

Ensino Desenvolvidor em Ciências Humanas: ações didáticas orientadoras do trabalho docente¹

Developmental Teaching in Human Sciences: didactic actions guiding of the teaching work.

Leandro Montandon de Araújo Souza²

RESUMO

Este trabalho compõe um conjunto de esforços coletivos que visam a instrumentalização teórica do Ensino Desenvolvidor, materializadas em práticas de ensino verificadas na realidade da sala de aula e que tenham apresentado resultados promissores. Nosso objetivo é que possam servir de apoio e orientação a outras práticas que também compartilhem das intencionalidades formativas que marcam o pensamento Histórico-Cultural, mais precisamente, o desenvolvimento humano, de habilidades psicológicas superiores e, em especial, da formação do conceito e do pensamento conceitual. Com esta orientação principal, buscamos instrumentalizar algumas ações didáticas que possam contribuir com o ensino de Ciências Humanas, a adolescentes do Ensino Médio e orientadas nas bases epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Ensino Desenvolvidor. Ações Didáticas. Ciências Humanas.

ABSTRACT

This paper composes a set of other efforts that aim the theoretical instrumentalization of Developmental Teaching, materialized in teaching practices verified in the reality of the classroom and that have presented promising results. Our aim is that they can serve as support and guidance for other practices that also share the formative intentions that mark Historical-Cultural thinking, more precisely, human development, higher psychological skills and, especially, the formation of concept and thinking conceptually. With this main orientation, we seek to instrumentalize some didactic actions that may contribute to the teaching of Human Sciences, adolescents of the college and oriented in the epistemological bases of Historical-Cultural Theory.

Keywords: Developmental Teaching. Didactic actions. Human Sciences.

1 Introdução

Este trabalho representa uma síntese parcial dos resultados de uma investigação realizada cujo conteúdo amplo integra as reflexões presentes na dissertação de mestrado deste autor (SOUZA, 2016). É fundamental considerar

¹ O presente trabalho é resultado de pesquisas que contaram com o apoio da CAPES/UBEDUC, Fapemig e CNPq.

² Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (2005), Mestre (2016) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Substituto da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente-GEPEDI/UFU. E-mail: leandro.montandon2008@gmail.com

este aspecto na medida em que a discussão relativa às Didáticas Específicas se configura como foco deste dossiê e, conseqüentemente, deste artigo em particular. Estabelecer tal foco exige, naturalmente, o recorte de análises que, por um lado, extrapolariam tal objetivo geral, mas, por outro lado e ao mesmo tempo, se constituíram enquanto componentes integrantes de uma mesma investigação macro que permitiu o estabelecimento das análises e das conclusões apresentadas neste trabalho em particular.

Dito mais detalhadamente, a pesquisa contou com uma revisão bibliográfica acerca do período de transição, estabelecido na adolescência, e o modo como em tal faixa etária encontram-se transformações significativas tanto dos aspectos biológicos marcados pelo amadurecimento sexual, quanto dos aspectos sociais caracterizados pelos novos padrões, tipos e motivos de relacionamento social pelos quais passam estes jovens. Essa condição particular experimentada na adolescência, estabelece oportunidades de desenvolvimento que podem encontrar na escola e nas práticas educativas escolares uma valiosa chance de encaminhamento e estímulo.

É válido lembrar ainda que, para além destes recortes necessários e realizados, a pesquisa como um todo compõe um conjunto de outros esforços empreendidos no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI) da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Mesmo que assinados por um único autor, tanto este trabalho como a dissertação anteriormente citada, são essencialmente produzidos a várias mãos, mentes e corações³. As diversas pesquisas, suas análises, suas construções de dados, etc., influenciam-se mutuamente e se transformam neste processo. Nesta transformação das atividades das pesquisas e

³ Como ilustração deste potencial transformador dos esforços organizados em um coletivo, faz-se necessário lembrar que este autor vivenciou sua aproximação com a Teoria Histórico-Cultural a partir de um processo de formação continuada oportunizado pelo desenvolvimento de uma pesquisa conduzida por Germanos (2016) ao longo de seu doutoramento. Das contradições enfrentadas ao longo dessa formação continuada, emergiram motivos novos e poderosos para a manutenção dos estudos pessoais deste autor e que, por sua vez, conduziram-no ao desenvolvimento de uma nova pesquisa, esta agora, sua própria. De seu produto, sua dissertação de mestrado, foram estabelecidos os recortes que orientam a produção deste artigo em particular.

de seus resultados, são transformados a reboque os pesquisadores que as conduzem e o grupo como um todo.

No intuito de atender a este objetivo maior, de contribuir com a produção de conhecimento relativo às Didáticas Específicas em uma perspectiva Histórico-Cultural, este trabalho assume como foco analítico as práticas de ensino objetivadas na forma de ações didáticas que possam contribuir com a organização do ensino para as Ciências Humanas a adolescentes. Consideramos que a realidade brasileira apresenta desafios próprios de seu contexto sócio-histórico, o que já exigiria um grande esforço investigativo no intuito de se encontrar os modos como uma Didática Desenvolvimental pode ser apropriada pelos profissionais em suas práticas de ensino. Ao mesmo tempo, é imperativo que tais práticas fundamentadas na Didática Desenvolvimental gerem resultados efetivos e materializados no desenvolvimento humano.

Sinteticamente, é correto definir como objetivo específico deste trabalho a contribuição para a elaboração de uma Didática Específica para o ensino de Ciências Humanas a adolescentes. Metodologicamente, a pesquisa se estruturou a partir da elaboração de um plano de curso, orientado na perspectiva Histórico-Cultural, para um bimestre com uma turma de 3º ano do Ensino Médio na qual este autor era professor. Paralelamente, as aulas eram gravadas e transcritas e, a cada aula, os resultados de cada prática planejada eram analisados e continuamente reformulados ao longo do período determinado. Dessa forma, o próprio planejamento de aulas do bimestre, as aulas, suas transcrições, falas de alunos e do professor e as atividades produzidas pelos estudantes se constituíram enquanto instrumentos utilizados para a construção dos dados analisados.

Uma vez que o Materialismo Histórico-Dialético se configura como método da pesquisa, vale observar que os planos de aula, inicialmente tomados como ponto de partida para a prática e elaborados a partir do estudo do referencial teórico, eram validados na própria prática da sala de aula. Desta prática emergiam elementos que exigiam sua modificação, conduzindo-nos a produção de novos planejamentos de aula, de novas práticas, de novos resultados em um contínuo processo de construção-reconstrução, no qual a Teoria Histórico-

Cultural embasava nossa prática e, tal prática, reconstruía o corpo teórico da qual esta emergiu.

Dito isto, certamente se torna mais compreensível o problema que motivava nossa investigação principal, mais precisamente, em que medida a especificidade das Ciências Humanas e da adolescência exigem a organização específica de um ensino com vistas ao desenvolvimento humano em uma perspectiva Histórico-Cultural? Obviamente a amplitude deste problema não permite sua solução “em um só golpe”, por outro lado, é possível que as ações didáticas aqui discutidas, na medida em que representam o resultado de práticas investigativas que contaram com uma condição real de ensino-aprendizado, possam contribuir com aquele objetivo maior de constituição de Didáticas Específicas desenvolvimentais.

Para além daqueles recortes anteriormente explicados, o atendimento deste objetivo maior nos exigiu um recorte mais que, por fim, determinou a forma final assumida por este trabalho. Diferentemente do problema que motivou a pesquisa principal, o problema que orienta este trabalho pode ser definido como: quais elementos podem contribuir com a organização das práticas de ensino de Ciências Humanas a adolescentes na Educação Básica? É nesse sentido que as ações didáticas são aqui apresentadas, como um recorte dos resultados alcançados a partir de uma prática de ensino-aprendizagem realizada ao longo de uma pesquisa em campo. São parte de um esforço de se pensar o Ensino Desenvolvimental na realidade brasileira e a partir das condições concretas nas quais se encontram nossos professores, estudantes e escolas.

2 Ações didáticas orientadoras de um ensino desenvolvimental nas Ciências Humanas

Com vistas a ampliar as possibilidades de alcance da produção científica Histórico-Cultural em direção às práticas escolares efetivas, parte dos esforços engendrados em nossas pesquisas têm se materializado na forma de Intervenções

Didático-Formativas⁴. Mais ainda, eles têm buscado incrementar o conjunto das investigações e produções Didáticas Desenvolvimentais com foco no enfrentamento das condições concretas da escola brasileira na atualidade. Nesse sentido, este texto é o resultado de uma Intervenção Didático-Formativa em uma realidade escolar específica, possibilitado a partir de um longo trabalho de estudo e que buscou aproximar nosso olhar investigativo, aqui compartilhado, em direção a dois grandes desafios que nos surgiram. Primeiramente, aprofundar nosso entendimento acerca da Fase de Transição (Vigotski, 2001; Vygotski, 2012), das possibilidades de desenvolvimento ali presentes, daqueles mais prováveis de serem afetados e até promovidos no ambiente escolar, mais precisamente no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, buscávamos também contribuir propositivamente no que, ao nosso ver, parecia um campo carente de maiores investigações, ou seja, por uma Didática Desenvolvimental Específica para as Ciências Humanas na escola básica e no ensino com adolescentes.

Nossa fundamentação epistemológica materialista, histórica e dialética, nos exige que a prática seja nosso critério essencial de validação dos fundamentos teóricos que nos orientam. Dessa forma, a partir das bases teóricas Histórico-Culturais, e em um processo de Intervenção Didático-Formativa, apreendemos algumas ações didáticas que nos sinalizaram possibilidades de aproximação daquele objetivo maior, de constituição de uma Didática Desenvolvimental Específica para as Ciências Humanas na escola básica e no ensino com adolescentes. São, por tudo isso dito, a validação prática de nossos estudos e a síntese alcançada de esforço de instrumentalização teórica da prática docente em uma condição objetiva de sala de aula, concreta e particular.

⁴ O termo Intervenção Didático-Formativa representa o resultado de um esforço coletivo empreendido a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, que previu processos de intervenção realizados junto a professores de diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Tais intervenções são realizadas com vistas à proposição de atividades formativas que lhes possibilitem “constituir uma concepção de didática desenvolvimental” (LONGAREZI, 2012, p. 19-20), ao mesmo tempo em que elaborem atividades de ensino que tomem “como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes” (idem). De modo geral, as ações definidas como Intervenção Didático-Formativa buscam “instrumentalizar teoricamente os professores para a apropriação dos fundamentos [teóricos] [...] e, nesse processo, analisar e elaborar atividades de ensino que coloquem os discentes em atividade de estudo; de modo a promover, pelo ensino, a aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes” (idem, destaque meu).

Cabe ainda o alerta que estas ações didáticas não devem ser concebidas enquanto técnica, ou *script*, que se seguido poderá reproduzir determinado resultado alcançado em experiências didáticas anteriores. Nem ao menos podem ser tratadas em isolado, como ações independentes entre si. Na verdade, compõem um conjunto de ações integradas e continuamente manejadas pelo professor em sua atividade de ensino, mas que pressupõem também a simultânea atividade de estudo dos estudantes, participantes indispensáveis do planejamento e execução destas ações. Sua operacionalização didática em uma prática de ensino particular pode se dar em infinitas combinações diferentes, mais do que isso, talvez seja correto afirmar que cada situação objetiva de ensino exigirá um arranjo novo destas ações. Enquanto uma aproximação inicial, nossa expectativa é que possam inspirar novas práticas, possam ser revalidadas em outras mais, talvez alteradas incrementando-se algumas ações novas e retirando-se outras que se mostrarem superadas. Enfim, que contribuam de alguma forma com o avanço das investigações científicas Histórico-Culturais e que gerem frutos promissores na transformação e no melhoramento objetivo de nossa educação escolar.

Ao todo, emergiram deste estudo cinco ações didáticas: 1- O diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento; 2- A problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito; 3- A atividade coletiva; 4- A consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais e 5- A generalização como objetivação do conceito para si, as quais serão melhor detalhadas, a seguir.

2.1 O diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento

Uma contribuição inestimável de Vigotski (2001, 1934/2012) para as ciências da educação foi a possibilidade de orientação das ações didáticas e das práticas docentes dada por seu aparato teórico. Isso se evidencia e se faz possível a partir dos conceitos Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento

Proximal, verdadeiros instrumentos teóricos capazes de mediar o professor e a realidade da sala de aula. Na medida em que o professor reconheça o conjunto das habilidades que seus estudantes já têm desenvolvidas e aquelas que eles estão potencialmente aptos a desenvolver, se torna possível o planejamento intencional das ações de ensino que oferecerão as melhores condições para que o aprendizado possa ocorrer e que o desenvolvimento seja possibilitado.

No entanto, as habilidades que compõem cada uma dessas zonas não são imediatamente evidentes e estão em contínuo movimento, em contínua transformação. Nesse sentido, a possibilidade de orientação daqueles instrumentos teóricos só se efetiva na medida em que o professor for capaz de reconhecer os diversos níveis de desenvolvimento, e de seu movimento, por que passam o conjunto de seus estudantes. Oramas e Toruncha (2003) demonstram a importância do diagnóstico nesse processo. Do diagnóstico inicial, o professor tem condições de reconhecer os saberes e as habilidades já dominadas por seus estudantes e planejar suas ações de ensino. Do diagnóstico contínuo o professor poderá acompanhar seu movimento, ampliando as possibilidades das habilidades e conhecimentos potenciais se tornarem reais, ou seja, serem apropriados pelos estudantes.

A problematização, na forma de perguntas adequadas como proposto pelos autores anteriores, ou na forma de situações-problema como proposto por Majmutov (1983), se torna uma estratégia que possibilita o diagnóstico contínuo. Além disso, caberá ao professor a avaliação permanente das modificações nos interesses e padrões comportamentais dos discentes uma vez que tais modificações sinalizam processos de desenvolvimento em atuação (VYGOTSKI, 2012).

Nesse sentido, o diagnóstico se configura enquanto uma ação didática que instrumentaliza o princípio didático do *ensino enquanto atividade promotora de crises* (SOUZA, 2016). Já foi evidenciado que a crise representa uma oportunidade valiosa para a ocorrência de processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 2012). A razão disso, sinteticamente, está no fato de que a crise significa uma experiência de limite das atuais capacidades do sujeito que a vive, mais precisamente, significa que em determinadas

circunstâncias os indivíduos vivenciam situações que lhes fazem reconhecer que seus conhecimentos e habilidades atuais não são suficientes para a solução de determinada situação problemática experimentada. É justamente esta capacidade de reconhecimento de seus próprios limites e a necessidade de sua superação que se constituirão como suas motivações pessoais para o domínio de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades.

A *problematização* (ação didática melhor explorada no próximo tópico) só se fará possível na medida em que o diagnóstico inicial permita ao docente o entendimento dos saberes e habilidades já desenvolvidos pelo conjunto de seus estudantes. É a partir deste referencial que se faz possível a elaboração de situações desafiadoras capazes de promover a crise e educar os interesses pelo estudo. Na medida em que novos saberes são interiorizados e que novas habilidades são desenvolvidas, é fundamental que o docente seja capaz de acompanhar este desenvolvimento e possa gradativamente gerar novas problematizações mais complexas e capazes de oferecer novos momentos críticos. Isto também só será possível na medida em que o diagnóstico se mantiver continuamente em avaliação.

A própria problematização que, em um primeiro momento deve servir como instrumento promotor da crise, poderá também, em seguida, servir de indicativo dos saberes e habilidades potenciais em processo de interiorização e desenvolvimento, ou seja, em processo de se constituírem enquanto saberes e habilidades reais, já desenvolvidos. Nesse sentido, temos o uso da problematização instrumentalizada enquanto estratégia diagnóstica, inicial e contínua.

2.2 A problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito

A problematização, além de contribuir com os processos diagnósticos apresentados anteriormente, também cumpre outras funções de suma importância e que merecem destaque enquanto estratégia didática. Vigotski (2001, p. 229) esclarece o modo como a adolescência representa um período de

“crise e amadurecimento do pensamento”. É típico do período de transição o estabelecimento de novos padrões de relacionamento social e de novas necessidades, ao mesmo tempo, as velhas habilidades desenvolvidas na fase infantil não são mais suficientes para o atendimento desse contexto novo. É na tensão posta por essa contradição que se estabelece a crise, e é nela em que se encontram as maiores possibilidades de ocorrência de processos de desenvolvimento.

O reconhecimento do potencial promotor de desenvolvimento dado pela crise é fundamental para que as práticas educativas sejam concebidas enquanto processos planejados intencionalmente para provocarem situações críticas. É sabido que o desenvolvimento, que constitui a nova estrutura psíquica, surge em resposta a crise sendo ela, inclusive, a razão da força motivacional e afetiva gerada nesse processo (KOSHINO, 2011).

Nesse sentido, os problemas educacionais, que caracterizam a estratégia da problematização (ORAMAS; TORUNCHA, 2003; MAJMUTOV, 1983; SFORNI; GALUCH, 2006), são elaborados de modo a exigirem habilidades e domínio de saberes mais sofisticados do que aqueles que os estudantes possuem em dado momento, motivando o aprendizado de conteúdo novo e favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico. As problematizações atuam nas habilidades circunscritas na ZDP dos estudantes o que evidencia a importância do diagnóstico contínuo, estratégia anteriormente apresentada.

No processo de Intervenção Didático-Formativa, que possibilitou o alcance destes resultados apresentados, mais precisamente no estudo da temática *Política Brasil* junto a estudantes do terceiro ano do EM, buscou-se elaborar uma situação-problema na qual o professor pudesse fazer os estudantes experienciarem a condição crítica dos limites dos próprios conhecimentos. Vivenciar essa condição crítica significou reconhecer estes limites ao buscarem responder a determinado desafio proposto, possibilitando ao professor canalizar os interesses dos estudantes, ou seja, educar seus motivos de estudo. Dessa forma, na primeira aula de estudo daquela temática, fora anunciado aos discentes o chamado “desafio do bimestre”, na forma de uma pergunta simples, aparentemente óbvia: *O Brasil é um país democrático?*

Do problema inicial seguiram diversas respostas dadas pelos estudantes e que eram simplificada e registrada no quadro na forma de apontamentos. Tais apontamentos explicitavam, para os próprios estudantes, suas dificuldades em entender a condição democrática brasileira e até sua fragilidade conceitual chegando, inclusive, a se questionarem acerca de suas próprias noções do significado conceitual de *democracia*.

Note-se, a organização da situação-problema coube ao professor e que nesse caso foi desenvolvida sem a necessidade de uso de nenhum recurso sofisticado ou tecnológico. Um pincel e um “quadro-branco” foram suficientes para registrarem a pergunta desafio e as respostas iniciais que pouco a pouco permitiram que os estudantes participassem do exercício proposto e questionassem suas próprias capacidades e saberes em responder o que, de início, lhes parecia simples e óbvio. Estabelecia-se, nesse instante, uma condição crítica posta frente aos estudantes que, simultaneamente, reconheciam a insuficiência de seus saberes atuais e motivavam-se para a solução do desafio.

Frente ao desafio, alguns estudantes respondiam *sim*, outros *não*, alguns *talvez* e outros ainda diziam *deveria ser*. Para cada resposta expressa por eles pedia-se a respectiva explicação e a partir de suas falas novos apontamentos eram registrados no quadro, materializando ali seus próprios limites e dificuldades em resolver o desafio proposto. A divergência entre as respostas e entre as diversas argumentações intensificava a participação dos estudantes que gradativamente começavam a reconhecer que seus saberes atuais não eram suficientes para a solução do problema. Tal reconhecimento de suas fragilidades conceituais se explicitou de modo mais objetivo quando da solicitação feita por certo estudante ao professor: *Professor, coloca o significado de democracia, o significado que tem no dicionário*.

Assim, a ação didática da problematização é instrumentalizada no ensino no esforço de elaboração de questões gerais, amplas, apresentadas aos estudantes e que devem orientar as análises teóricas pretendidas, gerando envolvimento ativo dos discentes que são motivados a participarem ativamente das atividades desenvolvidas em determinada aula. Não precisa representar um problema a ser

imediatamente resolvido na discussão em sala, mas ao exigir a exposição verbal pelos estudantes das relações teóricas estudadas também lhes proporciona condições de uma experiência crítica. Além destes questionamentos o curso das aulas foi enriquecido de diversas atividades práticas, com vídeos, com produção de texto, entre outras, que também exigiam deles o uso de habilidades ainda em processo de maturação, tal como a intencionalidade no uso de significados conceituais. Cada uma delas se configurando enquanto crises, hora mais e hora menos intensas, enfim, enquanto problematizações que simultaneamente lhes explicitavam seus próprios limites e os motivavam ao domínio de saberes e ao desenvolvimento de habilidades até então apenas potenciais.

2.3 A atividade coletiva

Eurasquin (2010) denominou desencontro básico uma das causas dos problemas que a escola enfrenta na atualidade, ou seja, a escola tende a encontrar situações e sujeitos problemáticos na mesma proporção em que não consegue estabelecer uma proximidade dos objetivos da escola para com os objetivos desses sujeitos. É sabido que a fase de transição é também caracterizada como um período no qual ocorrem profundas reestruturações no sistema de interesses do adolescente, tais modificações representam a síntese do processo de maturação sexual, da personalidade e da concepção de mundo do sujeito (VYGOTSKI, 2012; KOSHINO, 2011; FACCI, 2004; EURASQUIN, 2010).

É sabido também que no período de transição surgem formas novas de comunicação e relacionamento entre os jovens, agora mais íntimas e pessoais (FACCI, 2004). Tais relações evidenciam os modos como as atrações e interesses desenvolvidos nesse período condicionam modificações nos padrões de relacionamento e comunicação se comparados àqueles predominantes na infância. É nesse contexto que a estratégia da atividade coletiva evidencia seu valor, especialmente por duas razões. A primeira, pois aproveita os interesses já presentes nos adolescentes, de contato mais próximo com seus pares, aproximando-os dos objetivos da educação e da prática educativa. Dessa forma, o professor tem condições de educar os interesses de seus estudantes incitando-os à

participação em atividades, aquisição de hábitos e conhecimentos (VYGOTSKI, 2012). Supera-se o desencontro analisado por Eurasquin (2010), na medida em que seus interesses e motivações pessoais encontram uma possibilidade de satisfação quando da participação ativa nas atividades de estudo, nesse caso, nas atividades coletivas escolares.

A segunda, se refere propriamente à participação das atividades coletivas nos processos de formação de sentimentos, qualidades e valores nas pessoas dos educandos (ORAMAS; TORUNCHA, 2003). Processos capazes de desenvolver nos estudantes o reconhecimento de se sentirem participantes e comprometidos com o bem-estar da comunidade na qual se inserem (*idem*). As distintas perspectivas e experiências de vida e a própria diversidade social pode ser representada nas diferenças presentes nos estudantes que trabalham em conjunto.

Se a educação escolar, e nela o ensino das Ciências Humanas, tem como parte de seus objetivos o desenvolvimento de habilidades, valores e padrões comportamentais apropriados ao convívio social e democrático, as atividades coletivas se mostram um interessante recurso. As atividades coletivas representam, dessa forma, uma espécie de microcosmos⁵ das relações que cada sujeito estabelece com a sociedade como um todo. Nessas atividades coletivas o esforço conjunto, o espírito de grupo, a solidariedade às dificuldades alheias, o respeito à divergência de posições e opiniões, o exercício do diálogo e da exposição

⁵ Existem muitos usos para o termo microcosmos, aqui se refere a seu sentido mais restrito, ou seja, de que o grupo de estudantes que compõe o esforço de realização da atividade coletiva proposta pelo professor representa, em escala reduzida, a própria diversidade típica da sociedade na qual se inserem. É esperado que, dado os inúmeros processos de enraizamento dos padrões culturais e comportamentais, de origem social, vividos pelos estudantes, que estes os reproduzam na escola e na relação que estabelecem com seus colegas. Considerando especificamente o ensino de Ciências Humanas e uma realidade como a brasileira, marcada por inúmeros processos sociais excludentes, sejam econômicos, sejam étnicos, religiosos, de gênero, políticos, enfim, a manifestação desses padrões comportamentais podem oferecer ao professor oportunidades valiosas de colocar-se em ação o uso dos conceitos científicos ensinados em sala de aula. As atividades coletivas, enquanto ação didática, permitirá ao professor organizar o ambiente da sala de aula de modo a criar oportunidades de seus alunos vivenciarem a crise de suas próprias capacidades e concepções frente aos problemas postos para resolver, e mais, que exercitem o uso do referencial conceitual científico na sua solução. Ao mesmo tempo que exercitam, no plano da ação, o uso desses conceitos são exigidos de os reelaborar pelo uso da linguagem ao dialogarem com seus colegas. Divergências, atritos, discordâncias, incompreensões, enfim, todo o resultado dos debates originados das atividades coletivas serão oportunidades de desenvolvimento das habilidades, valores e padrões comportamentais necessários ao convívio social e democrático.

verbal do seu pensamento e entendimento, entre tantas outras habilidades, podem ter nelas sua oportunidade de aprendizado-desenvolvimento.

Categorias científicas típicas das Ciências Humanas, tais como o racismo, desigualdade social, gênero, diversidade social, política, trabalho, historicidade, entre tantos outros conceitos, podem instrumentalizar o pensamento e mediar a relação dos estudantes para com a realidade observada. Em outras palavras, as atividades coletivas representam oportunidades de entrar-se em ação e relação com os elementos históricos e culturais a serem interiorizados, na escola especialmente os conceitos. Tal apropriação, na medida em que permite a formação do pensamento conceitual, transforma a estrutura psíquica do sujeito e, simultaneamente, modifica antigos e estabelece novos interesses e padrões de conduta (VIGOTSKI, 2001, 2010, 2014; VYGOTSKI, 2012). Nesse sentido, o uso de atividades coletivas, não em si mesmas, mas articuladas ao conjunto da atividade docente, pode representar uma importante estratégia facilitadora dos processos de apropriação e de desenvolvimento.

Retomando as práticas que resultaram desse processo investigativo, é sabido que na adolescência são elaborados novos interesses que culminam no estabelecimento de relações mais íntimas, pessoais e próximas dos adolescentes entre si (FACCI, 2004). O reconhecimento dessa peculiaridade comportamental dos jovens em idade de transição foi fundamental para que as ações didáticas previssem formas de aproveitamento dessas relações e interesses já existentes, canalizando-os para que pudessem também coincidir com seus motivos de estudo. Fica ainda mais evidente a importância das atividades coletivas, elas representam o aproveitamento, a instrumentalização didática, das motivações já presentes nos estudantes de contato mais próximo e pessoal com seus colegas. Dessa forma, no desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, os debates, leituras, atividades avaliativas, foram previamente planejadas de modo que os estudantes se organizassem em pequenos grupos, de até 4 integrantes, a fim de que construíssem juntos as conclusões para os desafios propostos.

O diagnóstico inicial, relativo aos saberes e habilidades já desenvolvidos pelos estudantes, realizado pela apresentação das situações-problema, permitiu ao professor a elaboração das diversas ações didáticas desenvolvidas. As aulas

planejadas visavam permitir o contato do estudante com os saberes teóricos novos de modo que esses saberes mediassem a relação dos próprios estudantes para com o fenômeno investigado. A cada aula, novas situações-problema, leia-se perguntas adequadas, eram apresentadas de modo que exigissem o uso do instrumental teórico estudado em um gradativo esforço de solução da situação-problema principal. Os estudantes eram postos em exercício de ações práticas coletivas tais como leitura, discussão teórica, audição de música, exibição de filmes e que posteriormente lhes exigissem a análise e elaboração verbal, oral ou textual, pelo uso dos conceitos estudados nas situações práticas e particulares.

Observe que as aulas planejadas visavam constituir-se enquanto espaço-tempo criado pelo professor para facilitar o contato dos estudantes com o conhecimento escolar investigado. Tudo isso tendo em vista enriquecer as fontes de relação do estudante com saberes e comportamentos desejáveis de serem apropriados e que comporão a elaboração criativa do saber novo (VIGOTSKI, 2014). A orquestração dos processos de apropriação desses saberes se dava a partir de ações práticas que contavam com a participação dos discentes, aproveitando-se das relações e motivações neles já presentes, tornando os interesses individuais, por nota por exemplo, em um esforço conjunto e uma motivação coletiva. Interesses e motivações já existentes eram aproveitados, pelo uso das atividades coletivas, e outros eram gerados na medida em que o reconhecimento dos limites de seus próprios saberes os instigavam a encontrar a solução dos desafios postos. Tudo isso acompanhado de atividades que estimulassem o uso consciente dos significados estudados, ou seja, a tomada de consciência e uso voluntário do significado dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001), por meio de discussões em sala ou redações de texto que exigissem a elaboração verbal desses significados e conceitos trabalhados nas atividades.

Assumindo que qualquer trabalho, físico ou mental, só é realizado a partir do interesse (VYGOTSKI, 2012), pela análise dos dados construídos ao longo da Intervenção Didático-Formativa, fica evidente que o uso de problematizações foi eficaz na formação de interesses novos nos estudantes explicitados pela gradativa ampliação de suas participações nas atividades propostas. Seus motivos pessoais,

por responderem aos desafios propostos por exemplo, passaram a coincidir com o objeto do estudo, no caso, o saber escolar-científico. No mesmo sentido fica evidente a importância das atividades coletivas uma vez que foram capazes de aproveitarem a força dos interesses já existentes, de contato social mais próximo, de interação e de competição entre os colegas e de nota por exemplo, tornando-os também interessados pelas atividades de estudo. Já foi demonstrada a forma como a participação ativa dos estudantes em seu processo de estudo potencializa o aprendizado e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento (LIBÂNEO, 2004; VIGOTSKI, 2001, 2010; DUARTE, 1996; MAJMUTOV, 1983; LEONTIEV, 1983, 2011). Nesse sentido, as problematizações e as atividades coletivas se evidenciaram enquanto ações didáticas eficientes na formação do interesse e na ampliação da participação dos estudantes nas atividades de estudo, ampliando também, dessa forma, suas possibilidades de desenvolvimento.

2.4 A consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais

Mesmo que tratadas em separado, é evidente que todas as estratégias se conectam umas às outras e, dessa forma, viabilizam os princípios didáticos discutidos em trabalhos anteriores (SOUZA, 2016). A consciência, analisada neste ponto, se refere ao uso intencional dos significados conceituais apropriados. Ou seja, significa sua transferência “do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 275). Dito de outra forma, a consciência é o resultado da relação dialética entre a atividade desenvolvida na realidade concreta, seus elementos interiorizados e o estabelecimento de sentidos pessoais. A capacidade de uso intencional dos significados conceituais apropriados é possibilitada a partir desse processo.

É sabido também que o desenvolvimento do pensamento a uma etapa superior de operações intelectuais está indissoluvelmente associado à aquisição de novos mecanismos de conduta (VYGOTSKI, 2012). Todo processo educativo pressupõe intencionalidades, objetivos educacionais que, no caso do ensino de Ciências Humanas, podem ser ilustrados na aquisição e desenvolvimento de

padrões comportamentais desejáveis para o convívio em uma sociedade democrática. Ou seja, o desenvolvimento do pensamento conceitual e seus respectivos novos mecanismos de conduta adquiridos podem ter as qualidades desejáveis de um cidadão como seus resultados intencionados de formação. A escola, na figura do professor e seus estudantes e na relação de ensino-aprendizagem posta ali, pode representar um valioso espaço-tempo de humanização, na medida em que participa da formação de humanos e de uma sociedade melhorados.

O autor ainda demonstra que a possibilidade de compreensão dos significados em processo de interiorização é inseparável da linguagem, seja a partir de seu uso social enquanto meio de comunicação ou de seu emprego individual como meio de pensamento. Dessa forma, a socialização do pensamento pela linguagem se torna “o fator decisivo para o desenvolvimento do pensamento lógico na idade de transição” (idem, p. 101). Em outras palavras, o emprego específico da palavra e o emprego funcional do signo são, por tudo isso discutido, meios para de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001).

As situações-problema, as atividades em grupo, o uso de debates, a produção de texto, enfim, se aproxima do infinito o número de possibilidades de instrumentalização desta ação didática. O fundamental é que se reconheça a importância do estímulo a elaboração verbal do pensamento pelo estudante enquanto meio que possibilita o uso consciente dos significados conceituais. É desse esforço de uso intencional dos sentidos pessoais elaborados pelo estudo e interiorização dos saberes escolares/científicos que se torna possível o desenvolvimento da formação dos conceitos e do pensamento conceitual. Vigotski (2001, 1934/2012) demonstra que a linguagem socializada participa de maneira fundamental na organização e formação do pensamento (VYGOTSKI, 2012). Primeiramente a criança, ao socializar sua linguagem interna, ao mesmo tempo toma consciência do curso de seu próprio pensamento e põe em movimento a formação do pensamento verbal. Depois, na fase de transição, o pensamento verbalizado tem uma participação decisiva no desenvolvimento do pensamento lógico ao converter a realidade concreta em objeto do conhecimento. Note que, em

ambos os momentos, o processo de desenvolvimento da consciência esteve intimamente ligado à elaboração do pensamento em linguagem.

A consciência é, nesse sentido, um processo que se relaciona à apropriação dos significados e a elaboração dos sentidos dos usos das palavras e dos conceitos, fases presentes no desenvolvimento da criança e do adolescente respectivamente. Apropriar-se dos significados e elaborar sentidos são momentos que não se dão ao aprender, de fora para dentro, seus conteúdos; se dão, na verdade, de dentro para fora, no esforço de fazer uso consciente e voluntário desses significados e sentidos expressando-os em palavras e conceitos.

As ações didáticas desenvolvidas em sala de aula precisam se estruturar na necessidade do estudante em se por ativamente participante da aula e assim corresponsável por seu processo de aprendizado e desenvolvimento. O uso estratégico de perguntas apropriadas, ou ainda de atividades coletivas, são apenas exemplos entre infinitas outras possibilidades que podem ser criadas pelo professor e que visam, essencialmente, trabalhar a necessidade do estudante em expressar-se, em comunicar-se. Enfim, em fazer uso consciente e intencional dos significados sociais em processo de apropriação. Vigotski, analisando o ensino da escrita, sintetiza brilhantemente essa questão ao explicar que é o domínio do significado que deve ser buscado, e não a reprodução mecânica das técnicas. “Se quisermos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKI, 2010, p.145).

No processo de expressar-se verbalmente, seja por meio da palavra falada ou escrita, o sujeito reorganiza e toma consciência de seu próprio pensamento. Ao mesmo tempo, expressando, domina o significado e elabora seus sentidos dos usos das palavras e dos conceitos e os torna seu patrimônio cultural pessoal; empoderando, a si mesmo, da habilidade de seu uso na interpretação de sua realidade e na solução dos problemas que enfrentar. Toda estratégia didática que se criar e que exigir do estudante a apropriação do saber pela aplicação verbal dos significados aprendidos e sentidos elaborados em sala de aula possibilita a realização o pensamento. Eis uma possibilidade de um uso didático da tese vigotskiana de que o pensamento se realiza na palavra. Perguntas adequadas,

atividades coletivas, problematizações, enfim, são ações que buscam colocar problemas circunscritos nos limites da ZDP do estudante. O esforço do estudante em elaborar verbalmente a construção da solução desses problemas postos pelo professor representa a organização, desenvolvimento, enfim, a realização do próprio pensamento para o cumprimento daquela atividade.

O desenvolvimento de habilidades intelectuais de uma consciência para si só pode ocorrer na medida em que o estudante se aproprie do patrimônio cultural de sua sociedade e participe de sua expressão. Não há desenvolvimento de qualquer habilidade nova na pura memorização de determinado conteúdo, o desenvolvimento está no surgimento de uma habilidade nova que só se dá na medida em que o estudante precisar solucionar problemas que estão apenas potencialmente aptos a resolver. A formação de conceitos, o pensamento conceitual, o pensamento lógico, a percepção categorial, a atenção voluntária, o controle da própria conduta, entre outros, são habilidades humanas que o adolescente tem a potencialidade de desenvolver e que dependerão da apropriação dos significados das palavras e dos conceitos. Como visto, a expressão verbal desses significados e sentidos é um meio seguro e eficiente para esse processo de apropriação.

Com relação à experiência desenvolvida por nossa pesquisa em particular, observe-se que o “desafio do bimestre” foi acompanhado de outras tantas perguntas, situações-problema, que incrementavam a discussão maior proposta. Cada problema motivava a discussão teórica de elementos determinantes para o estabelecimento de uma democracia brasileira, tais como, período colonial e republicano, número presidentes eleitos, porcentagem/representatividade populacional da participação eleitoral por voto, ditadura e redemocratização. Na sequência, atividades coletivas estabeleciam o desafio de uso desse referencial teórico na elaboração de respostas às questões postas, mas note-se, num primeiro momento, a atividade exigia a elaboração verbal na forma de uma análise geral. Por exemplo, com a análise de músicas em formas de vídeos encontrados na internet, os estudantes foram desafiados a explicar o caráter recente da

experiência democrática brasileira e apontar os desafios que ainda existem para sua consolidação.

Nesse primeiro momento os conteúdos teóricos foram utilizados como instrumentos mediadores entre os estudantes e a realidade. Das discussões, análises e estudos realizados em sala, as atividades dessas aulas visavam estimular o exercício consciente das categorias científicas na explicação de um fenômeno mais complexo e que suas habilidades e saberes iniciais se mostravam insuficientes para o solucionar. Dos limites das capacidades de entendimento da realidade diagnosticadas desde as primeiras aulas, foram propostas discussões teóricas cujos conteúdos, na medida em que eram interiorizados, permitiram o desenvolvimento de análises e respostas mais sofisticadas que as anteriores. E nesse ponto a atividade coletiva se revelava essencial pois, o diálogo dos estudantes de cada grupo, em um esforço coletivo por responder a questão proposta na forma de redação de texto, exigia que fizessem um uso consciente e intencional das categorias estudadas ao mesmo tempo em que debatiam e procuravam algum consenso acerca dessa elaboração textual.

Hora discordando e hora concordando entre si, reelaboravam seus próprios entendimentos agora não na forma de um saber vindo do exterior, seja da aula expositiva, da leitura de um texto ou de um vídeo assistido, mas sim experimentando a exteriorização daqueles sentidos pessoais elaborados acerca dos conceitos estudados. Se apropriavam de tais conceitos na medida em que os tornavam suas próprias ferramentas de análise, entendimento e expressão da realidade.

Do espaço oportuno deixado pelas análises que os estudantes realizaram acerca dos desafios ainda postos para a construção de uma democracia plena no Brasil, as análises posteriores passaram a exigir a elaboração criativa das formas possíveis como eles próprios poderiam contribuir com a superação desses desafios. Elementos teóricos como conceitos, o conteúdo do quadro, as aulas expositivas, foram associados e enriquecidos a partir de elementos culturais como músicas, poema e vídeo. Isso ampliou suas fontes de apropriação de significados e favoreceu a expressão da imaginação criativa dada pela maior diversidade de elementos associados e interiorizados.

A partir desse ponto, as perguntas problematizadoras propostas passavam a exigir que eles próprios se incluíssem, mesmo que imaginativamente em certos momentos, enquanto agentes ativos e participantes de sua sociedade. Os conceitos teóricos estudados não poderiam apenas ter seu uso limitado a uma análise distante do objeto investigado. Exigiam agora que eles propusessem formas de tê-los em suas práticas cotidianas enquanto instrumentos que os permitissem intervir ativamente na realidade com fins de transformá-la. Estimulavam o desenvolvimento de uma consciência para si, de um uso intencional e consciente do conteúdo teórico ensinado no ambiente escolar com vistas a solucionar os problemas concretos vividos no cotidiano da vida dos estudantes.

Ao final do período avaliado, fora proposta uma atividade em grupo na qual deveriam responder ao “desafio do bimestre” na forma de produção de texto. Do conjunto das redações produzidas alguns argumentos se destacam como a presença de análises a partir de elementos ausentes nos planejamentos e nas discussões em sala e que, no entanto, ganharam um sentido novo na medida em que os estudantes se apropriavam dos significados relativos ao sistema de conceitos trabalhados em sala. Afirmações como *a democracia é a proteção dos direitos humanos*, ou ainda, *os níveis de desigualdade social são um desafio à democracia*, e mais, *é preciso que seja cobrado do candidato eleito as ações prometidas em campanha* são a expressão desse processo.

É preciso muito cuidado ao se apresentar qualquer resultado quando se tem a THC e o Materialismo Histórico-Dialético enquanto fundamento epistemológico de uma investigação acadêmica e de um processo didático. É sedutor o convite à apresentação de um “antes” e “depois” que representaria em si uma contradição aos objetivos desse trabalho, se aproximando mais de um manual positivista e taxativo de técnicas do que ações didáticas orientadoras como foi proposto. Note, o foco dos elementos trazidos das falas e das redações dos estudantes é evidenciar um processo em curso de apropriação e de tomada de consciência do significado conceitual. O valor desse processo está nos modos como seu desenvolvimento é marcado pela elevação do estudante à capacidade de uso

intencional desse significado em suas elaborações verbais e no entendimento de sua realidade, enfim, pelo surgimento de habilidades psicológicas superiores.

Nesse sentido, a análise dos textos produzidos permitiu diagnosticar o movimento heterogêneo do desenvolvimento, pelo conjunto dos estudantes, de suas habilidades antes potenciais para reais, para seu domínio de fato. Na atividade final, assim como quando da apresentação do “desafio do bimestre” houveram estudantes que afirmaram e outros que negaram ser o Brasil uma república democrática. No entanto, antes não sabiam expressar as razões de seu próprio posicionamento e suas respostas se resumiam a poucas palavras. Evidenciou-se que o processo de uso sistemático de situações-problema conduziu-os a perceberem que não entendiam ainda sequer o próprio significado do conceito democracia.

Na análise dos textos finais foram encontrados elementos importantes que demonstram uma habilidade superior de análise da realidade. Em diversas redações essa habilidade se explicitou pela capacidade de crítica em relação *à corrupção (incluindo pequenos atos como “furar fila”), ao voto obrigatório, ao alistamento militar obrigatório dos jovens rapazes, ao analfabetismo, à venda de votos, ao desinteresse político e ao “jeitinho brasileiro”, todos esses elementos identificados como antidemocráticos. Em outras se destacaram a percepção de avanços nas formas como a sociedade se organiza tais como o elogio à liberdade de expressão, ao direito ao voto, ao direito de manifestação e protesto e à Lei da Ficha Limpa⁶, como evidências de aspectos que atestam o desenvolvimento da democracia brasileira.*

Houveram redações nas quais essa capacidade de análise e uso autônomo e intencional dos significados conceituais ainda não se fazia totalmente presente. Nelas, os estudantes apresentavam ainda um nível intermediário de apropriação marcado por aspectos típicos de um processo de imitação. Se apoiaram no conteúdo presente no caderno relativo aos temas discutidos em sala, em especial, nos dados estatísticos relativos à porcentagem de eleitores em relação ao total da população brasileira em cada momento histórico.

⁶ Lei da Ficha Limpa representa a forma popular de referência à Lei Complementar Nº 134 de 4 de junho de 2010, que “estabelece os casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências” (BRASIL, 2010).

Por outro lado, se destacaram algumas redações que evidenciaram a apropriação, pelos estudantes, da problematização enquanto estratégia de elaboração do pensamento. Em uma delas, após desenvolver um breve histórico do período monárquico e do estabelecimento do regime republicano pergunta: *mas será que este país é mesmo democrático?* Em outra, após analisar o modo como a corrupção também está presente em ações corriqueiras questiona: *será correto cobrar de nossos políticos ao passo que andamos para trás quando o assunto é ética?*

Independentemente do nível de sofisticação apresentado por cada estudante em particular, uma vez que essa heterogeneidade é previsível e esperada, emerge de suas próprias redações um fato inegável: se identificam significativas modificações nas estruturas de seu pensamento e nas formas como estabelecem sentidos à realidade observada. Se modificações e desenvolvimentos do pensamento são acompanhados inseparavelmente pela aquisição de novos mecanismos de conduta (VYGOTSKI, 2012), há de se esperar que uma educação estruturada nesses modos possa favorecer a formação de padrões comportamentais novos e vinculados à essa consciência superior, dos significados conceituais.

Se a educação escolar pode contribuir com a formação de habilidades, valores e padrões comportamentais apropriados ao convívio social e democrático, duas contradições intrínsecas à realidade escolar exigem sua superação. Primeiro, é imperativo que se desvelem os modos como a educação tende a se estruturar em prol do atendimento dos imperativos econômicos e da reprodução do *status quo* esvaziando qualquer sentido e anulando a importância que estas habilidades, valores e padrões comportamentais democráticos possam ter. Segundo, é fundamental também que o ensino, em especial das Ciências Humanas na escola básica, objetive o desenvolvimento do pensamento conceitual. A aposta, nesse sentido, é que na medida em que o pensamento teórico humanístico seja desenvolvido nos estudantes, novas habilidades de controle da própria conduta também sejam elaboradas e que possam culminar na formação

de um humano melhor, que em si já atenderá ao objetivo da formação para o convívio social e democrático.

Esse padrão de conduta, nessa perspectiva, não estará assentado em uma base genético-biológica e tão pouco será o resultado de um aprendizado espontâneo, mecânico ou reprodutivo, será na verdade uma habilidade cujo desenvolvimento e origem assenta-se na esfera social e que por isso são passíveis de influência da educação. Uma vez que o desenvolvimento do pensamento conceitual possibilita o desenvolvimento simultâneo da habilidade de controle da própria conduta, é possível considerar que o desenvolvimento do pensamento científico humanístico abrirá a possibilidade dos estudantes encontrarem formas renovadas de atuação em prol do enfrentamento dos problemas e da transformação de sua realidade. Conceitos científicos como desigualdade social, gênero, trabalho, política, historicidade, entre tantos outros, na medida em que forem apropriados pelos estudantes abrem a possibilidade para o enfrentamento da realidade e sua inovação, quiçá permitindo a superação de comportamentos reprodutivos das estruturas sociais opressoras.

2.5 A generalização como objetivação do conceito para si

O significado, seja da palavra ou do conceito, é inconstante (VIGOTSKI, 2001). Por isso a ação orientadora anterior assume a tomada de consciência desse significado e o desenvolvimento da habilidade de seu uso intencional enquanto síntese desse processo. Na medida em que operam os processos de desenvolvimento, os significados das palavras e dos conceitos sofrem contínuas modificações, que também se evidenciam pelas modificações das capacidades de generalização do estudante. Facci (2010, p. 134) demonstra esse fenômeno quando avalia as modificações que o conceito flor pode sofrer. Inicialmente, e a partir de sua vida cotidiana, o sujeito elabora, na forma de um conceito espontâneo, sua compreensão da palavra flor. “Essa palavra permite uma generalização, de forma que rosa, cravo, margarida são classificados como flor”, no entanto, uma vez que tenha iniciado seus estudos sobre Botânica na escola, ao

aprender as partes constituintes da flor, o conceito inicial é modificado, ampliado e aprofundado.

O conceito modifica toda a estrutura do pensamento do adolescente ao lhe possibilitar formas aprofundadas de conhecimento e compreensão da realidade, e de si mesmo, ao fazê-lo perceber as relações lógicas que os compõem (VYGOTSKI, 2012). Nesse sentido, o conceito se caracteriza enquanto um fenômeno do pensamento, essencialmente por se constituir enquanto um significado generalizante. Mas, ao mesmo tempo, a expressão de tal conceito em palavras revela que é possível considerá-lo também enquanto fenômeno do discurso. Afinal, “o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 398), sem o significado, a palavra que expressa o conceito seria tão somente um “som vazio”.

Nesse sentido, a consciência do significado do conceito permite seu uso intencional, sua aplicação ao entendimento de uma gama de fenômenos e situações, enfim, sua generalização. Se a consciência do significado exige simultaneamente sua recriação no plano da imaginação e sua posterior expressão pela linguagem, confirmamos novamente a tese vigotskiana de que o pensamento se realiza na palavra (*idem*). Ou seja, pela experiência crítica de reconhecimento dos próprios limites, pelo enfrentamento das situações-problema, pela tomada de consciência do significado dos conceitos o estudante poderá desenvolver a habilidade de seu uso intencional no entendimento das diferentes manifestações particulares da realidade, ou seja, sua generalização. O conceito, que independentemente de sua apropriação pelo estudante, já possuía uma existência em si, uma vez alcançada a habilidade superior de generalização de seu significado, se torna um instrumento de seu pensamento e a seu serviço, alcança uma existência para si. Ao ser capaz de generalizar, extrapola os limites da simples reprodução de um significado memorizado, se tornando capaz de entender sua realidade e os fenômenos que observa instrumentalizado pelo conceito científico.

3 Considerações finais

Em linhas gerais, estas ações didáticas apresentadas visam objetivar-se enquanto materialização de toda a análise realizada ao longo de um processo de Intervenção Didático-Formativa. São, simultaneamente, o resultado do estudo teórico acerca das formas como a Teoria Histórico-Cultural pode instrumentalizar a prática docente e a materialização do registro de uma prática, concreta e que aplicada às atividades de ensino em uma realidade particular permitiram a validação do corpo teórico do qual emergiram. Apesar de apresentadas em separado, compõem um conjunto de práticas profundamente orientadas na THC e que viabilizam o alcance de uma exigência posta à pesquisa, mais precisamente, de estabelecimento de uma unidade teoria-prática docente com vistas à promoção do aprendizado e do desenvolvimento dos estudantes em fase de transição.

Nossa expectativa é que junto a esta contribuição se somem outros esforços de avanços propositivos para a construção de Didáticas Específicas que auxiliem o trabalho docente nas mais diversas disciplinas e fases da educação escolar. Nesse momento, nosso esforço se dedicou ao estudo das possibilidades de uma didática desenvolvimental para o ensino de conteúdos típicos das Ciências Humanas, simplesmente por percebermos uma carência teórica e prática nesta área. Uma vez que já se identificou a demanda, pelos professores, de metodologias e conhecimentos didáticos para a lida com os problemas que vivenciam no cotidiano escolar, temos neste trabalho a materialização de esforços que objetivam uma possibilidade de superação desta dificuldade.

Por acreditarmos que é possível e que é preciso manter viva essa esperança de superação, acreditamos, conseqüentemente, que ela se dará ao empoderar docentes de conhecimentos teóricos e habilidades prático-metodológicas que os auxiliarão no estabelecimento de uma práxis-educativa e no enfrentamento dos problemas presentes em suas realidades particulares. Sem receita pronta, sem soluções gerais e aplicáveis a todo caso, mas sim assumindo que ser docente passará inevitavelmente pela via de uma sólida formação pedagógico-didática e que, em nossa proposição particular, tem a Teoria Histórico-Cultural como

fundamentação epistemológica desse processo formativo e de empoderamento do professor.

4 Referências

BRASIL. Lei Complementar N° 135, de 4 de junho de 2010. Altera a Lei Complementar no 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp135.htm>. Acesso em: 9 set. 2016.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

GERMANOS, Érika. *Contradição como força de mudança: o processo de formação continuada de professores no Ensino Médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17783/1/ContradicoesForcaMudanca.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

EURASQUIN, Cristina. Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro. *Revista de Psicología*. Plata, n. 11, p. 59-81. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

KOSHINO, Ila Leão Ayres. *Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético*. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

_____. *Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental*. In: LEONTIEV, Aléxis et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2011.p. 87-105.

LIBÂNEO, José Carlos. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Projeto de Pesquisa. Brasília: CAPES/OBEDUC, 2012.

MAJMUTOV, M. I. *La enseñanza problémica*. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1983.

ORAMAS, M. S., TORUNCHA, J. Z. *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación, 2003.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. *Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 217-229. 2006.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural*. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18148>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia*. In:_____. *Pensamiento y Habla*. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012, cap. 6, p. 265-422.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras escogidas - IV: Paidologia del adolescente. Problemas de la psicologia infantil*. Madrid: Machado Libros, 2012.

Leandro M. de A. Souza

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (2005),

Mestre (2016) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Substituto da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente-GEPEDEI/UFU. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Ensino Desenvolvidor, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática Desenvolvidor, Teoria da Atividade, Desenvolvimento, Práxis e Teoria Histórico-Cultural.

Recebido em julho de ano 2018
Aprovado em setembro de ano 2018