração dos conceitos científicos, a tarefa do docente, consiste em confrontar os conhecimentos, a fim de que os alunos possam executar operações mentais de análise até chegar a generalizações mais complexas.

Momento esse que o professor utilizará para estimular os alunos a estabelecerem relações dos poliedros com os objetos culturais percebidos no ambiente. Por exemplo: prisma triangular lembra as pirâmides do Egito; prisma retangular lembra a maioria das caixas que usamos – sapato, creme dental e outras.

O professor pode ainda solicitar aos alunos que tragam de casa objetos ou caixas que representem os poliedros, a fim de classificá-los e nomeá-los. Esse trabalho deve deixar claro aos alunos que é apenas uma representação, pois um poliedro é sólido, e as representações como as caixas são ocas, pode-se ainda questioná-los sobre outros materiais que podem ser utilizados para fazer essas representações de forma mais fidedigna.

O objetivo maior desse trabalho é que todos os alunos consigam identificar e diferenciar os poliedros de outras formas,

esse é o foco principal neste momento. Lembramos que o conteúdo deve ser apresentado de maneira gradual aos alunos, complexificando-o com o passar do tempo a fim de que o aluno se aproprie completamente desse conhecimento. Ou seja, a complexidade vai exigir que em determinado nível de desenvolvimento, os alunos possam fazer análises do uso desses sólidos em edificações, na organização dos espaços e em outras situações nas quais são exigidos conhecimentos geométricos.

Na atividade de ensino, o professor deve utilizar-se de dois elementos essenciais de mediação: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos, recursos auxiliares ou materiais manipuláveis são mediadores externos e auxiliam na modificação do meio ou da realidade da qual se faz parte. Portanto, na atividade de ensino esses instrumentos devem servir de mediadores entre os alunos e os conhecimentos, na medida em que possam ser utilizados como ferramentas de acesso para a compreensão e conseqüente apropriação dos conhecimentos.

Um instrumento não é apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. O ser humano cria novo significado para o objeto (DUARTE, 2013, p. 28).

Já os signos são os mediadores internos, e ao contrário dos instrumentos não modificam o objeto ou o meio, e sim corroboram para a transformação e controle do comportamento interno do homem.

Chamamos signos os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com a nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo (VYGOTSKI, 1995, p. 83, tradução nossa)<sup>1</sup>.

No processo de ensino e de aprendizagem o principal signo é a linguagem. Ela representa um papel decisivo na socialização e apropriação dos conhecimentos, bem como, na sistematização e organização da atividade interna do homem.

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Assim, utilizar como mediadores os instrumentos e signos, além de ser uma característica específica da atividade humana, é a possibilidade de desenvolver nos alunos a reorganização dos processos psicológicos superiores, nos quais se estabele-

---

1Do original: Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre em la situación psicológica, que cumplen la función de auto estimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo com nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como médio para dominar la conducta – propia o ajena – es um signo.

cem “[...] uma série de estratégias auxiliares internas [...]” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 24), que os auxiliam na apropriação do conhecimento e no desenvolvimento de suas atividades conscientes.

Se o aluno, com a ajuda do professor, for capaz de estruturar o seu pensamento, analisar, comparar e generalizar o conteúdo, diante do processo, chega o momento em que o aluno é convocado a sistematizar o novo conceito a respeito do conteúdo abordado. Nesse momento, ocorre a apropriação do real e, como tal, é um passo que constitui a consciência, onde os instrumentos culturais são efetivamente incorporados, e podem ser utilizados no processo de transformação social, ou seja, o aluno se apropria efetivamente do conteúdo, e terá condições de manifestar oralmente ou por escrito o quanto se apropriou do conteúdo apresentado.

É quando o conhecimento do aluno é colocado em xeque e ele manifesta o seu novo nível de aprendizagem. Para Saviani (2005), professor e alunos estão em níveis diferenciados de conhecimentos e compreensão da realidade e o processo pedagógico é responsável pela aproximação entre eles. Ou seja, [...] é a diferença entre o modo como o professor se relaciona com a sociedade e o processo educativo e o modo como o aluno se relaciona. Situo que a relação do aluno se dá, predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética.

A apropriação efetiva dos conteúdos dará aos alunos a possibilidade de também estabelecer uma relação sintética com os conhecimentos e com o mundo, transpondo a teoria para uma prática materializada em ações concretas, pois já passaram por vários estágios de compreensão e o conteúdo se define ago-

ra com maior clareza dentro da totalidade. Há, portanto, um novo posicionamento dos alunos perante a prática social do conteúdo que foi adquirido.

Uma distinção que se deve destacar é entre ação transformadora e atos concretos. Nem toda ação transformadora necessita ser materializada em atos concretos tais como: pagar uma conta, fechar uma torneira, entre outros. O processo mental, que caracteriza que o aluno atingiu o nível do concreto pensado a respeito de um determinado conteúdo, também é uma ação concreta.

Todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais ampla e crítica da realidade é uma ação concreta. E isto possibilita ao aluno agir de forma autônoma. Todo o trabalho operacionalizado na zona de desenvolvimento proximal encerra-se com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno mostra que superou o nível anterior.

A prática social final é, portanto, a nova maneira de compreender o conteúdo e posicionar-se sobre ele. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, e “[...] isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2005, p. 142).

Agora é o momento do registro livre por parte dos alunos, para que possam expressar o quanto se apropriaram do conteúdo trabalhado. O professor pode propor uma ação em grupo. Cada grupo recebe um poliedro e deve descrevê-lo

apontando suas características e representando-o com um desenho. Pode solicitar também que façam um desenho de algum espaço que tenha o poliedro em questão. Esta ação pode ser direcionada individualmente também.

Não se deve esquecer que por se tratar de alunos do ensino fundamental, anos iniciais, o trabalho de retomada do conteúdo é necessário e somente dessa maneira existem as possibilidades do aluno passar da zona de desenvolvimento próximo para a zona de desenvolvimento real.

O trabalho com poliedros vai muito além dos encaminhamentos sugeridos acima. Após essa introdução do conteúdo é o momento da planificação dos mesmos. Para isso, pode-se propor que os alunos desmontem uma caixa e observem todas as formas que compõem a mesma. Podem-se contar as faces, as arestas e os vértices, entre outras ações. Contornar a caixa aberta permite ao aluno observar a forma como um todo assim como as partes que a compõe. Poderá recortar as formas que compõe essa caixa, colar em uma folha ou no caderno e registrar o nome das formas planas.

Os encaminhamentos desse conteúdo deverão ser pensados e planejados de acordo com o ano escolar do aluno assim como sua capacidade de compreensão dos conceitos. Ressalta-se a importância de iniciar o trabalho com a manipulação dos sólidos geométricos e a intervenção deliberada do professor em todos os momentos. Essa intencionalidade é que permitirá ao aluno que frequenta a escola pública, o filho da classe trabalhadora se apropriar do conhecimento científico em sua forma mais completa e essa apropriação permitirá que suas funções psicológicas saiam da condição de elementares para superiores.

Destaca-se, mais uma vez, a importância do ato educativo direcionado e intencional, como forma de desenvolver no sujeito uma consciência que se aproxime o máximo possível de uma compreensão adequada das relações que permeiam o desenvolvimento da sociedade.

## **Considerações finais**

Sabe-se que o conteúdo da Geometria é muitas vezes deixado em segundo plano e “se der tempo”, socializa-se com o aluno. Mas, enfatiza-se que esse é de grande valia para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos sujeitos, como apontado anteriormente. Conforme afirmado, a escola é o espaço por excelência indicada para se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua existência, por meio de processos sistematizados.

Ao considerar essa afirmação, torna-se necessário compreender, portanto, como nesse espaço é possível proporcionar meios que impulsionem o desenvolvimento das funções psicológicas nos sujeitos que ali perpassam. O trabalho com as formas geométricas, com a Geometria em si, geralmente fica exposto à superficialidade do mesmo. A criança decora o nome das figuras, mas não consegue associá-las com os objetos reais que a rodeiam.

Exemplo claro disso é que sabe dizer que determinado imagem se trata de uma forma retangular, mas não percebe que sua carteira escolar possui o mesmo formato. Nesse momento compete ao professor, fundamentado teoricamente, propor instrumentos que possibilitem ao aluno incorporar os elementos

necessários à apropriação do conteúdo e suas adequadas relações com a realidade.

Além de contribuir para superação das percepções imediatas, a Matemática, trabalhada na perspectiva apontada, contribuirá sobremaneira no desenvolvimento de outra função psicológica extremamente importante na formação humana que é a abstração, já que essa se desenvolve em estreita sintonia com essa área do conhecimento.

A abstração é um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente do ser humano [...] é parte integrante, necessária, de todo tipo de processo de pensamento, uma técnica criada no processo de desenvolvimento da personalidade, e condição e instrumento necessário de seu pensamento (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 201).

A abstração se desenvolve na escola durante todo o processo de escolarização, com a utilização de instrumentos e técnicas que auxiliem a criança a transpor do concreto ao abstrato pensado. “O processo de abstração só se desenvolve com o crescimento cultural da criança; o desenvolvimento desta está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e a prática de técnicas complexas do comportamento” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 202).

Para tanto, é preciso que o ensino de Geometria, bem como de todos os conteúdos matemáticos, esteja atrelado a outros campos do conhecimento humano, possibilitando a totalidade do processo de ensino. Assim, se terá possibilidades de avançar no desenvolvimento consciente dos sujeitos, para que possam compreender de fato as relações que determinam a sociedade. E ao professor cabe, de um lado, viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos historicamente acumulados, utili-

zando-se de mediadores externos que auxiliem na superação do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, e de outro, que proporcione os elementos de análise crítica e possibilite aos alunos ultrapassarem os limites do pragmatismo.

Desse modo, o ensino de Matemática proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica deve ocorrer por meio dos conteúdos cientificamente produzidos pela humanidade, seguindo uma lógica, sendo previamente planejados e intencionalmente aplicados. O planejamento e a sua intencionalidade possibilitarão ao aluno uma efetiva apropriação do que melhor foi produzido ao longo dos tempos e de posse desse conhecimento poderá, enfim, tomar as decisões pertinentes e coerentes em relação ao meio a que pertence, em outras palavras, agirá como um homem consciente de suas ações, interferindo no meio em prol da classe a qual faz parte, a classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Elisa Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.** Tese Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. 191

CASCAVEL (PR). **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II, Ensino Fundamental-anos iniciais. Cascavel, PR: ed. Progressiva, 2008

DUARTE, Newton. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da Matemática elementar.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação - São Carlos, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. Ed.-rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. PDE, Maringá, 2008.

GIARDINETTO, J. R. B. e MARIANI, J. M. O lúdico no ensino da Matemática na perspectiva Vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. ARCE, A e MARTINS L. M, organizadoras. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

GIARDINETTO, J. R. B. **Das práticas culturais em Matemática à Matemática escolar: do menos complexo ao mais complexo**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. Das práticas culturais em Matemática à Matemática escolar: do menos complexo ao mais complexo. In MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir. **Práticas socioculturais e Educação Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção contextos da ciência).

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Livros Horizontes, 1978.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 2008.

MARTINS, Lícia M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa E. M.; FACCI, Marilda G. D. (orgs). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. São Paulo, Campinas. Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Edições 70, 1989. 192

OLIVEIRA, E. M., ALMEIDA, J. L. V. e ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PINHO, José Luiz Rosas, BATISTA Eliezer, CARVALHO, Neri Terezinha Both. **Geometria I** – 2. ed. – Florianópolis: EAD/UFSC/CED/CFM, 2010. 330 p. Disponível em: <[http://mtm.ufsc.br/~ebatista/Eliezer\\_Batista\\_arquivos/MTM\\_Geometria\\_I\\_WEB.pdf](http://mtm.ufsc.br/~ebatista/Eliezer_Batista_arquivos/MTM_Geometria_I_WEB.pdf)>. Acesso em 10/05/2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 41 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e a criança. Trad. Lolo Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## ANEXO

Figura 1 – Modelo da tabela para a tarefa proposta no texto.<sup>2</sup>

NOME DO POLIEDRO	Pirâmide triangular	Pirâmide quadrangular	Pirâmide pentagonal	Pirâmide hexagonal	Prisma triangular	Prisma quadrangular	Prisma pentagonal	Prisma hexagonal
POLÍGONO DA BASE	Triângulo	Quadrado	Pentágono	Hexágono	Triângulo	Quadrado	Pentágono	Hexágono
POLIEDRO								
N.º DE FACES	4	5	6	7	5	6	7	8
N.º DE ARESTAS	6	8	10	12	9	12	15	18
N.º DE VÉRTICES	4	5	6	7	6	8	10	12

<sup>2</sup> Fonte: Blog As carinhas Larocas. Disponível em: <http://ascarinhaslarocas.blogspot.com.br/2013/10/poliedros.html>.

## **O TRABALHO PEDAGÓGICO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Silmara Siqueira Batistel\**

*Margarete Chimiloski Dolla\*\**

*Angela Maria Junges\*\*\**

*Nereide Adriana Miguel de Santana\*\*\*\**

Esta produção objetiva expor e reiterar as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético como preceito da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à escola pública que atende a classe trabalhadora. Logo, fundamentar o ensino de Língua Portuguesa neste arcabouço teórico-metodológico consiste em direcionar o processo de ensino e aprendizagem para que seja assegurada a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico produzido e acumulado pela humanidade histórica e socialmente.

Concebe-se assim, que a formação do sujeito caracteriza-se necessariamente como um processo educativo por meio das

---

\* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora regente do Município de Cascavel, [silbat@hotmail.com](mailto:silbat@hotmail.com).

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná, [mcdolla\\_36@hotmail.com](mailto:mcdolla_36@hotmail.com).

\*\*\* Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Coordenadora Pedagógica Escolar do Município de Cascavel, [angelamaria.junges@gmail.com](mailto:angelamaria.junges@gmail.com).

\*\*\*\* Especialista em Educação Especial pela Faculdade Dom Bosco. Professora regente do Município de Cascavel, [neam28@hotmail.com](mailto:neam28@hotmail.com).

relações sociais estabelecidas pelo homem desde seu nascimento. Neste decurso ocorre a apropriação das atividades cotidianas, compostas pelos objetos, pela linguagem, desenvolvidos e aprimorados pelos usos e costumes que os homens fazem destes instrumentos.

A linguagem na perspectiva aqui trabalhada é pensada como resultante do processo interlocutivo, dialógico entre os sujeitos, pois expressa a materialidade da existência humana, a qual representa um projeto de homem, sociedade e educação que almejamos. Neste sentido, para que o ensino de Língua Portuguesa seja direcionado para a socialização do conhecimento científico e, respectivamente, para a compreensão e superação da realidade material objetiva, devemos entender que a linguagem decorre de um processo de interlocução social, visto que surge da necessidade de comunicação devido às relações de trabalho.

Nos primórdios, a comunicação pautava-se em gestos e movimentos. Posteriormente, o homem sofre modificações nas constituições anatômicas de seu cérebro e órgãos dos sentidos, das mãos, dos órgãos da linguagem e destas transformações temos a gênese da linguagem sonora articulada. Desse modo, a linguagem resulta da ação humana e atua como suporte simbólico por meio do qual representamos o mundo e compreendemos nossa ação como sujeitos inseridos neste contexto. Essas evoluções são marcas da materialidade, da qual somos constituídos e constituímos a história da humanidade.

Logo, entendemos que o ensino dessa disciplina deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem que vislumbre a língua em consonância com a materialidade social. Portanto, elegemos Bakhtin<sup>1</sup> por suas contribuições pertinentes ao

<sup>1</sup>Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, filósofo, historiador da cultura, estética e filologia, nasceu na Rússia, em 1895. Sua extensa obra é caracterizada por uma

estudo da linguagem que almejamos. É salutar afirmar que em Língua Portuguesa não encontramos autores cujos estudos estejam embasados nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Desta feita, buscamos compor nosso arcabouço nas contribuições filosóficas acerca da linguagem tecidas por Bakhtin por entendê-lo como o autor que melhor exprime a concepção de linguagem que atende ao ensino que pretendemos transmitir aos sujeitos que formaremos e por entender que há aproximações entre seus escritos e o Materialismo Histórico-Dialético. Neste sentido, Faraco afirma:

Seus textos – quer ao formularem críticas, quer ao darem corpo a suas próprias propostas – estão sempre atravessados por duas linhas argumentativas complementares: um compromisso com a cientificidade do discurso (o que estava claramente em questão era a construção de teorias de natureza científica para os problemas sob enfrentamento-atitude plenamente coincidente com as pretensões científicas do próprio marxismo) e uma cobrança de rigor metodológico de qualquer proposta que se apresentasse como de inspiração marxista. Segundo, eles eram incompatíveis com o pensamento marxista quaisquer propostas que não respeitassem suas premissas de base: o materialismo, o monismo metodológico, o caráter social e histórico de todas as questões humanas (FARACO, 2009, p.28).

---

concepção dialógica da linguagem, da vida e dos sujeitos. "Como um crítico do formalismo russo, opôs à sua monotonia monológica, uma visão de mundo pluralista polissêmica e polifônica" (FREITAS, 1996, p. 118).

Logo, em Bakhtin encontramos uma abordagem que se pretende materialista e histórico-social da linguagem. Assim, a língua para o autor constitui a articulação entre o social/individual.

Nesse sentido, aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais (como nos ensinam a dialetologia, a linguística histórica e a sociolinguística). Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais. (FARACO, 2009, p. 57).

Nos textos do Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia é recorrente e tem como propósito designar os produtos da cultura imaterial ou formas da consciência social. No livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o termo ideologia é empregado como o universo da produção imaterial humana. Portanto, todo discurso é ideológico e refrata posicionamentos. O referido autor assevera que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual

se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1997, p.41).

Desta feita, compreende-se que o discurso imiscui-se à estrutura social, portanto, deve ser analisado a partir do que se estabelece no processo de dialogização entre os sujeitos, os quais pertencem a instituições e grupos que integram a sociedade em sua totalidade. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, pautado no Materialismo Histórico-Dialético, compreende o trabalho com o gênero discursivo<sup>2</sup> (texto) e a gramática normativa, trabalhados de modo que aos alunos seja possibilitado desvelar os sentidos do discurso com o propósito de extrapolar os limites linguísticos e estudá-los em consonância com o contexto social em que são produzidos. Destarte, o gênero discursivo permeia o trabalho com os eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística.

Embora a nossa compreensão direcione a opção pelo gênero em uma abordagem discursiva, esclarecemos que o importante não é o modo como o professor queira “batizar”<sup>3</sup> o texto, se queira chamá-lo de gênero textual ou gênero discursivo.

---

2Nossa opção pela denominação “gênero discursivo” fundamenta-se nos estudos de Bakhtin (1997) em que o autor apresenta um capítulo do livro “Estética da Criação Verbal” denominado “Gêneros do Discurso”. Neste capítulo, Bakhtin estabelece uma distinção entre os gêneros primários e gêneros secundários e argumenta que à atividade humana estão atrelados os diversos gêneros.

3O termo aqui empregado não tem a conotação religiosa cristã, mas o sentido de nominar.

sivo, o que de fato nos importa, é que se compreenda que o ensino de Língua Portuguesa deve assegurar o trabalho com os usos sociais da língua e que compreenda que cada texto materializa um discurso impregnado de valores sociais, culturais, históricos e ideológicos. Não nos preocupamos com a terminologia, mas com a qualidade do trabalho realizado mediante a linguagem.

Nesta perspectiva teórica, compreendemos a linguagem como um modo de atuação sobre o outro e sobre o mundo. Ao proferirmos nosso discurso nos inserimos num jogo de intenções e representações sociais. Não há neutralidade no discurso e, tampouco, na prática pedagógica, pois refletimos e refratamos o mundo. Logo, afirmamos que o homem se constitui na e pela linguagem por sabê-lo atuante nas relações dialógicas resultante das relações sociais. De acordo com Bakhtin, a refração é o modo como a diversidade e as contradições sociais são retratadas no signo que refletem e refratam o mundo. A linguagem pode e deve ser entendida como um signo. Por conseguinte “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1997, p.23).

Segundo Bakhtin apud Faraco (2009, p.60) todo discurso é heterogêneo por compor articulação de múltiplas vozes sociais. Estudar as vozes sociais significa compreender como os diversos grupos humanos dizem o mundo. Logo, todo enunciado é uma réplica e pauta-se no que foi anteriormente dito, ‘já dito’. Portanto, a linguagem cumpre um papel mediador entre os sujeitos, visto que os homens se desenvolvem na relação com outros homens e ao atuar sobre a natureza.

Somos seres socialmente organizados e os enunciados refletem a posição de um sujeito social. De acordo com Bakhtin

apud Faraco (2009, p. 74), “enunciar é tomar uma posição social avaliativa”. Logo, ao entendermos o discurso como resultado da atividade social humana, assumimos que a linguagem compreende, de certo modo, “forças produtivas” desenvolvidas pelos sujeitos. A linguagem entendida como “força de produção” atua no processo de transformação da realidade, isto é, os sujeitos analisam e compreendem as contradições existentes na sociedade em que estão inseridos. Assim, temos no discurso a materialização da ideologia decorrente da organização dos modos de produção social, que por sua vez, está correlacionado às condições sociais e culturais do contexto em que foi produzido.

Nesta abordagem, compreendemos que os discursos trabalhados em sala de aula refletem o nosso posicionamento diante da sociedade. Portanto, ao elegermos os gêneros discursivos, como objeto por meio do qual ensinamos Língua Portuguesa devemos pensar acerca do conhecimento que queremos transmitir aos nossos alunos. A seleção dos gêneros a serem contemplados no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem é reveladora desse posicionamento. Se o objetivo do professor é reproduzir o atual modelo de sociedade, provavelmente, ele privilegiará gêneros que lhe sirvam como pretexto para trabalhar alguma sílaba ou letra e que não acrescentem conhecimentos mais elaborados ao aluno. Contrariamente, se o professor se propõe a romper com o contexto social, político, econômico e ideológico em que vivemos, certamente, privilegiará o trabalho com gêneros discursivos que lhe acrescentem conhecimentos e que possibilitem ao aluno refletir acerca da realidade material objetiva, numa perspectiva de superação.

Eis o nosso objetivo, expor que é possível trabalhar com o gênero (texto), previamente selecionado pelo professor, de modo articulado a todos os eixos pertinentes a referida disciplina. Ressaltamos que o trabalho com o gênero discursivo não exclui o estudo da gramática, haja vista, que esta é fundamental na constituição do discurso. A gramática normativa deve ser ensinada de modo contextualizado ao trabalharmos com os gêneros discursivos, visto que os sujeitos desvelam os sentidos do discurso se compreendem o funcionamento de cada peça na engrenagem da linguagem.

Com relação ao trabalho com a gramática na escola, evidencia-se a relevância de um estudo gramatical que deve ser transformado, de um trabalho mecânico, em um processo de reflexão que propicie a compreensão de conteúdos linguísticos encontrados no gênero discursivo. Contudo, para que o aluno aproprie os conteúdos que integram a gramática, o professor deve promover momentos de uso efetivo da língua escrita, seja no ato de escrever, seja no de ler ou de ouvir.

Pensamos que as regras gramaticais funcionam como instrumento para um domínio consciente e aprofundado da língua pelo aluno, o que ocorre de modo gradativo. Por isso, salientamos a necessária articulação entre os eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística para que ocorra a aprendizagem das regras gramaticais e o aluno aproprie tais conteúdos programáticos ao usar e refletir sobre o emprego destes em suas produções.

Certamente, o aluno apropriará os conteúdos a partir da intervenção do professor, quando este se posicionar como interlocutor da produção do aluno, mas, sobretudo, no papel de transmissor dos conteúdos pertinentes a essa disciplina. O resul-

tado da ação mediadora do professor no que se refere ao funcionamento e emprego da gramática normativa resulta na instrumentalização ao aluno para que ocorra a apropriação e uso-reflexão desses conteúdos escolares. Significa dizer que temos por obrigação, como professores, planejar nossa prática para que os alunos tenham acesso e apropriem tais conteúdos trabalhados na escola, cujo saber o introduzem nos âmbitos mais elevados e desenvolvidos do conhecimento.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem preconiza um trabalho intencional e planejado a partir de conteúdos científicos transformados em saberes escolares ou programáticos que, em Língua Portuguesa, serão ensinados a partir dos gêneros discursivos. Salienta-se que a aprendizagem ocorre de forma gradativa e, desse modo, requer do professor ações mediadoras e retomadas constantes, bem como a utilização de instrumentos auxiliares externos<sup>4</sup> para que ocorra a apropriação do conhecimento.

Apresentaremos, a seguir, práticas pensadas a partir da fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica aliada à concepção bakhtiniana acerca da linguagem. Logo, o gênero discursivo será o objeto propulsor dos encaminhamentos metodológicos sugeridos neste estudo que visa promover a reflexão acerca da função da escola ao assegurar o acesso do aluno ao conteúdo científico sistematizado. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, o professor deve assegurar ao

---

<sup>4</sup>Como exemplos de ferramentas psicológicas e de seus sistemas complexos podem servir: o idioma; as distintas formas de numeração e de cálculo; os recursos mnemotécnicos; a simbologia algébrica; as obras de arte; a escrita; os esquemas; os diagramas; os mapas; os desenhos; todas as formas possíveis de signos convencionais, etc. (VYGOTSKY, 1987, p. 182).

aluno a compreensão da linguagem como um trabalho histórico, social e cultural por meio do qual o homem organiza e imprime forma às suas experiências.

### **Encaminhamentos metodológicos: algumas possibilidades de trabalho**

Para reiterar a viabilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem, a partir da compreensão de que os conteúdos escolares são parte dos saberes produzidos historicamente e devem ser desenvolvidos na perspectiva de totalidade a fim de exercer ou cumprir a função formadora, o nosso propósito consiste em apresentar algumas sugestões de encaminhamentos para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O nosso propósito consiste em apresentar sugestões a partir do tema e subtema “O Trabalho na Sociedade Capitalista”, que consta na listagem de conteúdos da disciplina de História, no eixo estruturante “Trabalho” elencado no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. De acordo com os fundamentos aqui apresentados, destacamos que esses encaminhamentos contemplam o gênero discursivo (texto) como objeto de estudo da Disciplina de Língua Portuguesa e conteúdos ensinados na disciplina de História, em uma tentativa de articulação entre as referidas disciplinas com a finalidade de complementar e aprofundar as discussões acerca de tais conteúdos científicos transformados em saberes escolares. Compreendemos, contudo, que o objeto de cada disciplina deve ser assegurado e explicamos que ao optarmos por Língua Portuguesa e História,

o fazemos com a finalidade de complementar e aprofundar a discussão dos conteúdos para trabalhá-los de modo abrangente e explorá-los em um princípio de totalidade.

Ao planejar o ensino de Língua Portuguesa ancorado neste princípio, o gênero discursivo será material relevante no trabalho do professor com o aluno, não apenas um tipo de gênero, mas todos os que concretizam um determinado discurso que acrescente conhecimento e que esteja em conformidade com o que nos propomos a discutir com nosso aluno. Ao oportunizar o acesso do aluno à leitura e à análise contrastiva o professor propicia e o auxilia na compreensão objetiva acerca da realidade social e natural, pois sem o conhecimento objetivo da realidade não há possibilidade de realização do projeto coletivo de transformação social.

Nesta perspectiva teórico-metodológica, é necessário que o professor trabalhe os diversos gêneros discursivos que refractam a amplitude da atividade humana, bem como trabalhe, efetivamente, os conteúdos pertinentes aos eixos de Língua Portuguesa a fim de garantir a apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

Sugerimos encaminhamentos, os quais devem ser adequados ao período de desenvolvimento dos alunos, entendidos à luz dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Deste modo, faz-se imprescindível que o professor<sup>5</sup> selecione, criteriosamente,

---

<sup>5</sup>O professor regente é o profissional mais indicado e qualificado para saber o que pode e deve ser trabalhado com seus alunos, conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontram. Salientamos que este trabalho foi pensado e realizado com alunos que cursam o 4º ano do Ensino Fundamental, porém pode ser trabalhado com os demais anos, desde que o professor faça as adequações necessárias e contemple os conteúdos elencados em seu Currículo ou Planejamento.

os gêneros discursivos a serem trabalhados, em sala de aula, com a finalidade de alcançar os objetivos elencados em seu planejamento e plano de aula. Logo, o professor deve assegurar aos alunos leituras que representem a realidade de modo abrangente e profundo para que ampliem seu universo cultural. Garantir esse direito é função da escola.

✓ Ao selecionar criteriosamente o gênero discursivo, o professor discutirá com os alunos o tema e solicitará que relatem o que entenderam. Fará um levantamento com os alunos sobre o que sabem acerca do “Salário Mínimo”.

✓ O professor levantará inferências, coletivamente, a respeito do “salário mínimo”: vocês ouviram falar em salário mínimo? Sabem o que é e por que tem esse nome? Apresentar o valor e a origem do termo – salário mínimo. Vocês sabem qual o valor do salário mínimo hoje? Em sua opinião, o salário mínimo consegue atender as necessidades básicas do trabalhador e de sua família?

✓ Após as inferências, o professor disponibilizará o gênero discursivo crônica, impresso ou utilizará o projetor multimídia e fará a leitura apontada<sup>6</sup>, em que os alunos o acompanhem. Ao considerar o processo inicial de alfabetização, o professor fará a leitura convencional e enfatizará a fluência, o ritmo e a entonação ao ler o gênero discursivo, conteúdo fundamental para a compreensão do que fora escrito. O professor explicará que o gênero crônica é um texto narrativo curto que aborda assuntos/temas cotidianos a fim de promover reflexão acerca do assunto discutido.

### **O Salário Mínimo**

O salário mínimo é tão pequenininho que cabe até no meu bolso. É por isso que ele é chamado de mínimo, que quer dizer que menor não tem.

---

<sup>6</sup>Entende-se a leitura do professor utilizando a régua ou algo para marcar o que está sendo lido.

Meu pai diz que o salário mínimo é um dinheiro que não serve pra nada, mas na televisão o moço disse que só pode isso mesmo, e está acabado. Meu pai quase quebrou a televisão depois que o moço falou.

Meu pai anda chamando o salário mínimo de um outro nome, mas eu não vou dizer aqui, porque outro dia eu disse esse nome no recreio e a professora me deixou de castigo.

O salário mínimo deve ser muito engraçado porque, quando falaram que ele tinha aumentado, lá em casa todo mundo deu risada.

Meu pai disse que uma vez um homem que era presidente falou que se ganhasse salário mínimo dava um tiro na cabeça, mas eu acho que ele estava brincando, porque quem ganha salário mínimo não tem dinheiro pra comprar revólver.

O meu pai não ganha salário mínimo, mas com o que ele ganha também não dá pra comprar muitos revólveres a não ser de brinquedo e só de vez em quando.

O meu avô é aposentado. Ele não faz nada, mas parece que já fez. Ouvi dizer que o salário mínimo não aumentou mais por causa dele. Eu não sabia que o meu avô era tão importante. Minha avó não é aposentada também, ela é muito velhinha, não dá pra ser mais nada.

Lá em casa falaram que com esse salário mínimo não vai dar mais para comprar a cesta básica. Eu não sei muito bem o que é a cesta básica, mas parece que tem comida dentro. Se for, é só diminuir bastante o tamanho da cesta que aí cabe tudo.

Ouvi meu tio desempregado dizendo que tem um livro chamado constituição, onde está es-

crita que com o salário mínimo a pessoa tem que comer, morar numa casa, andar de condução, se vestir e uma porção de coisas. Coitado do meu tio. A falta de emprego está deixando ele doidinho.

Quando eu crescer não vou querer salário mínimo, mesmo que seja o dobro. Parece que ele é tão pequeno que mesmo que seja o dobro do dobro ele continua mínimo.

A minha mesada é muito pequena, mas ainda bem que ninguém inventou a mesada mínima, porque com o que a minha mãe me dá quase não dá pra comprar figurinha.

Pronto. Isso é o que eu penso do tal salário mínimo. Espero que a professora me dê uma boa nota porque ela é muito boazinha e merece ganhar muito mais do que todos os salários mínimos juntos.

Só mais uma coisa: se eu fosse presidente da república mudava o salário mínimo para um salário bem grande e chamava ele de salário máximo.

(SOARES, JÔ. Composição: O SALÁRIO MÍNIMO. VEJA, São Paulo, nº 20, p. 17, 15 maio 1996).

O trabalho com a leitura convencional (sistemática) deve ocorrer, diariamente, visando à compreensão da função social da leitura como fonte de apropriação da cultura historicamente produzida e acumulada, visto que na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, é necessário compreender que os significados produzidos pela prática social resultam de processos de objetivação<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>Objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos,

Defendemos, portanto, que o trabalho com a leitura, realizado pelo professor deve propiciar a formação de um aluno que apreenda e compreenda os significados/sentidos e interprete os elementos sócio-históricos, políticos e ideológicos que constituem os discursos. Compreendemos que os gêneros discursivos conservam a expressão do conteúdo de consciência humana de modo cumulativo. Ao lê-lo, o aluno entra em contato com manifestações socioculturais. Ao apropriar-se desse legado cultural/intelectual ocorre uma ampliação de conhecimento que lhe permite compreender seu papel como sujeito histórico.

Nesse enfoque, por meio da leitura, o aluno evolui da compreensão empírica à interpretação das ideias do gênero discursivo de modo a ampliar seus conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Como as palavras não apresentam um único sentido, ler também é escolher os sentidos mais adequados para cada palavra, conforme o contexto em que foi empregada. Assim, o aluno/leitor dialoga com o gênero discursivo e, muitas vezes, recorre a outras leituras para entender o que foi dito. Este processo desencadeia uma rede de conhecimentos.

A leitura, entendida desse modo, promove no aluno a busca pelo conhecimento e propicia a desmistificação da realidade e suscita a necessidade de transformação das condições postas ou impostas. Além de fornecer ao aluno subsídios para que se aproprie das estruturas linguísticas necessárias para o

---

como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos. Marx e Engels, várias vezes ao longo de sua obra, quando se referem à produção humana, mencionam tanto a produção material como a não material. O ser humano se objetiva em objetos, sejam eles materiais ou não.

exercício da escrita. Neste sentido, é imprescindível a intervenção do professor para que o aluno compreenda a importância da leitura como objeto da cultura e da história social. Tal formação ocorre num processo gradativo que precisa ser cultivado no ambiente escolar e fora dele, a fim de despertar a prática da leitura para que o aluno possa ter acesso à língua e ampliar sua percepção e entendimento sobre a linguagem e sobre o mundo.

✓ Ao término da leitura apontada, o professor discutirá oralmente com os alunos o conteúdo da crônica a partir de questionamentos que perpassam e extrapolam os aspectos lidos linearmente, visto que compete à escola promover no aluno condições para que leia as ideias principais e secundárias, isto é, o explícito e o implícito nos discursos:

- ✓ Quem é o autor dessa crônica?
- ✓ Quando e onde esse texto foi publicado?
- ✓ Qual o título dessa crônica?
- ✓ Quanto tempo faz que essa crônica foi publicada? Podemos dizer que ela ainda é atual, ou seja, que continua refletindo a condição do trabalhador assalariado? Qual a diferença entre o valor do salário naquela época e hoje? A moeda corrente é a mesma?
- ✓ Que recursos foram utilizados na apresentação do texto para dar a ideia de que foi escrito por uma criança?
- ✓ O que é cesta básica? Por que tem esse nome?
- ✓ O que você acha que deve constar numa cesta básica?
- ✓ Quanto deveria custar a cesta básica, em relação ao salário mínimo, para que desse condições ao trabalhador de manter suas outras necessidades?
- ✓ O professor deverá propor que os alunos façam uma pesquisa sobre os produtos que constam numa cesta básica e qual é o valor desta.
- ✓ Quanto sobra do salário mínimo, tirando os gastos com a cesta básica?

- ✓ O valor restante é suficiente para suprir as outras necessidades básicas do trabalhador e de sua família?

O eixo Oralidade é trabalhado, neste exemplo, a partir da exposição e inferências acerca de todos os possíveis significados e sentidos de salário mínimo abordados pela crônica, tais como o seu valor, poder de aquisição, relações com a qualidade de vida, direitos que devem ser assegurados, dentre outras questões vinculadas e cotejadas à realidade social.

O professor deve instigar aos alunos para que compreendam as relações de sentido existentes que orientam a escolha dos vocábulos pelo autor e que remetem a determinadas interpretações. O professor fará intervenções para que os alunos relembram o que compreenderam acerca da composição crônica. O relato dos alunos é relevante para que o professor trabalhe a consistência argumentativa, a coerência, a concordância, a pronúncia e articulação das palavras, a objetividade, a adequação e ampliação vocabular, conteúdos essenciais pertencentes ao eixo Oralidade, necessários para que haja avanços na organização do discurso oral dos alunos e, gradativamente, o auxiliem na produção escrita.

- ✓ Os alunos devem pesquisar e escrever outras palavras que iniciem com a sílaba extraída do vocábulo SALÁRIO. O professor pode explorar as letras **M**, **N**, **S** ou **L** na expressão “salário mínimo”. Ressaltamos que partimos de um contexto amplo (o gênero discursivo) a fim de trabalhar a palavra ou vocábulo e, posteriormente, a sílaba ou letra.

**SALÁRIO**

SE

SI

SO

SU

**MÍNIMO**

MA

ME

MI

MO

UM

- ✓ O aluno colorirá somente as letras que formam a palavra **salário**.

M	B	S	E	A	P	Q	L	E	A	Z	R	I	N	O
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

- ✓ A partir da palavra **salário**, o aluno formará outras palavras. O professor registrará todas as possibilidades no quadro. Leitura e registro das palavras descobertas a partir da intervenção do professor.

S	A	L	A	R	I	O
1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4

5	6	7

5	4	3	2

Como afirmamos, a apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa, no processo de alfabetização, que ao nosso entendimento é contínuo, dar-se-á da unidade maior (gênero discursivo) para as unidades menores (sílabas e letras), o que significa que, ao explorar o gênero discursivo em sua totalidade, o professor pode e deve utilizar-se de enunciados (frases) ou palavras do texto e, de modo contextualizado, trabalhar com as famílias silábicas e letras, por meio da sonorização a fim de explicar a relação grafema/fonema. Trabalhar os sons que as letras

representam em diversos contextos é fundamental no processo de alfabetização, por compreendermos que na aquisição da escrita, o aluno precisa entender que há relações simbólicas entre o que pronunciamos e a representação dos sons na sequência das letras que compõem as palavras.

Assim, para que os alunos compreendam a relação grafe-ma/fonema é imprescindível que o professor enfatize o trabalho com as unidades menores (palavras, sílabas e letras). Neste processo, a partir de um trabalho intencional e planejado, o aluno percebe e entende a relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, as diferenças entre o traçado das letras e as distinções relevantes entre os sons das letras inseridas em diferentes contextos, com intuito de extrapolar a visão linear, indo além da mecânica da codificação e decodificação.

- ✓ A palavra **salário** inicia-se com a letra **S**. O aluno deverá identificar e circular no texto outras palavras escritas com a letra **S** e registrá-las no caderno (o professor fará a correção individual e realizará a leitura destas palavras). É importante que o professor oriente os alunos quanto ao traçado correto das letras;
- ✓ O aluno separará as palavras de acordo com o quadro abaixo. Essa atividade será impressa e os alunos pesquisarão na crônica “o salário mínimo” tais palavras, cujo som do **/S/** se diferencia conforme a posição em que se encontra.

PALAVRAS COM <b>/S/</b> NO INÍCIO	PALAVRAS COM <b>/S/</b> NO MEIO	PALAVRAS COM <b>/S/</b> NO FINAL

- ✓ O professor fará a pseudoleitura das palavras registradas na tabela; Os alunos devem procurar no texto outras palavras escritas com **S**, que tenham os sons conforme tabela:

<b>S</b> COM SOM DE /S/	<b>S</b> COM SOM DE /Z/	<b>S</b> COM SOM DE /Ç/

É importante salientar que durante a leitura tanto das unidades maiores quanto das unidades menores da língua, o professor deve enfatizar a relação grafema/fonema, ou seja, pronunciar o som da letra, claramente, para que o aluno compreenda os sons que representam as letras do alfabeto e os utilizem no momento da escrita a fim de elucidar problemas ortográficos comumente evidenciados pela ausência de entendimento pertinente às letras e aos sons que estas apresentam em determinados contextos de uso. Na atividade acima o professor dará ênfase à sonorização para que os alunos compreendam que o **S** apresenta diferentes sons de acordo com a posição em que se encontra na palavra.

- ✓ Posteriormente, o professor fará a leitura do trecho a seguir (registrado em cartazes, impresso ou no quadro) para que os alunos acompanhem:

OUVI MEU TIO DIZENDO QUE TEM UM LIVRO CHAMADO CONSTITUIÇÃO, ONDE ESTÁ ESCRITO QUE COM O SALÁRIO MÍNIMO A PESSOA TEM QUE MORAR NUMA CASA, ANDAR DE CONDUÇÃO, SE VESTIR E UMA PORÇÃO DE COISAS. COITADO DO MEU TIO. A FALTA DE EMPREGO ESTÁ DEIXANDO ELE DOIDINHO.

- ✓ O professor orientará os alunos a pesquisarem no dicionário o significado do vocábulo Constituição. O trabalho com o dicionário deve ser feito a partir da exploração específica da tipologia verbete, onde/em que o professor ensinará como usar esse instrumento

para compreensão do texto, bem como para pesquisa da escrita, nos casos de dúvidas ortográficas. Registro coletivo do significado da palavra e discussão da aplicabilidade desse conceito na realidade.

✓ Coletivamente ou individualmente os alunos elaborarão enunciados acerca dos direitos assegurados na Constituição e/ou cartazes evidenciando tais direitos. O professor trabalhará os conteúdos pertinentes ao eixo Análise Linguística, isto é, conduzirá o aluno na reestruturação ou refação do que fora produzido a partir da ação mediadora, quando necessário o processo de reescrita.

✓ O professor disponibilizará o vídeo denominado “Comida” - **Titãs** - do álbum *Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas* de 1987, para que os alunos o assistam. O professor explicará aos alunos que ao assistirmos o vídeo temos gênero eletrônico (vídeo-clipe), no entanto, ao apresentarmos o gênero escrito este constitui gênero lírico (poema/composição). Na sequência, discutirá o conteúdo do vídeo com a turma.

**Observação:** O professor pesquisará vídeo acerca da música “Comida” que lhe permita ampla discussão sobre o conteúdo (letra da composição) e as imagens que compõem o gênero discursivo da esfera eletrônica (vídeo). Sabemos que a internet constitui ferramenta importante de pesquisa, no entanto, o professor deve selecionar as imagens/fotos e outros recursos que contribuam para a transmissão do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade para referendar o trabalho com a música.

✓ O professor explicará aos alunos que ao assistirmos o vídeo temos gênero eletrônico (vídeo-clipe), no entanto, ao apresentarmos o gênero escrito este constitui gênero lírico (poema/composição).

- ✓ O professor instigará aos alunos para que, coletivamente façam análise das imagens do vídeo coletivamente;
- ✓ Com a orientação do professor e material disponível, os alunos realizarão uma produção textual individual a partir da temática “Má Distribuição de Renda”. O professor atuará como escriba e interlocutor da produção do aluno, isto é, trabalhará aos conteúdos pertinentes ao eixo denominado Análise Linguística.

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente ao eixo Análise Linguística, é fundamental que os gêneros discursivos produzidos pelos alunos sejam corrigidos pelo professor, quem atuará como interlocutor e realizará a intervenção a fim de subsidiá-los com os conteúdos referentes às convenções ortográficas e conteúdos gramaticais para que os alunos compreendam o emprego de tais elementos e os utilizem com domínio e autonomia em suas produções.

Desse modo, o professor transmitirá conteúdos pertinentes ao funcionamento e emprego da gramática normativa no momento da reestruturação ou por meio de exercícios gramaticais contextualizados, com o objetivo de instrumentalizar o aluno para a apropriação e uso-reflexão desses conteúdos.

Para tanto, o professor trabalhará alguns conceitos da gramática normativa, visto que o Materialismo Histórico-Dialético preconiza o trabalho com o conhecimento científico. Assim, o professor explicará o conceito acerca de pronomes, advérbios, adjetivos e verbos, bem como relacionará o emprego destes no gênero discursivo trabalhado. Na sequência, proporá exercícios gramaticais, a partir de um contexto, a fim de ensinar o conteúdo.

- ✓ O professor escreverá o enunciado “EU ACREDITO NO BRASIL” e questionará os alunos:

- ✓ Nós acreditamos no Brasil? Justifique:
- ✓ Nós temos necessidade de questionar? O quê?
- ✓ Nós temos desejo de fazer? O quê? Por quê?
- ✓ Nós temos vontade de mudar? O quê? Pra quê? Como?
- ✓ Com base no que fora discutido, os alunos serão divididos em grupos e elaborarão cartazes que retratem as contradições sociais, e estes poderão ser expostos na escola posteriormente;
- ✓ O professor deve explorar a letra da música “Comida”, interpretada pela banda “Titãs” e explicar que a música “Comida” é uma composição lírica, isto é, um poema;

### **Comida**

Compositor(es): Arnaldo Antunes/Sérgio Brito/Marcelo Fromer

Bebida é água  
comida é pasto

Você tem sede de que?  
Você tem fome de que?

A gente não quer só comida,  
a gente quer comida, diversão e arte  
a gente não quer só comida,  
a gente quer saída para qualquer parte,  
a gente não quer só comida,  
a gente quer bebida, diversão, balé  
a gente não quer só comida,  
a gente quer a vida como a vida quer

bebida é água  
comida é pasto  
você tem sede de que?  
Você tem fome de que?

A gente não quer só comer,

a gente quer comer e quer fazer amor  
a gente não quer só comer,  
a gente quer prazer pra aliviar a dor  
a gente não quer só dinheiro,  
a gente quer dinheiro e felicidade  
a gente não quer só dinheiro,  
a gente quer inteiro e não pela metade

bebida é água  
comida é pasto  
você tem sede de que?  
Você tem fome de que?

A gente não quer só comida,  
a gente quer comida, diversão e arte  
a gente não quer só comida,  
a gente quer saída para qualquer parte,  
a gente não quer só comida,  
a gente quer bebida, diversão, balé  
a gente não quer só comida,  
a gente quer a vida como a vida quer

Bebida é água  
comida é pasto

você tem sede de que?  
Você tem fome de que?  
A gente não quer só comer,  
a gente quer comer e quer fazer amor  
a gente não quer só comer,  
a gente quer prazer pra aliviar a dor  
a gente não quer só dinheiro,  
a gente quer dinheiro e felicidade  
a gente não quer só dinheiro,  
a gente quer inteiro e não pela metade  
desejo,

necessidade e vontade

necessidade e desejo  
necessidade e vontade  
necessidade e desejo  
necessidade e vontade

- ✓ O professor explicará aos alunos que os autores da composição utilizam um recurso de linguagem chamado paralelismo sintático, ou seja, uma repetição de sintagmas. No caso “a gente...” exemplo: a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte.

O professor pesquisará com o intuito de entender a definição de alguns termos e conceitos. Lembre-se, no arcabouço teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>8</sup> quem planeja, orienta e direciona a prática é o professor, além de transmitir o conhecimento científico adequado ao período de desenvolvimento dos alunos lançando mão de instrumentos auxiliares externos que complementem e o auxiliem na prática docente.

- ✓ Na sequência, o professor promoverá discussões orais sobre a composição.
- ✓ Na música fica claro que o eu-lírico ou enunciador recorre ao interlocutor (outro) para reforçar que não querem apenas comida. Qual é o pronome utilizado para se dirigir ao outro?
- ✓ Qual o sentido da palavra fome, na composição “comida”?
- ✓ Quais são as outras “fomes”?
- ✓ Qual a intenção dos autores ao intitularem a música “comida”?

---

<sup>8</sup>A Pedagogia Histórico-Crítica constitui uma teoria pedagógica “tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, ao que se refere às suas bases, com a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida pela escola de Vigotski” (SAVIANI, 2005, p. 36).

- ✓ Por que se diz que “a gente não quer só dinheiro”?
- ✓ O que significa dizer que “a gente quer inteiro e não pela metade”?
- ✓ Qual a diferença de sentido entre necessidade e vontade? E entre necessidade e desejo?

A função da escola é promover o acesso dos alunos ao conhecimento científico, neste sentido, entendemos que respeitar o vocabulário do aluno, oriundo da classe social e cultura a que pertence não significa reforçar o erro, mas explicar e demonstrar que existem outras formas de expressar o que pensa de acordo com os espaços em que estamos inseridos e os contextos de produção do discurso. Desse modo, o professor deve ampliar o vocabulário dos alunos por meio de atividades contextualizadas e pesquisas que evidenciem possibilidades diversas de emprego de vocábulos pertencentes à língua padrão. Cabe explicar que o emprego das palavras está atrelado aos sentidos que empregamos ao nosso discurso, isto é, o que queremos dizer, como e com qual finalidade.

- ✓ Relacionar a resposta com as cenas do vídeo;
- ✓ Após as discussões orais, o professor encaminhará questionamentos sobre a música, os quais serão respondidos individualmente no caderno;
- ✓ Existem palavras que se repetem na música, circule-as no texto e escreva-as no caderno (em ordem alfabética);
- ✓ Quantas vezes a palavra “**comida**” aparece no texto?
- ✓ Em relação às palavras “**comida**” e “**comer**” observando a sequência alfabética, qual seria a ordem das mesmas? (explicar aos alunos que quando as letras iniciais são iguais precisamos observar a letra diferente no caso, a terceira e então estabelecer a ordem alfabética);

- ✓ Os alunos irão identificar no texto as palavras que rimam e realizar o registro no caderno:

BEBIDA: \_\_\_\_\_

DIVISÃO: \_\_\_\_\_

DOR: \_\_\_\_\_

Desde o início do processo de alfabetização, é essencial que o professor trabalhe aspectos referentes às noções de organização e orientação da escrita no espaço da página para expor e mostrar aos alunos que a ordem das letras na escrita, no sistema alfabético, ocorre nas linhas da esquerda para a direita e de cima para baixo. Tais noções precisam ser ensinadas, visto que são convenções que orientam a leitura e a escrita. Faz-se necessário também que o professor explique que há um espaçamento entre as palavras, isto constitui as noções de alinhamento e segmentação, que devem ser trabalhadas por meio de atividades em que o professor chame/direcione a atenção dos alunos para a relação grafema/fonema ao escrever.

O professor distribuirá folha impressa contendo estrofe da música “Comida”, conforme tabela abaixo e proporá que os alunos organizem a estrofe ao empregar as noções de alinhamento e segmentação. Os alunos registrarão o trecho e farão a leitura:

A	GENTE	NÃO	QUER	SÓ	COMIDA,
A	GENTE	QUER	COMIDA,	DIVERSÃO	E
ARTE	A	GENTE	NÃO	QUER	SÓ
COMIDA,	A	GENTE	QUER	SAÍDA	PARA
QUALQUER	PARTE,	A	GENTE	NÃO	QUER
SÓ	COMIDA,	A	GENTE	QUER	BEBIDA,
DIVERSÃO,	BALÉ	A	GENTE	NÃO	QUER
SÓ	COMIDA,	A	GENTE	QUER	A
VIDA	COMO	A	VIDA	QUER.	

✓ Com a finalidade de explorar outros tipos de texto sobre o tema e ampliar a discussão, propor a análise do seguinte gênero discursivo:

✓ **E o salário mínimo, ó!**

✓ Crítica social sempre foi o forte nas charges, e com os modernos recursos da editoração eletrônica são mais explorados do que nunca.

Figura 1<sup>9</sup>



✓ Geralmente, o gênero chárstico (charge) apresenta recursos verbais (escrita) e não-verbais (imagens). As imagens têm relação com o conteúdo escrito;

✓ Outro aspecto importante ao ler a charge é compreender o contexto de produção, isto é, o período em que a charge foi elaborada.

✓ O que demonstra na charge “e o salário mínimo, ó!” a indignação do trabalhador brasileiro diante do aumento real de 5,8%, baseado na informação de que o salário mínimo de R\$ 136,00 foi reajustado para R\$ 151,00? Quais as diferenças entre uma cédula convencional e essa?

✓ Distribuir os alunos em grupos e propor que façam a análise da charge “e o salário mínimo, ó”;

✓ Após a correção e reescrita feita pelo professor, expor a produção em mural.

---

<sup>9</sup>Fonte: <http://www.novomilenio.inf.br/humor/0004h046.htm>

- ✓ O professor fará uma discussão coletiva acerca da charge intitulada “e o salário mínimo, ó”, (a fim de subsidiar aos alunos na produção textual);
- ✓ Confrontar as análises elaboradas pelos grupos e a partir delas realizar uma produção textual coletiva, tendo como temática o salário mínimo.
- ✓ O professor trabalhará história em quadrinhos cujo conteúdo remete às relações socioeconômicas contraditórias, as forças produtivas, os meios de produção e as relações de exploração que constituem a sociedade capitalista. O professor fará a leitura da história em quadrinhos com os alunos e discutirá oralmente:

Figura 2<sup>10</sup>

10Fonte: <http://brasil.indymedia.org/images/2012/04/507033.jpg>

1. Quais as relações de trabalho que aparecem na história em quadrinhos?
2. Quanto o funcionário produz por dia a partir de seu trabalho?
3. Quanto o patrão lhe paga pelo trabalho realizado?
4. Podemos dizer que o trabalhador retratado na história é explorado?
5. Na nossa sociedade as pessoas trabalham em troca do quê?
6. Para que serve o dinheiro do salário que as pessoas recebem?
7. O salário é pago de acordo com o que a pessoa produz?
8. O que é riqueza?
9. Quem produz a riqueza?
10. Quem fica com a maior parte da riqueza produzida?
11. Em sua opinião, o que aconteceria se os trabalhadores ouvissem e entendessem essa exploração?

✓ Neste sentido, depois do trabalho com a crônica, o vídeo, a música, as charges e a história em quadrinhos, o professor encaminhará a escrita de produção textual acerca das Relações de Trabalho, Desigualdade Social e outros temas relacionados ao que foi discutido com os alunos. Para tanto, o professor deve retomar as características dos gêneros discursivos e optar por uma proposta de produção. Os alunos foram subsidiados pelo professor com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que o nortearão em sua produção textual, o que alargará tendo o conhecimento formal do aluno para dar-lhe condições de produzir um texto, porém, há que se explorar com mais afinco a tipologia a qual será proposta para que o aluno consiga atender ao tema e à forma (estrutura) propostos.

No que concerne ao eixo Escrita, sobretudo no processo inicial de alfabetização, o professor precisa dar ênfase ao trabalho escrito (produção textual) do aluno com objetivo de proporcionar-lhe uma reflexão sobre sua própria linguagem. Neste sentido, com as orientações e intervenções do professor são propiciadas condições para o aluno refletir e expressar por escrito o que quer dizer com clareza e objetividade ao interlocutor.

O trabalho com a escrita exige um diálogo do eu com o outro. O aluno mediado pelo professor deve compreender que escrevemos pensando em um ou mais sujeitos e que, portanto, nosso discurso deve ser entendido. Tal fato compreende a função social da escrita e a intervenção do professor possibilita ao aluno a compreensão de que quem escreve, o faz ao pensar ou direcionar seu discurso para um sujeito (ou sujeitos) que lerão o escrito.

Para contemplar a função social da escrita, o professor precisa trabalhar com gêneros discursivos diversificados e compreender que as condições necessárias para a produção em sala de aula são: a existência do interlocutor em potencial (a quem se destina o texto/gênero); acesso a materiais diversificados para leituras prévias e fundamentação teórica; tema interessante e previamente discutido; definição do gênero discursivo requerido e objetivos claros, isto é, o aluno precisa saber qual a finalidade dessa produção escrita encaminhada pelo professor.

Também salientamos a importância de produções textuais/discursivas elaboradas coletivamente, que abordem assuntos previamente discutidos, pois o trabalho coletivo proporciona ao professor atuar como interlocutor e escriba do aluno, oportunizando-lhe a apropriação de conteúdos no nível semântico e de

conteúdos da gramática normativa. Nesta produção coletiva, o professor explicará e demonstrará o emprego das regras gramaticais e convenções da ortografia que permeiam a escrita. Haja vista que o processo de alfabetização deve propiciar ao aluno a compreensão, a análise e a reflexão acerca da língua, o que de fato ocorrerá por intermédio de produções textuais/discursivas, bem como por meio de exercícios de análise linguística, que promovam o conhecimento dos aspectos gramaticais, estruturais e semânticos. Nesse contexto, o professor proporá reflexões ao aluno com o intuito de que este compreenda a escrita como representação simbólica que expressa o que existe de coletivo nas experiências e conhecimentos produzidos historicamente pelo homem.

Certamente, após ter acesso a diversos gêneros discursivos que abordam a temática “O Trabalho na Sociedade Capitalista”, conteúdo que está inserido em outras disciplinas, os alunos terão subsídios, isto é, conhecimentos para, em duplas ou individualmente, produzir um gênero discursivo em que possam expor o que aprenderam. O professor pode encaminhar uma produção textual do tipo jornalística<sup>11</sup> (notícia) com a finalidade de denunciar sobre as condições de “Quem produz e para que produz; Quem fica com a produção ou sobre os Instrumentos de trabalho” ou poemas, músicas que contemplem a temática. Enfim, cabe ao professor adequar a proposta de produção ao período de desenvolvimento de seus alunos.

Salientamos que as produções devem ser corrigidas pelo professor, visto que no trabalho com o eixo intitulado Análise Linguística, um dos aspectos fundamentais é a reestruturação ou refacção dos gêneros produzidos pelos alunos, nos quais o pro-

---

<sup>11</sup>Tipologia que deverá ser trabalhada anteriormente pelo professor.

fessor trabalhará os conteúdos: coesão e coerência textuais, pontuação, disposição gráfica no papel; paragrafação, acentuação, ampliação e adequação de usos e contextos sociais (vocabulário) e conteúdos relacionados à ortografia e convenções da língua.

O processo de reestruturação do gênero ocorre, de forma coletiva ou individual, em que o professor elenque conteúdos específicos da gramática normativa, sobre os quais o aluno não demonstrou domínio em sua produção escrita. Entendemos que tal encaminhamento deve ser contínuo e com intervenções do professor que orientem o aluno no domínio da modalidade escrita. O ensino, nessa disciplina, se organiza em torno do uso efetivo da gramática compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos em diversificados contextos sociais.

Em termos pedagógicos, é relevante que os professores reflitam sobre as concepções de língua, linguagem e gramática, subjacentes ao ensino da Língua Portuguesa, visto que este deve fundir-se à concepção de língua pensada como práticas efetivas de interação que funcionam como instrumento para um domínio, gradativamente, consciente e aprofundado da língua pelo aluno e que lhe possibilitem desvendar os significados/sentidos que perpassam os discursos. Na escola, a vivência da língua deve elevar-se a graus mais conscientes e amplos, a partir do processo de apropriação dos conteúdos escolares, os quais introduzem o aluno nos âmbitos mais elevados e desenvolvidos do conhecimento, é o que caracteriza a formação das funções psicológicas superiores.

Conforme afirmado inicialmente, estas são algumas possibilidades de encaminhamentos que não se esgotam em tais proposições, mas podem ser ampliadas, redimensionadas de acordo com a turma/ano.

## **Conclusões**

As práticas apresentadas reiteram a necessidade de um trabalho planejado e intencional, direcionado pelo professor na sua função de mediador do processo pedagógico, pautado na concepção materialista histórico-dialética, sistematizado na Pedagogia Histórico-Crítica, que fornece subsídios para a compreensão da aprendizagem articulada à realidade social, cujo foco, nesta disciplina, são os gêneros do discurso.

Em consonância com a opção teórico-metodológica adotada a aprendizagem precisa constituir-se uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, por corresponder ao período fundamental do desenvolvimento intelectual da criança. Nesse processo, a compreensão e distinção entre os conceitos espontâneos e os científicos são essenciais para repensar a organização do ensino e consolidar o trabalho educativo.

O resultado do ensino pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos alunos com possibilidades de fazer uso dos conceitos apropriados nas diversas relações com a realidade, considerando que alterações qualitativas ocorrem no psiquismo de quem aprende ao possibilitar que sejam estabelecidas novas relações com o mundo objetivo (LEONTIEV, 1994; VYGOTSKY, 1994, 2000, 2001).

Assim, reitera-se a importância do planejamento e intencionalidade do trabalho educativo que considere o movimento de alterações qualitativas das funções psíquicas superiores, indicando a transformação das condições próprias dos alunos e a transformação do psiquismo, que somente pode superar as condições tácitas e espontâneas decorrentes das relações imediatas do cotidiano por meio de ações educacionais sistematizadas e conscientes que considerem as necessidades do desenvolvimento humano.

No contexto escolar, tais ações referem-se à prática do professor que organiza o ensino com a finalidade de promover a humanização dos sujeitos por meio da aprendizagem do conhecimento historicamente elaborado. Desse modo, o professor necessita pensar sobre o motivo que o conduz à realização do trabalho educativo, visto que o conhecimento, uma vez apropriado, atuará como elemento fundamental para compreensão e transformação da sociedade. Tal ação se efetivará por meio da transformação dos sujeitos, como um dos produtos da atividade pedagógica e na concepção dialética, deve ser compreendida como aquela que promove modificações nas circunstâncias e no homem simultaneamente.

Para o alcance de tais objetivos, faz-se necessário que o professor como mediador do processo de aprendizagem e agente do ensino, esteja instrumentalizado de tal forma que a revolução almejada tenha início ao assegurar aos seus alunos a apropriação do saber mais elaborado produzido pela humanidade. Portanto, o professor, precisa ser um incansável questionador, sem descuidar da sua formação, a qual deve ser contínua e,

portanto, detentor de elevado nível de consciência, de conhecimento, bem como de prática social.

O ensino que propomos visa à formação de sujeitos conscientes e atuantes para que ocorra a superação do atual modelo de sociedade capitalista. A ferramenta principal para a luta, sem dúvida é o acesso ao saber sem restrição à classe trabalhadora, com o intuito de subsidiá-la para superar a condição de dominada, tendo a escola como espaço privilegiado para o alcance deste objetivo que se configura como uma transgressão à ordem vigente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CHARGE “**E o salário mínimo, ó!**”. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/humor/0004h046.htm>, acesso em 27 de março de 2015.

DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da Individualidade para si. In **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Pág. 65.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin/Carlos Alberto Faraco**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 168p.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1996.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & N. Leontiev, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (5ª edição). São Paulo: Ícone, 1994.

História em quadrinho,. Disponível em:

<http://brasil.indymedia.org/images/2012/04/507033.jpg>, acesso em 29 de março de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (5ª edição). São Paulo: Ícone, 1994.

\_\_\_\_\_. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem** (2ª edição). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001.

YOUTUBE. **Vídeo referente à letra da música “Comida de Titãs**. Disponível em: <http://www.youtube.com>, acesso em 05 de abril de 2015.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica
Organizadoras	Cláudia Pagnoncelli – Julia Malanchen – Neide da Silveira Duarte de Matos
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	334
1ª Edição	Julho de 2016

**Navegando Publicações**  
CNPJ – 978-85-92592-00-4



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG  
Brasil



**A Pedagogia Histórico-Crítica se constitui numa Teoria Pedagógica que, ao longo de seus mais de 35 anos de existência, acumula uma significativa história de estudos, pesquisas, produções científicas, eventos, discussões e experiências na tentativa de implementá-la em diferentes redes educacionais, por distintos estados brasileiros. Trata-se não apenas de mais uma teoria pedagógica, mas de uma teoria contra hegemônica que pretende pensar numa educação para outra sociedade. Diante disso, esta obra, ao se somar às já existentes, apresenta-se como uma significativa contribuição, tanto para aprofundar a compreensão teórica, como para ajudar a todos aqueles que estão à espera de um apoio para pensar em como organizar e fazer uma prática pedagógica de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica nas diferentes disciplinas escolares.**

**Paulino José Orso. Docente dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste, líder do grupo de Pesquisa HISTEDOPR.**

