

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do GEPEDI

Dossiê

Didáticas específicas à luz da teoria histórico-cultural

Publicação quadrimestral do GEPEDI e Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 2	n. 2	p. 294-544	maio/ago.2018
------------	------------	------	------	------------	---------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Ghilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Pro Tempore: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

OBUTCHÉNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 –
Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: revistaobutchenieufu@gmail.com
Caixa Postal 593 38400 902 –
Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Españã y Portugal

Métrica

- Google Acadêmico

Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

DIRETOR GERAL Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjáns Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade da Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

CONSELHO CONSULTIVO

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo –

Marília Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez - Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de JuruenaAJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense
Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

**Organização do dossiê Didáticas específicas à luz da Teoria Histórico-cultural – Obutchénie
v. 2 n. 2: Patrícia Lopes Jorge Franco; Waléska Dayse Dias de Souza.**

Editoração: GEPEDI

Revisão: Os autores

Diagramação: Adriana Rodrigues

Postagem e DOI: Roberto Valdés Puentes

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Obutchénie [recurso eletrônico] : revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 2, n. 2- (2018)- . Uberlândia : Edufu, 2018-
v.

Quadrimestral.
ISSN: 2526-7647
Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1771>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO

DOSSIÊ: DIDÁTICAS ESPECÍFICAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apresentação do Dossiê

Patrícia Lopes Jorge Franco, Walêska Dayse Dias de Sousa

1. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade
Patrícia Lima Martins Pederiva e Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves
2. Uma Educação Física histórico-cultural (?) Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área
Carolina Picchetti
3. Ensino desenvolvimental em ciências humanas: ações didáticas orientadoras do trabalho docente
Leandro Montandon de Araújo Souza
4. O conteúdo filosófico e o sujeito da aprendizagem: aportes para a organização do ensino de filosofia em nível médio
Cleder Mariano Belieri e Marta Sueli de Faria Sforzi
5. Diagnóstico do nível de desenvolvimento da orientação de uma ação em Química Geral com futuros professores: contribuições da Teoria de P. Ya. Galperin
Isauro Beltrán Núñez e Betânia Leite Ramalho
6. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história
Olavo Pereira Soares
7. O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês: por uma relação de agência do indivíduo com a língua
Marília Mendes Ferreira
8. El enfoque histórico-cultural como estrategia en la formación de pedagogos en una universidad privada de San Luis Potosí, México
Mónica Guadalupe Hernández Tovar e Montserrat Cañedo Loredo
9. La didáctica en la investigación administrativa en la educación superior, desde um Enfoque Sociocultural
Armando Sánchez-Macías, José Zilberstein Toruncha e Virginia Azuara Pugliese

Entrevistas

10. Natalya V. Repkina: Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov: um olhar para os procesos experimentais do ensino desenvolvimental

Por Andréa Maturano Longarezi

Resumo de Tese e Dissertações

11. Por uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de música na escola

Lucielle Farias Arantes

Apresentação

Didáticas específicas à luz da teoria histórico-cultural

A objetivação de processos educativos formais orientados para o desenvolvimento de professores e estudantes é desafio premente de pesquisadores e educadores. Implica um (re)pensar constante sobre os processos de ensino, aprendizagem e suas inter-relações potencializadores de um desenvolvimento integral dos sujeitos, nos contextos histórico-culturais mais diversos e distintos. Porquanto, problematizar e dar encaminhamento às essas reflexões nos coloca em constante movimento para esta objetivação.

A teoria histórico-cultural consiste em uma ampla via de possibilidades para esse (re)pensar, sobretudo, quando se considera a perspectiva da “unidade” dos processos de ensino e aprendizagem, no sentido vigostkiano. Isto é, enquanto *obutchénie* (*обучение*), intencionalmente organizada para o desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, que envolva suas funções psíquicas, personalidade e consciência. Portanto, trata-se de um desafio que envolve a formação, por parte de professores e de estudantes, de um modo de pensar teórico-científico sobre o conteúdo escolar e também sobre um modo de pensar teórico-científico sobre como ensinar esse conteúdo escolar.

Estudiosos da tradição histórico-cultural como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Lúria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davíдов, L. V. Zankov, N. F. Talizina, V. S. Mujina, L. I. Bozhovich, A. Petrovski, P. I. Zinchenko, J. T. Zilberstein, entre outros, apontam que os fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos dessa concepção nos oferecem elementos teórico-metodológicos, capazes de orientar princípios didáticos gerais e específicos para o enfrentamento dessas questões no âmbito dos processos formativos educacionais. Nesse amplo arcabouço decorrem várias tendências: psicologia histórico-cultural da subjetividade; teoria da atividade, psicologia histórico-cultural da atividade; teoria das ações mentais; ensino

desenvolvimental e seus diferentes sistemas didáticos (PUENTES e LONGAREZI, 2017), a serem explorados em pesquisas teórico-práticas no contexto real de tais processos formativos.

Diante desse vasto campo de possibilidades visualizamos no contexto brasileiro diversos estudos (Aquino, 2017; Moura, 1996; Libâneo, 2008, 2016; Longarezi e Puentes, 2013, 2017; Franco, 2015; Dias de Sousa, 2015; Ferola, 2016; Souza, 2016; Marco, 2009; Longarezi, 2014, 2017a, 2017b, Rodrigues, Franco e Bueno, 2018; Longarezi e Dias de Sousa, 2018; Puentes, e Longarezi, 2017, Núñez, 2009, dentre outros), com contribuições teórico-metodológicas quer sejam sobre a formação de professores (inicial ou continuada), quer sobre a formação de conceitos científicos de estudantes da educação básica, cada vez mais de forma inter-relacionadas.

De um modo geral, tais estudos demonstram a necessidade de trazer para o âmago da problemática do “desenvolvimento integral” (professores e estudantes), o princípio da “unidade” vigotskiano, sob a lógica da dialética que enfatiza as inter-relações entre ensino-aprendizagem, sujeito-objeto, objetivo-subjetivo, interno-externo, afetivo-cognitivo, pensamento-linguagem, teoria-prática. Nesse princípio de “unidade dialética” se “[...] pressupõe a existência de um movimento próprio em cada um [...] e a existência de complexas relações entre a mudança/transformação de um e outro” (VYGOTSKI, 1997, p. 297). Assim, são os aspectos distintos, diferentes, contraditórios e específicos em tais processos que, para o autor, possibilitam as relações complexas e as mudanças no curso do desenvolvimento “[...] já que são impossíveis as relações de uma coisa consigo mesma”. (VYGOTSKI, 1997, p. 298).

Nessa perspectiva teórico-metodológica o “desenvolvimento integral” a ser objetivado na educação escolar necessita tanto do saber/conhecer o conteúdo a ser ensinado quanto do saber didaticamente organizá-lo, para que o estudante possa dele se apropriar, de forma ativa, na medida em que pensar-agir sobre ele conscientemente. Por isso, “compreende-se infecunda a prática pedagógica, na qual o professor apresenta o conteúdo ao estudante, como se a partir desse processo informativo o ensino estivesse ocorrendo a favor de uma aprendizagem”

(LONGAREZI, 2017, p.195). Implica, pois, transcender a dimensão informativa do conhecimento científico que se dá exclusivamente sob a base da transmissão, para adentrar na dimensão do processo de constituição da formação do pensar teórico sobre o conceito científico, que se dá sob a base da unidade dialética entre o que é comum e essencial nas leis do desenvolvimento e o que é peculiar na epistemologia e metodologia das ciências.

Toda matéria escolar possui sua própria relação específica no curso do desenvolvimento [...]. Isso nos conduz diretamente a um novo exame do problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada tema em particular no ponto de vista de todo o desenvolvimento mental. (VIGOTSKY, 1935, p. 13).

Questões como essas nos demonstram a necessidade de reconhecermos que cada área de saber produz suas maneiras próprias de organização didático-pedagógica, por sua vez relacionadas à lógica científica de cada ciência em particular, de forma a favorecer as mediações entre o ensino e os respectivos objetos de conhecimento.

Nessa direção, respaldamo-nos no pensamento de Libâneo (2016) de que o campo da didática geral, das didáticas específicas e seus objetos de estudo estejam mutuamente relacionados, seja na formação de professores e ou estudantes, considerando que nessa perspectiva teórico-prática ambos estão voltados para o processo de constituição do pensar teórico sobre o conceito científico, seja em relação a determinada área específica de conhecimento, seja em relação às áreas que se dedicam ao estudo do ensino desses conceitos, pois:

[...] a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas. É partindo desse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre a didática básica com a epistemologia das disciplinas escolares de modo a conectar os conteúdos próprios da didática à lógica científica da matéria ensinada. (LIBÂNEO, 2016, p. 354-355).

Atentos a essa problemática estudiosos e pesquisadores se dedicam à produção de novos conhecimentos no campo da didática desenvolvimental, e das

inter-relações da didática e didáticas específicas. Por essa razão, justificamos a organização do dossiê de ***Didáticas específicas à luz da teoria histórico-cultural***, a fim de apresentar aos leitores o conhecimento produzido e promover o intercâmbio nessa área, não de forma marginalizada, dissociada, sobreposta ou excludente. Outrossim, pela via das “possibilidades” oriundas de unidades dialéticas existentes nas leis do curso do “desenvolvimento”.

Deste modo, o presente número da *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica* do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente - GEPEDI, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, visa socializar um conjunto de estudos e pesquisas relativos ao ensino de diferentes áreas do conhecimento que se fundamentam à luz dos pressupostos epistemológicos da teoria histórico-cultural e suas diversas vertentes, cuja essência não prescinde do princípio da “unidade dialética”, sobretudo quando nos referimos à formação de um modo de pensar teórico-científico, com métodos e procedimentos para além da lógica formal tradicional, uma vez que:

[...] as abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos. A ciência se esforça por passar da descrição dos fenômenos à descoberta da essência como conexão interna destes. Sabe-se que a essência tem um conteúdo diferente dos fenômenos e das propriedades dos objetos diretamente dadas. (DAVYDOV, 1986, pp. 61-62).

Nesse sentido, consideramos relevante dedicar espaço à socialização científica das investigações teórico-práticas relacionadas ao ensino de diferentes áreas do conhecimento, nas quais, de certa forma, encontram-se dialeticamente fundidos os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos didático-pedagógicos.

Essa forma de entender a atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor não apenas o domínio do conteúdo, mas, também, dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e das formas de pensamento, habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que está sendo aprendido. Ensinar, portanto, é adquirir meios de pensar, através dos conteúdos. Em outras palavras, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico,

que é o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática. (LIBÂNEO, 2008, p. 13).

Afinal, as didáticas específicas de cunho histórico-cultural que os diferentes autores discutem nesse dossiê se constituem no bojo do princípio da “unidade dialética” entre os conteúdos, a metodologia de ensino e a metodologia investigativa da ciência ensinada. Portanto, nesse material compilado os leitores encontram nove trabalhos em torno dessa temática, dentre os quais, sete são artigos de pesquisadores brasileiros e dois artigos de pesquisadores internacionais mexicanos. Na **seção entrevista** Natalya V. Repkina aborda o Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov. Na **seção resumo de tese** encontra-se o resultado de uma pesquisa desenvolvida na área de música, cuja base teórico-metodológica sustenta-se na didática desenvolvimental. Desejamos que a leitura desse escopo suscite novos olhares e possa alargar nosso campo de discussão.

O artigo: *Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade*, dos professores Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva e Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, da Universidade de Brasília, busca compartilhar reflexões e práticas pedagógicas em educação musical alicerçadas na psicologia histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski. No estudo são apresentadas formulações de processos didático-pedagógicos específicos em música orientados para o desenvolvimento da musicalidade, relativos à atividade musical e ao conhecimento nessa atividade educativa. Conforme os autores, uma didática específica da educação musical possível, e por isso, necessária, se justifica na medida em que auxilia a guiar o desenvolvimento musical das pessoas ao trabalhar com as funções musicais superiores: voluntárias, conscientes e intencionais. Assim, segundo os autores, lida-se com uma educação musical imanente, materialista, dialética. Portanto, não idealizada, não padronizada em nenhum âmbito.

O artigo: *Uma pedagogia histórico-cultural para a educação física (?) Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área*, da professora Dra. Carolina Picchetti, da Universidade Federal de Santa Catarina. A autora, ao considerar a perspectiva histórico-cultural para o ensino da educação física assume que o processo de identificação e proposição dos significados das atividades da cultura corporal constitui-se em uma problemática central das pesquisas em educação física que estejam direcionadas a efetivar um ensino desenvolvimental na escola. Metodologicamente, é analisada no estudo uma situação concreta de ensino e de aprendizagem a fim de desencadear uma discussão sobre a relação entre os conhecimentos de ensino em educação física e a formação do pensamento teórico dos sujeitos, professores e estudantes. A análise dessa situação permite evidenciar que embora não haja uma linearidade entre a intencionalidade pedagógica proposta e a aprendizagem efetivada pelos educandos, a determinação do sistema de conhecimentos a serem trabalhados na dinâmica da “atividade pedagógica” direciona de forma decisiva as ações com as quais professores e estudantes podem se engajar em suas atividades de ensino e de estudo com um determinado conteúdo.

O artigo: *Ensino desenvolvimental em ciências humanas: ações didáticas orientadoras do trabalho docente*, do professor doutorando da Universidade Federal de Uberlândia, Leandro Montandon de Araújo Souza, apresenta trabalho fruto de um esforço coletivo relacionado à instrumentalização teórica do ensino de ciências humanas numa perspectiva desenvolvimental. O autor tem como propósito central 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, o artigo aborda algumas ações didáticas oriundas de uma investigação teórico-prática realizada com adolescentes do ensino médio, na disciplina de sociologia e que possam contribuir com o ensino de ciências humanas.

O artigo: *Aportes para o planejamento do ensino de conceitos filosóficos no ensino médio*, dos professores Dr. Cleder Mariano Belieri e Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi da Universidade Estadual de Maringá – UEM, analisa a importância do planejamento como ponto de partida para o ensino de filosofia no ensino médio, fundamentado em pesquisas já realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE). Neste artigo, os autores consideram o planejamento no ensino de filosofia na educação básica como objeto de ensino, os conceitos filosóficos e como sujeito da aprendizagem, o estudante do ensino médio. Com base nas análises, são identificadas algumas ações didáticas a serem previstas no planejamento de ensino de conceitos dessa área do conhecimento, nessa etapa da escolarização.

O artigo: *O diagnóstico do nível de desenvolvimento da orientação de uma ação em química geral com futuros professores: contribuições da Teoria de P. Ya. Galperin*, dos professores Dr. Isauro Beltrán Núñez e Dra. Betânia Leite Ramalho da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresenta resultados de um estudo cujo objetivo consiste em caracterizar a base orientadora da ação “explicar propriedades das substâncias e de materiais” com licenciandos de química. O diagnóstico e a caracterização da orientação inicial da ação são condições necessárias para sua formação ou atualização segundo a teoria de P. Ya. Galperin, que compreende a aprendizagem como internalização da orientação da nova ação ou de conceitos que permite ao estudante planejá-la, executá-la e regulá-la, segundo etapas planejadas pelo professor. Para tanto, os autores usam no estudo uma “prova pedagógica”, cujas respostas dos licenciandos são analisadas e comparadas com o modelo do “esquema da base de orientação completa da ação” definida pelo professor.

O artigo: *Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história*, do professor Dr. Olavo Pereira Soares, da Universidade Federal de Alfenas, tem por objetivo identificar as contribuições que os pressupostos teóricos e metodológicos da didática desenvolvimental fornecem para análise dos currículos para o ensino de história. Tais contribuições incidem tanto sobre a prescrição quanto ao praticado e encaminham para a necessária

revisão das concepções sobre as aprendizagens presentes nas atuais propostas curriculares para o ensino da disciplina. São apresentados dados que foram coletados em pesquisa-ação de caráter colaborativo realizada em escola pública. Os dados demonstram que as atuais prescrições curriculares dificultam a efetivação de uma prática curricular que possibilite a pesquisa, a produção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento teórico por parte dos escolares. Além disso, os mesmos dados possibilitam propor modificações nos currículos praticados nas escolas.

O artigo: *O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês: por uma relação de agência do indivíduo com a língua*, da professora Dra. Marília Mendes Ferreira, da Universidade de São Paulo, pondera que a educação não tem privilegiado a formação do pensamento teórico, apesar de ser possível desenvolvê-lo no ensino escolar, segundo os pressupostos do ensino desenvolvimental. Assim, no artigo é analisado o desenvolvimento do pensamento teórico de uma aluna ao resolver um problema em um curso de escrita acadêmica em inglês. O curso criado tem como base os princípios do ensino desenvolvimental e objetiva trabalhar o conceito abstrato de língua “(língua↔contexto social)” manifestado em gêneros textuais. Pela análise dos dados, a estudante participante da pesquisa mostra sinais dessa forma de pensar, mas ainda vinculada a uma concepção empírica da língua. As regras são aceitas sem questionamentos e desconectadas da sua origem. Com o estudo, a autora conclui que o ensino de línguas tradicional não favorece o desenvolvimento do pensamento teórico e, como consequência, o usuário da língua tem o seu desenvolvimento limitado, porque não são exploradas as suas ilimitadas potencialidades.

O artigo: *El enfoque histórico-cultural como estrategia en la formación de pedagogos en una universidad privada de San Luis Potosí, México*, dos professores Ms. Mónica Guadalupe Hernández Tovar e Ms. Montserrat Cañedo Loredó, da Universidade Tangamanga, em San Luis Potosí, México, apresenta uma pesquisa acerca da aprendizagem social sob as bases da teoria histórico-cultural, iniciada por Vygotsky. A pesquisa também tem como pressuposto a

perspectiva da didática desenvolvimental desenvolvida com estudantes de licenciatura em Pedagogia na Universidade Tangamanga, Campus Tequis de San Luis Potosí, México. As ideias sistematizadas no estudo contribuem para que docentes tenham referência de como organizar situações didático-pedagógicas que fomentam a aprendizagem colaborativa através de uma orientação ativo-transformadora para a aquisição de conhecimento e aprendizagens reais dos estudantes.

No artigo *Un enfoque sociocultural de la didáctica en la investigación administrativa en la educación superior*, os professores Dr. Armando Sánchez-Macías, Dr. José Zilberstein Toruncha e Dra. Virginia Azuara Pugliese, da Universidade Autônoma de San Luis Potosí, México, apresentam a caracterização de um modelo pedagógico e a concepção didática na investigação administrativa, através de uma revisão teórica contextualizada. São sistematizados no estudo diretrizes do processo ensino-aprendizagem, com a proposição de um diagnóstico organizacional, baseado na “administração estratégica”, com eixos didáticos na “investigação administrativa”. O estudo defende que as instituições de educação superior públicas e privadas devem assumir o compromisso e a responsabilidade de converter-se em instituições que formam sujeitos comprometidos com a sociedade, formando profissionais competentes através de uma educação com perspectiva social-humanística.

Esperamos que os estudos apresentados nesse número possibilitem aos leitores diversificadas reflexões. Que a partir das leituras seja possível ampliar compreensões acerca das bases epistemológicas em análise, encaminhar ou suscitar novas dúvidas e inquietações que produzam a continuidade dos diálogos. Agradecemos a diretoria da Revista *Obutchénie* a oportunidade de organizarmos o dossiê, bem como, agradecemos aos autores a colaboração e a confiança depositada neste veículo de socialização científica dos estudos e pesquisas educacionais à luz da teoria histórico-cultural.

Com os melhores cumprimentos,

Patrícia Lopes Jorge Franco e Walêska Dayse Dias de Sousa

(Organizadoras do Dossiê)

Referências

AQUINO, Orlando. Influências da pergunta na formação de conceitos científicos: um ensaio de interpretação. *Obutchénie*, Uberlândia, v.1, n.1, p. 168-186, jan/abr. 2017. Acesso em: 23/05/2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1448>.

DAVYDOV, Vasili. V. Problemas do Ensino Desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Revista Soviet Education*. August, v. XXX, n. 8.1986. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Título original: Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts.1986.

DIAS DE SOUSA, Walêska D. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica. *Tese de doutorado em educação*. 343f. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). 2015.

FEROLA, Bianca de C. Contribuições para a Didática Desenvolvimental no Ensino Médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. 74f. *Monografia*. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). 2016.

FRANCO, Patrícia L. J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira. *Tese de doutorado em Educação*. 358f. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). 2015.

FRANCO, Patrícia L. J.; SOUZA, Leandro M. de A.; FEROLA, Bianca, C. Princípios didáticos e movimentos para uma “Obutchénie por Unidades”. 2018. *Linhas Críticas*. Brasília, DF. 2018 (no prelo).

LIBÂNEO, José. C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A.; D’ÁVILA, Cristina (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Papirus. 2008.

LIBÂNEO, José. C. A Teoria do Ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. In: Libâneo, José Carlos. Freitas, Raquel M.M. Dossiê Teoria histórico-cultural, educação escolar e didática, *Revista Educativa*, Goiânia: PUC-GO, v., 19, n. 2, p.353-387, 2016.

LONGAREZI, Andréa M. Didática Desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

LONGAREZI, Andréa M. Intervenção didático-formativa: uma proposta metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo: USP. (Projeto de Pesquisa). Pós-doutorado. 2017a.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. *Obutchénie*, Uberlândia, 2017b, vol. 1. n.1, p. 187-230. Acesso em: 06/07/2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20\(18\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20(18).pdf).

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia J. L. A formação-desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva histórico-cultural da atividade. In: Libâneo, José Carlos. Freitas, Raquel M.M. Dossiê Teoria histórico-cultural, educação escolar e didática, *Revista Educativa*, Goiânia: PUC-GO, v. 19, n. 2, p. 526-561. 2016.

LONGAREZI, Andréa M.; DIAS DE SOUSA, Walêska. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvidora. *Linhas Críticas*. Brasília, DF. 2018 (no prelo).

MARCO, Fabiana. F. Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de matemática. 223f. 2009. *Tese* (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MOURA, Manoel O. de. *Controle da variação de quantidades*. Atividades de ensino. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Didática Desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. Apresentação. Dossiê Didática Desenvolvimental. *Obutchénie*, Uberlândia, v.1, n.1, p. 9-19, 2017, Acesso em: 14/04/2018. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/38417/21737

RODRIGUES, Adriana; FRANCO, Patrícia, L. J. e BUENO, José Renato. Contribuições do sistema didático Galperin-Talízina para a organização do ensino de geometria. Dossiê de matemática. *Obutchénie*, Uberlândia, v.2, n.1, p.193-213, jan./abr.2018. ISSN: 2526-7647. pp.9-19. Acesso em: 27/08/2018. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/43249/22576

SOUZA, Leandro M. de A. A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de

adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural. 209f. 2016. *Dissertação de mestrado em educação*. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

VIGOTSKY, L. S. El problema del entorno. In: *Fundamentos de la psicología*. Cuarta conferencia publicada. Leningrado: Izdanie Instituto. 1935. (material en soporte magnético).

VYGOTSKI. Lev. S. *Obras escogidas*. Tomo II: Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade

Music education in the historical-cultural perspective: a didactic for
the development of musicality

Patrícia Lima Martins Pederiva¹

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves²

RESUMO

O presente texto busca compartilhar reflexões e práticas pedagógicas em educação musical alicerçadas na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. Nele apresentamos formulações de processos didático-pedagógicos específicos em música orientados para o desenvolvimento da musicalidade, relativos à atividade musical e ao conhecimento nessa atividade educativa que se fundamentam nos pressupostos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural. Busca-se desta maneira, contribuir com as discussões existentes no âmbito acadêmico e com o compartilhamento de conhecimentos constituídos até aqui e caminhar para uma didática específica em educação musical de base histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação musical. Perspectiva histórico-cultural. Didática específica em música. Atividade musical. Desenvolvimento da musicalidade.

ABSTRACT

The present text seeks to share reflections and pedagogical practices in musical education based on the Historical-Cultural Psychology of Lev Semionovich Vigotski. In it we present formulations of specific didactic-pedagogical processes in music oriented to the development of the musicality, related to musical activity and to the knowledge in this educational activity that are based on the epistemological assumptions of the Historical-Cultural Theory. In this way, it contributes to the existing discussions in the academic field and with the sharing of knowledge constituted up to now and to move towards a specific didactic in musical education of historical-cultural basis.

Keywords: Music education. Historical-cultural perspective. Specific didactics in music. Musical activity. Development of the musicality.

1 Educação Musical em bases histórico-culturais

Toda e qualquer processo educativo encontra-se enraizado em modos de pensar o ser humano e sua conduta. Assim, para organizar uma didática

¹ Patrícia L. M. Pederiva. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. Email: pat.pederiva@gmail.com

² Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves. Mestre em Música; Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: augustocharan.unb@gmail.com

específica em educação musical é preciso ter clareza sobre quais são os fundamentos em educação que alicerçam essa prática. Isso implica, também, em ter clareza sobre as concepções e os alicerces epistemológicos que engendram os modos de pensar a atividade musical. Assim, conceitos como educação, o papel do professor, da figura do estudante, música e o que deve abranger este campo como atividade educativa, entre outros, permeiam a todo instante a organização de uma didática específica em música.

Entende-se como ponto de partida para uma a organização de uma didática específica da atividade musical na perspectiva que se quer alicerçá-la, ou seja, na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, da música como atividade educativa, que: **educação musical na perspectiva histórico-cultural é: o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical.**

Para compreender melhor o conceito de educação musical nessas bases, ou seja, de uma prática educativa em música alicerçada na perspectiva histórico-cultural, faz-se necessário o seu entendimento como **unidade educação-música** (GONÇALVES, 2017).

A unidade dialética educação-música, enquanto educação do desenvolvimento da musicalidade humana, cristalizada na atividade musical educativa que pode se dar em qualquer ambiente social, na teoria histórico-cultural de Vigotski, engloba as problemáticas que estão imbuídas na arte da música: **experiência musical, vivência musical, criação musical, imaginação musical, combinação musical, reprodução musical, emoção musical e sentimento estético-musical, catarse musical**, etc. (GONÇALVES, 2017, p. 245, grifos do original).

Essa unidade implica em conceber a educação na atividade musical e a música na atividade educativa. A educação que há na atividade musical nos

convida a compreendê-la dentro dos parâmetros dessa teoria pelo olhar do desenvolvimento humano em suas possibilidades, que deve ter como premissa que todas as pessoas são musicais e podem se desenvolver musicalmente. A música que há na atividade educativa sugere-nos a organização de vivências musicais expressivas, criadoras, perceptivas, compreensivas e emocionais em música, para a autorregulação da conduta musical.

O trabalho educativo em música, nessas bases, prevê como essência de sua prática, a possibilidade pedagógica de organização de um processo que leve a novas formas de conduta do comportamento musical, por meio da ação em música, da transformação e do desenvolvimento da musicalidade.

A primeira premissa para o trabalho pedagógico em educação musical implicado com o desenvolvimento da musicalidade das pessoas deve pautar-se na experiência, pois, “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber.” A educação exige um aprendizado, não apenas do campo da percepção, mas também da reação. “Acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta” (VIGOTSKI 2003, p.76). Para o autor:

Toda educação tem inevitavelmente um caráter social (...) o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. (VIGOTSKI, 2003, p.75)

Uma educação musical de caráter histórico-cultural é àquela que organiza a experiência musical do aluno no ambiente educativo transformando seu comportamento musical, criando condições de possibilidade para o seu desenvolvimento, ou seja, o surgimento de algo novo no comportamento. (VIGOTSKI, 1995; 1996).

O desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, do comportamento musical, engloba as reações musicais hereditárias, somadas à experiência pessoal, às experiências musicais de caráter histórico e às experiências musicais de caráter social. Em outras palavras, à medida que a criança se desenvolve na

sociedade humana, os reflexos musicais incondicionados (genéticos) se tornam condicionados e se forjam através do outro, do social, enfim, da cultura. Isso nos habilita a dizer, pelo olhar da teoria que nos alicerça, que toda função psicológica musical superior (escuta voluntária ou atenta, memória e imaginação, musical, etc.) historicamente, origina-se de uma relação social entre pessoas antes de a internalizarmos intrapsicologicamente. Neste momento, queremos explicitar que conceber uma didática específica da educação musical calcada na teoria histórico-cultural é primar pela ética no sentido mais estrito do termo, a saber: defender a conduta e o sentimento de alteridade para com as experiências musicais do outro que nos constitui musicalmente.

A **experiência musical pessoal**, em primeiro lugar, como princípio e como material musical, deve alicerçar o ambiente educativo musical para que ele seja expresso e reelaborado por cada pessoa que a traz. A experiência pessoal precisa ser vivenciada de modo consciente no contexto educativo, e de modo compartilhado. Educar é criar condições para a consciência do e no mundo, inclusive do mundo interno, emocional e autoconsciente. No caso da atividade musical, isso quer dizer, da consciência social do signo sonoro musical, impregnado de sentidos e significados vivenciados histórico-culturalmente.

Nesse processo, é necessário convidar os estudantes para a expressão, criação e para o compartilhamento das experiências sonoro-musicais vividas na dimensão da personalidade. Todos ensinando e aprendendo juntos, ampliando suas vivências e desenvolvendo-se mutuamente, de modo colaborativo.

Quando se é convidado a expressar e criar experiências musicais com base na vivência particular, a pessoa tem que organizá-la intelecto-afetivamente, expressá-la, compartilhá-la e combiná-la de modo estruturado. Desse modo, criam-se condições de possibilidades para adentrar a estrutura musical, engendrando, no processo educativo, uma autoconsciência sobre ela, tanto de seu aspecto externo (consciência social), quanto interno, subjetivo (autoconsciência). Isso envolve recordar sonoridades dos espaços passados e perceber o mundo sonoro presente, de cotidianos vividos, canções preferidas, sonoridades percebidas, exploradas, timbres das coisas com as quais se convive, sonoridades

do próprio corpo, etc. Envolve acesso à memória afetiva, expressão e criação. Estes são materiais ao alcance de qualquer educador para o trabalho educativo com a música. O professor organiza o ambiente para essas vivências. Os estudantes se autodeterminam, se autoeducam nesse processo.

A **experiência musical social** é outro princípio e material educativo para o desenvolvimento da musicalidade. Engloba expressões e criações musicais de diferentes estilos, culturas e sociedades. Materiais sonoros, timbres, instrumentos, diferentes modos de organização e expressão musical. Como seres essencialmente sociais que somos (SPINOZA, 2007, p. 205), nossa experiência cotidiana é permeada por relações humanas, experiências sociais e culturais que constituem nossas musicalidades. É no campo das vivências, em experiências educativas permeadas por trocas colaborativas, que se pode ampliá-las para promover o desenvolvimento musical.

Ainda que o professor, afirma Vigotski (2003), não tenha o poder absoluto em influenciar diretamente o aluno, em sua influência indireta, ele é onipotente, pelo meio social. “O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca (...) o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança” (VIGOTSKI, 2003, p.76).

Todos possuem condição de compartilhar algo de sua experiência musical social. Para isso, o espaço tem que ser organizado pelo professor, que não é o centro ou a causa do processo educativo, mas, parte importante dele, considerando o respeito a todas as formas de expressão e criação musicais, sem preconceito a nenhum estilo cristalizado engendrado na cultura (PEQUENO; BARROS, 2015). Cada experiência musical de caráter social compartilhada traz a possibilidade de compreender sua essência, sua estrutura, sua função, seus sentidos sociais, estéticos, emocionais, suas configurações rítmicas, os materiais que fazem parte de suas composições, etc. A riqueza do processo está ancorada na diversidade das experiências sociais. Nisso, cada estudante tem a possibilidade de olhar para além de sua experiência pessoal, de ampliar o horizonte de suas vivências musicais, de aprender com outros modos de experienciar a atividade musical. Essa ampliação para outros ambientes musicais, para que se percebam novas possibilidades em relação à atividade em música, para além de si, por meio

de outrem, mas que também se volta para si mesmo, cria condições para o desenvolvimento e autoconsciência musical.

O meio é tão importante que o professor “só age como tal quando, distanciando-se, incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Organizar experiências é pôr em ação essas forças, essas potências.

E, por fim, é necessário que a **experiência musical historicamente constituída** faça parte do processo educativo da atividade musical voltado para o desenvolvimento de musicalidades. Isso envolve a organização de atividades educativas em música para a compreensão, apreciação, percepção, expressão e criação de música de tempos históricos diversos, que podem ser acessados em sua estrutura rítmica, tímbrica, melódica, de intencionalidade emocional, entre outras coisas. Requer a vivência criadora, ativa dos estudantes, intelecto-afetiva, indivíduo-social. A experiência musical historicamente constituída pode ser acessada por meio de gravações, pela televisão, rádio, cinema, internet, mídias sociais, experiências intergeracionais, etc.

É preciso que se organize o espaço educativo no intuito de experienciar estruturas musicais historicamente localizadas e transformações musicais ao longo do tempo e de compreender possibilidades expressivas e criadoras em diferentes épocas, tempos e espaços. Em outros termos, é necessário compreender que a música, como qualquer arte, é essencialmente atemporal (podemos nos emocionar com músicas de variados contextos sociais e períodos históricos distintos) e é o “social em nós” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). A história e a cultura nos constituem como seres humanos que somos (VIGOTSKI, 1995; 1996). Isto quer dizer que não nascemos humanos, ou seja, nos tornamos seres culturais tão somente por meio da cultura, que é puro processo histórico. Nessa direção, deve-se olhar para além de nossa experiência pessoal para compreendermos a nós mesmos. Assim, em uma relação dialética (contraditória) somos dependentes do outro para sobreviver. Mas, ao mesmo tempo é o outro que possibilita, inclusive, a consolidação da personalidade musical, única em cada indivíduo, aqui entendido como a menor unidade social.

Assim, a organização do espaço educativo-musical deve prezar pelo compartilhamento de experiências pessoais, estéticas, emocionais, sociais e históricas, de modo colaborativo. Educação, além do aprofundamento e internalização da consciência social, é enriquecimento, ampliação social histórica e cultural. Em síntese, a educação é a própria vida e “**só a vida educa**” (VIGOTSKI, 2010, p. 456, grifos nossos)³. Se, em um mesmo ambiente educativo, temos diferentes e diversificadas experiências musicais de cunho pessoal, ao compartilhá-las, já iniciamos o processo de ampliação histórica-emocional-estético-psicológica-humana das experiências musicais.

2 Compartilhando experiências: atividades para o desenvolvimento da musicalidade

Algumas atividades educativas em música podem ser organizadas no sentido de vivenciar de modo consciente as experiências musicais pessoais, sociais e históricas de estudantes, que vivenciam um processo educativo em música. Descreveremos algumas delas aqui, que foram pensadas a partir dos estudos na perspectiva histórico-cultural, no campo da arte, da estética, e, mais especificamente da música, para que esse caminho didático possa materializar-se. Tais atividades têm sido desenvolvidas, nos últimos dez anos, no campo da reeducação⁴ musical de estudantes de pedagogia e de especialistas em música, no Departamento de Métodos e Técnicas/Artes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A disciplina em que o trabalho educativo acontece é

³ Vale dizer que Jan Amos Comenius constituiu uma “Didática Magna” estabelecendo uma relação de identidade entre a didática e a vida (COMENIUS, 2011). De acordo com Piaget (2010, p. 30), “Comênio defendia seu projeto universalista e suas consequências radicalmente democráticas, com as concepções de um sistema escolar único, obrigando as classes superiores a promover a educação para os jovens do povo. O profundo caráter democrático da reforma comeniana é um dos principais motivos de sua fama. Isso explica porque Comênio está entre os precursores da pedagogia soviética”.

⁴ De acordo com Vigotski (2010, p.77) em seu sentido científico e pedagógico, o termo educação só pode ser direcionado adequadamente à infância, período mais dramático da vida humana. Pois, para a criança, tudo é educação — uma vez que ela ainda não pensa de forma conceitual, lógica ou crítica para poder decidir acerca de si mesma ou de sua própria conduta frente ao mundo desafiador. Além disso, para a criança, tudo é novo. A criança passa pelas primeiras experiências sem nenhum histórico anterior para autoguiá-la. Daí a importância primordial do outro (desde a tenra infância) para mostrar o caminho da vida, do desenvolvimento e da humanidade. Reeducação é um termo aplicado aos adultos. Em suma, adulto não se educa (VIGOTSKI, 2010, p. 77). Mas, se reeduca: ensina-lhe outra língua, outra forma de se comportar, de pensar, etc.

denominada “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação”.

Reiteramos que nesse processo, o professor deve atuar na organização do espaço educativo em música para que as atividades aconteçam de modo compartilhado entre os alunos. Ele não precisa ser o depositário de todo o conhecimento musical acumulado histórico-culturalmente, e nem se guiar pelo “ensino direto” (VIGOTSKI, 2010), tão criticado pelo pensador bielorrusso. Precisa, de modo consciente, de acordo com sua intencionalidade educativa, dispor o espaço para o fortalecimento das relações sociais entre as pessoas participantes no processo de desenvolvimento de suas musicalidades para a troca colaborativa, colocando em movimento as experiências musicais de seu grupo.

Assim, descreveremos algumas possibilidades dessas atividades, intencionalmente organizadas para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas e de educadores musicais histórico-culturais, que, em nosso entender, podem ser consideradas como uma didática específica da música conforme os princípios estabelecidos por essa perspectiva. São atividades que podem ser ampliadas, aprofundadas, e desdobradas a partir da necessidade de cada contexto.

A intencionalidade pedagógica dessas atividades consiste em, por meio de vivências musicais ancoradas em diversas experiências em um trabalho pedagógico compartilhado, se possa guiar o desenvolvimento musical dos educandos. Durante esse processo, os participantes costumam tomar consciência de suas próprias musicalidades e da de outros, que são constituídas em uma unidade social, passando a ter autoconsciência sobre seus comportamentos musicais e a regulá-los para sua vivência cultural. Na realidade, nesse processo, existe uma consciência musical social externa que é internalizada pelo indivíduo e ele passa a se relacionar musicalmente consigo mesmo do mesmo modo que as pessoas se relacionam com ele. Nesse sentido, a autoconsciência musical nada mais é do que a consciência musical social internalizada pelo indivíduo. Este é um princípio didático abrangente e se realiza dentro ou fora das instituições escolares. Ao mesmo tempo, o educador musical deve se perguntar: como o estudante deve se comportar musicalmente consigo mesmo? Pois, tudo o que se

faz dentro ou fora de aula, é elemento de internalização cultural por parte do aluno.

2.1 Experiência musical

Trata-se de, em um primeiro momento, fazer o levantamento do que as pessoas que estão no processo educativo entendem por experiências musicais. Esse momento pode ser registrado em papel, para ser revisitado, lido e compartilhado ao final do processo. Em geral, muitas pessoas não reconhecem possuir essas experiências, por entenderem o conceito de uma forma escolarizada, como algo que só possui quem passou por um processo formal de escolarização.

Em um segundo momento, solicita-se que as pessoas do grupo façam uma roda e cantem alguma música e que o restante do grupo que conhecer a canção, também a acompanhe vocalmente e, também, vocal e corporalmente, as sonoridades que fazem parte daquele estilo.

Se, por exemplo, a canção escolhida for um samba, pede-se que as pessoas compartilhem as sonoridades dos instrumentos que fazem parte dele. Assim, são expressas cuícas, chocalhos, bumbos, etc. Tudo por meio do corpo. Disso, tem-se a oportunidade de demonstrar para o grupo que todas as pessoas, como seres culturais que são, possuem experiências musicais diversas ao longo de suas vidas e que elas provêm de diferentes dimensões, individuais, sociais e históricas e, que tais experiências representam a diversidade humana e a riqueza de musicalidades que podem ser compartilhadas em processos educativos intencionalmente organizados, serem elevadas a infinitas potências. Ou seja, não é somente quem passou por um processo formal de escolarização é que pode ser considerado musical. Todos os seres humanos, independentemente de gênero, classe social, idade, escolarização, ou qualquer outra coisa, é, como ser humano cultural, musical. Trata-se de uma condição ontológica. (PEDERIVA; TUNES, 2013). Dessa forma, todos têm direito ao desenvolvimento da musicalidade nos processos educativos. Principalmente, no âmbito da escola pública, em que muitos estudantes são de classes sociais desfavorecidas, em que o ato de educar é, também e essencialmente, um ato político de emancipação.

Em um último momento desse encontro, pede-se que se façam dois círculos,

que denominamos como “círculo de experiências,” com pessoas umas de frente para as outras (a depender da quantidade de pessoas). No círculo interno, as pessoas se voltam para fora, para ficar de frente, uma com outra pessoa, do círculo externo. O círculo interno não se movimenta. O círculo externo gira em sentido horário, passando por cada pessoa do círculo interno, frente a frente. Cada pessoa que girar, terá um minuto para falar de suas experiências musicais desde a infância com a outra pessoa a sua frente. Assim também procederá a pessoa do círculo interno. Ou seja, todos compartilham com todos as suas experiências musicais. Nesse processo de troca, amplia-se o conceito de experiência musical, reconhecem-se outras experiências musicais que não se levavam em conta como tal até então, ou, relembram-se experiências musicais já esquecidas. Nesse autorreconhecimento da musicalidade, já se cria uma consciência sobre ela, ampliando-a. Isso em meio a processos relacionais, sem a centralidade do professor.

2.2 Consciência sonora

O processo educativo em música envolve o desenvolvimento de uma consciência frente ao mundo sonoro. Isso significa que o espaço deve ser organizado para a percepção e para a escuta de diversas fontes sonoras desde a mais próxima de todo ser humano, o seu próprio corpo. Com essa intencionalidade, solicita-se que os estudantes fechem os olhos e ouçam (sem especificar o que). Após, pede-se que eles falem sobre o que ouviram. Depois, repete-se a atividade convidando-os, de modo atento, a escutar sons do próprio corpo como, por exemplo, a respiração, sons ambientes e também a perceber sons mais distantes. Desse modo, exemplifica-se a diferença entre escuta casual e intencional.

A escuta casual é aquela que realizamos a todo instante em nossas vidas. Muitos sons nos chegam pelo ouvido, e, a não ser que bloqueemos o canal auditivo ou, que estejamos completamente desatentos aos sons à nossa volta, ouvimos e percebemos sons a todo o momento. A escuta atenta e intencional, voluntária,

consciente, é que é objeto da educação musical. É essa escuta que deve fazer parte de um processo educativo em música. Volta-se para o som buscando vivenciá-lo em todas as suas possibilidades, de modo ativo. Por meio da escuta atenta em que todo o corpo é afetado pelo som, é que vamos ampliando o repertório de sonoridades de cada contexto, com suas peculiaridades tímbricas específicas, criando consciência sobre eles.

Compreendemos que a escuta intencional é uma função psicológica musical superior por se dar na cultura, por ser um fenômeno psíquico central, voluntário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 1995; 1996). Esta função psicológico-musical superior é um dos principais materiais de trabalho de uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural por ser um dos fios condutores de todo o processo de desenvolvimento da musicalidade humana. Muito embora, todas as funções psicológicas musicais superiores: escuta atenta ou voluntária, memória musical, imaginação musical, pensamento musical, etc., sejam fundamentais e perfaçam uma unidade. E por isso mesmo, quando uma função musical superior se desenvolve, todas se desenvolverão ou se alguma dessas funções se dissocia no psiquismo, todas se desagregarão. Queremos dizer que as funções musicais psicológicas superiores (como todas as funções psicológicas superiores) não são blocos monolíticos que se isolam. Muito pelo contrário. Elas são interdependentes e biossocialmente conectadas.

Sugerimos alguns jogos que podem compor as atividades dessa aula, para ampliação de vivências com a intencionalidade anteriormente descrita. São eles:

2.2.1 Cabra-cega sonora

O grupo esconde um objeto na sala. Depois, escolhe um som que represente “aproximação sonora” do objeto (palmas, por exemplo), e distanciamento (pés, por exemplo) do objeto. Uma pessoa vendada, após a explicação de como o jogo funciona, tem que se guiar por estes sons previamente significados pelo grupo.

i. Jogo dos pares sonoros

Dividir a turma em dois grupos iguais. Cada grupo escolhe um som. De olhos fechados começam a circular pela sala e tentam se reconhecer e encontrar pelo som escolhido. Repetem mais duas vezes o jogo. Divide-se a turma em quatro grupos e, depois, em pares de pessoas, aumentando a dificuldade de reconhecimento dos sons, já que mais sons serão expressos ao mesmo tempo.

Uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural deve propor desafios que possam implicar no desenvolvimento musical dos educandos. Sem desafios, não há promoção de novas experiências radicais porque sem obstáculos, a experiência musical se reduz e pode, inclusive, cessar o seu desenvolvimento, em determinados casos.

ii. Caminho sonoro

Montar um percurso sonoro em que alguém vendado tem que obedecer a “comandos” sonoros diversificados para ir a direções diferentes (cima, baixo, esquerda, direita, etc).

Todos estes jogos intencionam sair da centralidade da consciência visual e exercitar o ato de guiar-se pelos sons, demonstrando que possuímos outras formas de estar no mundo e nos guiarmos nele de modo consciente. Isto também abre um leque de possibilidades para, por meio da ampliação de materiais sonoros, exercemos a criação musical.

2.3 Música e criação musical

Educar musicalmente envolve o exercício de processos criativos com os materiais sonoros. Nessa aula, o objetivo é questionar conceitos de música hegemônicos. Pretende-se demonstrar que existem múltiplos conceitos sobre música e que no processo educativo da atividade musical, a criação tem um papel central e que todos podem organizar “textos musicais”.

Historicamente, a criação foi uma condição *sine qua non* para a sobrevivência de nossa espécie (VIGOTSKI, 2009). Este autor advoga que se não combinássemos os elementos da realidade objetiva, estaríamos fadados a

permanecer no passado. Criamos, isto é um fato indubitável. A criação artística nos constitui como seres humanos (VIGOTSKI, 2009). O autor assegura que a criação pressupõe a liberdade (VIGOTSKI, 2009, p. 117). Por isso mesmo, a didática musical que propomos aqui deve se alicerçar na liberdade de imaginação e criação musicais.

O objetivo da criação musical no processo educativo não é o de formar futuros músicos ou supostos “gênios musicais”, mas, o de desenvolver essa dimensão no âmbito da musicalidade, sem a qual, ela pode restringir-se apenas a imitação e reprodução de técnicas por si mesmas.

Vídeos sugeridos: 4’33. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=qI8NW5L7HML4wgSGvYmoAw&q=4%2733+jhon+cage+yputube&oq=4%2733+jhon+cage+yputube&gs_l=p>

2.4 Corporeidade Musical- criação e expressão musicais com sonoridades do corpo

Toda expressão corporal é essencialmente uma expressão musical e vice-versa. Todo nosso corpo e mente são musicais (PEDERIVA; TUNES, 2013; GONÇALVES, 2017). O corpo pensa e se move musicalmente. Todo som afeta simultaneamente a mente e o corpo. Por isso, não há som que afete o corpo sem afetar a mente e vice-versa. Ainda que, conforme Spinoza (2007), filósofo racionalista do século XVII que influenciou o pensamento de Vigotski, a mente seja objeto ou ideia do corpo (SPINOZA, 2007).

O corpo é o nosso primeiro instrumento para a comunicação sonora com o mundo social. A experimentação do corpo como fonte sonora para sua expressão e para a combinação e produção musical tem sido explorada por vários grupos musicais contemporâneos. No Brasil, o grupo paulista Barbatuques, e o grupo brasileiro Batucadeiros, formado por crianças e adolescentes, por meio da percussão corporal, tem ganhado o reconhecimento nacional em termos de música e educação e prêmios internacionais como *performers* (AMORIM, 2016). Ao conhecer as potencialidades expressivas musicais do corpo, os instrumentos alheios a ele assumem a função de ferramenta cultural-sonora, como um

prolongamento do próprio corpo. Então, uma educação musical que considere o corpo como fonte primeira e essencial, permite descobertas expressivas que constituem a essência da comunicação humana na dimensão de sua musicalidade (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Assim, num primeiro momento, nessa aula, cortam-se garrafas pet ao meio que assumem a função de amplificadores sonoros. Solicita-se que os estudantes ouçam os sons do próprio corpo e, em seguida, do corpo dos colegas. Depois, pede-se que esses sons sejam expressos com a voz, já como um exercício de expressão vocal, de memória musical e de tradução das sonoridades por meio da voz. Inclusive, neste momento, os estudantes têm a possibilidade de tomar consciência sobre a especificidade tímbrica⁵ de voz de cada pessoa, o que, simultaneamente, a singulariza dentre tantas vozes do e no mundo social e particulariza a voz do outro. Outro que nos precede e que nos forja até o último instante de nossas existências, de acordo com a teoria histórico-cultural.

Em um segundo momento solicita-se que os estudantes explorem as possibilidades sonoras de seu corpo (mãos, pés, pernas, etc.) e, em grupo, organizem “textos sonoros”, ou seja, componham músicas.

Vídeo sugerido: *En el vientre materno* 8/11 da *National Geographic* (<https://www.youtube.com/watch?v=-Xz7AbvEcbQ>)

2.5 Paisagem sonora

Paisagem sonora, de acordo com Schafer (1977, p. 23), é “qualquer campo de estudo acústico”. Composições musicais, programas de rádio, ambientes acústicos, sonoridades dos lugares em espaços e tempos diferenciados fazem parte dessas paisagens.

Desse modo, as paisagens sonoras são materiais riquíssimos e inesgotáveis para os processos educativos em educação musical. Por meio delas, podemos adentrar uma infinidade de sonoridades que caracterizam os diferentes ambientes e que engendram os sons da cultura.

⁵ O timbre é, segundo Bohumil (1996, pp. 11-12), um dos parâmetros sonoros da música ocidental, etc.

2.5.1 Túnel Sonoro

Fazer um túnel humano com sons de determinados contextos, em que as pessoas passam por dentro do túnel experienciando a audição desses sons que são feitas por quem está fora do túnel (KATER, 2016).

Apresentar uma paisagem sonora de um determinado contexto. Primeiramente com todo o grupo. Por exemplo, um campo de futebol. Convida-se aos participantes a expressarem-se pelo corpo, incluindo a voz, com sonoridades existentes nesse espaço. São sonoridades que constituem a paisagem sonora nesse contexto. Nós as vivenciamos em diversos momentos e situações, de diferentes formas. Nós os temos gravados em nossas memórias por sermos seres histórico-culturais. No processo pedagógico, os acessamos, expressamos, recriamos e os organizamos em forma de música.

Depois, pede-se que a turma divida-se em grupos e que criem suas próprias paisagens sonoras para apresentar para a turma. Deve-se, então, explorar a característica sonora de cada contexto escolhido pelos grupos. As perguntas que fazem parte do exercício são: Quais sonoridades caracterizam esse espaço? Após a apresentação, a turma deve reconhecer o contexto da paisagem sonora, os sons que o compõem e, discutir como reconheceram a paisagem sonora.

Vídeos sugeridos:

- a. “FOLI (there is no movement without rhythm) original version by Thomas Roebbers and Floris Leeuwenberg”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY>

- b. HUMAN's Musics” - A film by Yann Arthus-Bertrand / Composed by Armand Amar.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uog4eCZTUX4>

2.6 Criação e expressão musicais com materiais da natureza⁶

Solicita-se que a turma busque, fora de sala de aula, materiais da

⁶ A educação no geral e a educação musical em particular ainda são bastante antropocêntricas. Partem do pressuposto que podemos nos educar em função do professor ou que este é a única causa do desenvolvimento do aluno. A teoria histórico-cultural de Vigotski, alicerçada pelo cosmocentrismo de Spinoza (2007), permite admitir que também aprendemos musicalmente com a natureza e que esta é a fonte de tudo e de todas as coisas que possam existir na realidade objetiva e no mundo social.

natureza. Depois, em sala, pede-se que cada um explore as possibilidades sonoras de cada material. Em um terceiro momento, uma pessoa do grupo tem os olhos vendados. Outra pessoa lhe leva às mãos algum desses materiais coletados. A pessoa, pelo toque, tem que expressar com a boca, o som que imagina que o material produza. Depois, nomeia o material. E, por último, pode explorar ainda de olhos vendados, as sonoridades possíveis do objeto. Logo após, pode conferir de olhos abertos, tanto o material, quanto o objeto em mãos. A atividade pode ser repetida inúmeras vezes com diversos estudantes. A pessoa que levou o objeto por último pode ficar no lugar da pessoa vendada, enquanto outra leva um novo material às mãos do novo participante. Após, convida-se os estudantes a realizar uma atividade de criação musical com os objetos recolhidos e explorados. Objetiva-se, com essa atividade, demonstrar que as músicas, nas diversas culturas, antes de serem instrumentos musicais convencionais, são materiais sonoros, e que podem ser explorados em criações musicais. Com essas atividades intenciona-se ampliar a vivência das possibilidades sonoras dos objetos, passando a vê-los como possíveis objetos musicais. O propósito então é que se compreenda musicalmente o mundo em sua concretude sonora.

Vídeos sugeridos:

- a. “Músico inventa instrumentos musicais com sons da natureza”

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WKA1psOpeaI>>.

- b. “Orquestra de vegetais em Viena”

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HjXJkEEWNHY&t=8s>>.

2.7 “Desinstitucionalização” dos instrumentos musicais: expressões e criações musicais com materiais do cotidiano

Inicia-se a aula colocando um instrumento, que pode ser um violão no centro de uma roda de pessoas. Combina-se com algum aluno para que ele anote as reações dos colegas, tanto verbais, quanto corporais. Pede-se para que alguém toque o violão. Alguns alunos o fazem a partir do modo que aprenderam (clássico, popular). Depois, solicita-se que a pessoa que tocou o instrumento o passe para

outra, e assim por diante, até que a maior parte das pessoas na roda tenha participado. Alguns vão se negar a ação. Outros expressarão susto, medo, vergonha, enquanto outros irão afirmar que não sabem tocar.

Então, pega-se o violão e sopra-se no orifício dele, ou bate-se com a mão em suas madeira, etc., demonstrando que temos representações culturais hegemônicas sobre o ato de tocar um instrumento, mas que, antes de ser um instrumento musical, este é um pedaço de madeira, ou metal, ou de outros materiais com cordas ou orifícios etc., e que em processos educativos, principalmente com crianças, a exploração dos materiais com suas possibilidades sonoras, expressivas e criadoras deve anteceder qualquer processo de técnica institucionalizada.

Em continuidade, busca-se instaurar uma reflexão que os objetos a nossa volta, como objetos de processos educativos, devem ser explorados por suas possibilidades de ação. Como exemplo, pode-se demonstrar, por meio de uma porta, que, antes de ser utilizada para essa função, ela é um pedaço de madeira e, que, até que se verifique essa função específica, ela pode ser explorada em seus materiais que podem servir para outras funções. Quer dizer, na cultura humana, as coisas podem ter variadas funções. Não é como o escorpião que tem o ferrão para ferrar, ou a baleia que tem nadadeiras para nadar. O ser humano usa suas mãos para teclar, capinar, tocar um instrumento musical, etc. Isto é, porque é um ser cultural. Assim, a exploração do uso dos materiais deve inaugurar as práticas educativas em música, antes de qualquer ensino de técnica específica.

Por último, coloca-se uma cadeira no centro da roda. Esta deve ser apresentada como o novo “instrumento musical” da turma. Solicita-se que diversas pessoas produzam diferentes sons da cadeira, sem repetir sons feitos anteriormente. Ampliam-se as possibilidades sonoras do material, por parte dos estudantes, que antes concebiam apenas como uma “cadeira” e, que agora, assume a função de um objeto sonoro que pode ser incorporado a criações musicais.

Vídeos sugeridos:

a. “Garoto faz percussão em máquina de lavar roupa”.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EaMvCPS8HFc> >

- b. “Mulheres Vunuatu fazem música com a água” . Disponível em>:
<<https://www.facebook.com/qterapeutico/videos/1251537491577502/>>
- c. “Hermeto Pascoal- Música na lagoa”. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw>>

2.8 Construção de instrumento e Histórias sonorizadas

Nesse encontro, solicita-se que os participantes pesquisem (desde aulas anteriores), sites e/ou outras fontes de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis. Todos têm que levar seus instrumentos já prontos desde casa, partilhá-los em suas possibilidades sonoras, modos de construção, e falar sobre a pesquisa. Alguns a realizam na internet. Outros consultam familiares, por vezes, acessando histórias em relação a instrumentos de outras gerações, outros, ainda, pesquisam em livros, ou inventam seu próprio instrumento.

Depois, sugere-se que a turma se divida em três tipos de grupo. O primeiro cria uma história e faz a sonoplastia desta com esses instrumentos. O segundo cria uma história em que os sons sejam parte integrante desta, como uma “história cantada”. O terceiro cria uma composição musical com os instrumentos.

Vídeos sugeridos:

- a. “Catadores de lixo criam orquestra com instrumentos de objetos reciclados”
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw>
- b. “A invenção dos instrumentos pelo Uakti”
Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=N9RPgSVHMc4>”
- c. “A casa do mestre André”
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d77q8JxSLJA>
- d. “Instrumentos musicais com recicláveis”
Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=04IH9oone18>>

2.9 Estilos musicais/ Preconceito e educação estética

Nessa aula, pede-se que os participantes cantem um refrão de uma música de determinado estilo musical que eles escolham. Explora-se a estrutura da

música. Sua característica rítmica, melódica, sonoridade de instrumentos, etc. Depois, pede-se que se cante uma canção de roda, como por exemplo, o “peixe-vivo”. Conversa-se sobre sua estrutura. Em seguida, escolhem-se cinco estilos, como por exemplo, rock, rap, reggae, samba, baião, etc. Solicita-se então, que cada grupo transforme a estrutura da canção para os diferentes estilos.

Trata-se de um exercício que objetiva que os estudantes possam exercitar suas musicalidades que vivem como seres sociais, e que os fazem ter elementos para adentrar, compreender, sentir, estruturar e reestruturar diferentes músicas, sem, necessariamente, ter um conhecimento teórico formal ou técnico a respeito.

Para educadores musicais, isso assume a importância de estes verificarem outras fontes e materiais para a organização de suas aulas. Além disso, preconiza que processos educativos em música devem considerar todas as formas de expressão musical, que, devem fazer parte dos diferentes contextos educativos, prezando pelo respeito às diferenças (PEQUENO; BARROS, 2015). Ou seja, existem “comunidades vitais” (VIGOTSKI, 1995), que são culturais locais, mas existe a cultura humana (como um todo). Os estudantes, que são humanos, tem o direito de conhecerem músicas de outras comunidades vitais ou culturais específicas pelo mundo afora. Para crianças, é uma experiência que possibilita a vivência de mundos sonoros por meio dos efeitos criados e da imaginação.

Outra atividade que intenciona adentrar estruturas musicais funciona do seguinte modo: primeiramente distribuem-se para os estudantes, pedaços de um metro aproximadamente de papel higiênico. Colocam-se músicas de diferentes partes do mundo para eles ouvirem e dançarem com os pedaços de papel (chinesa, africana, caribenha, etc.). Os alunos devem falar sobre quais as características da música (melodia, como o ritmo se comporta, instrumentos peculiares, etc.). Os estudantes devem adivinhar de que parte do mundo pertence a manifestação musical ouvida e porquê (quais as características sonoras que a denunciam como sendo de um determinado lugar). Trata-se de um exercício de análise musical inicial. Depois, os participantes devem escolher um desses lugares e criar uma música com esses elementos.

O nó humano musical é outra atividade em que todos ficam em pé na sala. Um participante canta o refrão de uma música preferida. Todos do grupo que

conhecerem a música devem cantar também. Essa pessoa, assim que tocar na mão de outra, enquanto anda pela sala, deve parar de cantar e a pessoa que foi tocada inicia a sua música. À medida que mais pessoas forem tocadas e começarem a cantar, de mãos dadas, passam por baixo das mãos de alguém, giram e ficam de costas, etc., tentando formar um nó humano. Intenciona-se demonstrar a diversidade e a riqueza das músicas e gostos musicais e que, repertórios são compartilhados social e culturalmente.

Vídeos sugeridos:

a. “Como são criados os efeitos sonoros nos filmes”

< <https://www.youtube.com/watch?v=ljS06TYzfag> >

b. “*Así se hacen los efectos de foley increíble*”

<https://www.youtube.com/watch?v=oyRHH3RP3V4>

2.10 Registro sonoro

A intencionalidade educativa nesse encontro centra-se nas possibilidades de registro de sons, a partir da criação de signos sonoros pelos próprios participantes. Objetiva-se demonstrar possibilidades, para além de partituras convencionais, de uma materialidade dos sons em sua forma grafada. Signos e ferramentas culturais fazem a mediação do ser humano com o meio em quaisquer atividades. Contudo, devemos distinguir e caracterizar os signos das ferramentas. Estas são uma extensão material do corpo (instrumento musical, martelo, avião, etc.) e àquelas, são uma extensão imaterial da mente (fala oral, fala escrita, palavra, gráficos musicais, etc.).

Mas, o que é organizar esse espaço musical? Tal qual o professor jardineiro defendido por Vigotski (2010, p. 65-66), ele vai utilizar o meio musical a seu favor. Como? Primeiramente, horizontalizando a relação pedagógico-musical, validando as experiências musicais. Este organizador deve rechaçar o “ensino direto” (VIGOTSKI, 2010) musical ou a “educação bancária” (FREIRE, 1987) musical. Ou seja, o professor não ensina música. E o que é não ensinar música? É não lecionar música de forma direta e bancária. É ter em mente que o aluno não é uma tábua rasa musical. É levar em consideração que os alunos trazem consigo

experiências que inclusive podem ser compartilhadas ao professor. Ou seja, em uma didática musical de perspectiva histórico-cultural, não existe ninguém melhor ou pior musicalmente do que ninguém. Existem pessoas que se desenvolvem musicalmente de diferentes modos e em um tempo próprio que muitas vezes não se compactua com o tempo imposto pela pelas instituições escolares amparadas pela “mente” ou “lógica escolarizada” (ILLICH, 1985).

Faz-se uma roda. Inicia-se a atividade colocando diversos instrumentos musicais, inclusive convencionais, no centro da roda. Então, pede-se para que os estudantes explorem suas sonoridades e escolham apenas um instrumento. Solicita-se que apenas um estudante demonstre a sonoridade de seu instrumento.

Pede-se para que três estudantes se dirijam à frente, e “desenhem” o som do mesmo, cada qual a sua maneira. Pergunta-se: o que os estudantes “desenharam”? Entra-se numa discussão sobre o que é o signo musical, para que serve, e como ele pode ser utilizado no processo educativo, entendendo-se que ele é um apoio à memória e a comunicação, em processos criadores em música, em composições.

Não há certo ou errado nesse processo (até porque cada estudante terá um encontro único com sonoridades, uma vivência que como tal, é sempre singular à pessoa). Como espaço de experimentação, todas as formas criadas devem ser respeitadas e consideradas como legítimas. Cada signo sonoro criado tem um sentido e um significado para seu criador. Este, apenas, deve fazer um glossário de seus sons, para que outros possam compreendê-lo. Isso tem sido feito por diversos compositores na música do século XX e na música contemporânea, em espaços educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade.

Vídeos sugeridos:

a. Fantasia 2000 - "5th Symphony" . Disponível em:

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nMnlxYkZKaU>>

b. “Bach, Toccata and Fugue in D minor, organ” . Disponível em:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipzR9bhei_o>

3 Conclusão

Por meio das reflexões a atividades anteriormente explicitadas, procuramos organizar um caminho didático em educação musical de perspectiva histórico-cultural de base vigotskiana, ou seja, uma didática específica da atividade musical como prática educativa, voltada para o desenvolvimento da musicalidade das pessoas, em suas dimensões das experiências individuais (intelecto-afetivas), sociais, histórica e culturais, pautado na vivência da percepção, da expressão e da criação musicais. Ou seja, trata-se de uma educação musical humanizadora.

Depreende-se de Pederiva e Tunes (2013), que a musicalidade cultural é uma função psicológica superior e por isso, constitui não apenas o comportamento do ser humano, como o pressupõe. Sendo assim, ressaltamos que a memória musical, o pensamento musical, a atenção musical voluntária, dentre outros aspectos, são funções psicológicas superiores que se dão perpassadas pela consciência humana que, para Vigotski (1995; 1996), se traduz no componente estrutural do comportamento. A atividade musical educativa é permeada dessas funções musicais psicológicas superiores.

Gostaríamos de esclarecer e enfatizar que em momento algum propusemos um manual didático a ser seguido, apesar de termos demonstrado ao longo deste escrito, algumas contribuições oriundas da teoria histórico-cultural para a educação musical calcada na unidade dialética educação-música (GONÇALVES, 2017). Existem algumas razões para tal. Em primeiro lugar, estaríamos contradizendo a teoria histórico-cultural de Vigotski que, por se alicerçar na dialética, compreende a vida, a ciência e a arte, incluindo a pedagogia e a psicologia, dentre muitas outras áreas, como um fluxo histórico dinâmico e incessante. Em segundo lugar, como cada pessoa é uma unidade personalidade social-meio, seria impossível assegurarmos que uma prática educativo-musical possa ser idêntica à outra com diferentes pessoas e em diferentes ambientes e situações. Em terceiro lugar, não podemos garantir, como uma “receita”, que

seguindo tais princípios, possam ser solucionados todos os problemas teóricos e práticos que venham a aparecer nas diversas práticas educativo-musicais. Em quarto lugar, estamos cientes de que não trazemos a verdade absoluta do que venha a ser uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural. Estamos convictos de que apresentamos **um modo** de didática musical oriunda dos princípios estabelecidos por Vigotski por acreditarmos que o autor soviético tenha muito a contribuir para uma área da didática que certamente ainda deve possuir dificuldades de todas as ordens, inclusive, de ordem teórica (epistemológica) e prática.

Estaremos satisfeitos se tivermos mostrado que outra didática da educação musical é possível, a saber: uma didática da **educação musical histórico-cultural** no sentido mais pleno do termo. Além disso, sentiremos com o dever cumprido caso tal didática da educação musical reverbere em práticas educativo-musicais mais humanas e que os indivíduos em todo o seu ser, em todas as suas experiências e em sua unidade afeto intelectual seja respeitado e que possa educar e desenvolver livremente a sua musicalidade.

Diante do que foi exposto até aqui, uma didática específica da educação musical de base histórico-cultural se justifica na medida em que auxilia a guiar o desenvolvimento musical das pessoas tendo como fundamento os princípios oriundos do pensamento de Vigotski. É, sobretudo, trabalhar com as funções musicais superiores: voluntárias, conscientes e intencionais. É lidar com uma educação musical imanente, materialista, dialética. Isto é, não idealizada, não padronizada em nenhum âmbito. Nesse sentido, não se almeja aqui padronizar nem a didática, nem o ensino, nem o professor e muito menos os estudantes. Spinoza (2007) demonstra filosoficamente que o corpo é capaz de diversas coisas que desconhecemos. Podemos afirmar, assim, com toda a segurança que do ponto de vista musical, ninguém sabe ao certo do que nossos corpos são capazes de realizar. É por isso que, dentre outras coisas, intentamos esboçar aqui uma didática da educação musical possível e por isso mesmo, necessária.

4 Referências

- AMORIM, R. R. S. de. *Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal*. 2016. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BOHUMIL, M. *Teoria da Música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.
- COMENIUS. A. *Didática Magna*. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, A. C. A. B. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música*. 2017. xiii, 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ILLICH, I. 1985 *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KATER, C. X encontro regional sudeste da abem / iii encontro de educação musical do colégio pedro ii. Tema: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Minicurso X – *A música da gente e a expressão de cada um* – Carlos Kater (USP). Rio de janeiro, 2016.
- PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. Da atividade musical e sua expressão psicológica. Curitiba: *PRISMAS*, 2013.
- PEQUENO, S.; BARROS, D. Preconceito e Educação Estética na Educação Musical. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (Orgs.). *A Escola e a Educação Estética*. Curitiba: CRV, 2015.
- PIAGET, J. *Jan Amos Comênio*. Trad. MARCONDES, Martha Aparecida S; MARCONDES, Pedro; MAZZETTO, Gino Marzio. MARCONDES, Martha Aparecida S; GASPARIN, João L (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SCHAFER, R.M. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- SPINOZA, B. de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilingüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Psicologia infantil. *Madrid*. Aprendizage, VISOR, 1995.
- _____. *Obras escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid. Aprendizage, VISOR, 1996
- _____. *La Psicología Pedagógica (Edição comentada)*. Porto Alegre: ARTMED, Editorial Progreso, 2003.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo, Ática, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Patrícia Lima Martins Pederiva

Licenciatura em Música pela Universidade de Brasília (1987); Especialização em Execução Musical pela Universidade de Brasília (2000); Mestrado em Educação (Ensino-aprendizagem) pela Universidade Católica de Brasília (2005); Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2009/ Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico); Pós-Doutorado no *Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España*; Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; Professora do PPGE. Coordenadora do GEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Certificado pelo CNPq).

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Técnico em Violão Erudito/Artes pelo Centro de Educação Profissional (CEP) – Escola de Música de Brasília (2007). É Licenciado em Educação Artística – Habilitação em Música pela Universidade de Brasília (2010). É Mestre em Música pela mesma instituição (2013). É Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (2017). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) da Faculdade de Educação da UnB e pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas Afetos e Política do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOP) da Câmara dos Deputados de Brasília, Distrito Federal. Professor da Faculdade de Educação da UnB.

Recebido em Junho de 2018
Aprovado em Julho de 2018

Uma Educação Física Histórico-Cultural (?) Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área.

A Cultural-Historical Physical Education (?) The meanings of bodily culture activities as a general problematic of research for the area.

*Carolina Picchetti Nascimento*¹

RESUMO

Discuto neste ensaio alguns sentidos pedagógicos em propormos uma perspectiva Histórico-Cultural para o ensino da Educação Física. Defendo que o processo de identificação e proposição dos significados das atividades da cultura corporal constitui-se em uma problemática central para as pesquisas em Educação Física direcionadas a efetivar um ensino desenvolvimental na escola. Metodologicamente, analiso uma situação concreta de ensino e de aprendizagem a fim de desencadear uma discussão sobre a relação entre os conhecimentos de ensino em Educação Física e os processos de desenvolvimento dos sujeitos, professores e estudantes. A análise dessa situação procura evidenciar como o sistema de conhecimentos a serem trabalhados na dinâmica da atividade pedagógica da Educação Física direciona de forma decisiva as ações com as quais professores e estudantes podem se engajar em suas atividades de ensino e de estudo com um determinado conteúdo da cultura corporal.

Palavras-chave: Atividade Pedagógica. Cultura Corporal. Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

I discuss in this essay some pedagogical senses when one proposes a "Cultural-Historical perspective" for Physical Education teaching. I argue that the process of identifying and proposing the meanings of bodily culture activities is a central problem in Physical Education research aimed at achieving a developmental teaching at school. Methodologically, I analyse a concrete situation of teaching and learning in order to trigger a discussion about the relationship between the knowledge of teaching in Physical Education and the process of development of subjects, teachers and students. The analysis of this situation seeks to show how the system of knowledge to be worked in the dynamics of the pedagogical activity of Physical Education directs in a decisive way the actions with which teachers and students may engage in their teaching and study activities with a certain content of body culture.

Keywords: Pedagogical Activity. Bodily Culture. Cultural Historical Theory.

¹ Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe) e, atualmente, é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: carolina_picchetti@hotmail.com

1 Introdução: um ensino Histórico-Cultural para a Educação Física?

Discuto neste ensaio quais os sentidos pedagógicos existentes na proposição de uma “perspectiva Histórico-Cultural para o ensino da Educação Física”. Parto da compreensão que as ideias, conceitos e teses desenvolvidos pelos autores da Teoria Histórico-Cultural constituem-se em *instrumentos* para reconhecermos e/ou elaborarmos os problemas de pesquisa relacionados com os processos de organização de um ensino “desenvolvimental” (DAVIDOV, 1988; DAVYDOV, 1982) no campo da Educação Física.

Na tradição Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento que se almeja promover nos sujeitos pela mediação da prática educativa escolar corresponde à formação do *pensamento teórico* (DAVIDOV, 1988; DAVYDOV, 1982), como uma das expressões das funções psicológicas superiores do sujeito (VYGOTSKI, 1995). Vigotski, a partir de seus estudos da década de 1930, apresentou a tese de que a aprendizagem deve promover e conduzir o desenvolvimento dos sujeitos, tendo como premissa a possibilidade e a necessidade histórica de que cada indivíduo reconstitua para si as máximas possibilidades de desenvolvimento alcançadas pela humanidade (VYGOTSKI, 1995; 1997; VYGOTSKY, 2004; LEONTIEV, 1983). É neste contexto que podemos compreender a sua tese de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 1988, p.114). Na década de 1950, D. B. Elkonin e V. Davidov começam a trabalhar com as consequências práticas deste princípio em situações educacionais concretas, defendendo a tese de que o ensino escolar “deve estruturar-se de maneira que, de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de gênese e desenvolvimento dos conhecimentos” (DAVIDOV, 1988, p.174). No Brasil, Moura (2000) e Moura et al (2016), utilizando-se do conceito de “Atividade Orientadora de Ensino”, contribuem para o entendimento da *atividade pedagógica* como unidade entre a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo do estudante.

A produção teórica destes autores oferece-nos princípios gerais para a proposição de uma Educação Física fundamentada na perspectiva da Teoria

Histórico-Cultural, colocando-nos, entretanto, o desafio de propormos meios concretos para a efetivação desta tarefa.

Um caminho possível para realizarmos essa tarefa seria elegermos conceitos, teses e princípios centrais da Teoria Histórico-Cultural, sistematizando a potencialidade pedagógica e didática de cada um deles. Nesta direção, discutiríamos conceitos tais como “zona de desenvolvimento próximo” (VYGOTSKI, 1996), “funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1995), “pensamento teórico” (DAVIDOV, 1988; DAVYDOV, 1982) e “atividade” (LEONTIEV, 1978; 1983) buscando suas vinculações para a organização didático-pedagógica da Educação Física. Em que pese a relevância de apresentarmos essas sínteses conceituais em um artigo e o esforço exigido para fazê-las, parece pertinente, também, reconhecermos que semelhante procedimento de *exposição* costuma deixar apenas para as “considerações finais” (quando não diretamente para o leitor) a tarefa de relacionar aqueles conceitos, princípios e teses com as problemáticas específicas enfrentadas pela atividade pedagógica da Educação Física. Acabamos falando mais *sobre* a teoria do que *com* a teoria, o que resulta em deixar o nosso objeto de investigação, a atividade pedagógica (da Educação Física), à margem das discussões pretendidas.

Um segundo caminho para realizarmos a tarefa de proposição de uma Educação Física a partir da perspectiva Histórico-Cultural seria através da análise de problemas gerais e estruturais existentes na prática pedagógica da Educação Física escolar, destacando-se, ao mesmo tempo, em que medida o problema pedagógico analisado é desvelado e explicado pelos conceitos, princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural. Embora este segundo caminho pareça nos afastar das discussões sobre a Teoria Histórico-Cultural e o ensino da Educação Física (já que não abordamos *diretamente* os seus conceitos) ele pode, contraditoriamente, contribuir para que nos insiramos de modo propositivo neste debate ao evidenciar, de partida, o modo como os fundamentos da teoria podem ser elaborados em problemáticas concretas de pesquisa.

Este segundo caminho de exposição exige do leitor alguma familiaridade com os conceitos da teoria aqui abordada, a fim de que acompanhe o sentido de

levantarmos questões tais como: “quais são os *conhecimentos substanciais* no campo da Educação Física que contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos?” ou “o que significa falarmos em ‘conhecimento teórico’ no ensino da Educação Física?”

Considerando a proposta do presente dossiê (“didáticas específicas” fundamentadas na Didática Desenvolvimental e/ou na Psicologia Histórico-Cultural), e pressupondo que os leitores deste material já estejam familiarizados com algumas das ideias e conceitos centrais desta teoria, considerarei pertinente, neste artigo, abordar as intervinculações entre Teoria Histórico-Cultural e Educação Física através da análise de um problema pedagógico concreto enfrentado na atividade de ensino do professor de Educação Física.

Início o texto discutindo as bases teórico-metodológicas que têm me permitido transformar a questão geral sobre “o que ensinamos em Educação Física?” em uma problemática específica das pesquisas sobre a atividade pedagógica a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, analiso uma situação de ensino e de aprendizagem com o “conteúdo” circo, discutindo a relação entre os conhecimentos de ensino em Educação Física e um ensino promotor do desenvolvimento dos sujeitos, professores e estudantes. Por fim, procuro sistematizar as discussões sobre um ensino “Histórico-Cultural” para a Educação Física retomando a centralidade que a categoria “significados das atividades da cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) tem para uma compreensão e proposição sobre a especificidade de um “ensino desenvolvimental” no campo da Educação Física escolar.

2 O problema sobre “o que ensinamos” em Educação Física como uma problemática de pesquisa na perspectiva Histórico-Cultural

Uma das questões mais gerais e, ao mesmo tempo, mais imediatas de serem resolvidas pela prática docente diz respeito à determinação de quais são os *conhecimentos* a serem ensinados e aprendidos na dinâmica do trabalho pedagógico. Determinar “o que ensinar”, em suas articulações dialéticas com o “como ensinar” e o “para quem ensinar”, constitui-se em elemento central da

atividade docente e se materializa nos processos de organização das ações de ensino e de aprendizagem na escola.

No campo da Educação Física escolar essa questão sobre quais são os conhecimentos de ensino da área é reconhecida por muitos autores como uma problemática geral (por exemplo, ver discussões de Bracht (1999), Siedentop (2002), Coletivo de Autores (1992), Vago (2009)). Ocorre que as diferentes respostas dadas a essa questão, por exemplo, se ensinamos “atividade física”, ou “movimento” ou “corporeidade” ou “cultura corporal”, anunciam diferentes *concepções* que fundamentam nosso olhar para a própria atividade pedagógica da Educação Física.

Para tratar desse problema geral sobre “o que ensinamos” em Educação Física a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural da atividade pedagógica proponho, inicialmente, discutir uma questão que parece ser ainda bastante sensível em nossa área: o *papel do ensino dos movimentos corporais* na atividade pedagógica da Educação Física. Se, como dizia Vitor Marinho Oliveira (2004, p. 104), ainda em 1983 e sob uma perspectiva “humanista” da Educação Física: “A característica essencial da Educação Física é o movimento. É movimento. Não há Educação Física sem o movimento humano, e isto a distingue das demais disciplinas”, o que nos parece imprescindível é discutir o próprio conceito de “movimento” que fundamenta nosso olhar para o ensino das práticas corporais na escola.

Considerando a tradição da perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física “é fundamental [...] o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39), o que inclui uma historicidade dos próprios “movimentos corporais”.

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como *respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas* [...].

Por isso se afirma que *a materialidade corpórea foi historicamente construída* e, portanto, *existe uma cultura corporal*, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e

transmitidos para os alunos na escola. (COLETIVO, 1992, p. 39, grifos meus).

Um dos fundamentos desta posição sobre a cultura corporal delineada pelo Coletivo de Autores encontra-se na conceituação marxiana sobre *atividade humana*, como a ação dos sujeitos em relação a determinadas necessidades surgidas pela prática social. Como sintetizam Marx e Engels (2007, p. 33),

Mesmo que o mundo sensível [...] seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça.

Parafraseando os autores poderíamos dizer: “mesmo que os conhecimentos de ensino da Educação Física sejam reduzidos a um mínimo, digamos ao *movimento corporal*, ainda assim esse ‘movimento corporal’ pressupõe a *atividade humana* que o produziu”. Esse é o sentido geral de afirmarmos o caráter histórico-cultural das atividades da cultura corporal e, conseqüentemente, a dimensão *histórica* dos *conhecimentos de ensino* da Educação Física. À Educação Física cabe ensinar *atividades* humanas, como síntese da relação entre *necessidades* historicamente surgidas no campo das práticas corporais lúdicas e os *meios* capazes de satisfazer tais necessidades (NASCIMENTO, 2014).

Pode-se evidenciar, então, uma primeira expressão da problemática sobre “o que ensinamos em Educação Física” considerando os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural: a necessidade de se explicitar as relações sociais específicas que estão materializadas nas diferentes *atividades da cultura corporal*.

Nesta perspectiva, podemos entender que as atividades da cultura corporal sintetizam em seus *significados* o processo histórico e cultural de transformação de todo e qualquer *movimento corporal* em uma forma socialmente determinada deste movimento. Para o gênero humano não existe o “salto”, a “cambalhota”, “o arremesso” etc. como movimentos corporais em si, aos quais, a posteriori, seriam acrescentados *significados sociais*, tal qual um rótulo é acrescentado a uma embalagem. O “saltar” – para o homem – nasce e se desenvolve em resposta a uma ou outra necessidade surgida na prática social, responde a uma determinada relação entre fins e meios, configurando-se em um processo que transformou e

segue transformando de maneira decisiva a relação de cada sujeito singular com o “saltar”.

Assim, um movimento de “salto” direcionado ao objetivo de produzir uma *forma artística* (caso de um “salto” realizado nas atividades de Dança, Mímica ou Circo) ou à produção de uma *marca para uma destreza corporal* (caso do “salto” realizado nas atividades de Ginástica ou Atletismo), ou, ainda, à produção de uma *situação de oposição lúdica* (caso do “salto” realizado na atividade de Jogo ou Luta) não pode ser compreendido como uma equação do tipo “salto + significado”. Esses “saltos” *são*, eles mesmos, *seus significados*. São *formas* que expressam e, acima de tudo, *realizam* para cada sujeito singular as significações sociais historicamente surgidas no campo das práticas corporais lúdicas. Justifica-se, assim, a relevância e atualidade do conceito de “significações objetivas²” da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) para pensarmos “o que ensinamos” em Educação Física em uma perspectiva Histórico-Cultural da formação humana.

Como uma primeira definição, podemos dizer que esses *significados* referem-se às representações, ideias ou conceitos produzidos pela consciência social e que dizem respeito “ao lúdico, ao artístico, ao agonístico, ao estético ou outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62). Embora esteja claro para essa perspectiva que o “movimento corporal” não é, em si, o conhecimento com o qual a Educação Física trabalha, deve estar igualmente claro para nós que é apenas por meio *desses movimentos e nesses* movimentos que os significados das *atividades* da cultura corporal se *realizam*. Eis um paradoxo que precisamos enfrentar no ensino da Educação Física: ao mesmo tempo em que os significados da cultura corporal não podem ser expressos diretamente nos movimentos corporais, esses significados *só podem ser expressos* por meio desses movimentos.

O problema pedagógico que esse paradoxo coloca para a atividade pedagógica da Educação Física não está, assim, no fato das crianças “fazerem movimentos corporais” nas aulas de Educação Física ou mesmo de aprenderem

² No Coletivo de Autores o conceito de *significados* aparece, às vezes, com a expressão “significações objetivas”. Conceitualmente, consideramos e assumimos neste texto que as palavras “significado” e “significação” expressam um mesmo conteúdo: são simultaneamente produto e processo da atividade humana.

técnicas ou habilidades da dança, do jogo, da luta, da ginástica etc. O problema pedagógico está na qualidade dos *objetivos* e dos *problemas* propostos no ensino para que esses sujeitos *façam* esses “movimentos corporais” do *jogo, da dança, da luta* etc. na dinâmica da atividade pedagógica da Educação Física. A questão, assim, está em organizar ações de ensino e de estudo que permitam aos sujeitos *atuarem com o problema fundamental* que levou a humanidade à produção de um determinado conhecimento (DAVIDOV, 1988; MOURA et al 2016), tornando esse *problema humano*, historicamente formado, em um problema para-si (em um objetivo geral de sua atividade).

Quais seriam, então, esses objetivos e problemas que poderiam sintetizar os significados das atividades da cultura corporal e que, assim, deveriam ser postos como *objetos*³ das atividades de ensino e de estudo dos sujeitos nas aulas de Educação Física? Como, na especificidade deste campo de conhecimento, podemos contribuir para concretizar o princípio de que cada ser singular reconstitua para si as máximas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pela humanidade? (VYGOTSKI, 1995; 1997; VYGOTSKY, 2004; LEONTIEV, 1983).

Uma primeira posição a esse respeito refere-se à compreensão que o pensamento teórico, como uma forma específica de desenvolvimento dos sujeitos a partir do ensino escolar, refere-se a um modo de ação em que o sujeito torna-se capaz de se conscientizar sobre o seu próprio pensamento (VIGOTSKI, 2009). O pensamento teórico, sendo um *processo* permanente da *atividade* do sujeito na direção de refletir para-si o mundo de atividades humanas em suas muitas e diversas relações, de modo que esse sujeito compreenda que um conhecimento qualquer expressa, sempre, um determinado processo de produção deste conhecimento (DAVIDOV, 1988), *pode* se dar a partir das diferentes áreas de conhecimento, a depender do modo como o ensino é organizado.

Nesse sentido, os conhecimentos a serem ensinados no campo da Educação Física em direção à efetivação de um ensino desenvolvimental devem permitir que professores e educandos compreendam cada conhecimento particular da área

³ Sobre o conceito de *objeto da atividade* ver Leontiev (1983).

como produto de determinadas necessidades surgidas na prática social e, simultaneamente, como parte de um determinado *sistema* de conhecimentos.

Uma segunda posição que tenho defendido (NASCIMENTO, 2014) é a de que as atividades da cultura corporal, ao sintetizarem modos de ação para a criação dos significados “lúdico”, “estético”, “artístico”, “agonístico” etc. podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de *imaginação* dos sujeitos, como uma das formas de manifestação das “funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1996).

A dimensão *criadora* das atividades da cultura corporal expressa-se ao evidenciar para os sujeitos a capacidade humana de transformar um determinado fenômeno daquilo que ele *é* naquilo que ele *pode vir a ser*. “É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente” (VIGOTSKY, 2004, p. 6).

Essa capacidade criadora permite que o sujeito construa para si uma imagem antecipada do produto da atividade na qual participa, permite antecipar em sua consciência a finalidade almejada, criando, então, uma *imagem* desta *atividade*. A criação desta imagem tem a função específica de transformar a realidade na própria consciência, modificar a realidade antecipadamente na consciência antes de transformá-la na prática.

[...] a imaginação como fundamento de toda atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural fazendo possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana pautada nessa imaginação. (VIGOTSKY, 2004, p. 7, tradução minha).

A importância da imaginação para os processos de formação dos sujeitos e, assim, para o próprio processo educativo, não se reduz à “criação do novo” do ponto de vista da humanidade. Como diz Vigotski, todos os objetos da vida cotidiana “[...] sem excluir os mais simples e ordinários são, por assim dizer, *a imaginação cristalizada*” (VIGOTSKY, 2004, p.7, grifos do autor). Por isso mesmo, “[...] há que se diferenciar suas expressões como antecipação mental dos

produtos da atividade do indivíduo – ainda que tais produtos não sejam objetivações originais, e a imaginação criadora do dado realmente “novo” ou inédito” (MARTINS, 2011, p. 182). O fundamental, assim, é que ao criar uma forma artística *com* um movimento corporal, por exemplo “um salto”, o sujeito possa descobrir-se como *criador* da atividade humana que dá significado e sentidos a esse salto: por exemplo, ser um sujeito criador *da dança* ou *do circo*.

Saber-se criador dessas atividades humanas é condição indispensável para buscar descobrir os meios necessários e historicamente elaborados para se reproduzir intencionalmente os produtos de tais atividades. O sujeito, então, vai se apropriando da capacidade humana de *imaginação*, da capacidade de antecipar os resultados almejados e projetá-los no presente, de modo a ter nesses resultados orientações efetivas para suas ações. Essa capacidade humana de *imaginação* no campo dos conhecimentos da Educação Física escolar encontra-se materializada, sinteticamente, na ideia dos *significados* das atividades da cultura corporal, inicialmente proposta e elaborada pelo Coletivo de Autores (1992).

3 Um caminho metodológico: um episódio de ensino e de aprendizagem para desencadear o debate

Trago, neste item, uma discussão sobre a relação entre os *conhecimentos* de ensino da Educação Física escolar e os *significados* das atividades da cultura corporal. Para isso, analiso uma situação concreta de ensino e aprendizagem com o *circo*, em que se buscou trabalhar os processos de criação artística no campo da cultura corporal⁴. A discussão dessa situação é realizada por meio de um *episódio de ensino* (MOURA, 2004), compreendido como um recurso metodológico para a *exposição* dos resultados de uma pesquisa no campo da atividade pedagógica. Trata-se da organização de:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma

⁴ Trata-se de uma proposição pedagógica realizada no contexto de uma pesquisa de mestrado (NASCIMENTO, 2010), envolvendo doze alunos da 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental I e três estudantes do curso de Pedagogia que atuaram como professores-estagiários. Foram realizados 10 encontros, com duração de 3 horas cada. As aulas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas. Os sujeitos participantes da pesquisa e/ou seus responsáveis assinaram termo de consentimento para esse fim.

ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade [...]. (MOURA, 2004, p. 276).

A atividade pedagógica retratada neste episódio de ensino buscou destacar como *significado objetivo* para as ações de ensino e de estudo do circo o *processo de criação de cenas com as personagens circenses*. Esse *significado* aparece para o sujeito e realiza-se em sua atividade como um produto de sua atuação com as relações estruturais ou substanciais que compõem a criação de cenas circenses: a dinâmica entre a proposição de uma *intencionalidade artística* e o desenvolvimento de um *enredo* da cena (NASCIMENTO, 2010). A atuação dos sujeitos com esse significado é mediada pelos *conceitos* relacionados ao processo de criação de cenas: os conceitos de *ângulo de visão em relação ao público*, *organização das ações corporais no tempo e espaço* e os próprios conceitos de *intencionalidade artística* e *enredo*. Esses conceitos, sistematizados a partir de uma análise lógico-histórica (KOPNIN, 1978) do circo como síntese de relações sociais no campo da arte, passam, então, a desempenhar o papel de *instrumentos* para a ação dos sujeitos nos processos de ensino e estudo sobre a “*criação de cenas com as personagens circenses*”.

No episódio de ensino descrito no Quadro 1 destaca-se a relação do estudante Luis⁵ com o processo de estudo do circo, considerando o seu envolvimento com a personagem do malabarista.

Quadro 1 – episódio de ensino: a relação do estudante Luis com o estudo do circo.

CENÁRIO I: A aproximação de Luis com a personagem malabarista

Após as experimentações de alguns movimentos das personagens do circo (aula 3), Luis fica brincando com as bolinhas de malabares, utiliza às vezes apenas uma mão e às vezes as duas mãos. Luis mostra certo domínio sobre como fazer os movimentos de malabarismo.

Os educadores começam a conversar com as crianças, a partir de seus interesses, sobre quais personagens iriam compor o espetáculo (aula 4). Luis ratifica sua intenção em ser o malabarista, anunciada nas primeiras aulas, antes mesmo do estudante realizar os movimentos de malabarismo.

- Luis: “Eu sou o malabarista, não quero nem saber!”

⁵ O nome do sujeito foi alterado.

CENÁRIO II: O planejamento e o ensaio da cena de malabarismo

A tarefa proposta para todos os grupos (aula 5) era a de iniciar o ensaio das cenas que foram planejadas na aula anterior. Luis começa seu ensaio. Ele faz o movimento de malabarismo com as bolinhas repetidas vezes. Uma educadora, que havia acompanhado o planejamento escrito para a cena do malabarista, intervém no ensaio de Luis. A professora relembra com ele a ideia da cena que ele havia criado: “*eu começo jogando as bolas para o alto e sempre as bolinhas vão cair na minha cabeça e depois eu vou fazer certinho*”. Luis ouve e discute algumas ideias para concretizar essa intenção previamente planejada. Quando a educadora se afasta, contudo, Luis volta a fazer os movimentos de malabarismo tal qual anteriormente. Depois de alguns minutos uma segunda educadora tenta auxiliá-lo no ensaio da cena engraçada que ele havia planejado. Novamente, Luis ouve e discute as ideias com a educadora, mas no momento em que é deixado sozinho, ele realiza apenas os movimentos corporais de malabares: nenhuma ação de Luis indica que ele esteja ensaiando algum aspecto da cena que havia planejado.

CENÁRIO III: Apresentando a cena para os colegas

Os estudantes estavam preparando uma primeira apresentação das cenas que estavam ensaiando para os colegas da turma e os educadores (aula 6). No momento da cena do malabarista, Luis demonstra uma preocupação com a execução dos seus movimentos.

Luis: [já dentro do palco] “*mas eu não treinei direito...*”.

Prof II: “[faz] do jeito que você treinou”.

A cena de Luis é basicamente a execução dos movimentos de malabarismo. A cena planejada inicialmente ou mesmo elementos que permitissem identificar uma organização de um começo, um meio e um fim para a cena estavam ausentes. No final da apresentação, Luis demonstra certa irritação por ter deixado as bolinhas caírem muitas vezes.

CENÁRIO IV: A relação do Luis com os ensaios da cena de malabarismo: ensaio da cena ou treino dos movimentos?

Durante a elaboração de um material para o cenário (aula 7), Luis manifesta sua necessidade e vontade de “treinar” os movimentos do malabarista.

Luis “Cadê as bolinhas [para professora]? *Eu tenho que treinar, que eu não sei fazer direito*”

Prof II: “Você está treinando em casa Luis?”.

Luis “Eu parei, preciso treinar”.

Prof II: “Volta a treinar em casa, porque só o treino aqui não vai dar, né?”.

Luis: “Onde estão as bolinhas?”.

Prof II: “Agora não é hora de treinar, daqui a pouco você treina, tá?”.

Passam quase doze minutos e Luis volta a insistir:

Luis: “Que horas são?”.

Alguém: “Dez e meia”.

Luis: “Oh! Nós não vamos treinar?!”.

Passam cerca de 20 minutos desde sua última fala e ele volta a insistir:

Luis [para professora]: “Cadê as bolinhas?!”.

A professora ainda diz que não está na hora do treino. Precisam fazer a tarefa do cenário. Passam-se mais 10 minutos e Luis questiona novamente a educadora:

Luis “Agora eu quero treinar, cadê as bolinhas?!”.

Luis começa o seu “treino”. Uma professora se aproxima e procura orientá-lo em seu

ensaio.

Prof II: “Quando você treinar em casa, você vai ver quantas vezes você consegue fazer, porque daí, no dia da apresentação, ao invés de chegar e deixar cair [as bolinhas] você para antes. Se você consegue fazer três [vezes], você faz três e para; faz mais três e para... depois faz com uma mão só”.

CENÁRIO V: A desistência em fazer a cena do malabarismo.

No penúltimo ensaio geral (aula 9) e antes de iniciarmos a apresentação das cenas para os colegas, *Luis procura a professora para dizer da sua desistência em fazer a cena do malabarismo*. Ele justifica que não consegue fazer os movimentos direito e, mesmo com a insistência da professora para que faça do jeito que sabe e consegue, ele se recusa a continuar a fazer esta cena. Luis passará a fazer a cena dos equilibristas com bastão.

Fonte: Elaboração da autora (adaptado de Nascimento, 2010)

Luis *quer ser* o malabarista do espetáculo circense (“*Eu sou o malabarista, não quero nem saber!*” – cenário I) e *planeja* sua cena como malabarista de modo a envolver uma parte cômica (“*eu começo jogando as bolas para o alto e sempre as bolinhas vão cair na minha cabeça*” – cenário II) e uma de destreza (“*...e depois eu vou fazer certinho*” – cenário II). Nota-se que, ainda que sucintamente, o seu planejamento escrito expressa a existência de uma “cena”, com um enredo e uma intencionalidade de comunicação para um público. Entretanto, a realização *dessa* cena elaborada por Luis não se materializou nenhuma vez nas ações de estudo que ele realizou e que foram propostas pelas professoras (cenários II e III). O *problema* de criação de uma cena com a personagem circense não parece ter se tornado um objetivo *orientador* de suas ações: Luis *treina* os movimentos de malabares, mas não *ensaia sua cena* (cenários II, III e IV).

Para Luis, então, e especificamente no que diz respeito a sua relação com a personagem malabarista, o circo não pôde ser mais do que a ação de realizar, com certo grau de perfeição, *o movimento corporal* das personagens. É devido a este *sentido* que Luis atribuía ao circo que ele desiste da cena de malabarista (cenário V) um dia antes da apresentação final do espetáculo: Luis percebe que não poderia atingir o padrão de perfeição do movimento corporal que ele mesmo gerou para si, ao mesmo tempo em que não consegue encontrar *outro meio* de realizar uma cena *com* o malabarista que não fosse a “cena” de executar os movimentos corporais da personagem.

Do ponto de vista da intencionalidade pedagógica proposta nesta atividade de ensino com o circo notam-se, nos cenários II e III, algumas ações de ensino que buscavam destacar o *processo de criação de uma cena com as personagens*, como o objeto das ações de estudo sobre o circo: a) elaborar um planejamento escrito da cena; b) ensaiar as cenas; c) apresentar as cenas para os colegas e professores e d) analisar as cenas apresentadas considerando os elementos conceituais que compõem essa criação (ângulo de visão – organização dos movimentos corporais no tempo e espaço– intencionalidade artística – enredo). Notam-se, também, algumas falas das professoras para Luis buscando tornar o processo de criação da cena com a personagem malabarista o foco de suas ações, por exemplo: i) contar quantas vezes conseguia fazer o malabarismo e parar antes disso para evitar que as bolinhas caíssem no chão e, assim, poder prosseguir a cena; ii) dar uma volta pelo palco e fazer os movimentos cada vez para uma direção; iii) fazer algumas vezes apenas com uma mão, já que ele tinha um bom domínio desse movimento; iv) treinar em casa para sentir-se mais seguro; v) terminar a cena de um jeito especial, por exemplo, abrindo os braços com as bolinhas nas mãos e agradecer; vi) ensaiar a ideia da cena engraçada, deixando as bolinhas caírem na cabeça.

Deste modo, do ponto de vista do *ensino*, o processo de criação de cenas com as personagens circenses apresentou-se como o *significado* mais geral desta atividade pedagógica: ocupava o centro do sistema de conhecimentos e do sistema de *ações de estudo* que se propôs trabalhar. Para Luis, contudo, essas ações de estudo propostas não puderam se efetivar como *mediações* entre o *significado social* destacado na atividade circense (o processo de criação de cenas com as personagens) e o *sentido pessoal* que Luis já tinha sobre o “circo” (realizar de forma “perfeita” os movimentos corporais das personagens).

Apesar de realizar as *ações* de estudo propostas pelas professoras (planejar sua cena; ensaiar a cena; apresentar para os colegas etc.), Luis não pôde *transformar* essas ações de modo a efetivamente engajar-se com elas como ações de sua *atividade de estudo* sobre o circo. Luis não pôde estabelecer para si o *objetivo geral* de compreender como se criam cenas circenses. É importante, agora, buscarmos explicar o porquê dessa não possibilidade de transformação das

ações de estudo realizadas por Luis em uma atividade de estudo: na *sua* atividade de estudo (DAVIDOV, 1988).

Poderíamos considerar, inicialmente, que a necessidade de um domínio mais ou menos habilidoso de um determinado movimento corporal, caso do malabares, seja um fator central para explicarmos a cisão entre o planejamento escrito da cena e a concretização desse planejamento nas ações de ensaios e nas apresentações do estudante. Se não temos autonomia mínima para realizar, por exemplo, o movimento corporal de malabares, as nossas possibilidades objetivas de construir e realizar uma cena com o malabarista tornam-se bastante reduzidas. Entretanto, esse não parecia ser o caso de Luis.

Desde o início do trabalho pedagógico (cenário I), Luis demonstrou ter algum domínio deste movimento corporal, sendo capaz de realizar três ou quatro sequências completas com duas bolinhas, utilizando ora as duas mãos ora apenas uma mão. Sendo assim, poderíamos dizer que Luis tinha uma relativa autonomia para fazer o “movimento corporal” de malabares, o que lhe permitiria se relacionar com os processos de criação de uma cena *com* o malabarista.

No decorrer da atividade pedagógica, contudo, foi se evidenciando que o *sentido* que Luis trazia sobre o que era realizar uma cena com o malabarista constituía-se em uma *orientação* mais efetiva para suas ações de estudo do circo do que os objetivos e problemas apresentados no *significado* de criação de cenas com as personagens circenses.

Utilizando a conceituação de *motivo* de Leontiev (1988; 1983) poderíamos dizer que “construir uma cena circense” era um *motivo compreensível* para Luis: ele *compreendia* que *esse* era o objetivo de todo o trabalho pedagógico com o circo que estava sendo realizado. Mas a compreensão desse objetivo não podia mobilizá-lo para um engajamento pessoal na busca de resolução desse problema: o motivo era compreensível, mas não era *eficaz* (LEONTIEV, 1988) em relação a um envolvimento efetivo de Luis com as ações de estudo propostas.

Um dos problemas pedagógicos centrais que esse episódio nos permite discutir começa precisamente aqui: no reconhecimento da não linearidade entre o ensino e a aprendizagem ou, o que dá no mesmo, na *possibilidade* de não existir

uma coincidência entre o *significado social* que se propõe para o ensino e o *sentido pessoal* que o estudante estabelece com o conteúdo que está sendo trabalhado⁶. Luis não pôde transformar o *problema de ensino* proposto em um problema para-si, o que o impediu de se colocar efetivamente em *atividade de estudo* (DAVIDOV, 1988) a partir das *ações* de estudo propostas pelos professores.

Evidencia-se, assim, que a atividade de estudo constitui-se em um *produto* da atividade de ensino do professor tão somente na medida em que o estudante, ele mesmo, possa *transformar* as ações de estudo propostas pelo professor em ações de estudo para-si: possa assumir conscientemente os objetivos de ensino como os *seus* objetivos de aprendizagem. É por essa razão que uma das centralidades do trabalho docente seja, justamente, a proposição e organização de *ações de estudo* que permitam expressar os *significados* ou os *problemas substanciais* que devem ocupar o papel de *objeto* das atividades de ensino e de estudo de professores e estudantes.

Como vimos em nosso episódio, o significado da atividade circense que se buscou trabalhar nessa atividade pedagógica (o processo de criação artística de cenas com as personagens circenses) não pôde se realizar para Luis. Mas é somente tendo clareza sobre *qual significado* se pretendia trabalhar na atividade pedagógica que podemos analisar o percurso singular de cada estudante com a apropriação dos conhecimentos de ensino propostos, bem como avaliar a sua inserção ou não em uma *atividade de estudo* (DAVIDOV, 1988)⁷.

No caso da atividade pedagógica retratada no episódio de ensino aqui apresentado, esse significado estava expresso na relação entre a proposição de

⁶ A busca de uma *coincidência*, o que não quer dizer *identidade*, entre o significado social e o sentido pessoal constitui-se em uma problemática geral para os processos de organização do ensino na Teoria Histórico-Cultural. A esse respeito ver, por exemplo, os trabalhos de Asbahr (2011); Araújo (2017) e Rubinstein (1973).

⁷ Nesse sentido é importante destacar que o processo de estudo do circo *também* se *realizou* para Luis durante as análises das cenas dos demais colegas, momento em que o estudante apresentava, muitas vezes, um olhar atento aos elementos e relações que nos permitem pensar o processo de *criação de cenas com as personagens circenses*. Por exemplo, em um momento em que se discutia a realização da cena da “centopeia”, Luis protagoniza a seguinte situação:

Prof II: “... será que pro público ver [...]é melhor fazer a centopeia de frente para vocês ou de lado para vocês?”

Luis: “De lado”

Algumas crianças: “de frente”

Prof II: “Por que de lado, Luis?”

Luis: “porque daí mostra mais coisa, mais as pessoas (...) vai mostrar quantas pessoas têm...”.

uma *intencionalidade artística* e o desenvolvimento de um *enredo* para a cena, considerando como elementos mediadores desse processo a organização do *ângulo de visão* e a *disposição dos movimentos corporais no tempo e espaço*. Destacar esse significado como objeto de ensino e de aprendizagem permite que os sujeitos subordinem as diferentes *ações* relacionadas com o circo (da realização dos “movimentos corporais” das personagens à escolha das roupas e cenários) a esse problema geral de “como se criam *cenas* com as personagens circenses”.

Para os educadores, o processo de criação das cenas com as personagens circenses apresenta-se como a referência e o ponto de partida concreto para a sua atividade de *organização do ensino*. Para os educandos, esse significado constitui-se no *problema* a ser resolvido durante todo o percurso de ensino e aprendizagem e, assim, transforma-se – pelo seu engajamento nas *ações de estudo* propostas – em um primeiro ponto de chegada de sua aprendizagem: o problema de criação de uma cena passa a ser um problema pessoalmente significativo para o sujeito e, assim, permite com que o sujeito se insira efetivamente *em uma atividade de estudo* com o circo.

É possível considerar que em um atividade pedagógica da Educação Física *com* o circo sejam propostos *outros* objetivos de ensino e aprendizagem, por exemplo, estudar o circo *para* aprender a fazer cambalhota ou *para* estudar a história do circo ou *para* aprender a trabalhar em grupo etc. Mas a proposição desses diferentes objetivos de ensino não contradiz o fato de que o *processo de criação de cenas com as personagens* seja, objetivamente, um problema nuclear *desta atividade humana*: um significado substancial que surgiu na prática social durante o processo de desenvolvimento do circo como uma atividade artística. É por essa razão que a determinação *desses significados* das atividades da cultura corporal se apresenta como condição estruturante para a organização do ensino da Educação Física em uma perspectiva Histórico-Cultural da formação humana.

Destacar esse ou aquele *significado* sobre uma atividade da cultura corporal, significado esse que sintetiza os *problemas substanciais* relacionados aos processos de *criação* das atividades de jogo, dança, luta, ginástica, circo etc., determinam as *possibilidades formativas* que são propostas para os sujeitos em

suas atividades de ensino e de estudo com as atividades da cultura corporal. A explicitação desses significados apresenta-se, assim, como um dos elementos mais determinantes da atividade pedagógica da Educação Física: é a partir deles que se dá a possibilidade de proposição de um *sistema de conhecimentos* para a área.

A apropriação desses *significados* das atividades da cultura corporal pelos educandos não é imediata, direta ou linear. Como vimos em nosso episódio ela pode, para alguns alunos, não se realizar no tempo pedagógico considerado. Entretanto, eleger *esse* ou *aquela* significado como objeto de ensino da atividade pedagógica transforma de maneira decisiva as possibilidades de ações dos sujeitos em suas ações de ensino ou de estudo com as atividades da cultura corporal.

4. Os significados das atividades da cultura corporal e os conteúdos de ensino da Educação Física

A proposição sobre “o que ensinamos” em Educação Física parte, muitas vezes, da definição de uma ou outra *manifestação corporal* que os educandos deveriam conhecer, por exemplo, os jogos, as lutas, as danças etc. ou, ainda, de jogos, danças e lutas específicas: o futebol, ou o judô, ou o frevo. Entretanto, considerando que todas essas manifestações corporais são *formas* que expressam uma ou outra *atividade humana*, o ponto de partida efetivo para a organização do ensino da Educação Física em uma perspectiva Histórico-Cultural reside menos nessa definição inicial de quais “práticas corporais” iremos trabalhar e mais na explicitação das *significações* historicamente surgidas e desenvolvidas na esfera da cultura corporal.

Podemos compreender, conforme Leontiev (1983), que os significados refletem o mundo objetivo na consciência do homem.

A significação é aquela generalização da realidade que foi cristalizada, que se fixou em seu portador sensitivo, no geral, uma palavra ou combinação de palavras. Esta é a forma espiritual, ideal de cristalização da experiência social, da práxis social da humanidade [...]. O homem conhece o mundo não como Robson, fazendo uma descoberta depois da outra em uma ilha deserta. O homem, no curso de sua vida, assimila a experiência da humanidade, a experiência das gerações precedentes, que tem lugar precisamente na forma de domínio das significações [...], a

significação é a forma na qual um homem determinado chega a dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada. (LEONTIEV, 1983, p. 225, grifos nossos).

Quando falamos, então, sobre os significados das atividades da cultura corporal – inicialmente, “o lúdico, o artístico, o estético, o agonístico ou outros”, Coletivo de Autores (1992, p. 62), estamos nos referindo a determinadas experiências históricas e socialmente gestadas pela *atividade humana*.

A identificação do conteúdo objetivo de cada uma dessas *significações*, identificar os “nexos conceituais” ou as “relações substanciais” para as diferentes áreas de conhecimento, foi um problema fundamental na teoria de Davidov sobre o ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1988; DAVYDOV, 1982). Trata-se, justamente, da tentativa de propor e sistematizar o conjunto de relações sociais que constituíram e seguem constituindo uma dada atividade humana e que se encontram *sintetizadas* nos conceitos, princípios e tópicos de uma área de conhecimento.

É em virtude dessa compreensão específica dos conceitos de *significado* e de *atividade* (LEONTIEV, 1983; MARX, 2004; MARX e ENGELS, 2007) que podemos considerar a ideia dos “significados das atividades da cultura corporal”, inicialmente delineada pelo Coletivo de Autores (1992), como um instrumento nuclear para a proposição de uma problemática de pesquisa sobre “o que ensinamos” em Educação Física a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de um instrumento para nosso permanente engajamento na busca de explicações sobre quais são as relações sociais específicas que estão objetivadas na dança, no circo, na mímica, na luta, no jogo, no atletismo, na ginástica etc. e que permitem aos sujeitos se apropriarem dos modos de ação para *criarem/recriarem* tais atividades para-si.

Quando destacamos que o significado central do circo é o *artístico* e que, dentro dele, o problema específico refere-se à criação de cenas com as personagens circenses, podemos determinar de forma mais concreta o *sistema de conhecimentos* que deverá *orientar* a atividade pedagógica da Educação Física com o estudo do circo. Conseguimos determinar as relações objetivas com as quais os sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, devem se relacionar

para reconstituírem para si o circo como uma atividade artística, como síntese entre a dinâmica de proposição de uma *intencionalidade artística* e o desenvolvimento de um *enredo* da cena.

A apropriação desses significados não implica apenas ou principalmente a aquisição de “novas palavras” ou novas definições sobre o circo, repetindo, por exemplo, que “o circo é o processo de criação de cenas com as personagens”. Trata-se, isto sim, da aquisição de *um novo modo de ação* que efetivamente permita aos sujeitos reconstituírem para si o *circo* como uma atividade artística e, assim, agirem criadoramente com ele e a partir dele.

O processo de apropriação de conceitos teóricos permite aos sujeitos *perceberem* o mundo de outro modo e “perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente” (VIGOTSKI, 2009, p.289). No caso de nosso exemplo com o circo, ao perceber de modo “diferente” o que é o circo, vê-lo efetivamente como um processo de *criação de cenas*, com toda a complexidade que esse problema envolve, permite aos educandos projetarem como objetivo de suas ações de estudo a “criação de uma cena *com* o malabarista, ou com o acrobata, ou com o contorcionista etc. *do modo como* um artista faz”. Temos, aqui, o início da solução para o aparente paradoxo entre o “movimento corporal” e os “significados das atividades da cultura corporal” apresentado no início deste texto. Os movimentos corporais de cada uma dessas personagens são elementos que, tomados em si mesmos, ocultam o significado objetivo da atividade circense, assumem a *forma* de um movimento “em si”. Mas, ao mesmo tempo, sem esses movimentos corporais específicos, sem *essas formas*, o *significado* da atividade circense *não se realiza* para o sujeito na sua relação com o circo.

A importância de conhecermos teoricamente esses significados objetivos das atividades da cultura corporal, conhecermos as características essenciais de cada atividade humana a ser ensinada no campo da cultura corporal, diz respeito à possibilidade que esse conhecimento nos dá para melhor agirmos na estrutura da atividade pedagógica. Sem conhecermos teoricamente essas significações que constituem as atividades da cultura corporal, os conteúdos de ensino da Educação

Física acabam tornando-se simples “tópicos”, uma lista de manifestações e/ou de conhecimentos que não compõem, ainda, um sistema conceitual.

Nessa direção, é preciso reconhecer os esforços coletivos de construção de uma Educação Física fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, esforço esse expresso em teses, dissertações e artigos científicos⁸. Esses trabalhos buscam, em suas singularidades, formular e resolver problemáticas concretas sobre “o que ensinamos” e “como ensinamos” em Educação Física considerando uma perspectiva histórica e cultural da formação humana e considerando, ainda, a exigência de nos engajarmos em uma luta *científica* e, ao mesmo tempo, *política* em relação a essa proposição sobre o vir a ser da Educação Física escolar.

Trata-se de uma luta *científica* porque para efetivarmos um ensino que contribua para promover o “máximo desenvolvimento” de cada indivíduo (VYGOTSKI, 1997; LEONTIEV, 1978) precisamos propor quais seriam os conhecimentos substanciais no campo das atividades da cultura corporal que permitam expressar a dimensão teórica dos conceitos na especificidade da Educação Física. O que, precisamente, pode ser *desenvolvido* nos sujeitos a partir do jogo, da dança, da luta, da ginástica etc.? Contribuir para o “máximo desenvolvimento dos sujeitos” constitui-se, ao mesmo tempo, em uma luta *política*, porque esse desenvolvimento deve estar orientado à formação de uma personalidade coletivista (VYGOTSKY 2004; LEONTIEV, 1978), de modo que “o fim deste caminho, ao dizer de Gorki, é o homem convertido em homem da humanidade” (LEONTIEV, 1983, p. 180).

5 Considerações finais: os significados das atividades da cultura corporal como ponto de partida das investigações sobre o ensino da Educação Física em uma Perspectiva Histórico-Cultural

Busquei, neste ensaio, tecer algumas considerações sobre o sentido pedagógico presente ao falarmos de um ensino Histórico-Cultural na Educação

⁸ A título de ilustração desse processo coletivo cito dois grupos de estudo e pesquisa que vêm produzindo sistematicamente pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, o GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola, coordenado pelo professor Vidalcir Ortigara e pela professora Ana Lucia Cardoso) e o LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, coordenado, em seu núcleo na UFBA, pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel e pelo professor Cláudio de Lira Santos Júnior).

Física. A partir da análise de um episódio de ensino realizado com o “circo”, busquei explicitar alguns fundamentos que nos permitam transformar o problema geral sobre “o que ensinamos em Educação Física” em uma problemática específica de pesquisa no campo da Teoria-Histórico Cultural.

Uma premissa que orientou o modo de exposição dessas ideias no presente ensaio está na compreensão de que não podemos realizar na escola “um ensino Histórico-Cultural” simplesmente anunciando as potencialidades didáticas e educativas dos conceitos que foram desenvolvidos por seus autores. Paraphraseando Vigotski que, em sua busca de criar uma *psicologia* Histórico-Cultural, dizia: “Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (VIGOTSKI, 2004, p. 395), poderíamos também dizer: “Não queremos receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é *a atividade pedagógica da educação física, quais são os seus conhecimentos e modos de organização do ensino*; o que desejamos é aprender *na globalidade* do método de Marx e *na globalidade dos princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural* como se constrói a análise da *atividade pedagógica e do ensino da Educação Física*”. Para tal, precisamos enfrentar a tarefa de *formular* problemáticas específicas em relação à atividade pedagógica da Educação Física.

Por essa razão, a relação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Física não se apresenta simplesmente como uma premissa para a atividade de professores e pesquisadores que lidam com os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física escolar, mas fundamentalmente como um ponto de chegada: uma “Educação Física Histórico-Cultural” como produto de nossas ações concretas *com* os conceitos, princípios e teses da teoria para a identificação e resolução das problemáticas específicas que perpassam a busca de um ensino *promotor do desenvolvimento dos sujeitos* no campo das atividades da cultura corporal.

6 Referências

- ARAÚJO, Elaine Sampaio. *Organização do ensino e aprendizagem docente*. Tese de Livre Docência – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto/99.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez. 1992.
- DAVIDOV, Vasili. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVYDOV, Vasili. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.
- LEONTIEV, Alex N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.
- _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ICONE, 1988 (p. 59-83).
- KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARTINS, Ligia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (livre docência) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*. São Paulo, ano II, n.12, p. 29-43, 1996.

_____. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (p. 257-285).

_____. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. 2000. 131 f. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo et al. A atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O (Org). *A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016. (pp.93-126).

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. *A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. 2010. 249 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é educação física*. São Paulo: Editora brasiliense, 11.ed, 2004.

RUBINSTEIN, Sergei. *Princípios da psicologia geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SIEDENTOP, Daryl. Content Knowledge for Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, v. 21, n.4, p. 368-377, jul. 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 25-42, set. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Havana: Pueblo y Educación. 2004.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madri: Visos, 1997.

VYGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. V; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ED. Ícone, 1988. (p. 103-117).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A transformação socialista do homem*. In: URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Nilson Dória: Marxist Internet Archive, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 5 de jun. de 2018.

Carolina Picchetti Nascimento

Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe) e, atualmente, é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina.

Recebido em junho 2018.
Aprovado em agosto de 2018.

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 Limpa*⁶, 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

O conteúdo filosófico e o sujeito da aprendizagem: aportes para a organização do ensino de Filosofia em nível médio

The philosophical content and the subject of learning: contributions to
the teaching organization of Philosophy at high school

Cleder Mariano Bellier¹
Marta Sueli de Faria Sforzi²

RESUMO

Pesquisas já realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE) têm evidenciado que o planejamento de ensino que visa o desenvolvimento dos estudantes deve ter como ponto de partida a análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem. Neste artigo, analisamos o objeto de ensino – o conceito filosófico – e o sujeito da aprendizagem do ensino médio – o adolescente. Por meio dessa análise, evidenciamos a relação entre as características desse período do desenvolvimento humano e o conhecimento filosófico, bem como identificamos algumas ações didáticas que procuram aproximar os motivos de ensinar filosofia aos motivos de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Didática. Teoria Histórico-Cultural. Ensino. Filosofia. Planejamento do ensino.

ABSTRACT

Research already carried out by the Group of Studies and Research on Teaching Activity (GEPAE) has shown that the planning of teaching aimed at the development of students should have as a starting point the analysis of the object of teaching and the subject of learning. In this article, we analyze the object of teaching - the philosophical concept - and the subject of learning at high school - the teenager. Through this analysis, we underline the relationship between the characteristics of this period of human development and the philosophical knowledge, as well as identify some didactic actions that seek to approximate the reasons for teaching philosophy and students' reasons for learning.

Keywords: Didactics. Historical-Cultural Theory. Teaching. Philosophy. Teaching planning.

¹ Doutor em Educação pela UEM, mestre em Educação pela UEM, professor de Filosofia no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná e membro do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino. E-mail: bellieri@gmail.com

² Pós-doutora em Educação pela Unicamp, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); coordenadora do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino e membro do GEPAPe-USP – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica. E-mail: martasforzi@uol.com.br

1 Introdução

Um dos desafios que se colocam diante do professor de Filosofia quanto se depara com a tarefa de planejar o ensino dessa área para os estudantes do ensino médio, é a definição do que ensinar, para quem ensinar e como ensinar.

Pesquisas e estudos realizados sobre o ensino de Filosofia apontam que esse deveria proporcionar ao estudante discernir uma estrutura conceitual, expulsar o acaso, descobrir a essência e as estruturas da realidade (FAVARETTO, 1996). Para Lebrun (1976) a Filosofia deveria permitir ao estudante a descoberta da lei interna que sustenta o funcionamento e a ordem lógica da realidade, tanto a presente nos textos filosóficos quanto a realidade. Assim, iniciar o sujeito na experiência do filosofar implicaria propiciar-lhe compreensão da lei interna que estrutura a relação conceitual dos textos filosóficos, expulsar o acaso, descobrir a essência e as estruturas da realidade, descobrir o sentido das palavras, relacionar os interesses do aluno às questões filosóficas presentes nesses interesses, sem inibir as questões teóricas ou a manifestação emocional dos alunos, garantindo [...] o mínimo de especificidade filosófica (FAVARETTO, 1996, p. 78).

O exposto por esses autores deixa claro o que é comum ao ensino em todas as áreas do conhecimento, a necessidade de se refletir acerca dos conceitos a serem ensinados e os modos de propiciar aos estudantes a aprendizagem desses conhecimentos. Assim, apesar da especificidade própria de cada área, o reconhecimento desse aspecto comum nos leva a considerar que aportes da psicologia e da didática, à medida que oferecem uma compreensão geral sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, ampliam o modo de interagirmos com o ensino de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar.

Isso explica a razão de buscarmos esses aportes na produção de autores do campo da Filosofia, Psicologia e da Didática que se voltaram para a compreensão da relação entre o objeto e sujeito do conhecimento. De modo especial, recorreremos às teorizações acerca da lógica e da teoria do conhecimento, feitas por Kopnin (1978), Ilienkov (2006; 2008) e Lefebvre (1991); às reflexões acerca das relações

entre a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento do pensamento, propiciadas por Vigotski (1993; 1996; 2001; 2003), Luria (1994), Leontiev (2004) e Elkonin (1969; 1987) e aos resultados de pesquisas sobre a organização do ensino e da aprendizagem em contexto escolar, realizadas pelo grupo de Davidov (1982; 1988). As questões sobre o conhecimento e sobre a relação dos sujeitos com esse saber, normalmente discutidas no campo epistemológico pela Filosofia, são enriquecidas pelas contribuições das discussões desses temas no âmbito cognitivo, considerando a relação aprendizagem conceitual e desenvolvimento nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, como se faz na Psicologia.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem conceitual propicia o desenvolvimento psíquico dos estudantes, desde que o ensino seja adequadamente organizado para esse fim (VIGOTSKI, 1993; 2003). Assim, as discussões gerais sobre os modos de organização do ensino, próprias da didática, contribuem à medida que dialogam com os estudos específicos sobre o ensino de Filosofia. As interfaces entre esses campos do conhecimento podem oferecer elementos que subsidiam a atividade do professor de Filosofia.

Fundamentados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, bem como da Teoria da Atividade e do Ensino Desenvolvimental, algumas pesquisas realizadas, ainda de modo bastante modesto, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino da Universidade Estadual de Maringá – GEPAE-UEM - sinalizam que é possível encontrar nesses referenciais teóricos entendimentos acerca do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem que servem de subsídio para o campo da didática geral e didáticas específicas. Sobre *o objeto* de ensino, fica claro nesse referencial teórico que o conceito é entendido como síntese que expressa objetos e fenômenos da realidade objetiva, portanto, que é uma abstração que tem relevância se abordada em sua unidade com o concreto. Sobre *o sujeito* da aprendizagem, a medida que se compreende que os conceitos “[...] não são apreendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 74), entende-se que o estudante deve assumir um papel ativo na apropriação do conhecimento, realizando ações mentais com o objeto de ensino. Envolver-se ativamente com o conhecimento exige que a ação a ser realizada tenha sentido pessoal para o

sujeito, portanto, há que se ter em vista a relação afetivo/cognitiva do estudante com o objeto de ensino.

Com base nesses pressupostos, defendemos que o planejamento de ensino que visa o desenvolvimento dos estudantes precisa ter como ponto de partida a análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem, pois essa análise oferece subsídios para o planejamento das ações didáticas, da introdução à avaliação do conteúdo a ser trabalhado.

Considerando que nossas investigações estão voltadas para o ensino de Filosofia no ensino médio, a análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem, exige que nossa atenção esteja voltada para o conteúdo de ensino das aulas de Filosofia, o conceito filosófico, e para o sujeito da aprendizagem, o aluno adolescente.

2 O objeto de ensino: conceitos filosóficos e pensamento filosófico

Consideramos que a educação escolar, por meio do ensino dos conceitos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento, tem por finalidade a promoção do desenvolvimento humano. No que se refere ao ensino de Filosofia, ganha destaque os conceitos filosóficos e o pensamento que a apropriação desses conceitos permite desenvolver: o pensamento filosófico. A organização do ensino dessa área do conhecimento implica, portanto, conhecer as características desse objeto de ensino e do pensamento a ele vinculado.

Lebrun (1976) e Favaretto (1996) defendem que o ensino de filosofia no ensino médio deve tornar possível que o aluno se envolva com o conteúdo de ensino e penetre na lógica que sustenta e organiza os conceitos presentes nos textos clássicos de filosofia. Para esses autores, é a qualidade dos sistemas conceituais internalizados pelo aluno que lhe proporciona as condições necessárias para realizar inferências, realizar juízos sobre a realidade geral e apresentada nos textos, bem como sobre os argumentos apresentados pelo professor, pelos demais alunos e por outras pessoas em outras situações que exijam dele algum posicionamento. Assim, as ações de ensino deverão considerar as necessidades dos sujeitos da aprendizagem e o conteúdo filosófico (RODRIGO,

2007). Assim, com base no exposto pode-se inferir que no conceito filosófico, como em todos os conceitos teóricos, encontra-se organizado em um sistema de relações de diferentes representações da realidade, conectadas internamente (DAVIDOV, 1982; 1988; 2008).

Os pressupostos apresentados por Davidov³ (1982; 1988) sobre os conceitos teóricos aproximam-se da compreensão apresentada por Favaretto (1996) e Lebrun (1976) a respeito do conteúdo da Filosofia a ser ensinado aos estudantes. Para Davidov (1988), esse tipo conceito permite a unidade das diferentes representações sobre os fenômenos presentes no mundo objetivo em um sistema, favorecendo ao ser humano superar os movimentos visíveis da realidade e captar seus movimentos reais e internos. Davidov explica-o como um tipo de

[...] atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. (DAVIDOV, 1988, p. 126).

Propala Davidov (1988; 2008) que esse conceito é historicamente formado e resulta da atividade do homem no mundo, possível por sua capacidade racional. Desse modo, considerando-se que a atividade humana se modificou e se modifica ao longo da história, os conceitos devem ser entendidos como algo em movimento, em constante transformação.

Outra característica dos conceitos teóricos é que eles se desenvolvem de forma conjunta com o desenvolvimento de um sistema que integra o universal (princípio geral que une diferentes representações da realidade em um sistema) e as representações singulares da realidade, apresentando as suas particularidades e inter-relações com o universal. A interação entre as representações singulares (singular) e o princípio geral (universal) pode ser entendida como o processo de relação entre o sensorial e o racional, como partes de um mesmo processo de produção do conhecimento.

Acrescenta Davidov (1982; 1988; 2008) que os conceitos teóricos são resultado da atividade humana. Como um modo particular de conceito teórico, os

³ Davidov (1988; 1982) denomina como conhecimento teórico, todas as formas elevadas de consciência social, como as ciências, as artes e a moral. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento filosófico, preservando-se a sua particularidade, pode ser incluído no que Davidov denomina de conhecimento teórico.

conceitos filosóficos visam penetrar no conteúdo interno dessa atividade, criando o mundo das representações universais, conteúdo que passa a mediar as novas relações do indivíduo com a realidade.

Assim, a ação prática permite ao ser humano perceber, em unidade, o lado externo e o interno, o existente e o mediado, o singular e o universal. Para Davidov (1988; 2008), a unidade entre esses elementos contrapostos permite generalizar o seu conteúdo.

A linguagem oferece uma possibilidade primordial para a formação dos conceitos teóricos e, assim, dos conceitos filosóficos. Segundo Davidov:

Esta possibilidade se fixa e amplia por conta do uso da simbologia material e logo dos signos verbais (o uso destes últimos serve para passar das formas externas e objetais, das ações cognoscitivas, às suas análogas verbais discursivas, ou seja, às ações propriamente mentais). (DAVIDOV, 1988, p. 136).

Kopnin (1978), ao analisar a relação entre os conceitos e o pensamento, afirma que o último se desenvolve na tentativa de se libertar dos dados intuitivos, daqueles elementos que são resultado da interação prática imediata entre o ser humano e o objeto, para embasá-los, organizá-los e deduzi-los em um sistema com coerência lógica, resultante da demonstração e da conexão entre elementos isolados e muitas vezes contrários entre si. Adverte Kopnin que, no percurso do pensamento a um nível mais concreto, a razão é contrária a toda e qualquer forma de absolutização dos juízos, levando o indivíduo a construir novos sistemas de conceitos.

Nesse sentido, argumenta Kopnin (1978), o pensamento que reflete apenas as características exteriores de um determinado objeto ou fenômeno, estaria em um nível abstrato de compreensão da realidade, e, quando consegue penetrar na essência dos fenômenos, estaria em um nível mais concreto.

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à compreensão viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões [...] internas necessárias. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento fundamenta a conexão do singular com o universal, fornece não

uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários. (KOPNIN, 1978, p. 162).

Conforme o exposto, podemos concluir que o pensamento teórico possui maior nível de concreticidade justamente por se constituir de abstrações que permite a ascensão ao concreto. Assim, também as abstrações próprias do pensamento filosófico têm como conteúdo as leis do movimento dos fenômenos presentes no mundo e não se encontram isoladas no pensamento: o concreto é, no pensamento, a síntese de muitas definições, ou seja, a unidade dos diferentes aspectos da realidade. É esse processo de síntese que possibilita a formação e a reformulação do concreto em nosso pensamento, que possibilita a conexão entre o singular com o universal e, assim, a unidade dos contrários (ILYENKOV, 2006; 2008).

Isso não significa que não haja a preocupação com a definição verbal do conceito; a linguagem verbal é importante, pois expressa a síntese já produzida pela humanidade, ter acesso a ela abrevia o percurso das novas gerações para compreender o mundo. No entanto, ela não é o ponto de chegada. Trata-se de compreender vários fenômenos e a relação entre eles pela mediação do conceito (LEFEBVRE, 1991). Se consideramos esse pressuposto sobre a mediação exercida pelo conceito, inferimos que o domínio de um conceito filosófico também exerce esse papel mediador e não se resume dominar um conceito filosófico não se resume a saber defini-lo, mas, para além disso, dominá-lo é ter condições de “pensar com” ele. Atuar com o conceito significa movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Estamos, portanto, diante de um ato da linguagem e do pensamento em unidade, razão pela qual, a aprendizagem conceitual possibilita modificar e desenvolver o psiquismo humano.

Reconhecemos que a Filosofia é um produto não material, mas o conhecimento produzido nessa área materializa-se na linguagem, em conceitos filosóficos. Esses, tal como ocorre em outras áreas do conhecimento, são organizados em um sistema de conceitos, assim como exposto por Davidov (1982; 1988) e Kopnin (1978). Esses conceitos estão presentes nos textos dos clássicos de Filosofia. Desse modo, quando nos apropriamos, por exemplo, do conceito de ideia platônica, conforme Leontiev (2004), nos apropriamos da atividade mental

realizada na elaboração desse conceito e este passa a mediar a nossa relação com o pensamento filosófico e com o mundo material e com os fenômenos.

Nessa compreensão do conteúdo do conceito, fica latente outra concepção de aprendizagem e, por decorrência, ela suscita a reflexão sobre que tipo de ensino garantiria esse potencial formativo. Tanto as metodologias de transmissão e recepção de conceitos, como aquelas que visam a construção do conhecimento pelo estudante não asseguram que os conceitos sejam apreendidos como ferramenta para compreender e atuar no mundo, isto é, “como forma de reflexo do objeto material” e “como singular *operação mental*” (DAVYDOV, 1982, p. 300). Daí a razão de considerarmos que o conceito como instrumento simbólico é o elemento nuclear para se pensar, em unidade, conteúdo e forma de ensino.

A percepção dos fenômenos, a atenção para determinados aspectos, a imaginação e o raciocínio são modificados à medida que nos apropriamos de outro modo de interagir com o mundo presente nos conceitos filosóficos. Isto é, nossa interação com o mundo passa a ser mediada por outros instrumentos simbólicos, de caráter mais complexo, o que a torna cada vez menos empírica e intuitiva e cada vez mais teórica. Desse modo, os conceitos filosóficos passam a ser utilizados para compreender diferentes fenômenos. É a apropriação desses conceitos que permite ao aluno “ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas” (LURIA, 1994, p. 17). Desse modo, um ensino de Filosofia que tem como foco o desenvolvimento do pensamento filosófico do aluno deve promover a aprendizagem do conceito filosófico.

Esse conceito uma vez internalizado passa a mediar a relação do aluno com o mundo, possibilitando a modificação do seu pensamento sobre problemas históricos, sociais, estéticos, epistemológicos, científicos, éticos e políticos, visto que além dos conhecimentos adquiridos mediante a sua própria experiência, ele passa a contar também com um repertório cultural muito mais amplo e mais teórico para lidar com os fenômenos. “Essa potencialidade formativa presente na aprendizagem conceitual é o que justifica a estreita relação estabelecida nessa abordagem entre a instrução escolar e o desenvolvimento mental da criança”

(SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150-151). Em nosso caso, o sujeito da aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio é, em sua maioria, o estudante adolescente.

3 O sujeito da aprendizagem: o estudante do ensino médio e o pensamento filosófico

Em conversas informais de professores com seus pares, bem como em reuniões pedagógicas, são comuns afirmações de que os alunos do ensino médio “não querem saber de nada”, “são uns *aborrecentes*”, “não são nem crianças, nem adultos”, “ô fase difícil”, “não estudam”, “não querem aprender”, “só gostam do que não vale a pena”, “é um grupo desprovido de cultura”, “não sabem o que querem da vida”, “não gostam de nada”, “não têm projetos para o futuro”, “só se preocupam com o presente” e “só pensam em comprar”.

Em contrapartida, entre os alunos do ensino médio, em aulas de algumas disciplinas, incluindo as de Filosofia, são frequentes as afirmações: “que aula mais chata e que não diz nada”, “não sei para que estudar isso”, “ler isso não me ajuda em nada”, “boiei na aula de hoje”, “eu ouvi, mas não compreendi”; “o professor diz que é claro, mas para mim continua confuso”; “o professor explica como se faz uma coisa, mas eu acho que é de outro jeito e faço assim”, “escreve qualquer coisa aí, pois em filosofia tudo está correto”, “se eu soubesse que hoje só teria aula chata, teria dado um jeito e ficado em casa”, “gosto do professor, mas não gosto de Filosofia” e “ô coisa sem sentido essa Filosofia”.

Afirmações como essas, tanto de professores quanto de alunos do ensino médio, revelam que é comum os professores compreenderem a adolescência como um período natural de falta de interesse para os estudos e para as coisas práticas do dia a dia, e considerarem essa condição como uma grande dificuldade para o ensino dos conteúdos escolares. Por outro lado, os alunos parecem não encontrar muito sentido em estudar os conteúdos de determinadas disciplinas e, de modo ainda mais acentuado, os conteúdos filosóficos. Perguntamos: o que, para além da aparência imediata, podemos dizer sobre o adolescente, o estudante do ensino médio? Temos como desafio ensinar Filosofia a esse sujeito. É ele que, com a orientação do professor, deverá se apropriar de conceitos filosóficos. Contudo, nos

perguntamos: tem esse sujeito necessidades e motivos para interagir com a Filosofia? Tem ele condições para, nesse período da vida, pensar filosoficamente?

A fim de responder essas questões, recorreremos a crítica realizada por Vigotski aos estudos sobre o desenvolvimento que separam intelecto e afeto, isolando o sujeito da “plenitude da vida”.

[...] a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante. (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Em sintonia com Vigotski, Elkonin (1987) considera que é na adolescência que a vida dos alunos adquire um novo sentido e que eles começam a se preparar para a vida futura. Nesse período, não só aumenta o círculo de convivência social desses jovens como também surge a necessidade de se atribuir um novo sentido à vida. Argumenta Elkonin que geralmente

Ao aproximar-se o final dos estudos na escola se apresenta um novo sentido social dos conhecimentos adquiridos e do estudo. A aquisição de conhecimentos aparece como uma condição indispensável para tomar parte com todos os direitos na vida de trabalho e de relações sociais. (ELKONIN, 1969, p. 552).

Diante do exposto, pode-se inferir que, no ensino médio, além dos interesses de estudos dos alunos estarem conjugados à escolha da profissão, também estão relacionados à necessidade de compreensão da realidade. Contudo, adverte Elkonin (1969), os interesses mais gerais e reais deveriam ser os que se relacionam à compreensão das leis gerais que impulsionam e conservam o movimento da realidade. Assim, as tarefas de estudo deveriam exigir do aluno um nível mais alto de abstração e de generalização, por meio da aprendizagem dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento (ELKONIN, 1969), motivando-se para a argumentação, ele elevaria seu pensamento a um nível mais teórico.

A formação do pensamento teórico motiva que a argumentação de seus pensamentos se faça uma necessidade para os estudantes jovens e também a exigência de que demonstrem as concepções que expõem aos demais. Porém, ao se deixar levar pelas amplas generalizações, algumas vezes eles se inclinam a fazer deduções antes do tempo e sem fundamento suficiente. (ELKONIN, 1969, p. 553).

Elkonin (1969), assim como Vigotski e Luria (1996), afirma que, para que o pensamento teórico possa se desenvolver, é necessário o desenvolvimento da linguagem em um nível elevado. Ressalta o autor que a aprendizagem de significações mais gerais do que as que o aluno já utiliza em seu cotidiano, como terminologias científicas, favoreceria o desenvolvimento da linguagem. Em contrapartida, essas significações gerais também favoreceriam a formação de argumentos mais consistentes e suficientemente estruturados, permitindo a realização de deduções mais gerais. Acrescenta o autor:

Na idade escolar juvenil aumenta consideravelmente a sensibilidade para a forma da linguagem, para a forma literária de seus pensamentos. Aparece o uso consciente dos meios expressivos da linguagem e se fazem atos de consciência os meios idiomáticos, que se valorizam segundo sua correspondência com aquilo que se quer expressar. O estudo da literatura facilita particularmente esta parte do desenvolvimento da linguagem. (ELKONIN, 1969, p. 553).

Concordamos com Elkonin (1969) e, com base nos mesmos argumentos, consideramos que o estudo da Filosofia tem também o potencial de favorecer o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos adolescentes.

Em consonância com o exposto por Elkonin (1969), Vigotski e Luria (1996) afirmam que a adolescência, em razão do desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização, seria o momento de formação dos conceitos mais complexos. Na escola, nessa fase, o indivíduo disporia de condições psíquicas e biológicas para pensar o mundo objetivo com um nível maior de consciência, para utilizar conceitos com maior grau de generalidade.

Nessas condições, o adolescente pode dirigir sua atividade para a realização de ações que possibilitam a formação do comportamento necessário ao desempenho da atividade de estudo com independência. Contudo, adverte Elkonin (1987), a independência do jovem só se desenvolve quando ele começa a fazer exigências a si, assumindo responsabilidades. Acrescenta o autor que as alterações das condições históricas e sociais interferem no modo como o indivíduo se comporta diante do estudo, dando origem a novos motivos e necessidades de comportamento diante do mundo (ELKONIN, 1987).

Elkonin (1987) acrescenta que as principais mudanças ocorridas na fase da adolescência não devem ser compreendidas somente pela maturação sexual ou por outras alterações fisiológicas. Elas são decorrentes também de mudanças no contexto social ocorridas nessa fase da vida: a ampliação e o aprofundamento das relações com os demais indivíduos, a complexidade das tarefas escolares, as exigências realizadas pelos adultos, o aumento da responsabilidade e de cobrança de novos comportamentos.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o desenvolvimento das capacidades superiores e do autodomínio é regido pelos interesses e vontades que o indivíduo tem em cada fase da vida e consideram a adolescência uma fase de transição para novos interesses. Assevera Mascagna (2009) que essa fase do desenvolvimento pode ser considerada um período de crise, pois gera no indivíduo uma sensação de vazio e de negativismo. Para Mascagna (2009), esse estado do adolescente ocorre porque “ele ainda não encontrou seu lugar nas novas condições em que está vivendo” (MASCAGNA, 2009, p. 215). Contudo, adverte a autora, “[...] o comportamento do jovem pode ser considerado até negativo, mas a crise em si, não, com ela, o adolescente forma novas funções psíquicas” (MASCAGNA, 2009, p. 2015).

Sobre as crises que marcam as várias fases da vida, incluindo a transição da infância para a vida adulta, Mascagna argumenta:

Essas crises, em cada etapa da vida, não representam somente a idade de transição, são imprescindíveis no desenvolvimento cognitivo, na superação dos conteúdos velhos por novas qualidades psicológicas. Com o desenvolvimento pleno das funções

psicológicas superiores, com a apropriação dos conhecimentos e a formação dos ‘verdadeiros’ conceitos e, ainda, com a capacidade de reflexão, o jovem se sente com potencialidade para executar mais do que o meio, as condições objetivas de vida, disponibiliza para ele. (MASCAGNA, 2009, p. 124).

Os novos interesses que passam a fazer parte da vida do adolescente não são resultado exclusivo do desenvolvimento biológico do indivíduo, “[...] mas estão atrelados à vida prática dos homens” (MASCAGNA, 2009, p. 124). Trata-se de um momento que necessidades e motivos sofrem mudanças significativas:

O jovem vive dois momentos e que estão correlacionados, o subjetivo e o objetivo. Com o surgimento de novas necessidades internas, a quantidade de objetos que o atrairão também é ampliada. Atividades que antes eram ignoradas passam a conduzir sua vida e seu comportamento, surgindo um mundo inédito para o adolescente. (MASCAGNA, 2009, p. 124).

Nessa perspectiva, argumenta Anjos:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores implica a dialética entre o biológico e o social. Embora o desenvolvimento dessas funções seja, por certo, determinado pelas atividades socialmente configuradas, isso acarreta mudanças no cérebro, não em termos de surgimento de alguma nova parte do mesmo, mas pela formação daquilo que Leontiev (1978b) chamou de órgãos funcionais ou neoformações. (ANJOS, 2014, p. 231).

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o processo de transição de uma etapa de desenvolvimento para outra não se realiza de forma espontânea ou por exclusividade do aparato biológico dos indivíduos. Assim, como a passagem das fases de desenvolvimento não ocorre naturalmente, também a formação do pensamento mediado por conceitos com maiores níveis de generalidade não ocorre de forma espontânea. Mediante a internalização dos conceitos sistematizados, o adolescente pode formar uma nova consciência sobre a realidade e sobre si, bem como um novo comportamento diante do mundo.

Segundo Vigotski e Luria (1996), pensar por conceitos é uma característica que distingue o adolescente das crianças. Trata-se de uma revolução que se

realiza na forma de pensar e na consciência do adolescente sobre si, sobre os objetos e os fenômenos do mundo objetivo.

Em decorrência do exposto, deparamo-nos com uma tarefa necessária no processo de desenvolvimento humano: ensinar conceitos filosóficos a jovens alunos para que desenvolvam o pensamento teórico/filosófico. Essa tarefa é acompanhada do desafio de tornar a apropriação de conceitos filosóficos uma necessidade para o jovem aluno do ensino médio.

Por um lado, esse parece ser um caminho difícil diante do comportamento de jovens que aparentemente têm “preguiça de pensar”, “não querem saber de nada”, como normalmente são referenciados pelos adultos. Por outro lado, contraditoriamente, essa mesma etapa da vida dá origem a todo o potencial para tornar a Filosofia aliada das características do sujeito. Isso porque, a Filosofia tem como objeto aquilo que mais se aproxima do elemento que move os interesses dos adolescentes: a busca das razões e dos fundamentos do mundo e da existência humana.

Potencialmente, nessa última fase da idade escolar, de acordo com Leontiev (2004), constitui-se a capacidade crítica do sujeito, torna-se necessário para ele não só conhecer a realidade, mas interagir com as explicações que são dadas a ela. Nessa fase do desenvolvimento, os jovens exigem que as respostas dadas a problemas referentes aos fundamentos do mundo e da existência humana sejam apresentadas com lógica e coerência. Assim, a adolescência se constitui como momento propício para a aprendizagem filosófica.

Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em face das exigências, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, **aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade.** (LEONTIEV, 2004, p. 309, grifos nossos).

A necessidade de conhecer não apenas a realidade próxima, mas também o próprio saber existente sobre essa realidade, significa uma postura mais ativa não só em relação à realidade, mas também sobre o próprio saber existente. Essa

postura reflexiva sobre o próprio conhecimento produzido, aproxima-se do objeto da Filosofia.

Porém, a depender de como a Filosofia é trabalhada na escola, essa proximidade não é reconhecida pelos adolescentes. Desse modo, eles não deslocam seus interesses para a disciplina, já que tendem a não identificar suas inquietações como semelhantes as que já moveram vários outros sujeitos ao longo da história, especialmente, os filósofos. Nesse sentido, talvez, o maior desafio seja fazer com que o estudante reconheça na Filosofia uma área de conhecimento que está bastante próxima das questões que o inquietam.

Levar o adolescente a perceber que estar de posse de conceitos filosóficos contribui para que ele realize reflexões e análises mais críticas e consistentes sobre sua existência e sobre contradições da sociedade atual, é um modo de criar nele o motivo de aprendizagem.

4 Ações de ensino decorrentes da análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem

Com base na análise do sujeito da aprendizagem, sinteticamente apresentada neste texto, bem como da análise do objeto de ensino, elaboramos um planejamento para o ensino de conceitos filosóficos, que foi desenvolvido experimentalmente em um terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública do noroeste do Estado do Paraná (BELIERI, 2012). Com base nos estudos teóricos e no experimento desenvolvido, chegamos a algumas ações de ensino que se mostraram favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes, já que os mobilizou cognitivamente e afetivamente em torno de conceitos filosóficos, permitindo que alguns conceitos de um clássico da Filosofia (Jean Paul Sartre), fossem assumidos como instrumentos de mediação entre os estudantes e fenômenos do mundo objetivo, favorecendo a ascensão do abstrato ao concreto.

Dentre essas ações de ensino, destacamos:

- 1) criação de uma situação-problema como mobilizadora da aprendizagem, no caso específico, mediante o uso da narrativa;
- 2) promoção de momentos de reflexão inter e intrapessoal, mediadas pelo professor, com foco no conceito central da aula;
- 3) realização de leitura orientada de textos clássicos de Filosofia;

4) apresentação de novas situações a serem analisadas com base no conceito aprendido, permitindo o movimento do abstrato ao concreto. (BELIERI; SFORNI, 2017, p. 708).

A situação-problema, ao mesmo tempo que procura trazer o nuclear do conceito a ser trabalhado, aproxima-se de uma situação própria da vivência de adolescentes na contemporaneidade, visando, assim, produzir nos estudantes o sentido pessoal para o estudo de um clássico do pensamento filosófico.

As discussões nos grupos e entre grupos, mediadas pelo professor, favorecem a interação entre pares, que são muito valorizadas pelos estudantes nesse período, e os colocam em situações que exigem o desenvolvimento da linguagem argumentativa.

A leitura do texto clássico de Filosofia, considerada por nós como indispensável nesse processo, é inserida em um momento em que os alunos já têm perguntas, dúvidas ou posições antagônicas envolvendo o conceito filosófico trabalhado. Assim, a leitura passa a ser uma necessidade dos próprios estudantes para terem mais e melhores subsídios para os seus argumentos.

A apresentação de novas situações concretas, visa realizar o movimento de generalização, afinal, o conceito filosófico estudado não pode ficar restrito ao diálogo com a situação problema específica apresentada inicialmente. Para isso, outras situações diferentes, mas que podem ser entendidas com base no mesmo conceito, precisam ser apresentadas pelo professor. A intenção é que essas novas situações concretas, sejam agora, pensadas pela mediação da abstração que foi objeto de ensino.

Com essa mesma intenção é realizada a atividade avaliativa, ou seja, é apresentado um novo problema de aprendizagem, ao final do processo de estudo, para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito trabalhado.

Essas ações docentes para o ensino de Filosofia buscam estabelecer a vinculação entre princípios teóricos e a suas manifestações em ações docentes. Essa síntese sinaliza elementos a serem levados em consideração na organização do ensino, assim como permite analisar a coerência entre o ensino realizado e suas bases teóricas. Apesar do tom prescritivo, visam apenas ser uma espécie de

bússola para guiar o trabalho docente, e não um receituário a ser, rigidamente, seguido pelo professor.

5 Considerações finais

No início deste texto procuramos destacar que a análise do objeto de ensino – os conceitos filosóficos – e do sujeito da aprendizagem – o estudante adolescente, é um ponto de partida promissor para o professor ter elementos para planejar as aulas de Filosofia no ensino médio. Em seguida, voltamos nossa atenção para o sujeito da aprendizagem.

A compreensão do sujeito do ensino médio, o adolescente, permite ao professor propor situações problemas que impulsionam o pensamento dos alunos para a compreensão das leis gerais do movimento da realidade. Para isso, as tarefas de estudo devem exigir do aluno um nível mais alto de abstração e de generalização, motivando-o a realizar argumentações mediadas por conceitos filosóficos.

Consideramos que a aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio não tem a finalidade de aperfeiçoar o aluno em uma ou mais das áreas que compõem a Filosofia, tampouco o objetivo de que ele supere ou produza novos sistemas filosóficos. A aprendizagem de conceitos filosóficos tem o objetivo de propiciar aos nossos jovens alunos condições para que, desenvolvendo seu pensamento, possam tomar posições mais conscientes e críticas acerca da realidade em seus aspectos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos (BELIERI, 2012). É por meio desse corpo de conhecimentos que eles podem perceber a diferença entre opiniões cotidianas, tão presentes atualmente nas redes sociais, e o pensamento sistematizado presente no argumento filosófico (BELIERI, 2017).

A compreensão de que seus argumentos podem ganhar mais consistência e coerência quando pensados em um sistema de conceitos que se articulam de maneira lógica, pode levar o estudante a reconhecer a Filosofia como aliada de seu desejo de expressar-se no mundo.

Ao analisarmos os motivos de aprendizagem do estudante nessa etapa da vida, conforme a Teoria Histórico-Cultural, e observarmos os motivos de ensino

da Filosofia expostos pela literatura da área (HEGEL, 1996; LEBRUN, 1976; FAVARETTO, 1996; RODRIGO, 2007), reconhecemos a grande sintonia entre os motivos de ensino e de aprendizagem, o que revela um espaço privilegiado desse campo do conhecimento no desenvolvimento dos estudantes. É preciso, no entanto, que as ações de ensino sejam organizadas com a intencionalidade de fazer com que esses motivos coincidam.

6 Referências

ANJOS, R. E. dos. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente: UNESP, V. 25, n° 1. Jan/Abr. 2014, p. 228-246.

BELIERI, C. M. *Aprendizagem de Conceitos Filosóficos no Ensino Médio*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BELIERI, C. M. *A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no ensino médio*. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. de F. Ações docentes no ensino de Filosofia no Ensino Médio. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 19, n. 3, p. 689-710, 16 nov. 2017.

DAVIDOV, V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study*. Translated by Peter Moxhay. Nova Science Publishers, 2008.

DAVYDOV, V. *Tipos de Generalización en la Enseñanza*. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde El nacimiento hasta El ingreso em La escuela. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (Orgs.) *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso Fernando; FABRINI, Ricardo Nascimento; MUCHAIL, Selma Tannus (Orgs.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996, p. 77-86.

HEGEL, G. W. F. *Sobre o Ensino de Filosofia*. Trad: Arthur Morão.

Disponível: www.lusosofia.net

Acessado em 15/12/2017.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ILYENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, A. T. *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006. p. 151-200.

ILYENKOV, E. V. *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Delhi: Aakar Books, 2008.

LEBRUN, Gerard. *Por que filósofo?* Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, 1976, p.148-153, 1976.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal lógica dialéctica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1991.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MASCAGNA, G. C. *Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski*. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no ensino médio. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, p. 37-52.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade? *Comunicações* (Piracicaba), v. 13, ano 2006, p. 150-158.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos Sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: tomo II*. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. (Edição Comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003.

Cleder Mariano Belieri

Doutor em Educação pela UEM, mestre em Educação pela UEM, professor de Filosofia no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná e membro do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino. E-mail: bellieri@gmail.com

Marta Sueli de Faria Sforini

Pós-doutora em Educação pela Unicamp, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); coordenadora do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino e membro do GEPAPe-USP – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica. E-mail: martasforini@uol.com.br

Recebido em junho de 2018.
Aprovado em agosto de 2018.

Diagnóstico do nível de desenvolvimento da orientação de uma ação, em Química Geral, com futuros professores: contribuições da Teoria de P. Ya. Galperin¹

Diagnosis of the development level of an orienting basic of action, in general chemistry, with future teachers: contributions from P. Ya. Galperin theory

Isauro Beltrán Núñez

Betânia Leite Ramalho

RESUMO

O artigo apresenta resultados de um estudo cujo objetivo foi caracterizar a base orientadora da ação “explicar propriedades das substâncias e de materiais” com licenciandos de Química. O diagnóstico e a caracterização da orientação inicial da ação são condições necessárias para sua formação ou atualização segundo a teoria de P. Ya. Galperin, que compreende a aprendizagem como internalização da orientação da nova ação ou de conceitos que permite ao estudante planejá-la, executá-la e regulá-la, segundo etapas planejadas pelo professor. Para tanto, usou-se de uma Prova Pedagógica e as respostas dos licenciandos foram comparadas com o modelo do Esquema da Base de Orientação Completa da Ação definida pelo professor. Os resultados revelaram dificuldades na compreensão sobre a ação em estudo, para explicitar de forma consciente o que é a ação e sua estrutura operacional, o que se revelou numa orientação limitada na solução de uma tarefa que demandava a ação “explicar propriedades das substâncias e de materiais”.

Palavras chaves: Base Orientadora da Ação. Ensino de Química. Teoria de Galperin.

ABSTRACT

The article presents results of a study whose objective was to characterize the guiding base of the action "explain properties of substances and materials" with chemistry graduates. The diagnosis and characterization of the initial orientation of the action are necessary conditions for its formation or updating according to the theory of P. Ya. Galperin, who understands learning as the internalization of the orientation of the new action or concepts that allows the student to plan, execute and regulate it according to steps planned by the teacher. For that, the study applied a Pedagogical Test and the graduate answers were compared with the teacher's Schema for Complete Orienting Basis of Actions. The results revealed difficulties in understanding the action under study, in order to consciously explain what the action and its operational structure were which was revealed in a limited orientation in the solution of a task that demanded the action "explain properties of substances and materials".

Keywords: Orienting Basics of Action. Teaching of Chemistry. Theory of Galperin

¹ Apoio financeiro CNPQ.

¹ Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Habana (1992). Professor Titular do Centro de Educação - UFRN. E-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (1993). Professora Titular do DPEC/UFRN. Brasil. E-mail: betania.ramalho@terra.com.br.

1 Introdução

Na atividade da aprendizagem no contexto escolar, os estudantes precisam elaborar representações sobre suas ações para interagirem e se apropriarem dos objetos do conhecimento, algo que geralmente não se considera na atuação de muitos professores, a qual é pautada nas práticas tradicionais de ensino, como explica Talízina (2000). Para a autora, isso se relaciona à pouca atenção dada ao aspecto operacional da psique, pois há uma preocupação maior com o conteúdo dos conceitos quando a formação destes implica não só construir uma imagem especial, como também as ações nas quais são assimilados e se formam.

Ao criticar o ensino considerado tradicional de base behaviorista, Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987) afirmam como limitação dessa perspectiva de ensino o desconhecimento do autêntico conteúdo do processo pelo qual se realiza a assimilação de conhecimentos, capacidades e hábitos. Para esses autores, o mecanismo geral da assimilação, nessa perspectiva, é a formação de conexões condicionadas, que têm lugar apenas nos casos de reforço da reação através de uma tarefa objetiva que a ela responde. Galperin (2001a), ao considerar o papel da orientação da ação que o estudante deve realizar na aprendizagem, refere-se ao ensino tradicional destacando também o fato de os professores, muitas vezes, limitarem-se a explicitar os objetivos da atividade, no momento inicial, como parte de uma suposta motivação e, pela via da exposição verbal, disponibilizar para os estudantes, de forma “pronta”, uma dada representação das tarefas sem que eles possam elaborar a compreensão adequadas destas.

No entendimento de Galperin (2014), a questão da orientação dos sujeitos como parte de sua atividade mental é um dos problemas mais complexos dos estudos da Psicologia. Galperin (2011b) considera que a orientação, ou bases orientadoras, que o sujeito elabora sobre a ação que deve realizar tem um papel decisivo em qualquer atividade e comunicação humana, em especial, durante o processo de ensino-aprendizagem. A orientação que elaboram os estudantes sobre suas ações, que permite antecipar, planejar, realizar e controlar as ações na

aprendizagem no contexto escolar, tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores nas áreas de Didática Geral e do Ensino de Ciências.

No ensino das Ciências Naturais, as bases orientadoras das ações que os estudantes devem aprender têm sido estudadas como ferramentas mediadoras nos processos da aprendizagem, a partir das ideias de Galperin (1982) e Talízina (2000). Os trabalhos de Prat e Izquierdo (2000) discutem as bases orientadoras como recursos para habituar os estudantes a antecipar e planejar ações de elaboração de textos escritos com estudantes do ensino médio. Nesse mesmo sentido, Jorbas (2000) as usa para a formação de habilidades cognitivo-linguísticas nos casos de estudantes e professores. Karpov (2013) constatou um aumento na motivação e nas aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental que resolviam as tarefas segundo uma dada orientação da ação, elaborada de forma compartilhada, o que garantia uma melhor compreensão e a aplicação das aprendizagens. Constatou, também, que os professores preparados para ensinar desse modo avaliavam como muito positiva essa forma diferente de ensinar.

Os estudos de Pereira e Núñez (2017) com estudantes universitários mostraram como as aprendizagens baseadas na compreensão consciente de bases orientadoras na formação da habilidade de interpretar gráficos em Química promovem maior sentido às aprendizagens e maiores potencialidades de transferência a situações novas. Semelhantes resultados foram obtidos por Mendoza *et al.* (2016) com estudantes universitários, no ensino de conteúdos da Química, a partir da perspectiva da Teoria de Galperin.

Diversos trabalhos, como os de Núñez e Ramalho (2015a), apontam para a importância de o profissional docente conhecer as orientações de que dispõem os estudantes sobre as ações a serem formadas, o que, na sua essência, é uma condição necessária para o ensino e para a aprendizagem. Em todas essas pesquisas, evidenciou-se que o processo de formação ou de atualização de uma habilidade, enquanto ação da qual o estudante deve ter domínio, é precedido pela identificação e pela caracterização da base orientadora dessa ação de que dispõe cada estudante.

Talízina (2000) considera que a atividade cognoscitiva dos estudantes não é algo amorfo, mas sim um sistema de ações determinadas e de conhecimentos que se incluem nelas, o que implica a necessidade de a atividade cognoscitiva ser formada conscientemente, considerando a estrutura das ações. Aprender a ensinar como explicar, como habilidade para a apropriação de conteúdos na Química, impõe o conhecimento profissional dos professores sobre a estrutura dessa ação e sobre as etapas de sua formação, nas quais a orientação, ou a compreensão que têm os que aprendem, é elaborada ou reelaborada, num processo didaticamente planejado.

Neste trabalho, apresentamos uma discussão sobre o diagnóstico das bases de orientação de estudantes de um curso de licenciatura em Química, da ação “explicar propriedades de substâncias e materiais”, tomando como referência um Esquema de Base Orientadora Completa da Ação (EBOCA) enquanto conhecimento profissional desejado para o ensino.

A formação da habilidade “explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais” se constitui uma ação adequada para a assimilação dos conteúdos de estrutura atômica, ligação química, tabela periódica e estrutura e propriedades físicas das substâncias e dos materiais, de forma a integrar esses conteúdos numa ação que permita a solução de um conjunto de situações-problemas vinculadas a perguntas gerais, tais como: por que existe uma grande variedade de substâncias e materiais? Por que as substâncias e os materiais apresentam determinadas propriedades físicas que permitem sua identificação e aplicações diversas (Hedesa, 2014)? Que tipo de estrutura química se deve criar para se ter uma substância ou material com uma propriedade física desejada (Núñez; Ramalho, 2015b)?

2 A orientação da ação como condição necessária à aprendizagem segundo a teoria de P. Ya Galperin

As investigações de P. Ya. Galperin tinham como uma das preocupações estudar as condições que o professor deve criar para favorecer a formação das imagens mentais e dos conceitos segundo etapas planejadas de formação, sendo a

ação de orientação uma categoria estruturante de sua teoria. De acordo com Núñez e Ramalho (2015b), o Programa de Pesquisa de Galperin toma como pressupostos as ideias: sobre a mediação, a internalização das ações externas em internas e o da Zona de Desenvolvimento Próximo de L. S. Vygotsky; e da atividade humana e sua estrutura, essencialmente, de A. N. Leontiev. Essas concepções são tomadas sob os fundamentos filosóficos do materialismo dialético e histórico.

Como se destaca na teoria de Galperin, um objetivo da aprendizagem é o desenvolvimento de ações mentais de orientação que garantam a qualidade de habilidades, hábitos e novos conhecimentos, segundo determinados indicadores definidos nos objetivos. Conforme Galperin (2001d, p. 85), aprendizagem é “toda atividade que resulta na formação de novos conhecimentos e habilidades em quem aprende, ou a incorporação de novas qualidades aos conhecimentos e habilidades que já se possuem”. Esse autor explica que a aprendizagem se produz quando o estudante elabora ou reelabora uma base orientadora como modelo mental da ação que permite planejar, resolver e autorregular a solução correta de situações-problema, dentro dos limites de generalização definidas, assim como poder transferir as aprendizagens para outras situações fora dos referidos limites. Isso se insere no compromisso com o desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes.

A aprendizagem humana implica a assimilação dos conhecimentos em união indissolúvel com as ações, de forma ativa e mediada, e transita por várias etapas: a de orientação; a das formas externas com apoio materializado ou material; a de forma colaborativa e com a ajuda dos mais experientes, com apoio da linguagem externa; a da forma de ações mentais que orientam a realização, no plano mental, de ações objetivas de forma autônoma. Consequentemente, o diagnóstico e a caracterização inicial das orientações para a formação da nova ação, que os estudantes dispõem no plano mental, instituem-se numa etapa do processo de ensino.

Em conformidade com a teoria de assimilação de Galperin (2001a), a formação de uma nova ação mental e de conceitos é um processo de internalização, segundo determinados indicadores de qualidade, que se produz

por etapas, do plano externo (materializado) para o plano mental. Esse processo, baseado nas ideias sobre a internalização, o caráter social e o papel da linguagem na aprendizagem, de Vygotsky, assim como nas sobre a atividade, de Leontiev, é favorecido quando segue um conjunto de etapas devidamente planejadas pelos professores.

Baseado na Teoria de A. N. Leontiev, Galperin (1982) considera que a ação está formada por componentes estruturais e funcionais: os componentes estruturais da ação compreendem seus objetivos, os motivos, as operações, o processo e o sujeito que a realiza; os componentes funcionais da ação compreendem a orientação, a execução e o controle, os quais se encontram inter-relacionados. Em face de uma situação-problema que exige de uma nova ação, ou de uma ação que deve ser aplicada de uma nova maneira, embora não seja nova, o primeiro que uma pessoa faz é orientar-se para a procura de respostas. Para dominar uma nova ação, é necessário partir de uma representação, de um modelo que permita planejar e realizar a ação. A orientação é uma etapa inicial no processo de solução de novas tarefas e, para Galperin (2001b), toda ação humana se realiza com base em algum tipo de orientação.

A orientação, ou Base Orientadora da Ação (BOA), segundo Galperin (2001a), constitui a instância diretiva e, fundamentalmente, dela depende a qualidade da execução e da regulação desse processo. É a representação que o sujeito tem da ação e do conjunto de condições necessárias para uma realização com sucesso. De acordo como Galperin (2001c), a Base Orientadora da Ação articula a imagem da ação com a do meio no qual se realiza, num elemento estrutural único que possibilita planejar, executar e regular a ação.

Enquanto representação mental, a orientação da ação permite planejar e acompanhar a execução da ação, de acordo com um dado modelo mental, possibilitando as correções necessárias. A execução permite as transformações do objeto da ação (ideal ou material) pelo sujeito, segundo a orientação, realizando as operações necessárias e os conhecimentos necessários. Por sua vez, o controle se dirige ao acompanhamento e à autorregulação da ação ao serem comparados os

resultados parcial e final com o modelo da ação definido na orientação, para que sejam feitas as correções necessárias.

Esses momentos são interdependentes, e a orientação é a que determina a qualidade da realização da ação e de seu controle, os quais, por sua vez, possibilitam o aperfeiçoamento da orientação e da execução. Na compreensão de Galperin (2001b), a essência da atividade mental radica no fato de ser ela uma atividade de orientação. A base orientadora é um modelo da ação, um modelo para o pensamento, vinculada ao conceito de atividade. Ela não é estática, pois, no próprio desenvolvimento da atividade, ela se reconfigura, atualiza-se e se integra a outras representações mentais em função das novas experiências do estudante. É elaborada quando este tem uma necessidade, um desejo de ter uma nova imagem compreensiva e com sentido pessoal, de uma forma racional, de uma nova ação, que pode conduzir à satisfação da necessidade em questão (solução com sucesso de uma nova tarefa ou situação-problema). A base orientadora da ação deve ser estruturada na base de três modelos integrados: o modelo do objeto (o que é a ação, uma dimensão conceitual), o modelo da ação (que representa o sistema das operações necessárias à execução da ação, possibilitando a transformação do objeto da ação) e o modelo do controle (no qual se explicitam os critérios para o acompanhamento, o controle e a correção da execução).

Considerar o lugar da orientação na Teoria de Galperin permite evidenciar que, para ele, a aprendizagem e a formação de uma habilidade, ou sua atualização, são um processo no qual o estudante elabora e reelabora sua base de orientação, conscientemente, em situação de comunicação e interação com os outros, na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Ou seja, quando em face de novas tarefas ou situações-problema, o estudante sabe representar os objetivos, antecipar e planejar sua ação para solucioná-las, e dispõe de critérios para monitorar e autorregular a aprendizagem. Esta representa a internalização de uma orientação externa, socialmente construída, para uma orientação interna, no plano mental, que lhe permite resolver as situações-problema com autonomia intelectual.

Na interação com os conteúdos, como ferramentas culturais e objeto de assimilação, não é suficiente incluir o estudante em interações inespecíficas, espontaneístas. Faz-se necessário guiar os estudantes na elaboração de atividades adequadas que, como referências, proporcionem bases orientadoras que permitam o seu desenvolvimento psicológico. Há muitas variantes de base orientadora da ação, e todas têm uma determinada importância, mas o professor deve destacar qual pode ser uma referência com potencial que contribua à solução de um amplo número de tarefas e que tenha um alto poder de transferência a novas situações. Embora os estudantes possam elaborar diversas orientações para uma dada ação, nem todas são adequadas e eficientes. Nesse sentido, Galperin (1992) introduz o conceito de Esquema da Base Orientadora Completa da Ação (EBOCA) como uma referência do professor para o ensino e dos estudantes para a aprendizagem.

Enquanto a BOA é a orientação real do estudante, subjetiva, o EBOCA é a base de orientação desejada e estruturada pelo professor e a base de orientação materializada, esquematizada pelo estudante, que contém as condições essenciais para a adequada execução da ação e o controle. Esses tipos de esquemas são orientações externas, tanto dos professores como dos estudantes, em relação aos objetivos das disciplinas. O EBOCA é um esquema externo que ajuda na elaboração ou na reconfiguração da base orientadora de cada estudante, para se constituir numa ferramenta de reflexão nesses processos. O EBOCA, semelhantemente à BOA, estrutura-se com base em três modelos: o do objeto (o que é a ação), o da ação (a estrutura de operações da ação) e o de controle e regulação da ação. Essa ideia se sustenta na concepção da união indissociável entre conceito e ação, que permite uma melhor compreensão da ação necessária para aprender. Trata-se de uma “ferramenta intelectual”, em termos das ideias de Vygotsky, que pode se constituir em ferramenta psicológica de orientação da ação.

No EBOCA, o modelo mental materializado da ação contém a estrutura racional e invariante do sistema de operações da ação, o que chamamos invariante operacional (IO). É necessário conhecer a IO para caracterizar seu

domínio em função dos níveis de sua sistematização. O EBOCA fornece aos estudantes uma ferramenta cultural para a generalização teórica, que permite a compreensão de um conjunto de situações ou de um dado domínio do conhecimento que define seus limites de aplicação ou o grau de generalização. Essa é uma condição essencial para a formação de ações mentais e dos conceitos com alta possibilidade de transferência às novas situações-problema. Na base do conteúdo do EBOCA, o estudante pode refletir sobre o que já sabe, sobre o que é capaz de fazer e sobre o que ainda deve aprender e, assim, planejar essa aprendizagem. Graças ao EBOCA, o estudante pode dirigir sua atividade de aprendizagem para os objetivos definidos e tomar consciência de seu processo de aprendizagem, o que se constitui uma estratégia metodológica e de regulação e autorregulação da aprendizagem.

O EBOCA, como ferramenta social mediadora da elaboração da orientação para ação, possibilita conferir um caráter negociado ao processo, numa dialética entre o individual e o coletivo. Assim, permite a cooperação, uma vez que admite compartilhar uma orientação que resultou da reflexão crítica do grupo, sem perder a individualidade dos sentidos que a ele são dados. Por sua vez, ao representar a essência, a invariante da ação contribui com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, na perspectiva de Davydov (1986).

As ações desenvolvidas e apoiadas nos EBOCAs possibilitam contrastar, conscientemente, os esquemas mentais e as bases de orientação dos estudantes com os esquemas que representam os modelos pedagógico e didático que constituem a referência da orientação, definidos nos objetivos da disciplina e essenciais para a autorregulação da aprendizagem. No processo de aprendizagem, inicialmente, o estudante, em uma atividade de colaboração e orientado pelo professor, elabora de forma materializada e esquematizada sua orientação da ação, o que constitui o seu EBOCA. No processo de internalização, esse EBOCA, mediado pelo EBOCA de referência do professor, torna-se uma ação mental de orientação, o que representa a base orientadora da ação do estudante.

O fato de o estudante dispor de uma orientação como um modelo completo em imagens generalizadas não significa reduzir o ensino e a aprendizagem a um processo dedutivo, que não estimula a criatividade, no qual só se pode reproduzir

ou aplicar um modelo predeterminado para a ação. A formação de ações mentais e de conceitos exige não só a sistematização da ação para seu domínio (formação da habilidade) como também a participação criativa do estudante na elaboração de novos modelos de ação, em situações de transferências de aprendizagem, para dar respostas a novas situações-problema.

Ter uma orientação da ação, uma dada compreensão desta, não significa saber realizá-la e garantir sua transformação numa habilidade. Não obstante, com isso, a assimilação só se inicia. Faz-se necessário, portanto, dirigir o processo de formação por etapas das ações e seu aperfeiçoamento segundo os parâmetros determinados: a transformação da forma material-objetal em mental-objetal e, posteriormente, sua abreviação e sua automatização. Nesse processo, produz-se a assimilação: a transformação da base orientadora da ação em conhecimentos, conceitos, e da ação mesma em capacidade e hábito (Galperin; Zaporózhets; Elkonin, 1977, p. 308). Consequentemente, fazem-se necessárias as etapas, que Galperin (2001c) explicita, através das quais se dá a internalização da ação de orientação externa em interna, realizando a ação de forma planejada. Quando tem domínio da ação de orientação, o estudante executa corretamente a ação e regula esse processo, e, então, pode-se falar de uma habilidade formada, a qual não só se refere à questão prática, externa da execução, mas, também, ao aspecto psíquico, à ação mental de orientação.

Na teoria de Galperin, o estudante tem a possibilidade de aprender de forma consciente, a antecipar, planejar e dirigir suas ações com base em uma imagem dessas ações, as quais se dirigem a um objetivo. Ou seja, o estudante, quando aprende, apropria-se de novas ações (ou atualiza as de que já dispõe) as quais permitem a assimilação dos conhecimentos e elabora ou reestrutura representações mentais, enquanto orientação, das situações a serem resolvidas, tudo para contribuir com o seu desenvolvimento integral. Essa situação supõe o diagnóstico e a caracterização que o estudante tem da base orientadora de uma dada ação, prévia a sua formação ou atualização, no processo de aprendizagem. Os resultados do diagnóstico da orientação da ação são aspectos do processo de organização da aprendizagem que implicam a elaboração ou a reelaboração da

orientação inicial do estudante em relação a uma orientação tida como referência (EBOCA), como processo de negociação de sentidos (a orientação de cada estudante) com o significado culturalmente desejado (o EBOCA elaborado pelo professor).

3 Metodologia para o diagnóstico da orientação da ação “explicar propriedades física de substâncias e materiais”

Considerando os objetivos e a natureza do objeto de estudo, para caracterizar a orientação da ação, é usada uma Prova Pedagógica (Cerezal; Fiallo, 2010), uma técnica de pesquisa que objetiva diagnosticar o estado dos conhecimentos, habilidades e hábitos dos estudantes em um dado momento. Essa prova permite aos estudantes expressar ideias e conhecimentos sobre uma determinada questão. Como a finalidade da pesquisa é caracterizar a orientação da ação em estudantes de um curso de Licenciatura em Química, em termos do objeto (“explicar propriedades de substâncias e dos materiais em Química”) e do modelo da ação (o sistema de operações ou invariante operacional dessa ação), a Prova Pedagógica busca informações que atendam a essa finalidade. O Quadro 1 mostra como é elaborado um plano para a Prova Pedagógica.

Quadro 1 – Plano da Prova Pedagógica.

Objetivo	Perguntas
Identificar e caracterizar a compreensão do modelo do objeto.	Q1. O que é explicar cientificamente as propriedades físicas das substâncias e dos materiais no contexto da Química como ciência?
Identificar e caracterizar a compreensão do modelo da ação.	Q2. Suponha que como professor você deve explicar aos estudantes como a ciência elabora explicações científicas sobre as propriedades físicas das substâncias e dos materiais. Explique o passo a passo de como se elabora uma explicação científica em relação a uma propriedade física de uma substância ou de um material em Química.
Identificar e caracterizar a compreensão do modelo da ação.	Q3. Explique por que o cloreto de sódio (NaCl) é um sólido cristalino de alta temperatura de fusão nas condições do ambiente. Explique de forma detalhada as etapas dessa explicação.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017.

No diagnóstico da orientação da ação, comprova-se sua funcionalidade, ou seja, as possibilidades de ser usada na solução de situações-problema em que se faz necessária. Na Prova Pedagógica, a situação-problema apresentada exige dos licenciandos uma compreensão que permita antecipar e planejar as operações necessárias da ação “explicar propriedades das substâncias físicas e dos materiais” para resolvê-la, em estreita união com os aspectos conceituais do que é a ação em si. A prova pedagógica foi validada em relação a seu conteúdo, o que implica a realização de análise por outro pesquisador e especialista da temática na busca da correspondência entre as perguntas e os objetivos a serem avaliados.

A caracterização das bases orientadoras da ação em estudo se estabelece ao se comparar o conteúdo do EBOCA elaborado pelo professor com as respostas dos licenciandos, de forma integrada, nas questões formuladas na Prova Pedagógica.

3.1 Organização e estratégias de análises de dados

As análises das informações fornecidas pela Prova Pedagógica são uma etapa essencial na pesquisa. Baseiam-se no marco teórico que o estudo assume sobre o que é aprender e sobre os objetivos da aprendizagem, o que significa que as análises e conclusões do estudo são válidas dentro do referencial adotado. As análises dos dados são realizadas em duas direções: comparando as respostas dos licenciandos com o conteúdo do EBOCA elaborado pelo professor e estabelecendo categorias das respostas usando a análise de conteúdo (Franco, 2003).

Como modelo do EBOCA, foi selecionado o desenvolvido por Núñez e Ramalho (2015 b) (Quadro 2), no qual se estabelecem os modelos do objeto e o da ação “explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais em Química” enquanto referência e conhecimento desejável.

Quadro 2 – Esquema da Base Orientadora Completa da Ação (EBOCA) “Explicar propriedades físicas de substâncias e de materiais” em Química Geral

Modelo do objeto	Modelo da ação
<p>Explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais significa correlacionar as propriedades macroscópicas (fenômeno) com os modelos teóricos (essência) nos quais se podem encontrar argumentos para justificar as causas desses comportamentos das substâncias e dos materiais nas condições dadas, com a finalidade de produzir novos conhecimentos científicos.</p>	<p>01- Determinar composição da substância ou do material a partir de fórmulas; 02- Determinar a natureza dos átomos que entram na composição da substância ou material; 03- Determinar o tipo de ligação entre os átomos segundo a natureza dos átomos ou segundo a diferença de eletronegatividade; 04- Determinar o tipo de partículas presentes; 05- Determinar a estrutura da substância ou do material; 06- Caracterizar o tipo de interação entre as partículas, assim como a intensidade relativa das interações; 07- Determinar os modelos teóricos necessários ou elaborar um novo modelo teórico; e a possibilidade de sua aplicação nas situações a explicar. 08- Caso seja possível, correlacionar a propriedade com o modelo teórico e dar razões para o porquê desse comportamento da substância ou material nas condições dadas.</p>

Fonte: Núñez e Ramalho, 2015b.

O modelo do objeto (Quadro 2) é estruturado em três dimensões que se instituem como o sistema de características necessárias e suficientes da definição desejada da ação, que são: a Dimensão causal (DC) – “explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais” significa correlacionar as propriedades macroscópicas (comportamento/ fenômeno) com os modelos teóricos (essência), já produzidos pela Química ao criar o modelo; a Dimensão justificativa (DJ) – em que se podem encontrar argumentos para justificar as causas desses comportamentos das substâncias e dos materiais nas condições dadas; e a Dimensão cognoscitiva (DCg) – com a finalidade de produzir novos conhecimentos científicos (explicar algo desconhecido usando modelos disponíveis ou criar novos modelos teóricos).

Conforme o Quadro 2, foram definidas oito operações para o modelo da ação, das quais se deve ter domínio e que devem estar formadas no nível de automatização, para, então, serem consideradas operações. As respostas de cada licenciando para as questões 01 e 02, relativas a definir o que é “explicar as propriedades físicas” e à explicitação do passo a passo (operações) para elaborar a explicação, são caracterizadas segundo o EBOCA e avaliadas em Correta (C), Parcialmente Correta (PC), Incorreta (I) e Ausente (A). Os dados tabulados foram

processados num *software* de análise de dados (Modalisa 3.5), com a finalidade de construir tabelas de frequências.

Foram elaboradas sequências de respostas para os resultados das dimensões do modelo do objeto e para o das operações do modelo da ação, o que permite uma visão mais integrada das respostas dos licenciandos. A sequência 1 (do modelo do objeto): DC, DJ, DCg, em que se explicita o indicador de qualidade para cada dimensão (correto, parcialmente correto, incorreto, ausente). E a sequência 2 (do modelo da ação): 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, explicitando, da mesma forma, o indicador de qualidade para cada operação.

As respostas para a questão 03, na qual é solicitada a explicação para uma propriedade física da substância cloreto de sódio, foram avaliadas com a intenção de identificar em que medida estão presentes as operações do modelo da ação, o que revela uma dada base orientadora da ação. Para cada operação, foram caracterizadas e, da mesma forma, foram estabelecidas as sequências das qualidades segundo as ações.

As sequências das respostas às questões 1 e 2, do modelo do objeto e do modelo da ação, integram-se numa nova sequência, baseada na triangulação de dados (Gómez, 2007), o que permite inferir, para cada licenciando, a base orientadora e seu conteúdo em relação ao EBOCA e, com isso, ter uma visão global da compreensão dos licenciandos da nova ação objeto de aprendizagem.

4 Caracterização das bases orientadoras da ação “explicar propriedades físicas de substâncias e materiais” dos licenciandos em Química

A análise das respostas à primeira questão da Prova Pedagógica permitiu caracterizar o modelo da ação, ou seja, a compreensão que têm os licenciandos da dimensão conceitual da ação, o que exige a conceitualização da ação “explicar propriedades físicas de substâncias e materiais em Química”. Considerando as dimensões estabelecidas para caracterizar o modelo do objeto – a causal, a justificativa e a cognoscitiva – e comparando as respostas com o modelo do objeto do EBOCA, foram obtidos os resultados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Dimensões do modelo do objeto segundo as categorias de qualidade (%).

Dimensão	Correto	Parcialmente Correto	Incorreto	Ausente
Dimensão Causal (DC)	15	30	15	40
Dimensão Justificativa (DJ)	10	35	10	45
Dimensão cognoscitiva (DCg)	10	10	0	80

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017.

Como se observa na Tabela 1, no geral, nas três dimensões, os maiores percentuais correspondem à ausência do conteúdo da dimensão nas respostas dos licenciandos (40%, 45% e 80% respectivamente). Em relação às respostas para a dimensão causal do modelo do objeto, sempre em relação ao EBOCA, apenas 15% se referem a explicações como uma forma de relacionar de forma causal as propriedades macroscópicas (comportamento/fenômeno) com os modelos teóricos (essência) da Química, o que na opinião de Sanmarti (2002) é fundamental nessa ciência. Dos licenciandos, 30% respondem parcialmente a dimensão causal e 15% de forma incorreta.

A explicação científica em Química, como uma habilidade essencial na produção do conhecimento científico nessa área, supõe a correlação do fenômeno (a propriedade) com os modelos teóricos conhecidos que devem ser criados para a compreensão sobre o porquê do comportamento ou das características de um fenômeno, como apontam Mc Neill e Knajcik (2008). Conforme constatado nos dados apresentados na Tabela 1, os licenciandos, no geral, apresentam dificuldades em relação ao conhecimento dessa dimensão da explicação científica.

A resposta correta para a dimensão justificativa evidencia que apenas 10% dos licenciandos se referem ao uso de argumentos para justificar as causas dos comportamentos ou propriedades físicas das substâncias e dos materiais nas condições dadas, o que se considera, segundo o EBOCA, um elemento necessário ao modelo da ação. Já 35% e 10%, respondem parcialmente ou de forma incorreta, respectivamente. A maioria dos licenciandos (45%) não contempla essa característica nas respostas, pelo qual são considerados ausentes.

Outra característica necessária (embora não suficiente) da definição do modelo do objeto, segundo o EBOCA, diz respeito à finalidade da explicação (dimensão cognoscitiva): explicar algo desconhecido para produzir novos

conhecimentos científicos, ou seja, entendê-las como prática epistêmica essencial na comunidade científica. Dos licenciandos, apenas 10% explicitam essa dimensão, sendo que 10% o fazem parcialmente correto e 80% não se referem à esta. Nas respostas, ficou evidente a não relação da explicação científica com suas finalidades na comunidade científica.

Seguem-se alguns fragmentos de respostas dos licenciandos nas quais podem-se perceber as questões anteriormente analisadas em relação ao modelo do objeto:

L8. Consiste em estabelecer e utilizar teorias para explicar microscopicamente o que é observado no macroscópico, fazendo uso de modelos e representações para promover tal explicação.

L12. É justificar para os alunos compreenderem os fenômenos do cotidiano embasados no conhecimento científico, para que entendam o seu dia-a-dia.

L15. É fazer com que o aluno consiga observar o comportamento característico de determinadas substâncias na presença de outras substâncias, é nesse momento que o professor pode trazer para o dia-a-dia do aluno, trazer o conhecimento químico que muitas vezes o aluno não sabe que é um conhecimento químico.

Observam-se, nessas respostas, algumas características presentes no grupo de respostas. O licenciando L8 explicita a relação causal da explicação científica, não obstante não faz referência às dimensões de justificativa e a cognitiva do modelo do EBOCA. As respostas dos licenciandos L12 e L15 evidenciam um fato muito presente na maioria das respostas: fazer referência à explicação escolar no lugar da explicação científica. Os licenciandos se referiam à explicação científica como uma ação do professor para a aprendizagem dos estudantes.

Para o professor de Química, é importante saber diferenciar uma explicação científica de uma explicação escolar, necessária para: organizar atividades didáticas; compreender a natureza do conhecimento científico, enquanto prática epistêmica; e organizar e desenvolver nos estudantes a aprendizagem dos conteúdos científicos da escola, como destacam Berland e McNeill (2012). Isso remete ao fato de os licenciandos não diferenciarem o explicar no contexto da ciência, ou seja, explicar algo usando ou criando modelos teóricos das ciências, do explicar algo a alguém no contexto escolar, que supõe usar uma explicação construída pela ciência para fazê-la compreensível, como têm apontado Osborne e Patterson (2011).

Esse tipo de resposta coincide com as de outros estudos realizados por Núñez e Ramalho (2015a), nos quais os licenciandos em Química, face à mesma pergunta, respondem no mesmo sentido, ou seja, confundem a explicação científica com a explicação escolar. Isso pode ter uma causa nas dificuldades em compreender a natureza das ciências e sua construção pelos futuros professores, como tem indicado os estudos de Eder e Adúriz-Bravo (2008).

Para se ter uma visão mais integrada do modelo do objeto, o que é “explicar propriedades das substâncias e dos materiais na Química”, foram estabelecidos níveis de modelo de forma a qualificar as respostas à questão 1. Na Tabela 2, apresentam-se os resultados por níveis.

Tabela 2 – Níveis qualitativos do modelo do objeto (%).

Nível	%	Característica do nível
N1	5	3C
N2	5	2C 1A
N3	30	3PC ou 2PC 1A
N4	5	1C 1PC 1A
N5	15	1I 2A ou 2I 1A
N6	40	3A

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017.

Os dados da Tabela 2 demonstram que apenas 5% dos licenciandos aparecem no nível 1, ou seja, respondem corretamente as três dimensões da definição do modelo do objeto, sendo a resposta correta em relação ao EBOCA. Só 5% se situam no nível 2 (duas dimensões respondidas de forma correta, e uma dimensão, nesse caso, a cognoscitiva, ausente na resposta). A maioria dos licenciandos se situa no nível 6 (40%), em que as três dimensões do modelo do objeto estão ausentes nas respostas. Para um número considerável (30%), as respostas correspondem a três dimensões expostas parcialmente corretas, ou duas parcialmente corretas e uma ausente.

Esses resultados refletem dificuldades dos licenciandos quando conceituam o que é “explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais”, na comparação com o EBOCA, enquanto um conhecimento desejado na formação docente. Isso, por sua vez, é um indicador da dificuldade de se conscientizar e se expressar de forma externa um aspecto relevante da base orientadora da ação em relação ao modelo da ação necessária para a compreensão da atividade.

Outro elemento da base orientadora da ação em estudo é o modelo da ação, a qual corresponde às operações que entram na sua composição. Na questão 2 da prova pedagógica, os licenciandos deveriam explicitar passo a passo as operações necessárias para se elaborar uma explicação científica para o caso das propriedades físicas de uma substância ou de um material em Química.

Na análise das respostas, por sua vez, foram identificadas e caracterizadas as operações em relação às definidas no EBOCA. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Qualidade das operações da ação (%).

Operação	Correto	Parcialmente correto	Incorreto	Ausente
O1	0	0	0	100
O2	0	5	0	95
O3	55	10	5	30
O4	35	5	15	45
O5	15	15	0	60
O6	30	10	5	55
O7	0	0	10	90
O8	15	35	5	45

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017.

A Tabela 3 possibilita apreciar que, no geral, os licenciandos têm pouco domínio para explicitar o modelo da ação, ou seja, o sistema de operações que se fazem necessárias, enquanto invariante funcional, para explicar as propriedades físicas de substâncias e materiais usando modelos teóricos. Isso se corrobora pelo fato de a maioria das operações estarem na forma ausente das respostas.

Em relação à operação 01, determinar a composição da substância ou do material a partir da fórmula química, nenhum licenciando se refere de forma explícita. A operação 02 é outra marcada por 95% de ausência nas respostas dos licenciandos. Isso supõe a determinação da natureza dos átomos que entram na composição da substância ou material, necessária para a execução da operação 03, se consideramos as relações entre as operações da ação.

A operação 7 praticamente não aparece nas respostas dos licenciandos, uma vez que estes não se referem à determinação dos modelos teóricos da Química ou à necessidade de criar algum modelo, nem à possibilidade ou não do uso de modelos nas condições dadas, que permite definir os limites de aplicação dos modelos teóricos da Química na solução da situação-problema. Tudo isso diz

respeito à essência da explicação científica (Ospina; Bonar, 2011). Em relação a esse aspecto, nenhum dos licenciandos fez referência, o que pode levar ao uso indiscriminado dos modelos teóricos da Química e a uma inadequada compreensão da natureza do conhecimento científico.

Em 55% das respostas não aparece referência explícita à operação 6, ou seja, caracterizar o tipo de interação entre as partículas, assim como à intensidade relativa das interações, elemento essencial para a determinação da estrutura da substância. Outra operação que teve um número considerável de respostas ausentes (60%) foi a de número 5. Segundo essa operação, uma das etapas do modelo da ação é a determinação da estrutura da substância ou do material. No caso dos compostos iônicos, como do NaCl, a propriedade a ser explicada não depende só das interações entre os íons, mas também da estabilidade da rede cristalina formada, caracterizada pela energia de rede (Duarte, 2001), questão à qual não se referem as respostas dos licenciandos. Esse fato evidencia dificuldades dos licenciandos em relação ao modelo de ligação iônica, e essas dificuldades têm sido destacadas em estudos como os de Mendonça e Justi (2009).

A Tabela 3 mostra que 55% dos licenciandos fazem referência explícita apenas para a operação O3. Nesse sentido, eles consideram como um passo da explicação solicitada a determinação do tipo de ligação entre os átomos, segundo sua natureza ou a diferença de eletronegatividade. As respostas parcialmente corretas se apresentam com pouca expressividade se comparadas com as ausentes e as corretas.

Na Tabela 4, são apresentados os níveis que caracterizam os modelos da ação das respostas à questão 02. Estes são dimensões das bases orientadoras da ação «explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais», ou seja, da compreensão que se têm desta em relação a seu aspecto operacional.

Tabela 4 – Níveis do modelo da ação

Nível	%	Característica do nível
N1	15	4A4C
N2	5	3C1PC4A
N3	10	2C1PC4A 3PC1C4A 1C3PC1I 1C2PC5A
N4	10	2A2C1PC2I 1C2PC5A
N5	40	Combinações de A e I
N6	20	8A

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017.

Do total dos licenciandos, apenas 15% se situam no nível 1, o de maior qualidade das respostas, no qual se integram 4 operações corretas e 4 operações ausentes do modelo da ação. Já no nível 3, com apenas 5% das respostas, integram-se três operações corretas, uma parcialmente correta e quatro ausentes.

Na Tabela 4, constata-se que 60% das respostas correspondem aos níveis 5 e 6, ou seja, combinações de ações ausentes e incorretas, e ações totalmente ausentes. Essa situação é um indicador das dificuldades dos licenciandos em terem consciência da estrutura do modelo da ação segundo o EBOCA que o estudo assume.

Para caracterizar as bases orientadoras da ação, foram integradas as respostas analisadas dos modelos do objeto e o da ação, nesse caso, as três dimensões do modelo do objeto e as ações de números 3, 5, 6, 7 e 8 do modelo da ação. Estas revelam a compreensão em termos de se ter consciência e explicitar, externalizar, a estrutura da ação de que supostamente dispõem os licenciandos no nível mental para resolver tarefas desse tipo, conforme se mostra na Tabela 5.

Tabela 5 – Níveis qualitativos do modelo da BOA (%).

Nível	%	Característica do nível
N1	10	2C1A5C; 3C3C2A
N2	20	1C1PC1A1C2PC2A; 2PC1A2C3A 2PC1A3C1PC1A; 3PC3C2A
N3	5	2PC1A1C1I3PC
N4	15	2PC1A2A3I; 2I1A3PC1I1A 1I2A2C2A1I
N5	20	3A2C1PC1A; 3A2C3A1PC

N6

30

2PC1A6A

3A5A ; 3A1PC4A

3A1C4A; 3A2C3A

1I2A5A

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Uma leitura da Tabela 5 permite afirmar que, no geral, poucos licenciandos revelam, nas respostas, apresentar uma base orientadora adequada para a ação em estudo, ainda que, no nível 1, o de maior qualidade, observem-se elementos ausentes importantes da orientação se comparado com o EBOCA. A maioria dos licenciandos se situa nos níveis 4, 5 e 6, o que reforça a afirmação anterior.

Porquanto a orientação para a ação represente a compreensão consciente que se tem da ação, que possibilita o planejamento e a realização da atividade em questão com sucesso, nas condições dadas, foi incluída, na prova pedagógica, uma questão 03, na qual era necessário explicar uma propriedade física de uma substância (NaCl) com a finalidade de constatar essa compreensão numa situação problema.

As análises da resposta à questão 03 permitiu avaliar as ações e os conhecimentos mobilizados na explicação de uma propriedade física (a alta temperatura de fusão) nas condições ambientais. Na Tabela 6, mostram-se as qualidades das operações (OE) do modelo da ação que foram constatadas nas respostas.

Tabela 6 – Dimensões do modelo da ação segundo as categorias de qualidade (%).

Operação	Correto	Parcialmente correto	Incorreto	Ausente
OE1	5	0	0	95
OE2	15	0	0	85
OE3	40	0	15	45
OE4	50	0	10	40
OE5	45	0	5	50
OE6	25	10	20	45
OE7	10	0	0	90
OE8	35	10	10	45

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017.

Os dados da Tabela 6 expressam dificuldades dos licenciandos para explicar a propriedade física da substância usando os conhecimentos da Química

e de explicitar de forma detalhada o processo de solução da situação problema da prova pedagógica. Como no caso das respostas para a questão 02, observa-se um número significativo de ausências na explicitação das operações 01, 02, 03 e 07, o que corrobora o fato de não se poder integrá-las de forma consciente na solução da tarefa. Ainda assim, continuam sendo, para as respostas ausentes, os maiores percentuais.

Chama a atenção que, na solução da tarefa, aumenta o número de operações identificadas como incorretas se comparadas as respostas da questão 02, mostradas na Tabela 3. No caso das operações explicitadas e usadas de forma correta na explicação da propriedade da substância, aparece um aumento para as operações 4, 5 e 8, o que pode significar que os licenciandos, numa situação prática, podem ter dado melhor sentido à compreensão do uso dessas operações. Por sua vez, para a operação 3, observa-se uma diminuição de respostas corretas.

Ao relacionar as respostas das três questões, verificam-se dificuldades dos licenciandos para explicitar a resolução da tarefa de forma detalhada, de modo a externalizar aspectos importantes que podem ser indicadores das bases de orientação em que se apoiam, enquanto representação mental da ação para explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais em Química.

5 Conclusões

O processo de formação consciente de uma habilidade demanda inicialmente o domínio detalhado do sistema de operações da ação de orientação, que vão se integrando até uma ação não detalhada automatizada, enquanto representação mental da orientação. Nesse processo de formação, fazem-se necessários um momento inicial e um diagnóstico inicial para identificar e caracterizar a orientação da ação de cada estudante, uma vez que a aprendizagem implica o seu compartilhamento com o conteúdo de um EBOCA tido como conhecimento desejável no currículo.

Considerando a importância da orientação da ação nos processos de sua formação, a pesquisa procurou identificar e caracterizar as bases orientadoras da

ação “explicar propriedades das substâncias e dos materiais” enquanto elemento do conhecimento profissional de futuros professores, o que supõe as possibilidades de explicitar e ter consciência do que é a ação (modelo do objeto) e de quais são as operações que a integram (modelo da ação), referenciado no EBOCA definido na pesquisa.

No estudo, foi constatado que os licenciandos apresentam uma orientação da ação “explicar propriedades físicas de substâncias e materiais” de forma limitada e fragmentada, que se expressa nas dificuldades para externalizar as operações na base das quais se realiza essa ação, segundo o EBOCA. Dentre as dificuldades, destacam-se o não considerar a explicação científica como expressão das relações causais entre os níveis microscópicos e macroscópicos, e confundir a explicação científica com a explicação didática ou escolar.

As bases orientadoras da ação em estudo, identificadas e caracterizadas, permitem obter informações sobre dificuldades que podem ser associadas aos mecanismos de pensamento e as representações mentais da ação que se mobilizam na solução de determinadas tarefas que exigem essa ação.

É importante também considerar no processo de formação ou atualização da habilidade não só a orientação de que dispõem os licenciandos se comparada com o EBOCA, mas também outros elementos que, embora não entrem na composição desse esquema, são pontos de referências e condições que formam as bases orientadoras dos estudantes, a serem consideradas nesse processo.

6 Referências

BERLAND, I. K.; McNEILL, K. L. For whom is argument and explanation a necessary distinction? a response to Osborne and Patterson. *Science Education*. Hoboken, v. 96, n. 5, p. 808-813, 2012.

CEREZAL, J. M.; FIALLO, J. R. *Cómo investigar en Pedagogia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2010.

DAVYDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico, investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

DUARTE, H. A. Ligações químicas: ligação iônica, covalente e metálica. *Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 4, p. 14-23, maio, 2001.

EDER, M. L.; ADÚRIZ-BRAVO, A. La explicación en las ciencias naturales y en su enseñanza: aproximaciones epistemológicas y didácticas. *Revista Latino Americana de Estudios Educativos*, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 101-133, jan./mar. 2008.

FRANCO, M. L. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALPERIN, P. YA. *Introducción a la Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GALPERIN, P. YA.; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M. (Orgs). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 306-316.

GALPERIN, P. YA. Stage-by-Stage Formation as a Method of Psychological Investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 4 (30), p.60-80, jun. 1992.

GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: QUINTANAR, L. R. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001a, p. 27-40.

GALPERIN, P. YA. Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y de los conceptos. In QUINTANAR, L. R. (org.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001b, p. 41-56.

GALPERIN, P. YA. La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: QUINTANAR, L. R. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001c.

GALPERIN, P. YA. La dirección del proceso de aprendizaje. In: QUINTANAR, L. R. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d.

GALPERIN, P. YA. The Role of Orientation in Thought. *Soviet Psychology*, v.18, n.2, p. 84-99. 2014.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 99-115.

HEDESA, Y. P. *Didáctica de la Química*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2014.

JORBA, J. La comunicación y las habilidades cognitivo-lingüísticas. In: JORBA, J. et al. (orgs). *Hablar y escribir para aprender*. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona: Editorial Síntesis, 2000, p. 29-48.

KARPOV, Y. V. A Way to Implement the Neo-Vygotskian Theoretical Learning Approach in the Schools. *Int. J. Ped. Inn*, v.1, n. 1, 2013, p. 25-35.

McNEILL, K. L.; KNAJCIK, J. Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teacher's instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Hoboken, v. 45, n. 1, 2008, p. 53-78.

MENDONÇA, P. C. C.; JUSTI, R. Favorecendo o aprendizado do modelo eletrostático: análise de um processo de ensino de ligação iônica fundamentado em modelagem Parte I. *Educación Química*, v. 20, n. E, junho, 2009, p. 282-293.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Conhecimento profissional para ensinar a explicar processos e fenômenos nas aulas de Química. *Revista Educação em Questão*, V.38, n.52, maio/ago. 2015a, p. 243-268.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A Teoria de P. Ya. Galperin como fundamento para a formação de habilidades gerais nas aulas de química. *Redequim*, v.1, n.1, out. 2015b, p. 5-19.

OSPINA, N. Q.; BONAN, L. Explicaciones y argumentos de profesores de química en formación inicial: la construcción de criterios para su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, n.8, n.1, 2011, p. 2-19.

OSBORNE, J. F.; PATTERSON, A. Scientific argument and explanation: A necessary distinction? *Science Education*, v.95, n.4, 2011, p. 627-638.

PEREIRA, J. E.; NÚÑEZ, I. B. *Formação da habilidade de interpretar gráficos cartesianos*: contribuição da teoria de P. Ya. Galperin. Natal: EDUFRN, 2017.

PRAT, A.; IZQUERDO, M. Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. In: JORBA, J. et al. (Orgs). *Hablar y escribir para aprender*. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona: Editorial Síntesis, 2000. p. 73-112.

SANMARTÍ, N. *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación, 2002.

TALÍZINA, N. F. *Manual de Psicologia Pedagógica*. México: Universidade Autónoma de San Luis de Potosí, 2000.

Isauro Beltrán Núñez

Possui Licenciatura em Química pelo Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona Habana (1978). Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Habana (1992). Professor Titular UFRN onde desenvolve atividades de pesquisa e orientação na pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Conceitos na Teoria de P. Ya. Galperin. Pesquisa sobre formação de conceitos e habilidades no enfoque Histórico Cultural. Autor de diversos livros sobre a formação de professores de ciências, e a aprendizagem fundamentada nas ideias de Galperin.

Betânia Leite Ramalho

Graduada em Pedagogia e Tecnóloga em Estatística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Estatística Educacional pelo CIENES / CHILE; Mestre em Educação pela UFPB (1985) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (1993). Professora Titular da UFRN onde desenvolve pesquisa e orientação no nível de pós-graduação. Pesquisa na área de formação de professores e aprendizagem no contexto escolar mediado pelas novas tecnologias da informação.

Recebido em junho de 2018.
Aprovado em agosto de 2018.

Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história*

Developmental didactics and the necessary redrawing of the curricula for history teaching

Olavo Pereira Soares¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo identificar as contribuições que os pressupostos teóricos e metodológicos da didática desenvolvimental nos fornecem para análise dos currículos para o ensino de história. Tais contribuições incidem tanto sobre a prescrição quanto ao praticado e nos encaminham para a necessária revisão das concepções sobre as aprendizagens presentes nas atuais propostas curriculares para o ensino da disciplina. Apresentamos dados que foram coletados em pesquisa-ação de caráter colaborativo realizada em escola pública. Tais dados demonstram que as atuais prescrições curriculares dificultam a efetivação de uma prática curricular que possibilite a pesquisa, a produção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento teórico por parte dos escolares. Não obstante, os mesmos dados nos possibilita propor modificações nos currículos praticados nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de história. Currículo. Didática desenvolvimental. Aprendizagem conceitual.

ABSTRACT

The article aims to identify the contributions that the theoretical and methodological assumptions of developmental didactics provide us to analyze the curricula for history teaching. These contributions focus both on prescription and on what is practiced and lead us to the necessary revision of the conceptions about learning presented in the current curricular proposals for this discipline teaching. The data presented were collected in collaborative action research carried out in a public school. These data demonstrated that current curricular prescriptions make it difficult to put into effect a curricular practice that allows the research, production of knowledge and development of theoretical thinking by the scholars. Nevertheless, the same data allow us to propose modifications in the curricula practiced in schools.

Keywords: History teaching. Curriculum. Developmental didactics. Conceptual learning.

* A coleta de dados recebeu apoio financeiro da FAPEMIG através do Edital 12/2012.

¹ Graduação em História Licenciatura pela UNESP/Assis, com Mestrado e Doutorado em Educação pela USP - Universidade de São Paulo. Pesquisa sobre ensino de história, didática, currículo e formação de professores. Atua nos cursos de graduação em História e Pedagogia da UNIFAL/MG e no PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL/MG. E-mail: olavopereirasoes@gmail.com.

1 Introdução

Este artigo se une aos demais trabalhos sobre ensino de história que valorizam a inserção da pesquisa na elaboração do conhecimento histórico realizado em processos de educação escolar. Nosso objetivo é demonstrar a necessidade de revermos determinadas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo que sustentam as propostas curriculares para o ensino da disciplina. Para tanto, nos referenciamos nos pressupostos teóricos e metodológicos da didática desenvolvimental, tanto para analisar as atuais propostas curriculares quanto para propor alternativas aos currículos prescritos e praticados.

Nas pesquisas sobre o ensino de história realizadas no Brasil esse referencial teórico é pouco utilizado, com exceção de pesquisas pontuais nas quais a categoria *mediação* é utilizada a partir de uma perspectiva vigotskiana. Em nossa concepção, os pressupostos teóricos e metodológicos da didática desenvolvimental têm muito a contribuir com as pesquisas no campo, notadamente nos seguintes aspectos: inserir nos debates sobre a temática as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo; defender uma educação escolar e um ensino de história que sejam voltados aos processos mais amplos de valorização das capacidades humanas; referenciar pesquisas que pleiteiam a revisão das práticas escolares, em especial dos currículos e dos métodos de ensino.

Para apresentar nossos argumentos, dividimos esse artigo em dois momentos: no primeiro analisamos as relações entre o currículo prescrito, o currículo praticado e as concepções curriculares fundantes para o ensino da disciplina; posteriormente, a partir de dados de pesquisa realizada em escola pública e com o suporte teórico dos pressupostos da didática desenvolvimental, defenderemos um currículo que valorize o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos, bem como a necessária revisão das concepções sobre os currículos para o ensino de história.

2 O currículo na escola: linearidade e naturalização do desenvolvimento

Em pesquisa realizada em escola pública sobre processos de ensino e aprendizagem da história² foi possível coletar dados sobre aspectos significativos do currículo e das práticas didáticas no ensino de história. A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública da cidade de Alfenas, região sul do estado de Minas Gerais/Brasil. Ao longo dos anos de 2013 a 2016, uma professora de história da escola recebeu uma bolsa da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – como incentivo para a participação na pesquisa. A pesquisa contou também com graduandos de iniciação científica do curso de história da UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas³.

Metodologicamente, no que tange a coleta e análise de dados, desenvolvemos uma pesquisa-ação de caráter colaborativo (PIMENTA, 2005; DESGAGNÉ, 2007). Inspirados em Zeichner (1998), a parceria com a escola pública e especificamente com a professora de história visava desenvolver atividades didáticas de ensino de história que tinham como objetivo melhoras qualitativas nas aprendizagens da história pelos alunos, considerando que para tal finalidade, seria necessário melhoras também qualitativas nos processos de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelos discentes (MELLO, 2010).

As reuniões de pesquisa realizadas na Universidade mesclavam estudos teóricos com a análise dos dados coletados na escola. Nas reuniões, nos detínhamos na análise das aprendizagens da história de uma turma específica, que no ano de 2013 estava no 5º ano do ensino fundamental I, e em 2016, no 8º ano do ensino fundamental II. Debruçamo-nos sobre os dados como pesquisadores e como professores de história, formados ou em formação. Coletivamente,

² Pesquisa intitulada “Leitura, escrita e interpretação da história com as crianças das escolas públicas”, que contou com financiamento de um convênio entre a Fapemig – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais, e da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior.

³ A utilização dos dados relacionados às atividades didáticas realizadas na pesquisa foi devidamente aprovada pelo CEP/CONEP com Parecer de nº 1.366.209, 14 de dezembro de 2015.

elaborávamos atividades didáticas que objetivavam melhorias nas aprendizagens dos alunos.

A coleta de dados teve início com o acompanhamento das atividades didáticas dos alunos no processo de transição do 5º para 6º ano do ensino fundamental, considerando que esse é o momento em que ocorrem modificações didáticas mais significativas na trajetória do estudante: o fim do vínculo afetivo com o professor polivalente, a dificuldade em lidar com a diversidade de professores e disciplinas específicas, a maior cobrança por autonomia em relação às atividades escolares. Neste contexto, nos propusemos a organizar atividades de ensino de história que auxiliassem os alunos na transição do ensino fundamental I para o fundamental II.

Ao iniciarmos as atividades no momento em que a turma ingressou no 6º ano, nós constatamos a dificuldade da professora em promover alterações no currículo prescrito. Havia diferentes níveis de dificuldades: às de ordem pragmática, pois seguir o currículo prescrito poderia significar melhores notas nas avaliações sistêmicas e com isso melhorias no salário; às de ordem prática, pois os livros didáticos aprovados no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - continham diferenças de conteúdo e de cronologia em relação ao currículo prescrito do Estado de Minas Gerais (CBC/SEE-MG; 2011).

A solução que nos parecia óbvia, destarte as preocupações iniciais da professora e da gestão escolar, era adequar o currículo prescrito ao praticado. Selecionar temas e conteúdos que eram solicitados na prescrição curricular, mas que encontravam respaldo no material didático indicado no PNLD e disponibilizado na escola. Tentamos com isso suprir as dificuldades de ordem pragmática e prática.

Ao utilizar algumas temáticas da prescrição, nossas atividades mantinham os alunos no interior do currículo prescrito e, portanto, das avaliações sistêmicas que tanto preocupam os professores e a gestão escolar. Manter a utilização do livro didático como um importante recurso também era importante, pois a carência financeira da maioria dos alunos da escola fazia com que o livro fosse,

em muitas situações, a única fonte de acesso dos alunos e seus familiares ao conhecimento histórico.

Foi no contexto de adaptação do currículo prescrito ao praticado que passamos a nos interessar pela análise dos paradigmas nos quais se assentam a prescrição, bem como identificar a possibilidade de superar tais paradigmas com o intuito de buscar uma relação mais harmoniosa entre a prescrição e a prática escolar.

Durante os anos da pesquisa, os currículos para o ensino de história em Minas Gerais estavam definidos nos documentos do CBC – Conteúdos Básicos Comuns, da SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (CBC/SEE-MG, 2011). Nesse currículo, fica explícita a concepção de que as aprendizagens sobre outros tempos e espaços ocorrem de forma linear e cumulativa, do mais próximo ao mais distante. Concepção que havia sido parcialmente rompida com a publicação dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) da área de História, mas que foi retomada com afinco pela atual BNCC – Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

O que verificamos é que no Brasil existe uma tradição nas formulações de currículos para o ensino de história que incorporam os princípios paradigmáticos piagetianos. Ao considerar os estágios do desenvolvimento propostos por Piaget (1998; 2012), as crianças que frequentam o ensino fundamental I devem ter contato com conteúdos que são próximos, no tempo e no espaço, como a história da família em suas relações com a história da rua, do bairro e da cidade. Assim, o currículo acompanha o avanço da idade biológica dos estudantes, pois ao estarem próximos do ingresso no ensino fundamental II eles podem estudar outros tempos e espaços, mas sempre de forma linear e cumulativa.

Implícito a essas propostas curriculares há duas concepções sobre a aprendizagem da história escolar: de que o conhecimento de uma determinada temporalidade deve após os estudantes atingirem determinadas etapas do desenvolvimento, ou seja, de que é preciso esperar a maturação das crianças e adolescentes para estudo de um conhecimento mais complexo sobre o passado; de

que a noção de passado está relacionada unicamente às formas de conhecimento escolar.

A prescrição curricular de Minas Gerais mantém essas concepções. O primeiro eixo temático da prescrição voltado para o 6º ano do ensino fundamental II tem o seguinte título: “Histórias de vida, diversidade populacional e migrações” (CBC/SEE-MG; 2011, p. 22). Nos tópicos que compõem esse eixo temático, há um esforço da prescrição em inserir os alunos na compreensão da temporalidade. Assim, parte do estudo da população mineira e sua diversidade na atualidade, ou seja, naquilo que é próximo no tempo e no espaço. Em seguida, vem o estudo das origens da população de Minas Gerais: os povos indígenas, os africanos e os europeus que ocuparam o território em diferentes temporalidades; em suma, estuda o mesmo espaço em tempos diversos. Nos demais eixos temáticos, tema e subtemas da prescrição, o currículo assume a postura de um currículo em espiral: na medida em que avançam os anos de escolarização, é permitido aos alunos outros tempos e espaços mais distantes.

No que se refere à aprendizagem da história, não há respaldo teórico da historiografia para tais formulações curriculares. Ficamos então, com algumas perguntas: como se criou esse senso comum, quase uma *vulgata*, em torno dos pressupostos piagetianos? Por que a maioria das prescrições e dos livros didáticos ainda mantém a linearidade e a cronologia?

Ao analisar as relações entre o currículo prescrito e o praticado e considerando que o praticado exige procedimentos didáticos, outras questões precisam ser analisadas, por exemplo: por que o estudo de certas tradições culturais brasileiras prescinde da aprendizagem de aspectos históricos da Idade Média europeia? Por que a curiosidade dos alunos sobre as relações entre evolução biológica e formação das primeiras sociedades deve se restringir ao primeiro ano do ensino fundamental II? Por que a análise das grandes guerras do século XX e dos modelos políticos e econômicos em disputa precisa ser privilégio apenas dos alunos do 9º ano ou do ensino médio? Em que medida essa estrutura dificulta o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre o passado?

É certo que no cotidiano escolar, as concepções de um currículo linear, cumulativo ou em espiral dificultam práticas de ensino de história que sejam voltadas para a produção do conhecimento, pois impõe uma concepção de aprendizagem que considera o aluno uma *tábula rasa*, sem vínculos com as diferentes dimensões da história. Para promover um ensino de história que possibilite a máxima valorização humana dos alunos e professores (Libâneo; 2012), é preciso rever tais concepções.

Uma análise dos postulados piagetianos possibilitam outros paradigmas para as pesquisas sobre as relações entre ensino de história e desenvolvimento humano. Nos postulados piagetianos, o ensino deve estar a reboque do desenvolvimento, ou seja, o ensino de um determinado conteúdo ou conceito deve ocorrer quando se percebe o “amadurecimento” da criança ou do adolescente em relação aquilo que deve ser ensinado. Para nós, que compartilhamos da perspectiva vigotskiana, deve ocorrer o oposto: o ensino deve se adiantar e alavancar o desenvolvimento (Vigotski, 2001). Isto ocorre quando os processos curriculares e as atividades didáticas possibilitam aos alunos um conhecimento novo e que exige deles novas capacidades cognitivas.

As concepções de que o desenvolvimento cognitivo da criança está à deriva ou à “mercê” do desenvolvimento biológico e de que o “social age através da coação”, tiveram grande impacto nas teorias educacionais do século XX, sendo reavivado nos anos 1990 com as pedagogias das competências e habilidades (Duarte, 2001). Ainda hoje, é possível verificar nas escolas a força das concepções biologizantes e pragmáticas, em especial quando se trata de explicar as aprendizagens dos alunos.

A concepção piagetiana na qual “o biológico é concebido como primário, fundante” (Vigotski; 2001, p.79) está, segundo Vigotski, intimamente vinculada ao método de pesquisa implementado por Piaget, e que também influenciaram significativamente as pesquisas sobre a didática. É na análise do método piagetiano que se explicita a concepção de que as crianças têm características que são universais e que seu desenvolvimento é biologicamente determinado. Na crítica ao método, Vigotski faz a seguinte ponderação:

Neste caso, o fundamental são a ausência de realidade e a relação da criança com essa realidade, isto é, a ausência de atividade prática da criança. Piaget examina a própria socialização do pensamento da criança fora da prática, dissociada da realidade, como comunicação pura de almas que leva ao desenvolvimento do pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 79).

O trabalho de Piaget sobre o ensino de história (Piaget, 1998) explicita, com clareza, a crítica vigotskiana, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

No início dos anos 1930, Piaget foi instigado a pesquisar sobre a eficácia do ensino de história nos primeiros anos de escolarização, bem como propor soluções para as dificuldades apresentadas no ensino da disciplina (PIAGET, 1998). Piaget aceitou o desafio, e se utilizou de seus princípios teóricos e metodológicos para coletar dados para a pesquisa solicitada. Tais princípios nos dizem muito sobre os referenciais piagetianos.

O método da pesquisa implementada por Piaget foi identificado por ele mesmo como “*método clínico*”, que consiste, basicamente, em substituir a metodologia do questionário ou do “*interrogatório flexível*” por uma “*conversa livre*” (Piaget; 1998, p.90). Essa conversa com o pesquisador e a criança não ocorre em ambiente da sala de aula, tampouco escolar, pois o objetivo é identificar as “*atitudes intelectuais espontâneas da criança*” (PIAGET, 1998, p.95).

A equipe liderada por Piaget tinha três objetivos principais: analisar a noção que a criança tem do passado; se existem, nas crianças, representações espontâneas relativas à história da civilização; se as crianças identificam os conhecimentos históricos como sendo específicos de seu grupo social ou se podem ser generalizados (PIAGET, 1998, p.90-91). A partir desses objetivos gerais, foram realizadas conversas com as crianças para a coleta de dados.

As conversas realizadas com as crianças giravam em torno de perguntas sobre aspectos da história da cidade de Genebra e da Suíça. Assim, conversaram sobre elementos da cultura material do passado, sobre o cotidiano, sobre fatos e personagens históricos marcantes da história genebrina, ou seja, daquilo que era historicamente significativo para os genebrinos no entre guerras.

É imperioso destacar que a pesquisa coordenada por Piaget já partia do seguinte pressuposto:

A compreensão da história supõe a noção do tempo, sob o duplo aspecto da *avaliação da duração* e da *seriação dos acontecimentos*. Contudo, tudo o que sabemos atualmente sobre a memória da criança mostra que, mesmo no terreno do tempo individual, a duração é mal mensurada e as lembranças não são corretamente ordenadas. Com mais razão ainda, o mesmo deve ocorrer no que concerne ao passado não vivido. (PIAGET, 1998, p.91, grifo do autor).

Já estava pressuposto ao pesquisador que as crianças não tinham condições de aprender história, pois a história ensinada na escola requer a compreensão da noção de tempo, no que tange a compreensão da duração e da seriação dos acontecimentos. Assim, estava pressuposto também que as conversas para coletar dados apenas ocorreram para comprovar a tese já apresentada. Tinham como pressuposto inicial que a noção de tempo deve estar “amadurecida” na criança para que ela possa aprender história, e, por conseguinte, que a ausência da noção de tempo inibe o aprendizado de uma história que venha exigir dela deslocamentos temporais e espaciais.

As conclusões de Piaget são emblemáticas e, como sabemos, influenciaram as pesquisas sobre o ensino de história, bem como as políticas curriculares de muitos países durante todo o século XX.

Para Piaget, o passado é para a criança apenas um decalque do presente: “O passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente. A humanidade permanece idêntica a si própria, tanto na sua civilização quanto nas suas atitudes morais” (PIAGET, 1998, p.95). Essa conclusão de Piaget deriva do fato de que as crianças percebiam no passado uma extensão do presente, ou seja, os objetos pessoais, os meios de transporte, as relações sociais já existiam no passado, mas em formato inferior, embrionário.

Outra conclusão significativa de Piaget se refere ao fato de que tais atitudes das crianças, em relação ao conhecimento histórico, estão vinculadas a uma variante do pensamento egocêntrico: “É possível que um tal egocentrismo

tenha apenas pouca importância no ensino da história. Mas, no fundo, não será essa atitude que explica a irracionalidade e a parcialidade dos julgamentos de valor?” (PIAGET, 1998, p.94, grifo do autor).

As teorias de Piaget sobre o desenvolvimento infantil procuram demonstrar que o ingresso das crianças no processo de escolarização coincide com o abandono do pensamento egocêntrico. No entanto, para a aprendizagem da história, Piaget considera que subsiste na criança os resquícios de “*um tal egocentrismo*” que dificulta o seu aprendizado sobre o passado. Explica-se assim a dificuldade que a criança tem em separar o passado do presente, bem como em identificar as especificidades do passado, tanto do seu grupo social quanto de outros povos.

As sugestões apresentadas por Piaget para a superação de tais dificuldades encontradas no ensino da história são emblemáticas:

...a educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações ou das escalas, *nada parece mais apropriado para determinar a técnica do ensino da História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da criança*, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista. (PIAGET, 1998, p. 95, grifo do autor).

O que nos chama atenção na assertiva piagetiana é o que ele considera como “*atitudes intelectuais espontâneas das crianças*”. Trata-se de uma concepção segundo a qual a criança tem um pensamento que lhe é próprio, que tem significados específicos. Assim, o que é “*espontâneo*” não se difere substancialmente do “*egocêntrico*” visto que o importante é identificar as dificuldades que a criança tem de aprender sobre o passado. O ensino de história para as crianças deveria ter como objetivo preparar para desvincular a criança de seu egocentrismo primitivo, daí decorre a necessidade de desenvolver na criança o “*senso das relações ou das escalas*”.

Para nós, referenciados na teoria histórico-cultural, trata-se fundamentalmente de diferenças no plano teórico e metodológico de abordagem

da temática. Nosso referencial nos permite levantar outras hipóteses para as mesmas questões.

Sabemos, por exemplo, que não existem “*atitudes intelectuais espontâneas*”. As formas de pensar e agir não se dissociam do processo histórico e do contexto social ao qual estamos inseridos (VIGOTSKI, 2001, 2011). Piaget, ao fazer perguntas sobre as aprendizagens das crianças suíças, inferiu que as crianças de diferentes regiões e sociedades têm as mesmas facilidades e dificuldades de aprendizagem.

Temos aqui, uma primeira divergência de cunho metodológico. O método clínico utilizado por Piaget e sua equipe isolava a criança de seu contexto social. Este isolamento pode ser percebido porque as conversas eram realizadas em um contexto estranho à criança, fora do ambiente escolar e social, sem a presença de outras crianças ou parentes próximos, bem como no fato de que, nas conversas, as crianças eram submetidas a perguntas que claramente não saberiam responder. Esperava-se assim identificar as “*atitudes intelectuais espontâneas*” das crianças, atitudes puras, sem as intervenções dos processos de ensino.

Sem contato com outras crianças ou familiares para dialogar sobre assuntos complexos, a criança era inserida em um monólogo, no qual não há mediações, diálogos sobre diferentes experiências, levantamento de hipóteses.

No relato apresentado por Piaget (1998), ele descreve que as crianças conheciam bem sobre alguns personagens e fatos da história de Genebra e da Suíça. Ocorre que não explicita se havia a inserção desses conteúdos no currículo escolar. Subentende-se que as crianças tinham esses conhecimentos, pois esses faziam parte das festividades coletivas, de cunho nacionalista e patriótico. Nas conversas para a coleta de dados, as crianças, em idades de 7 a 11 anos, conversavam com os adultos sobre fatos e personagens que variavam no tempo, dos povos lacustres (pré-românicos) aos eventos políticos dos séculos XIV e XVII.

Piaget e sua equipe esperavam que uma criança de sete anos tivesse uma noção de temporalidade e de linearidade que só é possível com a aprendizagem

escolar. Além disso, trata da “noção de tempo” na criança como algo inato, como se fosse uma etapa da sua maturação cognitiva. Ocorre que a aprendizagem da “noção de tempo” a qual Piaget se referia, está vinculada a um tipo específico de aprendizagem, que é a aprendizagem elaborada a partir da produção do conhecimento histórico escolar.

Como a pesquisa já partia do pressuposto de que “a compreensão da história supõe a noção do tempo, sob o duplo aspecto da *avaliação da duração* e da *seriação dos acontecimentos*”. (PIAGET, 1998, p.91, grifo do autor), as perguntas estavam pré-definidas para comprovar a tese inicial, qual seja: as crianças, dos anos iniciais da escolarização não têm condições cognitivas de aprender história.

No Brasil, algumas pesquisas que se utilizam do referencial piagetiano chegaram a conclusões semelhantes. A pesquisa de Sandra Oliveira (2003) se utilizou do mesmo “método clínico” para a coleta de dados, inclusive com perguntas semelhantes àquelas feitas por Piaget, apenas com adaptações ao contexto brasileiro. Não é de se estranhar que as conclusões fossem as mesmas do pesquisador suíço:

No que se refere à noção de passado, percebemos que a criança analisa os acontecimentos através da sua lógica operatória. Ela não é capaz de relacionar a duração de vida do seu pai, avô ou bisavô com a ideia de sucessão no tempo. As crianças com sete anos concluem, com frequência, que seu bisavô estava vivo na época do descobrimento do Brasil por que ele é muito velho. (OLIVEIRA, 2003, p. 168).

Assim como em Piaget, a pesquisa de Oliveira (2003) não argumenta sobre quais aspectos da vida da criança são preponderantes para que elas tenham uma “noção sobre o passado”. O desenvolvimento cognitivo da criança de sete anos já estaria definido pela sua “lógica operatória”. Assim, são as fases de desenvolvimento da criança, identificadas nas pesquisas de Piaget, que definem as capacidades cognitivas das crianças aprenderem história.

Não por acaso, a pesquisa de Oliveira (2003) irá defender que o ensino de história para crianças deva superar a concepção de que a cronologia é algo determinante para o aprendizado da história. Segundo Oliveira (2003), isto é necessário porque as crianças desenvolvem uma noção de passado em que “o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica” (OLIVEIRA, 2003, p. 168), visto que, nas diferentes conversas sobre o passado, a maioria das crianças negligenciaram a cronologia em função de explicações sobre o passado baseados em causa e efeito. Novamente, verificamos que se explicita o que as crianças não aprendem, nesse caso, a cronologia. Mas é preciso tentar explicar como e porque as crianças desenvolveram a noção de causalidade dos processos históricos. Concordamos com Oliveira (2003) que a noção de tempo cronológico não é fundamental para aprendizagem da história. Não obstante, é preciso considerar que a noção de causalidade também não é algo espontâneo.

Imaginemos, por exemplo, a relação das crianças com a religião e a religiosidade, e como isto pode afetar as suas noções sobre o passado. Crianças que frequentam instituições religiosas adquirem noções sobre o tempo histórico que se diferenciam, tanto daquelas crianças que não são assíduas a nenhuma religião, quanto das crianças que frequentam instituições religiosas diferentes. Podemos inferir também que as noções sobre temporalidade, espacialidade, transformações e permanências, são *funções psíquicas superiores* que se desenvolvem em estreita relação das crianças e adolescentes com o seu contexto social. Em outras palavras: não existe no desenvolvimento cognitivo a elaboração de um pensamento espontâneo sobre o passado. As noções que as crianças desenvolvem sobre o passado, sobre as temporalidades e também sobre a cronologia estão vinculadas com suas vivências, com as relações que estabelecem com o meio (VIGOTSKI, 2010).

O princípio de que é na relação da criança com o meio que encontramos os elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 2010), nos leva a refutar a tese piagetiana de que a criança percebe e compreende a história de forma espontânea, como se o passado refletisse o

presente. A própria construção da história por adultos é, em grande medida, um reflexo do presente. Desde o século XIX, as festas nacionalistas que se apoiam em fatos históricos impõem ao passado valores e conceitos do seu tempo, e esse é um processo comum a muitas sociedades. Exemplos mais recentes estão em diversas mídias: desenhos infantis, filmes para adolescentes e adultos, games e uma extensa literatura de ficção se utilizam da história para contextualizar seus personagens. Nas mídias, a história é apenas um “pano de fundo” para um enredo sobre questões do tempo presente, é a própria extensão do presente.

Não há como considerar que o pensamento da criança sobre o passado seja *espontâneo*. Inseridas em sociedades, crianças e adolescentes vivenciam, conhecem e interagem com o passado que é comum àquele grupo social. Portanto, é preciso considerar que a criança está inserida em um contexto histórico e social, ou seja, ela aprende história em casa e em sua vida cotidiana.

Considerando esse debate é possível afirmar que não há base científica de cunho psicológico que justifique a elaboração de currículos para o ensino de história que sejam lineares e cronológicos, que se iniciem do mais simples ao mais complexo ou que se trilhem o caminho do modelo em “espiral” que vai do conhecimento mais próximo no tempo e no espaço, ao mais distante. Tais currículos estão mais baseados em uma tradição disciplinar do que em concepções teóricas bem definidas.

As revisões nas concepções sobre o currículo para o ensino de história devem considerar algumas premissas: que a aprendizagem da história, enquanto conhecimento produzido depende sobremaneira dos processos de educação escolar; que não há maturação biológica que justifique uma relação linear e cumulativa entre conhecimentos mais ou menos complexos; que a complexidade dos conhecimentos abordados depende dos aspectos sociais, históricos e culturais aos quais os alunos estão inseridos; que a atividade didática elaborada pelos professores é que podem definir o nível de complexidade, de apreensão e de produção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

3 Adaptar o prescrito, modificar o praticado e desenvolver o humano

Em nossas pesquisas, as possibilidades de modificação na estrutura curricular estão referenciadas na obra de V. V. Davidov, pesquisador da terceira geração de soviéticos vinculados à perspectiva histórico-cultural. Parte significativa da obra de Davidov (DAVIDOV, 1982, 1988) teve por objetivo demonstrar que a maioria das concepções curriculares assumidas pelas escolas não possibilitam aos alunos o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre a realidade.

Segundo Davidov, o currículo escolar apresenta a seguinte contradição: os conhecimentos transmitidos aos alunos são resultado da produção científica, porém as práticas de ensino não permitem aos alunos o desenvolvimento do pensamento teórico-científico acerca desses conhecimentos. Isso ocorre porque na maioria das situações os alunos entram em contato com o objeto do conhecimento a partir do resultado do conhecimento produzido e de sua representação já definida pela ciência (DAVIDOV, 1982). Não se disponibiliza aos alunos o processo de elaboração do conhecimento, os métodos empregados e as perguntas formuladas pelos cientistas.

Na produção historiográfica, quando os historiadores se debruçam sobre uma determinada temática, eles precisam inicialmente definir sobre qual perspectiva teórica a temática será analisada. Concomitante ou posterior a esse processo serão definidas as fontes para a pesquisa, os dados e as hipóteses a serem levantadas. Ao historiador cabe uma profusão de perguntas e o convívio com as contradições é algo inerente ao exercício da pesquisa e a busca por resultados. No entanto, ao chegar à escola, este conhecimento “produzido” pelo historiador não permite aos alunos a mesma trajetória intelectual. Em outras palavras: os alunos tem acesso às descobertas do historiador, mas não é instigado a desenvolver as mesmas formas de pensamento.

Os atuais currículos pressupõem que ao se relacionarem de modo perceptivo e sensorial com os objetos em determinadas etapas da escolarização, os alunos irão desenvolver naturalmente as capacidades mais complexas de apreensão dos conhecimentos que exigem maior abstração. Os currículos de história partem do princípio que após estudar sobre a sua cidade e região, bem como ter noções sobre cidadania, os alunos irão aprender com mais facilidade o conceito de Estado, que é mais abstrato e abrangente. Ocorre que “*o esquema de ‘baixo para cima’ não garante o movimento ‘de cima para baixo’, o trânsito do geral ao particular*” (DAVIDOV; 1982, p. 29, tradução nossa). Ou seja, a aprendizagem do conceito de Estado não ocorrerá se não houver propostas didáticas que possibilitem aos alunos essa abstração.

Parte-se do pressuposto que a aprendizagem dos conceitos históricos se dá a partir de generalizações dos atributos externos e sensíveis sobre o conhecimento apresentado. A escravidão, por exemplo, é estudada a partir de atributos sensoriais, tais como o sofrimento e a dor, mas não do que define historicamente o escravo e a escravidão (DAVIDOV, 1982). Em suma: aprende-se sobre a aparência do objeto, mas não se estuda a essência do conceito e do objeto a ser analisado. Segundo Davidov, esse movimento de ensinar a partir do que é sensorial e perceptível, notadamente através da observação, não possibilita aos alunos o desenvolvimento do pensamento teórico e abstrato, ainda que esse seja um dos objetivos explícitos da prescrição.

Quando os atributos externos são evidenciados no ensino de história, os estudantes não acessam as peculiaridades relacionadas à produção do conhecimento histórico. Decorrem deste aspecto as explicações empiristas, anacrônicas e subjetivistas da história, como se todo processo histórico fosse dotado dos mesmos elementos: luta, dor, superação ou patriotismo.

Nosso contato com o currículo prescrito na pesquisa desenvolvida na escola demonstrou o quanto ainda estamos vinculados a propostas curriculares descritivas, que se convertem nas práticas em processos de aprendizagem destinados ao desenvolvimento do pensamento empírico e de senso-comum.

Na pesquisa em análise, um dos tópicos da prescrição para o 7º ano tem a seguinte definição: “*bases do estado monárquico e limites da cidadania: patrimonialismo, escravidão e grande propriedade*”; o primeiro subitem solicita a “habilidade” de “analisar e compreender as bases socioeconômicas da monarquia brasileira, identificando continuidades e mudanças em relação à era colonial e à época atual”, para que, no segundo subitem a “habilidade” solicitada seja “conceituar patrimonialismo e estado” (CBC/SEE-MG, 2011, p. 26). Ou seja, a aprendizagem do conceito não é o tópico principal, é um subitem que está atrelado às características do objeto em um determinado tempo e espaço que são específicos: o Estado no Brasil monárquico. Essa abordagem dificulta a abstração, pois propõe aos professores e alunos que o conceito pode ser apreendido, mas a partir das características definidas previamente, neste caso, o Estado na monarquia e suas especificidades.

Nossas pesquisas nos encaminham para uma abordagem do currículo que possibilite aos alunos o desenvolvimento do pensamento teórico e das capacidades cognitivas mais elevadas. Tal abordagem deve ter como princípio a aprendizagem de conceitos (DAVIDOV, 1982). A aprendizagem conceitual proposta por Davidov (DAVIDOV, 1982, 1988) parte do pressuposto de que o conceito deve ser analisado na sua essência, nas suas características intrínsecas e que o movimento pedagógico de aprendizagem conceitual deve partir do abstrato para o concreto, e não o seu oposto.

Isso não significa que o tanto o pensamento prático quanto o conhecimento empírico devem ser alijados da prática curricular. O que se espera é que se explicitem para professores e alunos as funções sociais das diferentes formas de conhecimento, bem como das relações que as diferentes formas de pensamento estabelecem com o desenvolvimento cognitivo. Tanto o currículo prescrito quanto o praticado devem considerar os diferentes contextos históricos e sociais aos quais os alunos estão inseridos, haja vista que as relações destes com o conhecimento histórico também são específicas. Não podemos desconsiderar que a religiosidade, a classe social, o uso de bens materiais, o acesso a serviços públicos, o contato com

as mídias e a formação cultural dos familiares, constituem-se em aspectos da vida social que possibilitam determinadas visões sobre o passado e um conhecimento empírico sobre a história.

Para que possa ocorrer uma aprendizagem conceitual no ensino de história é preciso inverter a lógica das atuais prescrições: valorizar primeiro as abstrações e o pensamento teórico e, posteriormente, elucidar as perguntas dos alunos com os resultados da pesquisa historiográfica.

Retomando o exemplo já apresentado: os estudantes, com o auxílio do professor deveriam elaborar uma definição sobre o conceito de Estado para, posteriormente, os alunos terem acesso às características que a historiografia apresenta do Estado monárquico.

Ao longo da pesquisa fizemos alguns ensaios que nos permitem indicar a viabilidade dessa inversão na lógica curricular. Trata-se de ensaios, pois como já afirmamos a pesquisa não poderia transgredir ou subverter o currículo prescrito. Sendo pesquisa em colaboração, tínhamos que atender também as demandas da escola e dos professores, considerando que a adequação da prescrição era uma necessidade prática e pragmática imposta ao cotidiano escolar.

A título de síntese, apresentamos a seguir como foi desenvolvido o trabalho didático com o conceito de “evolução” que ocorreu quando a turma estava no 6º ano.

O objetivo da atividade era fazer um recorte conceitual a partir dos diversos conteúdos indicados na prescrição, a saber: “caracterizar e diferenciar os povoadores de origem asiática (mongolóides) e de origem africana (negróides) e confrontar interpretações distintas sobre sua identidade”, para posteriormente “problematizar a distinção entre história e pré-história” e, ao final, “caracterizar e analisar a origem, evolução e diversidade da espécie humana” (CBC/SEE-MG; 2011, p. 22).

Novamente é possível verificar como a prescrição dificulta o desenvolvimento de atividades didáticas que visam o melhor desenvolvimento

cognitivo dos alunos. Apesar de a prescrição solicitar o estudo de tempos diversos, ela mantém a linearidade e a concepção de que os alunos aprendem a partir do que é concreto. Isto fica evidente não apenas pelo uso dos verbos “*caracterizar e diferenciar*”, mas pela concepção de que o conteúdo que exige maior abstração deve ser posterior àquele mais perceptível.

Na pesquisa resolvemos inverter essa lógica curricular e possibilitar aos alunos primeiro o estudo do conceito de evolução e, posteriormente as características dos diversos fenótipos presentes na sociedade mineira, que é o objetivo implícito à prescrição. Assim, objetivamos contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos através de atividades que valorizassem o pensamento abstrato (DAVIDOV, 1988).

Quando teve início as atividades didáticas sobre o conceito evolução, fizemos um levantamento inicial dos conhecimentos prévios dos alunos e de como eles se relacionam com a temática. Isso é importante, pois ao mesmo tempo de apresenta as particularidades do desenvolvimento dos alunos, possibilita identificar os níveis de apropriação do conhecimento da turma em relação aos conteúdos a serem analisados. Isso é importante por que:

O desenvolvimento de cada criança ocorre de forma singular, no entanto, há traços comuns entre estudantes de uma mesma sala de aula, seja porque participaram de situações sociais de desenvolvimento semelhantes, seja porque frequentaram a mesma sala de aula, a mesma escola, seja ainda porque participaram ou participam da mesma comunidade. Enfim, os estudantes de uma sala estão envoltos em uma mesma cultura na escola e na comunidade e partilham um histórico semelhante (SFORNI, 2015, p. 383).

Nesse levantamento inicial percebemos que havia algumas resistências da turma em relação a esse estudo. Provavelmente, tais resistências estivessem relacionadas com a religiosidade dos alunos e familiares, o que nos leva a supor que havia um conhecimento cotidiano da turma sobre o conceito, ou seja, o conceito de evolução era percebido de forma pejorativa pelos alunos e eles evitariam participar do processo de produção sobre esse conhecimento. Tínhamos,

portanto, a necessidade de possibilitar aos alunos uma empatia com o objeto de estudo (DAVIDOV, 1988).

Retomamos então com a temática do criacionismo, buscando incentivar os estudantes a utilizar esse conhecimento para interpretar outras culturas, em outros tempos e espaços. Assim, propusemos a leitura de textos sobre “mitos de origem” de diferentes religiões e grupos sociais: cristãos, hinduístas, gregos, índios brasileiros e povos africanos. Os alunos se dividiram em pequenos grupos, leram e conversaram sobre os mitos, bem como explicaram para os demais grupos da sala sobre o que tinham lido.

Após a leitura e interpretação dos mitos, cada grupo recebeu uma cartolina com a seguinte comanda: representar através de um desenho a interpretação que o grupo fez do mito. Depois, apresentaram para a turma o desenho e a interpretação que tiveram. Assim, os alunos ingressaram no estudo do conceito de evolução através de uma atividade que lhes propiciou o pensamento teórico e abstrato sobre um objeto correlato, que são os mitos de origem. O criacionismo, enquanto conhecimento cotidiano, não foi analisado como sendo a negação da ciência e das teorias da evolução, mas foram percebidos como uma característica que demonstra o “geral” e o “particular” que existe em diferentes grupos sociais, em tempos e espaços diversos (SILVA, 1995).

A leitura e os desenhos sobre os mitos de origem desenvolveu uma empatia com a temática e possibilitou aos alunos uma pergunta teórica e abstrata mais ampla e complexa: afinal, de onde viemos e quais são as origens da humanidade?

Retomamos então, os objetivos da prescrição que é aprendizagem sobre a “origem, evolução e diversidade da espécie humana” (CBC/SEE-MG; 2011, p. 22). Porém, invertendo a lógica definida no currículo. Nas aulas seguintes, a turma estava mais predisposta a debater sobre as teorias da evolução, bem como sobre as hipóteses que o livro didático apresentava para o povoamento do continente americano.

A teoria da evolução, bem como o próprio conceito de evolução foi pensando inicialmente de forma teórica e abstrata, como uma explicação científica para a mesma pergunta elaborada pelos alunos. Assim, com mais empatia e mais predisposição para a temática, os alunos puderam participar da formulação do conceito, analisar como os cientistas elaboram e trabalham com o conceito. Após a elaboração teórica, é que os alunos interagiram com as características e diferenciações propostas pela prescrição (CBC/SEE-MG; 2011, p. 22).

Tal experiência demonstra que práticas didáticas voltadas para o desenvolvimento do pensamento teórico e abstrato não são apenas possíveis, mas necessárias. Ao tentarem entender sobre a essência do conceito de evolução, os alunos elaboraram hipóteses que os aproximaram de um conhecimento mais abrangente sobre a mesma temática. Portanto, um ensino de história que valorize o desenvolvimento humano deve subverter a lógica curricular existente, possibilitando aos alunos não apenas as ferramentas práticas do ofício do historiador, mas também as ferramentas teóricas que transformam o fazer historiográfico em algo fascinante: as perguntas, as hipóteses, as dúvidas, as contradições.

4 Considerações finais

Neste texto, analisamos as bases teóricas para a defesa de um ensino de história voltado para a promoção integral do aluno como ser humano: a capacidade de se inserir no processo histórico da humanidade e desnaturalizar a vida cotidiana, de produzir conhecimento e através dele desenvolver-se cognitivamente, de referenciar-se no passado como ferramenta do pensamento, de compreender-se como produtor e não apenas consumidor de cultura. Trata-se de valorizar o ensino desta disciplina escolar naquilo que definimos como sendo uma perspectiva humana e humanizadora.

Nossas intenções se aproximam de outros trabalhos sobre o ensino de história ao defendermos que a produção do conhecimento histórico escolar deve

aproximar os alunos dos métodos da pesquisa histórica utilizados pelos historiadores. Acreditamos que o aprendizado de aspectos básicos da pesquisa histórica é fundamental porque desnaturaliza a própria produção da história. No entanto, acrescentamos que além desse aspecto, a produção do conhecimento histórico escolar deve aproximar os alunos de um tipo de conhecimento que é específico da produção científica: o conhecimento teórico.

Ocorre que para desenvolver a contento a pesquisa e o conhecimento científico em âmbito escolar é preciso possibilitar aos alunos a elaboração do pensamento teórico, que se distingue sobremaneira do pensamento empírico. Para que esse movimento se concretize, ou seja, o desenvolvimento do pensamento teórico que possibilita a produção da pesquisa e do conhecimento teórico do objeto do conhecimento histórico, faz-se necessário uma revisão paradigmática nos currículos e nas didáticas da disciplina.

Por esta razão, nós divergimos dos postulados piagetianos e das demais concepções que defendem que o currículo deve partir do conhecimento mais simples para o mais complexo, de modo linear e cumulativo.

Defendemos aqui um ensino de história voltado para o desenvolvimento humano, um ensino que valorize o aluno como produtor de conhecimento, um conhecimento que é universal e não apenas significativo para a turma, a escola ou localidade. Um bom ensino de história deve situar os estudantes na história da humanidade, em complexidade que, esta sim, seja variável em função da turma, da escola, da localidade.

Ademais, o que aprendemos com os autores fundantes da teoria histórico-cultural, é que o ensino escolar deve ser sempre desenvolvente, no sentido de possibilitar o humano que há em cada criança. Assumindo tais assertivas, o ensino de história na escola, passa a ser um ensino que une conflito e satisfação: descobrir que as trajetórias pessoais e coletivas não são nem nunca foram naturais geram conflitos, mas identificar possibilidades de mudanças e de transformações da realidade traz enorme satisfação.

O que nos leva à necessidade de pesquisar sobre as metodologias de ensino, mas isso é outra história.

5 Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais/História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em 04 de abril de 2017.
- CBC/SEE-MG. *Conteúdos básicos comuns: História, ensinos fundamental e médio*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf Acesso em 21 de março de 2011.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- _____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*. Natal. Vol. 29, nº 15, p. 7-35, maio/agosto. 2007. Disponível em <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v29n15.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. de 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo; v. 38, nº 1, p.13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. de 2013.
- MELLO, Sueli Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Política*. Vol. 10, nº 20, Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>>. Acesso em: 18 de mar. de 2013.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ZAMBONI, Ernesta & DE ROSSI, Vera Lúcia S (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Ed. Alínea, 2003. pp. 145-172.
- PIAGET, Jean. Psicologia da criança e ensino de história. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. (org.) e PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo; Casa do Psicólogo, 1998. p. 89-95.
- _____. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2012.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2010.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo; Cortez, 2005.

SFORNI, Marta S. F. *Interação entre didática e teoria histórico-cultural*. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 375-397. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-45965.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2016.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais. In: SILVA, Aracy L e GRUPIONI, Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. pp. 317-335.

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

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*. São Paulo; V. 21, nº 4; 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. de 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas; Mercado de Letras, 1998.

Olavo Pereira Soares

Graduação em História Licenciatura pela UNESP/Assis, com Mestrado e Doutorado em Educação pela USP - Universidade de São Paulo. Pesquisa sobre ensino de história, didática, currículo e formação de professores. Atua nos cursos de graduação em História e Pedagogia da UNIFAL/MG e no PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL/MG.

Recebido em julho de 2018.
Aprovado em agosto de 2018.

O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês: por uma relação de agência do indivíduo com a língua

Theoretical and empirical thinking in an academic writing course in English: promoting a more active relationship with the foreign language

*Marília Mendes Ferreira*¹

RESUMO

A educação não tem privilegiado o pensamento teórico, apesar de ser possível proporcioná-lo no ensino escolar, segundo os pressupostos do ensino desenvolvimental. Neste artigo, analizo o desenvolvimento do pensamento teórico de uma aluna (LA) ao resolver um problema em um curso de escrita acadêmica em inglês. O curso foi criado com base no ensino desenvolvimental que objetivou trabalhar o conceito abstrato de língua (língua ↔ contexto social) manifestado em gêneros textuais. Pela análise dos dados, LA mostra sinais dessa forma de pensar, mas ainda vinculada a uma concepção empírica da língua. As regras são aceitas sem questionamentos e desconectadas da sua origem. Concluo que o ensino de línguas não favorece o desenvolvimento do pensamento teórico e, como consequência, o usuário possui menos agência para usar essa importante ferramenta constituinte da sua cognição.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Ensino de síntese de texto em inglês. Ensino desenvolvimental. Pensamento teórico. Sistema Elkonin-Davidov.

ABSTRACT

Education has not privileged theoretical thinking, although it is possible to provide it in school education, according to the tenets of developmental teaching. In this article, I analyze the development of the theoretical thinking of a student (LA) during a problem resolution task a problem as part of an academic writing course in English. The course was created based on developmental teaching, which aimed to work on the abstract concept of language (language ↔ social context) manifested in genres. The analysis reveals that LA shows signs of theoretical thinking, but still linked to an empirical conception of the language. Rules are accepted without questioning and disconnected from their origins. I conclude that language teaching does not favor the development of theoretical thinking and, as a consequence, the users have less agency to use this important tool which is constitutive of their cognition.

Keywords: Academic writing. Summary teaching in English. Developmental teaching. Theoretical thinking. Elkonin-Davidov system.

¹ Professora associada do Programa de Estudos Linguísticos e Literários e Inglês do Departamento de Letras Modernas da USP. Coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Maternas e Estrangeiras (LLAC) da USP. E-mail mmferreira@usp.br.

1 Introdução

A educação apesar de sua reconhecida importância econômica e social e de atender a diferentes objetivos ao longo da história, não tem privilegiado o pensamento teórico (DAVYDOV, 1988c, HEDGAARD, 2002). Daniels, Lauder e Porter (2009), com base em (GRUBB; LAZERSON, 2006), afirmam que o principal objetivo da educação é capacitar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Somado a este há também os objetivos tradicionais e mais nobres como desenvolver a cidadania e o bem estar da população (DANIELS; LAUDER; PORTER, 2009).

Essa tendência de separar o educar do desenvolver também se manifesta no currículo escolar que consiste basicamente em uma lista de conteúdos disciplinares desconectados da formação cognitiva mais ampla do aluno (STETSENKO; ARIEVITCH, 2002). As disciplinas são reduzidas a listas de itens cuja relação com a história e o contexto social mais amplo (prática social) é ignorada (CHAIKLIN, 2002; HEDEGAARD, 2002). Esse ensino, denominado de tradicional, produz um aluno desinteressado da atividade de aprender, pois ele não desenvolve motivos no aluno para aprender o conteúdo e se engajar no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, seu desenvolvimento (CHAIKLIN, 2002) ficam comprometidos.

Atualmente, a educação se pauta por uma forte influência do neoliberalismo (LIBÂNEO; SUANNO; ROSA, 2016; LIBÂNEO, 2016). Essa influência está presente na formação e trabalho dos professores, na organização curricular e na concepção de aprendizagem e sua avaliação.

Em relação aos professores, sua formação tem se tornado imediatista e utilitarista, tal como o próprio processo de ensino-aprendizagem, o que impede uma compreensão teórica por parte do professor da própria disciplina na qual é especialista (ROSA; DOS SANTOS, 2016). Associada a essa influência, a responsabilização individual (Johnson, 2009) juntamente com a crescente intensificação do seu trabalho (LIBÂNEO; DA SILVA, 2016) impedem o professor de relacionar sua profissão a um contexto social mais amplo.

Já na perspectiva da teoria histórico-cultural, a educação objetiva promover um ensino que leve ao desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1996) que pode ser delimitado e alcançado de diferentes modos: formação da personalidade (CHAIKLIN, 2002; HEDEGAARD, 2002), de motivos (LEONTIEV, 1981.) e do pensamento teórico (DAVYDOV, 1990) e o auto-controle das ações e de agência. Em outras palavras, a visão de educação dessa perspectiva valoriza a constituição cognitiva do ser, incluindo uma forma não privilegiada de pensar – o teórico – em vez de conteúdos disciplinares. O pensamento teórico representa uma ferramenta cultural privilegiada e pouco acessível da sociedade (DANIELS; LAUDER; PORTER, 2009), um conhecimento poderoso que advém de atos de abstração e generalização já que não são dependentes do contexto (YOUNG, 2009). Ao mesmo tempo, ele resgata a história de constituição desse conhecimento na medida em que o vincula a práticas sociais (HEDEGAARD, 2002).

Agência aqui é definida como auto-determinação, um agir no mundo influenciado por sua própria natureza e não por causas externas –impulsos, estímulos, causalidade (HARRIS,1992,p.6 apud DERRY, 2013, p.4, 86)², ou como *free will* (liberdade) (CARABALLO; ULISES, 2012) – ambos os conceitos são de Spinoza. Em outras palavras, um ser com agência/*free will* apresenta um agir controlado, é consciente dessas influências que atuam na sua existência:

Vygotsky segue Spinoza ao adotar como base da liberdade a habilidade humana de nos separar das paixões, das contingências da natureza e de construir um espaço para nós dentro do qual possamos determinar nossas ações³. (DERRY, 2013, p.91)

A referência aqui é sobre auto-determinação e não sobre determinismos sociais e biológicos (FERREIRA, 2015). Nesse processo, a pedagogia davydoviana adquire papel crucial na formação do ser humano na medida em que promove zonas de desenvolvimento proximal na forma de auto-controle, pensamento teórico e desenvolvimento de motivos. O pensamento teórico, em particular, pode

² Harris, E.E. *Spinoza's Philosophy: an outline*, Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press). 1992.

³ Tradução minha para “Vygotsky follows Spinoza in taking the basis of freedom to be the human ability to separate ourselves from our passions, from the contingencies of nature, and to make for ourselves a space within which we can determine our actions” (DERRY, 2013, p.91).

auxiliar nessa auto-determinação já que busca explicações num princípio essencial.

Na contramão desse ensino tradicional, encontra-se o que comumente se chama de ensino desenvolvimental (CHAIKLIN, 2002; DAVYDOV, 1988^{a,b,c}; LIBÂNEO, 2004) e que no Brasil, pelos estudos do grupo de pesquisa GEPEDI, se denomina de sistema Elkonin-Davydov (PUENTES, 2017). Essa pedagogia objetiva ensinar o pensamento teórico desde as séries iniciais do ensino utilizando pressupostos da teoria histórico-cultural.

Na próxima seção, discuto as bases dessa proposta. Em seguida, descrevo a aplicação de uma das seis ações de aprendizagem (resolução de problemas com o uso de modelo) em um curso de escrita acadêmica em inglês para pós-graduandos da área de energia⁴. Em seguida, analiso o desenvolvimento do pensamento teórico de uma aluno (LA)⁵ nessa atividade. Concluo mostrando a importância do ensino dessa disciplina para o desenvolvimento cognitivo e agência do indivíduo.

2 As bases do ensino desenvolvimental⁶

Davydov objetivava investigar a atividade de estudo (LIBÂNEO; FREITAS, 2013) cujo motivo são as reformas na área exigidas pela então URSS (DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Portanto, havia um ambiente sócio-histórico favorável à implantação e à propagação de novas formas de ensinar, principalmente de disciplinas como matemática e ciências (KOZULIN, 1990). Para ele, a atividade em seu cerne é transformadora de formas de ensinar e pensar, de condições de existência, do indivíduo em si, o que comumente é denominado de personalidade como um todo. Além disso, o indivíduo precisa

⁴ O instituto abrigava na ocasião um programa interdisciplinar na área de energia envolvendo engenheiros elétricos, ambientais, advogados e geógrafos, por exemplo.

⁵ O curso tinha 7 alunos dos quais LA foi uma das que mais apresentaram desenvolvimento do pensamento teórico (AUTOR, 2015).

⁶ No presente artigo, utilizo a denominação ensino desenvolvimental devido aos autores de língua inglesa utilizados.

sentir necessidade de aprender; sem isso não há criatividade⁷ e transformação (DAVYDOV, 1999).

Esse autor emprega o método dialético de investigação, chamado de ascensão do abstrato para o concreto, adotado por Marx na análise do capitalismo em *O Capital* e estudado também por Ilyenkov (1982). Ele consiste numa abordagem dialética dos conteúdos disciplinares inspirada em Hegel (DAVYDOV, 1988^a, p.176).

A lógica dialética pode ser sucintamente definida como: "o pensamento que tenta compreender as coisas em suas inter-relações e na totalidade a que pertencem, no processo de mudança, de nascer e de morrer, em seus conflitos e contradições" (ACTON, 1967, p. 392). Ela também pode ser mais bem compreendida por meio de sua oposição ao empirismo e ao cartesianismo. Através da lente empirista, o concreto refere-se a "coisas particulares, percebidas sensualmente ou suas imagens perceptíveis" (ILYENKOV, 1982, p. 14-15), e o abstrato é "a forma geral das coisas, suas qualidades repetidas de forma idêntica e relações parecidas com leis expressas em termos, nomes e números" (ILYENKOV, 1982, p.15).

Para o empirismo, o que importa é encontrar características observáveis recorrentes entre os objetos que podem ser classificados em categorias. Em contraste, a dialética não depende de características superficiais observáveis para compreender a realidade. Pelo contrário, reconhece que, apesar dessas semelhanças superficiais ou diferenças, existem leis essenciais, as relações que estão presentes no fenômeno ou objeto em análise (BAKHURST, 1991). Esta lei essencial é denominada de abstrato e o concreto é, por sua vez, uma instanciamento desta relação. Assim, a dialética e o cartesianismo definem o abstrato e o concreto distintamente. O cartesianismo opõe a semelhança à diferença, convertendo-os em dualismos (por exemplo, a mente em oposição ao corpo, o interno em oposição ao externo).

A dialética combina tanto a semelhança e a diferença, reconhece sua

⁷ Pelos textos não há uma definição explícita de criatividade, entretanto pode-se inferir que ela advém do uso do pensamento teórico como instrumento psicológico para provocar transformações no mundo. Davydov (2008) considera criatividade como pensamento teórico.

coexistência no objeto, aceita e lida com o conflito originado por essa convivência e os coloca juntos em uma relação necessária e única. Pode-se notar que a conceituação dos termos concreto e abstrato é bastante distinta nas lógicas empírica e dialética.

Portanto, o pensamento teórico é o pensar de modo dialético os conteúdos disciplinares. A compreensão da realidade se baseia no abstrato/relação básica/essencial que explica vários fenômenos e não nos traços superficiais dos fenômenos apreendidos pelos sentidos. Este é o pensar empírico. Enquanto aquele objetiva explicar fenômenos com base na lógica dialética, esta visa descrevê-los e classificá-los. Veja o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - comparação entre pensamento empírico e teórico.

Pensamento empírico	Pensamento teórico
Foco: Descrição de aspectos captados pelos sentidos Produto, comportamento fossilizado Elementos/conceitos/fenômenos isolados	Foco: Busca de relações internas, básicas entre os elementos de um sistema Busca da gênese dos fenômenos, conceitos Busca da função no sistema
Resultado: taxionomias, comparações Compreensão limitada	Resultado: relação básica (o abstrato) Compreensão holística do fenômeno
Uso: utilitarista	Uso: busca de auto-determinação (no sentido de Spinoza)
Explicação: causal Determinação intrínseca	Explicação: relações Relação, movimento, contradição
Lógica: formal	Lógica: dialética

Fonte: Ferreira (2015)

Para desenvolver o pensar teórico, os professores devem orientar os alunos para os princípios dos fenômenos em estudo, que compõem a abstração ou generalização teórica do assunto em particular, que será materializada na forma de representações visuais, chamadas modelos. Na medida em que utilizam esses modelos para resolver problemas, eles deduzem e unificam outras abstrações, que são incorporadas ao modelo original. Essa generalização representada num modelo serve posteriormente aos alunos como um princípio geral que eles podem utilizar para se orientar por toda a multiplicidade de material factual do currículo, que eles devem assimilar de forma conceitual através da ascensão do abstrato para o concreto (DAVYDOV, 1988b, p.22-23).

Davydov também se inspirou em Vygotsky em relação à questão dos conceitos de uma disciplina: "Em cada disciplina escolar, há conceitos essenciais, básicos" (VYGOTSKY, 1987, p 207). Davydov enfatiza a representação do conceito através de relações essenciais por meio de um modelo celular. Hedegaard (2002) distingue dois modelos: o celular (*germ-cell*) e o nuclear (*core model*). Um modelo celular consiste em um tipo de modelo que representa o abstrato (a relação básica do conceito) enquanto que o segundo refere-se à visualização pessoal (do professor, do aluno) sobre o estágio de percepção desse abstrato. Nesse trabalho, utilizo a denominação de modelo nuclear exatamente por representar a minha percepção sobre as relações básicas de um determinado conceito.

A atividade de estudo é constituída pelas seguintes ações: (a) criação de problema, (b), confecção de modelos, (c) modificação de modelos, (d) aplicação do modelo para resolver problemas, (e) monitoramento de ações, e (f) avaliação da assimilação do pensamento teórico, do plano de ação como um todo (DAVYDOV, 1999; DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Os professores devem controlar e avaliar a atividade educacional e, simultaneamente, proporcionar aos alunos condições para a aquisição desses atos para controlar sua própria aprendizagem (DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Deve-se ressaltar que essa sequência não é cronológica.

Em suma, Davydov herda a tradição do pensamento materialista dialético e as bases lançadas por Vygotsky para a construção de uma psicologia marxista: a sociogênese da cognição humana, desenvolvimento concebido e investigado numa visão dialética e atividade prática como o objeto de investigação da cognição humana. Ele materializa o princípio de Vygotsky de que a aprendizagem leva ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996) integral do aluno: pensamento teórico, auto-controle nas ações, formação de motivos.

3 Exemplo de exercício de resolução de problemas em curso de escrita acadêmica em inglês: síntese de textos

Essa ação consiste em propor aos alunos problemas cuja solução dependem ou são mediadas por modelos ou do professor ou dos alunos. O problema visa revelar a necessidade do conceito ensinado, de aspectos da relação indicadas pelo

modelo e da generalização para resolver os problemas (AIDAROVA, 1982; MARKOVA, 1979; LOMPSCHER, 1999 a e b).

O conteúdo em foco era os traços linguísticos e estruturais da síntese de textos. Após a leitura, explicação e realização de exercícios do capítulo 5 - sobre como escrever sínteses em inglês – de Swales e Feak (2004) a seguinte tarefa foi proposta (FERREIRA, 2015):

1) In chapter 5 you read, the authors pinpoint the following characteristics a summary should have:

- a first sentence containing the source, a reporting verb and the main idea of the text

- be neutral

-use reporting verbs

-use reminder sentences

-avoid plagiarism

-paraphrase

Explain why a summary should have these features. Use the model on genre and or about chapter 5 you have drawn so far. You can do this using English or Portuguese. Record your answer.

2) As we discussed in class before, summaries can be part of different texts. Here are some examples. Identify where the summaries are in each text and explain the role the summary is playing in each text. Use your models to help you do this task. After you do this task, record an explanation of how the model(s) helped you do this task.

Esse exercício foi dado na quinta aula de um curso de 50 horas sobre escrita acadêmica em inglês para pós-graduandos, cujos um dos gêneros trabalhados foi a síntese de textos⁸. Essa aula objetivou continuar explorando o abstrato língua⁹ ↔ contexto social presente nesse gênero textual escolar, explicar a paráfrase e praticá-la. Nessa aula, os alunos foram instruídos a fazerem um

⁸ Os dois outros foram o artigo acadêmico e o resumo (*abstract*).

⁹ O curso não objetivou diferenciar língua de linguagem. O foco foi estritamente língua e alguns de seus níveis de análise como o sentido (semântica) e seu uso no gênero textual. Por essa razão, utilizo ao longo do texto o termo língua somente. Obviamente, o princípio de funcionamento se aplica aos dois.

modelo sobre o conteúdo do capítulo e já haviam feito também um modelo sobre o conceito gênero textual. Enquanto a parte 1 objetiva levar o aluno a refletir sobre o porquê das regras dadas e basear sua explicação na relação básica língua ↔ contexto social (abstrato), a parte 2 visa levar os alunos a entenderem os resumos como parte de uma comunicação mais ampla e por isso os traços listados na parte 1 poderiam ser alterados em função do contexto social.

Os três textos dados aos alunos foram a introdução de um livro, parte da introdução de um livro em que se resumia os capítulos do livro e uma resenha. Todos os textos versavam sobre a área de energia. A parte 1 foi pedida para ser respondida de forma oral e na língua que se sentisse mais confortável para facilitar ao aluno as condições de produção da resposta. A parte 2 foi escrita em inglês.

A visão de língua do elemento abstrato se baseia na perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997). Ela se origina de uma necessidade social de comunicação cuja eficácia depende de um compartilhamento entre falantes de um mesmo código. Diz Bakhtin/Volochinov (1997): “Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ou outra, ora uma variante ora outra”. (p.147).

O contexto (social, histórico, cultural) é considerado a “situação imediata ou [o] contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p.121)

Esse código se constitui e se mantém na relação dialética entre forças centrípetas (de manutenção da língua, de normas¹⁰) e centrífugas (de fuga das regras levando à variação linguística) (HOLQUIST, 1981).

No curso, o contexto do elemento abstrato foi apresentado de acordo com a definição acima. Inicialmente, tratou-se da situação imediata como propósito social do texto e público-alvo para depois concebê-lo também numa visão mais ampla envolvendo o conceito de atividade segundo Engstrom (1987). Essa visão se mostrou mais apropriada para explicar a atividade de produção do conhecimento

¹⁰ Numa visão da linguística, a norma é fruto de uma convenção social.

que diretamente se relaciona a outra atividade – a da publicação acadêmica em inglês – cujos gêneros acadêmicos ensinados são ferramentas fundamentais. Essa opção foi feita por julgar que o conceito de atividade melhor conceituava contexto do que o termo esfera do círculo de Bakhtin.

4 Análise do exercício

4.1 Questão 1

O foco de análise foi se a resposta continha ou não uma explicação e se essa explicação utilizou e quanto da relação língua ↔ contexto social. Considero que há indícios de pensamento teórico (PT) se a explicação dada contiver algum elemento que se relacione minimamente com esse abstrato. Obviamente não é possível quantificar o pensamento e baseado em Vygotsky (1996) assumo que o desenvolvimento não é linear e sim dialético, com idas e vindas. Por isso opto por usar a expressão indícios ou sinais de desenvolvimento (FERREIRA, 2015) que em outra tarefa posterior da aula pode não se manifestar, dando lugar ao Pensamento Empírico (PE), por exemplo.

O uso da primeira sentença (first sentence):

I think this is because the summary is expressing someone, someone's idea or even the writer's idea itself and that is expressing an idea along a social, in a social activity it should in a very simple and direct way communicate the main idea and a concise way and that's why the first sentence should have the source, the reporting verb to anyone who is gonna read the summary can identify who is the author and what is his ideas (...)

LA mostra indícios de PT ao explicar o traço por meio de um elemento do abstrato - contexto social. Ela o denomina de atividade social, que apesar de não ter sido esclarecida na sua resposta, refere-se à atividade de produção de conhecimento, e `a publicação, questão que foi bastante discutida no curso. Essa atividade requer que se seja claro em questões de atribuição de autoria - quem disse o quê - para que a comunicação seja “simples e direta” (*simple and direct*).

Por outro lado, LA mostra sinais de PE ao descrever os traços do discurso¹¹ acadêmico: objetividade (*direct way*), concisão (*concise way*) e simplicidade (*simple*). Essas características do resumo e da primeira sentença refletem características desse tipo de discurso especialmente em inglês. Porém, a aluna não explica ou questiona o porquê disso. Essa explicação e questionamento indicariam PT.

Neutralidade da síntese (neutrality)

I think this characteristic is important because if you are expressing someone else's idea and is communicating to another people this someone else's idea is necessary to be neutral because you don't want to influence other people and don't want to... don't want to... to change the author's idea, that's because it's important to be neutral otherwise you are gonna change the author's idea.

Nessa explicação LA mostra sinais de PE pois uma explicação não é dada. A aluna comenta que a neutralidade é importante porque não se deve misturar a ideia reportada com a da pessoa que sintetiza o texto. A 'explicação' é dada na forma de uma regra (*is necessary, you don't want to*) e sem questionamentos a respeito e da função (para não mudar ideia do autor resumido).

Comparando essa resposta com sua explicação anterior, nota-se que aluna aqui enfoca a regra – o que já indica uma relação do usuário com a língua – da obrigatoriedade da neutralidade. Entretanto, o elemento contexto social da relação básica é ignorado. A todo momento escrevemos sínteses de textos incorporados a textos maiores, por exemplo o artigo acadêmico, em que se espera que o sintetizador, neste caso autor do seu próprio texto, opine sobre as fontes utilizadas. Portanto, o discurso acadêmico nesse contexto espera a falta de neutralidade. O que faltou ao aluno depreender é que ser (mais ou menos) neutro depende do contexto em que a síntese se encontra.

Verbos de relato (reporting verbs)

I think this is important because when you use reporting verbs you make clear that you are referring to someone else's idea, that you are referring to another person's article, book or even a conversation or something that another person wanted to communicate and then

¹¹ Discurso é aqui definido como língua em uso.

the use of reporting verbs you make clear that you are referring to someone else's ideas.

LA apresenta sinais de PE pois uma explicação não é dada. Ao invés disso, ela aponta a função desses verbos: distinguir quem disse o quê no texto.

Expressões lembrete (reminder phrases)

This is important because when you are writing or telling to someone a summary the reminder sentences make the summary more organized it connect all the ideas that you are expressing. For example at the beginning when you give the first sentence with the main idea and the author's and the source then you, for the next paragraph you use this reminder sentences to give the text a more organized structure, to make clear what was the author's idea.

LA também aqui apresenta sinais de PE pois lista funções (promover organização e coesão ao texto e atribuir autoria ao autor do texto resumido) dessa expressões ao invés de explicar o porquê de seu uso ou necessidade.

Plágio (plagiarism)

I think this is a very important characteristic because if you are communicating or transmitting someone else's idea you don't need to, you don't need the plagiarism because you should give the credits and clear point who, the owner of this idea, who is, who had the idea, who had the content for communicate. So when you commit plagiarism you are just mentioning someone's idea and you are not giving the credits and this is, think this is not ethic. Actually when you are writing in academic articles or papers you are expected to give the credits to cite because if you don't you, it is not just that you are stealing someone else's idea, but you are also losing points because your are showing that you know all the works that have been done in the some field as your article and actually you are not contributing to the field we search.

LA apresenta sinais de PT por oferecer uma explicação baseada no contexto social, apesar de não usar esses termos: a falta de ética que o plágio representa no contexto das atividades de produção acadêmica e publicação. Esse ato constitui-se num comportamento reprovável, como se nota pelo uso do verbo *steal* /roubar e da expressão *not contributing to the field* / não contribuindo para a área).

Concomitantemente, ela apresenta PE pois a explicação constitui-se numa regra /uma convenção do discurso acadêmico sem questionamentos de sua parte

(you don't need to, because you should). Ela confere um exemplo de contexto social - produção de artigos acadêmicos - a qual a regra se aplica sem sinalizar que o contexto de produção é mais amplo que o artigo acadêmico. A convenção não plagiar se aplica a todo gênero textual acadêmico (e obviamente a outros fora dessa esfera), havendo motivações para que isso seja reprovável¹². Em suma, ao mesmo tempo que ela busca uma explicação, esta é limitada pelo exemplo dado. Pode-se argumentar que o exemplo reflete o gênero textual relevante para o pós-graduando¹³. Porém, a relação básica não pressupõe particularidades; ela se aplica a um considerável número de fenômenos.

Paráfrase (paraphrase)

The paraphrase is also very important in summaries because as the summary is a resume of someone's idea or a book or other things when you use the paraphrase you communicate in the way you think is the most suitable way the someone else's idea. So the paraphrase must be clear and you need to show and summarize in your own words the ideas of someone else you want to express. So the paraphrase is a important to avoid plagiarism and also to give in a most suitable way the ideas you are referring to, and this is also important because even if you want to use someone else's idea you can't write down all the book or all the article that this someone else has written but you need to summarize and the paraphrase sometimes is the best way to put all the ideas on a most suitable way on a organized way and on a concise way too.

LA novamente apresenta sinais de PE: parafrasear é necessário porque é uma regra (*must be clear, you need to show, you need to summarize*) do modo mais adequado de expressão das ideias de outrem no discurso acadêmico (*when you use the paraphrase you communicate in the way you think is the most suitable way*). Além disso, a função da paráfrase é dada: evitar o plágio.

LA apresenta dois momentos de PT e 5, de PE em um momento inicial do curso (quinta aula de uma série de 15). Portanto, o desenvolvimento dessa forma complexa de pensar está em seu início.

Em relação ao PT, LA percebe parcialmente o abstrato: língua ← contexto social, ou seja, a língua sendo influenciada pelo contexto social. A palavra contexto é usada somente uma vez em todas as respostas. Pode-se hipotetizar que

¹² Para maiores informações a respeito ver Ferreira e Persike (2018).

¹³ Nesse momento do curso não havia ainda iniciado o ensino do artigo acadêmico.

LA não usou mais o termo nas respostas subsequentes porque este ficaria subentendido para o leitor. Porém, também pode-se argumentar que a ausência do elemento na explicação indica que ela não o estava considerando para as suas explicações.

Em relação ao PE, suas respostas se baseiam em descrições do discurso acadêmico (claro, direto, conciso), do traço em si (importante, necessário) e na menção de funções (não mudar ideia do autor, para evitar o plágio). Além disso, o contexto social se limita ao discurso acadêmico em vez de uma atividade social ampla que motiva os traços do discurso já identificados pelo sujeito na forma de regras. O contexto é pouco visto e quando é percebido, ele o é de forma limitada. Contexto social faz parte do princípio de funcionamento da língua e não somente do discurso acadêmico.

Outro indício de PE é a ausência de relação por parte de LA entre os traços, o objetivo a ser alcançado e o contexto social. Todos os traços elencados no exercício são mecanismos linguísticos para se prevenir o plágio; entretanto, LA reconhece isso somente na resposta relativa à paráfrase. Essa postura parece indicar que as características da síntese são vistas como elementos isolados, sem relação entre eles.

A meu ver, isso reflete uma situação do ensino de línguas (materna e estrangeira) – o encapsulamento da língua por meio de sua dissociação com o contexto social. Essa relação com o social é dada como óbvia, pressuposta. O tom de regras a serem obedecidas que se nota na sua resposta reflete o contexto de enunciação: um curso de escrita acadêmica em que alunos esperam um conjunto de regras, normas, fórmulas de uso da língua para dar conta de uma necessidade imediata: publicar em inglês. Esse tom pode refletir também a própria situação do ensino de línguas estrangeiras em que a descrição de regras e sua obediência é a tônica.

Pode-se perguntar qual a necessidade de se saber a origem das regras linguísticas ou discursivas no caso ou sua motivação ou mesmo questioná-las. Creio que seja fundamental tal conhecimento e uma relação controlada e consciente com a língua para se proporcionar um ensino de línguas (materna e

estrangeira) que capacite o usuário a usar tão poderosa ferramenta de modo consciente. Se o sujeito não domina a ferramenta, ele é regulado por ela e, portanto, sua agência é afetada. Historicamente esse tem sido o padrão de ensino de línguas estrangeiras: regras são expostas sem questionamentos restando ao sujeito obedecer, memorizar, aplicar em situação de uso. O elemento histórico e o contexto social não são devidamente explorados no ensino dessa disciplina e na compreensão do que seja língua (FERREIRA, 2011).¹⁴

O modelo¹⁵ desenhado por LA refere-se à comunicação científica (*flow of ideas*) que é representada por um fluxo de comunicação entre partes (A,B,C...). Para haver uma comunicação efetiva, o discurso acadêmico com seus traços empíricos deve ser utilizado (*concise, no plagiarism, neutrality (no personal reviews), accuracy*). O ato de conceber um modelo que vai além do conteúdo do capítulo (sobre síntese de texto) e do conceito de gênero textual (síntese de texto), revela PT por parte do sujeito. Ela expande o contexto social e vê o conceito gênero textual como parte dessa atividade de comunicação científica. Por outro lado, o modelo ainda foca em traços empíricos de uma determinada atividade social, revelando, portanto, a presença simultânea de PT e PE.

Apesar de no modelo não estar claro que os traços são meios de se atingir o objetivo (comunicar, transmitir ideias de forma precisa) pois todos esses elementos fazem parte de um fluxo contínuo, na explicação oral desse modelo a aluna mostra esse entendimento: “ [...] when this person considers all the features we have discussed about the summary then it can transmit to the third, and the fourth [...]”. Coloca, também, o ato de resumir como constitutivo desse tipo de comunicação:

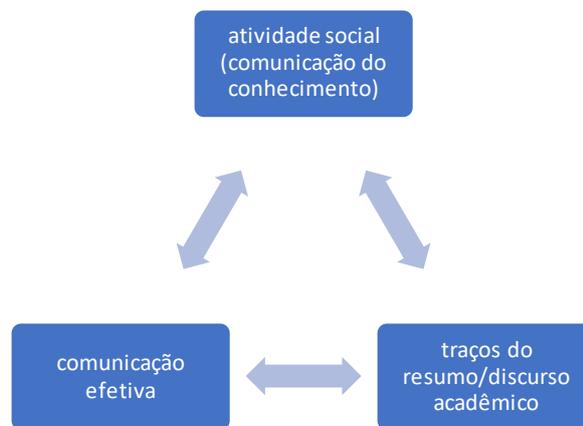
His idea is gonna be read and interpreted by a second person, this person will create, will write the summary, so when this person considers all the features we have discussed about the summary then it can transmit to the third, the fourth, and the fifth person in the social activity the, the main ideas of the first person.

¹⁴ Obviamente, o desenvolvimento do pensamento linguístico cada vez mais ressalta o papel do social no funcionamento da língua, porém no ensino é comum essa relação se cristalizar na forma de regras. No caso do discurso acadêmico e seus gêneros, os traços são frequentemente dados como fórmulas. Facilmente o descrito passa a ser prescrito.

¹⁵ Ver anexo 1.

Pela gravação do uso do modelo pode-se visualizar a seguinte relação: a comunicação científica será atingida se os traços do resumo (que refletem traços gerais do discurso acadêmico) forem contemplados. Por esses motivos, considero que LA demonstra PT na explicação do modelo. Deve-se ter em mente que a modelagem é considerada um meio mais propício para a expressão do PT (DAVYDOV, 1988 a, b, c) do que a escrita, que neste caso foi em uma língua estrangeira.

Figura 1 - modelagem a partir da explicação de LA



Uma versão mais direcionada ao PT baseada no mesmo modelo seria a figura abaixo em que elementos empíricos são descartados.

Figura 2 - versão baseada no PT



4.2 Questão 2

A aluna afirma que fez um plano de execução da tarefa com base em seu modelo: identificação das partes (escritor e audiência) → traços do discurso → (presença) boa comunicação/ (ausência) má comunicação. Nesse plano, o contexto social é considerado a relação escritor-audiência:

[...] when I was doing the exercise 2 I tried to identify initial of the text who was writing the summary and for who the summary was written. So to try to establish the social activity among, between the writer and the audience.

Por um lado, a elaboração de um plano de execução da tarefa demonstra o controle da aluna sobre o modelo; por outro lado, ela não o utiliza muito na execução da tarefa. Como veremos abaixo, a aluna não identifica os traços dos resumos para concluir se há ou não boa comunicação do texto. Ao invés disso, ela foca em identificar os resumos e seu papel e descrever as ações verbais dos textos.

O primeiro texto era uma resenha de livro (*book review*) em que o resumo dos capítulos eram parte do texto. Na sua resposta, apesar da maior parte do texto consistir da avaliação do escritor da resenha do que o resumo dos capítulos, LA não distingue o resumo da obra da sua avaliação: “the summary is the text itself”. O objetivo do resumo, segundo LA, é “to give the book’s content as well as an evaluation”.

Além disso, ela não aponta, ou pelo menos não expressa por escrito, o papel do resumo como contextualizador da avaliação. Também deveria perceber que o resumo em si, contém palavras avaliativas sobre o conteúdo resumido (“The second chapter provides detailed information...”/ “The author takes up the important topic of ...”). Portanto, um exemplo fora das regras apresentadas na parte 1.

Porém, adiante LA reconhece que a simultaneidade de resumo e avaliação nesse gênero ocorre devido ao propósito comunicativo da resenha: “I would found it in other case a little bit strange because I think the best way is not to express the personal ideas but for a book review I think it’s correct because is the

purpose of the text.” Nesse caso, LA mostra sinais de PT já que consegue explicar essa presença devido a um elemento do contexto social: objetivo do texto.

O texto 2 possui uma parte que resume os capítulos do livro intitulado *the contents of this book* e um capítulo em específico do livro. Ao final desse capítulo, há um resumo do conteúdo deste intitulado *summary*. LA identifica esses resumos e explica suas diferenças – sem explicitá-las – pelo elemento propósito do texto: “The three different summaries presented different features according to their purposes, although they were written by the same writer and for the same book”. Assim, sua explicação é de caráter geral pois não traz detalhes dessas diferenças e como elas foram motivadas por objetivos diferentes dos textos. Pode-se considerar que LA mostra sinais de PT ao oferecer uma explicação baseada no objetivo do texto que também é uma forma de contexto social, porém não a detalha mostrando realmente como a relação língua ↔ contexto social se materializa nesses textos.

No texto 3 (introdução a um livro), o autor contextualiza o tema em vários aspectos para, em outra subseção intitulada *A brief overview*, resumir os capítulos. LA considera esse texto confuso : “[...] it[the summary] was not so clear in one of the texts the author gave a lot of explanations about themes his personal views and it was a little bit confuse to transmit the main idea of the book to other people”.

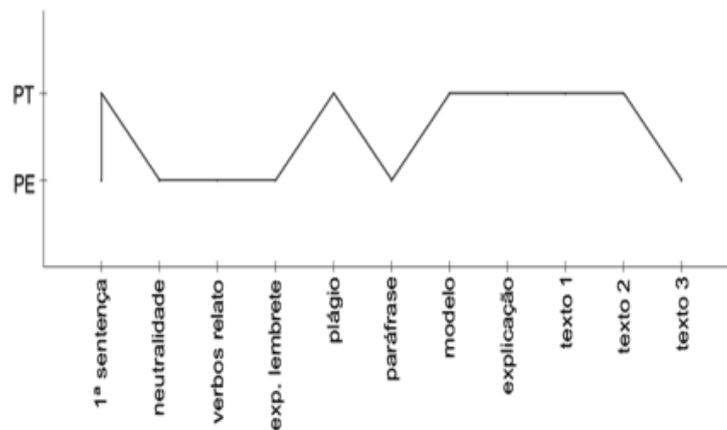
Ela identifica um traço do resumo/discurso acadêmico: “The text 3 is a summary as it shows in a concise way the content of the book”. Sua resposta se detém nas descrições das diferentes ações verbais do texto (PE) (“it summarizes”/ “it also gives a lot of explanations”/ “giving the book’s content chapter by chapter” / “book’s author gives short explanations about the issues presented”/ “The text is a mix of a book summary, personal motivations, information about the theme and methodology remarks”) sem explicar o papel do resumo e dessas ações.

LA parece utilizar o modelo para responder à questão 1 explicitamente nos traços primeira sentença e plágio, em que a palavra comunicação é empregada na resposta. Por outro lado, as referências ao contexto social em sentido amplo

(atividade social) ou mais restrito (condições de produção do texto) estão pouco presentes.

Em suma, ao longo da ação educacional modelo resolução de problemas com aplicação de modelo, verifica-se que o pensar de LA oscila entre o teórico e o empírico, com predominância deste. O quadro abaixo demonstra isso e a não linearidade do desenvolvimento humano tal como apontado por Vygotsky (1996).

Quadro 2- Desenvolvimento de LA na atividade resolução de problemas



Fonte: Elaborado pela autora

5 Conclusão

O presente trabalho objetivou mostrar o desenvolvimento do PT de LA em uma ação de resolução de problemas. Essa tarefa fez parte de um curso de escrita acadêmica em inglês que utilizou o ensino desenvolvimental. Pela análise, a aluna mostrou alguns sinais de PT com forte predominância de PE em etapa inicial do curso.

O PE de LA revela a sua relação limitada com a língua: as regras (as características de um bom resumo) são aceitas sem questionamentos sobre sua origem ou razão de sua existência. Com base nessa análise pode-se propor a seguinte graduação para o desenvolvimento do pensamento teórico em relação à

língua estrangeira¹⁶: entender a regra → executar a regra na língua → questionar o porquê da existência da regra, sua origem → agência/liberdade (atitude consciente com o uso da língua que permite a subversão ou a obediência consciente às regras).

Em relação às explicações dos traços empíricos do resumo, elas não vão além de elementos mais facilmente perceptíveis do contexto social do ato de escrever: propósito, audiência, escritor. Ou a relação básica entre língua e contexto social está ausente, ou esse contexto social é minimamente entendido. Deve-se ressaltar que os alunos desconheciam o conceito de audiência.

Várias perguntas poderiam ser feitas se o social fosse considerado: 1) por que introduções de livros contêm resumos de capítulos? Como isso ajuda a promover o livro num ambiente cada vez mais competitivo cujas publicações e seus modos de distribuição se diversificam (compra do livro na íntegra, aluguel por dia, e-book, livro físico)? Como o propósito de diferentes textos afetam a construção do resumo neles contidos? Como valores de uma certa comunidade discursiva podem afetar o seu modo de escrever? Quais os valores que embasam uma visão de plágio como 'crime' adotada pela academia? Por que a paráfrase é uma habilidade esperada no texto acadêmico? Como isso se relaciona à atividade de publicação? Em suma, essas perguntas poderiam levar o aluno a questionar as convenções da escrita nesse gênero textual não para necessariamente criticar ou discordar, mas sobretudo, entender suas motivações.

O quadro 2 mostra como o desenvolvimento do pensar teórico não é linear e gradual. Ao contrário, como afirma Vygotsky (1996) o desenvolvimento constitui-se de idas e vindas, num processo dialético. Num momento em que cada vez mais resultados quantitativos são cobrados na educação, deve-se ter em mente o caráter qualitativo de um processo de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento, que é intrinsecamente dialético. A compreensão do abstrato (língua ↔ contexto social) pode levar o aluno ao melhor entendimento do

¹⁶ O presente estudo não trata da língua materna, mas o abstrato trabalhado no curso refere-se à língua em geral. Portanto, pode-se inferir que as conclusões do estudo podem se aplicar também à língua materna.

funcionamento desse importante instrumento, constitutivo da cognição humana (VYGOTSKY, 1996,1987) e crucial para se ter agência/liberdade no mundo.

As mudanças curriculares e de perspectivas teóricas no ensino do inglês (diferentes metodologias, diferentes focos – ora no texto, ora no discurso, ora no gênero, ora na gramática descontextualizada) não representam uma mudança na percepção do que seja língua. O caráter instrumental e utilitário persiste, disfarçado muitas vezes de objetivos nobres como a inserção do indivíduo no mundo globalizado ou a promoção da comunicação intercultural para maior compreensão entre os povos (BNCC, Brasil, 2017). A aprendizagem de competências, habilidades, itens linguísticos permanece como foco desvinculado de uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo, reforçando uma tendência na educação já apontada por Stetsenko e Arievitich (2002), por exemplo. Mudam-se os níveis de análise linguística empírica e os objetivos (nível do concreto) sem contudo se atentar para o abstrato (a relação essencial que constitui a língua) e permanecem os objetivos educacionais limitados ao aprendizado e desvinculados do desenvolvimento humano.

Apesar do contexto dessa pesquisa ser o ensino superior, o entendimento limitado do sujeito a respeito do funcionamento da língua (no caso o inglês), ressalta a importância das disciplinas escolares língua estrangeira e materna na construção de agência do usuário da língua. Sobretudo no caso da língua estrangeira cujo ensino é marcadamente instrumental e utilitário, essa disciplina continua a merecer o descrédito das políticas públicas educacionais¹⁷. As consequências são desde a falta óbvia de aprendizagem do idioma como também a ausência de uma compreensão mais dialética dessa ferramenta.

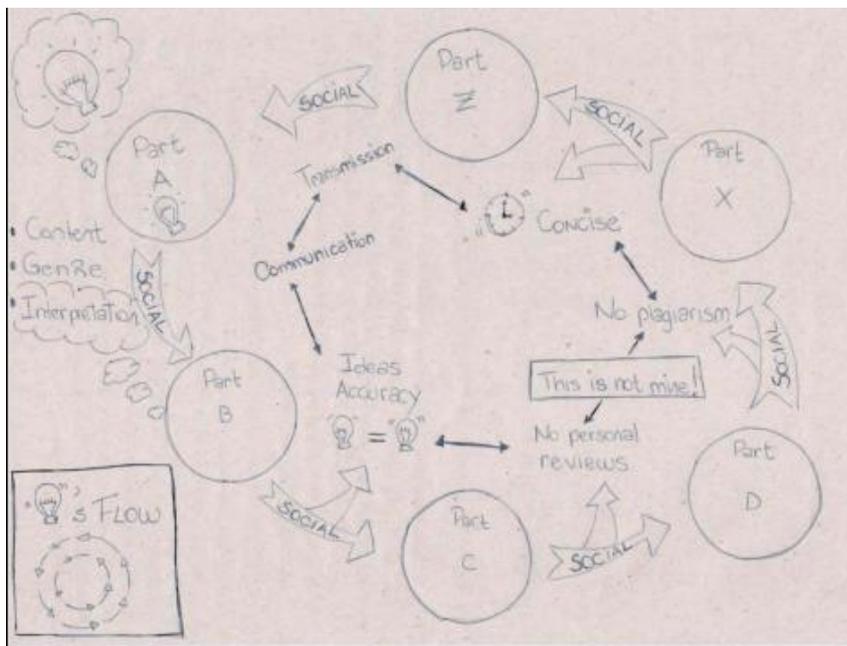
Na perspectiva histórico-cultural, a língua(gem) possui papel constitutivo na cognição humana (VYGOTSKY, 1996,1987) e o domínio de tal instrumento é crucial para se atingir os objetivos mais nobres da educação (DANIELS, LAUDER; PORTER, 2009). Diante desse quadro, o ensino desenvolvimental se constitui num caminho bastante adequado para se promover zona de

¹⁷ O inglês é contemplado na BNCC, porém as condições materiais para tal implementação nas escolas ainda não se modificaram (carga horária, número de alunos por sala, materiais pedagógicos, etc).

desenvolvimento proximal que conduza os alunos à agência/liberdade/auto-determinação.

Anexo

Modelo de LA usado na resolução do exercício



LA

6 Referências

ACTON, H. B. Dialectical materialism. In: Edwards, P. (Org.), *The encyclopedia of philosophy*, Vol. 2. New York: The Macmillan Co and the Free Press, 1967. p. 389-397.

AIDAROVA, L. *Child development and education*. Moscow: Progress Publishers, 1982.

BAKHURST, D. *Consciousness and revolution in Soviet philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CARABALLO, B.; ULISES, G. Spinoza: empoderamiento y ética de la composición. *Universitas Philosophica*, v. 29, n. 58, p.197-215, 2012.

CHAIKLIN, S. A developmental teaching approach to schooling. In: Wells, G.; Claxton, G. *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell, 2002. p.167-180.

DAVYDOV, V. V.. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychology research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, 6-97, 1988a.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v.30, n.9, 3-83,1988b.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v.30, n.10, 3-77,1988c.

DAVYDOV, V. V. What is real learning activity? In: Hedegaard,M. ;Lompscher ,J. (Orgs.), *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.p. 123-138.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. A concept of educational activity for school children. *Soviet Psychology*,v. 21, n.2, 50-76, 1983.

DANIELS, H.; LAUDER, H.; PORTER, J. Introduction: from Plato to Monday morning. In: Daniels, H.; Lauder, H.; Porter,J. (Orgs). *Knowledge, values and educational policy: a critical perspective*. London: Routledge, 2009. p.1-6.

DERRY, J. *Vygotsky philosophy and education*. Oxford: Wiley Blackwell, 2013.

FERREIRA,M.M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada* , v. 50, n.1, 75-95, 2011.

FERREIRA,M.M. *A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino desenvolvimental: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2015. 179 p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERREIRA,M.M.; PERSIKE, A. As concepções brasileira e anglófona de plágio: um estudo preliminar. *Signótica* v.30, n.2, 149-181, 2018.

HEDEGAARD, M. *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press, 2002.

ILYENKOV, E. V. *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's capital*. Moscow: Progress, 1982.

JOHNSON, K. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KOZULIN, A. *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1990.

LIBANEO, J.C. 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* n.27, 5-25, 2004.

LIBANEO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, 38-62, 2016.

LIBÂNIO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; ROSA, S.V.L. *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2016.

LIBÂNIO, J.C.; DA SILVA, S.P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2016. p.49-73.

LEONTIEV, A. N. *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress, 1981.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation. In: Hedegaard, M.; Lompscher, J. (Orgs.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999a. p.139-166.

LOMPSCHER, J. Activity formation as an alternative strategy of instruction. In: Engstrom, Y.; Miettinen, R.; Punamaki, R. L. (Orgs.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p.264-281.

MARKOVA, A. K. *The teaching and mastery of language*. White Plains, NY: M. E. Sharpe Inc, 1979.

PUNTES, R.V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie* v.1, n.1, p.20-58, 2017.

ROSA, S.V.L.; DOS SANTOS, W.B. Orientações do Banco Mundial para a formação dos professores do Brasil: análise crítica e insurgência. In: Libâneo, J.C.; Suanno, M.V.R.; Rosa, S.V.L. *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2016. p.75-93.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. Teaching, learning, and development: a post-vygotskian perspective. In: Wells, G.; Claxton, G. *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell, 2002. p.84-96.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

YOUNG, M. What are schools for? In: Daniels, H.; Lauder, H.; Porter, J. Knowledge, values and educational policy: a critical perspective. London: Routledge, 2009. p.10-18.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*: Vol 1. New York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Marília Mendes Ferreira

Professora associada do Programa de Estudos Linguísticos e Literários e Inglês do Departamento de Letras Modernas da USP. Coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Maternas e Estrangeiras (LLAC) da USP. Interesses de pesquisa: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sob a ótica histórico-cultural, ensino do letramento acadêmico sob a perspectiva do sistema Elkonin-Davydov. Formação de professores de inglês para o contexto acadêmico. E-mail: mmferreira@usp.br.

Recebido em 03 de julho de 2018
Aprovado em 04 de setembro de 2018

El Enfoque Histórico-Cultural como estrategia en la formación de Pedagogos en una Universidad Privada de San Luis Potosí, México

The Historical-Cultural Approach as a strategy in the formation of Pedagogues in a Private University of San Luis Potosí, Mexico

Mónica Guadalupe Hernández Tovar¹

Montserrat Cañedo Loredó²

RESUMEN

En el siguiente artículo se presenta una pesquisa teórica que sustenta el aprendizaje social basado en el Enfoque Histórico-Cultural, iniciado por Vygotsky, con la cual trabaja desde una Didáctica Desarrolladora con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Tangamanga, Campus Tequis en San Luis Potosí, México.

Estas ideas brindan al docente la posibilidad de generar, desde el aula donde trabaja, las situaciones precisas que fomenten el aprendizaje colaborativo a través de una orientación activo-transformadora para la adquisición del conocimiento y los aprendizajes reales en los estudiantes.

Palabras clave: Enfoque Histórico-Cultural. Didáctica Desarrolladora. Aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

The following article presents a theoretical research that supports the social learning based on the Historical-Cultural Approach, initiated by Vygotsky, which he works from a Didactic Development with the students of Pedagogy at the Tangamanga University, Campus Tequis in San Luis Potosí, Mexico.

These ideas give the teacher the possibility of generate, from the classroom where he works, the precise situations that enable collaborative learning through as active-transforming orientation for the acquisition of knowledge and real learning in students.

Keywords: Historic-Cultural Approach. Didactic Development. Collaborative learning.

1 Introducción

El **objetivo** de este artículo es la divulgación del impacto que tiene el enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky en un contexto universitario.

Actualmente, la educación de jóvenes en las universidades presenta diversas **problemáticas** que se han ido trazando conforme la evolución de las

¹ Maestra en Educación Basada en Competencias. Coordinadora de Pedagogía Escolar y Posgrados del Campus Tequis, de la Universidad Tangamanga. San Luis Potosí, México. Contacto: mhernandez@utan.edu.mx

² Maestra en Educación con Especialidad en Docencia. Docente del Campus Tequis, de la Universidad Tangamanga. San Luis Potosí, México. Contacto: montse.canedo@hotmail.com

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), ha incrementado y se ha ido integrando a la escuela. Esto ha propiciado que los alumnos se vuelvan cada vez más exigentes con los docentes y busquen siempre que el trabajo en el aula sea a través de las TIC.

Consideran que la educación es una mercancía para ser adquirida y consumida. Por eso esperan que su acercamiento al conocimiento sean lo más rápido, entretenido y sencillo posible al tiempo que buscan maximizar la relación tiempo de estudio/resultados obtenidos: aspiran a reducir lo más posible el primero al tiempo que incrementan los segundos. Son jóvenes que prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y la información en formato digital a los libros. (IBAÑEZ et al. 2008, p.3)

Lo anterior, ha propiciado que hoy en día se den una serie de transformaciones en las Universidades, como señalan TAGLIBAUE & CUESTA, (2011) “Para adaptarse a la generación Millennial, las instituciones universitarias se han visto obligadas a modificar sus programas de estudio, sus servicios y asignaturas”.

Se debe reconocer que entre los jóvenes de hoy en día, existe una inmensa capacidad multitareas, en la que, en el salón de clases pueden estar inmersos en el celular, a la vez que escuchan al docente impartir su cátedra y escuchan a su compañero de junto, además, la mayoría de sus actividades están enfocadas al logro de metas precisas (terminar la universidad, conseguir empleo o emprender un negocio). Aunado a lo antes mencionado, los alumnos actuales, muestran una gran disposición para trabajar en equipos colaborativos, que sean de preferencia en grupos de pares.

El trabajo en grupos de pares se ha señalado en el Enfoque Histórico-Cultural, iniciado por Vygotsky (1930-1934), quien ha sido uno de los más grandes influenciadores que ha tenido el Constructivismo. Las principales investigaciones que Vygotsky realizó, se enfocaron en:

- Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología
- Problemas de Psicología General
- Problemas del desarrollo de la psique

- Psicología infantil
- Fundamentos de defectología

Estas investigaciones son importantes aun en la actualidad, ya que brindan a los profesionales de la educación un amplio panorama de estrategias para la mejor adquisición de conocimientos en los alumnos.

Para continuar, es preciso plantear la siguiente **pregunta**: ¿Cómo abordar el Enfoque Histórico-Cultural en un contexto universitario preciso?

Los jóvenes de la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Tangamanga, Campus Tequis, se encuentran en un contexto que promueve un aprendizaje significativo, ya que cuentan con aulas equipadas con todo lo que a tecnología se refiere, **la tarea** a trabajar por los docentes es el desarrollo de las clases con diversas estrategias innovadoras para la mejor adquisición de conocimientos y la producción de las habilidades y competencias necesarias en los alumnos, para llevar a cabo una práctica pedagógica entre grupos de pares.

2 Enfoque Histórico Cultural

Lev Vygotsky (1896-1934) fue un importante psicólogo ruso que, llevó a cabo, diversas investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, las cuales han sido el parteaguas para desarrollar múltiples teorías acerca del conocimiento y el aprendizaje adquirido a través de la interacción social, lo cual recibe el nombre de: Teoría histórico-cultural del Desarrollo.

Este enfoque nace en Rusia a comienzos del Siglo XX, como una respuesta a la corriente Conductista (PAVLOV, I. *Conditioned reflexes*. 1926), Vygotsky (2009) plantea la idea de que:

Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta. La creación de estas formas de conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto, convirtiéndose, después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana de utilizar las herramientas. (VYGOTSKY, 2009, p. 48).

La idea central del Enfoque Histórico-Cultural es resaltar la interacción existente de los factores sociales, históricos, culturales e individuales como pieza clave del desarrollo humano. (TUDGE, SCRIMSHER, 2003)

La forma en que el estudiante se relaciona con el mundo que le rodea (personas y objetos) transformará su visión y su pensamiento, pues el significado que le dé a cada proceso será significativo en medida a la vinculación que tenga con el. Existen además, algunos otros elementos que ayudarán al alumno a aprender, tales como: las ideas familiares arraigadas, la genética o herencia y las ideas particulares que el aprendiz irá desarrollando como individuo.

Respecto a lo anterior, Vygotsky (2000) comenta:

El desarrollo cultural del niño representa un tipo especial de desarrollo, es decir, el proceso de arraigo del niño en la cultura no puede identificarse con el proceso de madurez orgánica, por una parte, ni reducirse, por otra, a una simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos. (VYGOTSKY, 2000, p. 315).

3 Enfoque Histórico-Cultural en la Universidad

Las universidades requieren contribuir a la formación de profesionistas desde la realidad y necesidades del mundo actual, siendo importante tomar en cuenta el contexto de los alumnos para propiciar su desarrollo y potenciar sus capacidades, en este sentido se precisa en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky.

El proceso de aprendizaje es una manera de apropiación de la herencia cultural disponible dada en las interacciones sociales del alumno en su entorno personal, social y académico que le permite adquirir los aprendizajes. (VYGOTSKY, 2009). Es por tanto prioritario que las universidades estudien el contexto cultural de los alumnos para lograr un aprendizaje que dé respuesta al ámbito profesional de los alumnos.

En este sentido el desarrollo del estudiante está ligado con su interacción en el contexto socio histórico cultural, para Vygotsky (1981)

El desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación-cultura (signos)

apropiación de la cultura (enseñanza y educación)-actividad individual-desarrollo psíquico del individuo. (VYGOTSKY, 1981, p. 63).

Partir de estos aspectos hace necesario realizar actividades de trabajo colaborativo entre los alumnos sobre proyectos relacionados con su profesión.

Las universidades tienen que desarrollar habilidades para que los estudiantes tengan la capacidad de aprender a lo largo de la vida, propiciando su autonomía; por lo que señala Zilberstein (2000):

La enseñanza debe considerarse inseparablemente vinculada a la educación y por consiguiente a la formación de una concepción determinada de mundo y de la vida, teniendo como objetivo el adquirir el dominio de los conocimientos acumulados en la experiencia cultural. (ZILBERSTEIN, 2000, p.29)

Por lo que, la enseñanza en las universidades debe estar vinculada a la actividad práctica del estudiante para la adquisición de conocimientos y su aplicación en el contexto personal y profesional que lo lleve a transformar e innovar positivamente su realidad. Vygotsky (1981), señala que:

El aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso individual, que lleva a una actividad de producción y reproducción del conocimiento, mediante el cual el estudiante adquiere los modos sociales de acción e interacción. (VYGOTSKY, 1981, p.61)

Es por consiguiente que en el nivel universitario se vinculen los conocimientos teóricos con actividades relacionadas con su profesión, que le permitan apropiarse de los modos de actuación de su contexto profesional.

3.1 Interacción docente-alumno

En los procesos de enseñanza aprendizaje es trascendental que exista una buena comunicación maestro-alumno, que permita al docente dar la ayuda pedagógica que el alumno requiera, tal como como lo señala Vygotsky (2009):

El estudiante tiene una zona de desarrollo real, que es lo que sabe hacer por sí solo, mostrando sus capacidades y por otro lado si el docente u otro compañero más capaz, le da la ayuda para resolver un problema y lo soluciona, constituye la zona de desarrollo potencial, lo que el estudiante puede hacer con la ayuda de otros, esto se nombre zona de desarrollo potencial. (VYGOTSKY, 2009, p.

133).

Es a partir de lo anterior que la interacción docente alumno propicia el aprendizaje y la adquisición de habilidades que le permitirán al alumno desempeñarse exitosamente tanto en el ámbito personal como en el profesional.

El nivel real de desarrollo evidencia la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracterizando el desarrollo mental que ya existe y la zona de desarrollo próximo define las funciones que aún no ha madurado, pero que se encuentran en proceso de maduración que puede lograr el alumno. En este sentido la relación de comunicación docente alumno permite el desarrollo y maduración de su desarrollo cognitivo dando la oportunidad un crecimiento personal y profesional.

Otro aspecto que establece Vygotsky (1981) es la interacción aprendizaje y desarrollo; precisando que el aprendizaje se da en dos planos, primero en el social y luego en el psicológico, dándose primero entre sus compañeros, maestros que es lo interpsicológico y luego en lo individual dentro del estudiante, que es lo intrapsicológico.

De esta manera nos muestra que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que se dan en la relación de interacción con otras personas que ocurre en diferentes contextos y es mediada por el lenguaje. Esto hace importante el establecer formas de trabajo colaborativo entre los estudiantes, que los lleve a establecer esta ayuda pedagógica al elaborar sus proyectos o trabajos académicos, además de la guía, así como la interacción con el docente.

3.2 Aprendizaje colaborativo mediante trabajo en grupos

Retomando el núcleo del Enfoque Histórico-Cultural, es importante mencionar que el proceso de enseñanza aprendizaje fuera y dentro del aula es originado por la interacción entre un sujeto y un objeto de estudio, en donde la influencia del contexto y la cultura determinan el grado de aprendizaje. Es decir, el estudiante no es un individuo solitario, forma parte de una sociedad y está

viviendo en un momento histórico preciso, por lo tanto, en el proceso de construcción del aprendizaje el docente debe entender, que el alumno no aprende solo y por su cuenta.

El ser humano es un ser social por naturaleza, por ende, el aprendizaje depende en gran parte de lo que observa, vive y comparte día tras día con las personas que le rodean. Se aprenden no sólo conceptos académicos, si no que, al vivir en sociedad, está determina los valores, costumbres y creencias con las que se debe desarrollar un sujeto desde que nace hasta que muere.

La Universidad debe promover el trabajo colaborativo en sus aulas, donde se logre una interacción entre los compañeros que fortalezca sus capacidades intelectuales, de acuerdo a J. Zilberstein. (2000). El aprendizaje se produce a través de una interacción social y, desde ese punto de vista, es un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera. Un estudiante aprende de sus compañeros y con otros compañeros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva, construyendo y asimilando nuevos conocimientos o representaciones mentales en su proceso de aprendizaje. De esta forma, los primeros favorecen la adquisición de otros y así sucesivamente.

De esta manera se puntualiza la relevancia y trascendencia que tiene el propiciar el trabajo colaborativo en las universidades, sustentado en la interacción social que se realiza en las aulas diariamente al trabajar en grupo o equipos, que les permitirá interiorizar los conocimientos y aplicarlos en situaciones reales.

3.3 Tecnología en el aula

En el ámbito de la educación superior el uso de las tecnologías se ha convertido en una herramienta básica para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, debido a las demandas del mundo globalizado y la evolución de la sociedad.

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con enfoque educativo ha permitido ampliar nuevas herramientas para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que permite al alumno acceder a una gran cantidad

de información por medio de formas diversas como artículos de internet, videos, internet, bibliotecas virtuales, plataformas educativas virtuales, entre otros. El uso de TIC en el ámbito universitario permite que se establezca una interacción entre docentes y alumnos mediante estas tecnologías, que sirven como mediadores entre el profesor y sus estudiantes.

La actividad y comunicación del proceso educativo es optimizada y mediado por las TIC para su abordaje y asimilación, fundamentado en tareas que estimulen el aprendizaje, posibilitando trabajar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a partir de determinar las actividades a realizar, la organización, cómo las harán, con quienes, la regulación, propiciando trabajar la ZDP, para realizarlo se requiere de acciones que debe realizar el docente para el logro del objetivo de aprendizaje.

Los profesores deben orientar a los estudiantes a usar adecuadamente las tecnologías para su autoaprendizaje, ya que hoy en día los estudiantes para realizar una tarea consultan bases de datos especiales, bibliotecas virtuales, softwares educativos, etc. siendo medios que le permitirán elaborar trabajos de calidad. El aprendizaje desarrollador logra que el estudiante desarrolle su autonomía y autoperfeccionamiento en conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (SILVESTRE Y ZILBERSTEIN, 2002)

La implementación de las TIC requiere propiciar un aprendizaje activo y regulado, donde el estudiante construya sus conocimientos, por tanto se hace necesario planificar el uso de los medios tecnológicos de acuerdo al contexto de los alumnos.

3.4 Estrategias aplicadas: Didáctica Desarrolladora

La Didáctica Desarrolladora propone un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje centrado en el alumno “es desarrolladora, en la misma medida que la enseñanza promueva el desarrollo integral de la personalidad del estudiante” (ZILBERSTEIN Y OLMEDO, 2015, p.64; SILVESTRE Y ZILBERSTEIN, 2002). Este desarrollo tendrá que ser desde la propia historia del educando, la cual está

inserta en una cultura y con un lenguaje propio, es decir histórico cultural (VIGOTSKY, 1981).

En relación a las estrategias didácticas y su uso Zilberstein y Silvestre (2005, p.133) precisan que:

Implica acciones y operaciones que se emplean por cada sujeto, al realizar una determinada actividad o tarea, en este sentido se requiere que los docentes implementen en su práctica educativa estrategias que propicien el aprendizaje de los alumnos. (ZILBERSTEIN Y SILVESTRE, 2005, p. 133).

Por tanto, es importante que el maestro utilice una variedad de estrategias conociendo la función que tienen y cómo pueden implementarse. De acuerdo a Díaz y Hernández (2010, p. 119-121) se deben considerar los siguientes puntos:

- Insertar las actividades que realizan los alumnos, dentro de un contexto y objetivos más amplios donde estén tengan sentido.
- Fomentar la participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas.
- Realizar, siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.) y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas y/o de los contenidos por aprender.
- Hacer uso explícito y claro del lenguaje, con integración de promover las situaciones necesarias de intersubjetividad (entre docente y alumnos), así como compartición y negociación de significados en el sentido esperado, procurando con ello evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.
- Establecer constantemente relaciones explícitas y constante entre lo que los alumnos ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.
- Hacer uso del lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica.
- Se considera fundamental la interacción entre alumnos, como otro recurso valioso para crear ZDP. (DÍAZ Y HERNÁNDEZ, 2010, p.119-121).

Por lo que el proceso de enseñanza aprendizaje implica y exige el uso de estrategias didácticas, como menciona Zilberstein y Silvestre (2005)

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos para que los estudiantes se apropien en la actividad y comunicación de los conocimientos y desarrollo de habilidades ya que son recursos de autorregulación que le permiten lograr su aprendizaje.

(ZILBERSTEIN Y SILVESTRE, 2005, p.68)

En las aulas se debe implementar y estimular el desarrollo de estrategias que le permitan al estudiante el lograr de su aprendizaje, para tener la solidez para la asimilación de conocimientos, habilidades y formación de valores.

3.5 Zona de Desarrollo Próximo

VYGOTSKI (2009), definió a la **Zona de Desarrollo Próximo** de la siguiente manera:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (VYGOTSKI, 2009,133)

Este término se puntualiza de dos formas:

- Es la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.
- Define aquellas funciones que no han madurado, pero que están en proceso de maduración.

La Zona de Desarrollo Próximo es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que involucra el nivel de desarrollo que no está fijo. Se establece una gran diferencia entre lo que una persona puede realizar sola y lo que puede llegar a lograr con la ayuda de un tutor o compañero que va más avanzado.

Es trascendental, que el docente tenga claro que es él, el principal responsable del aprendizaje de los alumnos y que comprenda que este está relacionado con el desarrollo y la interacción social. Para esto, ONRUBIA (1999, P. 109-114) propone ocho puntos, de los cuales se toman los siguientes cuatro

para que una Zona de Desarrollo Próximo sea más eficaz y exitosa en la Universidad:

1. Insertar en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada. (ONRUBIA, 1999, p. 109-114)

Es decir que los alumnos más avanzados y mejor preparados definirán un marco global en el que las actuaciones del participante menos competente se inserten y tomen significado.

2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados. (ONRUBIA, 1999, p. 109-114)

Habrá que sensibilizar y motivar a todo el grupo acerca de la importancia que tiene la contribución de ideas y conceptos de todos los involucrados en la clase y el cumplimiento de las tareas, aún si sus respuestas no son del todo atinadas. Para que así exista una actividad conjunta de todo el grupo.

3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la adaptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo. (ONRUBIA, 1999, p. 109-114).

Se debe recordar que, para que la Zona de Desarrollo Próximo pueda avanzar, no sólo importan los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también hay que tomar en cuenta los de carácter relacional, afectivo y emocional. Hay que buscar esa conexión afectiva y el aprendizaje será más significativo. “4. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.” (ONRUBIA, 1999, P. 109-114)

El último paso del proceso sería este, es decir, llegar a la interiorización: que el alumno haga propio el conocimiento adquirido de sus tutores. COLL (1999) menciona que existe una condición básica e irremplazable para que la enseñanza sea una verdadera ayuda en el proceso “Que se ajuste a la situación y

características propias que en todo momento presenta la actividad mental de cada alumno”.

La enseñanza, es decir la ayuda que brinde el docente, debe ir encaminada no a lo que el alumno ya conoce, sino hacia lo que el alumno no conoce y no domina, poniendo el docente un grado máximo de exigencia para que el alumno aprenda de una manera significativa.

4 Conclusiones

En este documento se presentaron diversas referencias de carácter teórico conceptual, que permitieron sustentar el desarrollo y la importancia del Enfoque Histórico-Cultural en el ámbito universitario, específicamente, en la formación de Pedagogos. En la Universidad Tangamanga, Campus Tequis, se brindan las facilidades necesarias para que los docentes lleven a cabo un trabajo constructivista en el aula, tales como:

- La utilización de TIC en el aula: computadora, pantalla, aplicaciones de internet que permiten un trabajo lúdico, por tanto resulta un aprendizaje significativo.
- Desarrollo de proyectos basados en el contexto actual al que se enfrentarán los alumnos.
- Comunicación cercana entre alumno-docente-coordinador.
- Elaboración de materiales didácticos de utilidad tanto para el docente como el alumno.
- Realización de actividades culturales enfocadas a la formación pedagógica.
- Participación en eventos de divulgación científica.

Las TIC permiten a los jóvenes universitarios desenvolverse en diversos escenarios que presentan el trabajo colaborativo entre pares como eje.

Retomando el Enfoque Histórico Cultural y la Zona de Desarrollo Próximo es importante recalcar que el docente, es el principal guía del proceso de enseñanza aprendizaje y que, de acuerdo con GARCÍA et al (2014):

Se deben tener presente dos conceptos claves del enfoque histórico-cultural que son la situación social del desarrollo, como punto de

partida de todos los cambios dinámicos que se producen entre el joven y el entorno y el de zona de desarrollo próximo, concepto de suma importancia, pues permite determinar científicamente el desarrollo alcanzado por los estudiantes y cómo potenciarlo. (GARCÍA et al 2014, p.469)

Con lo que aquí se presentó, se trata de dar al Enfoque Histórico-Cultural una apertura a nuevos espacios, para continuar promoviendo la importancia de desarrollar en los alumnos el trabajo entre pares en los distintos escenarios en los que se desenvolverá de acuerdo al Perfil de Egreso que la Licenciatura en Pedagogía precisa.

5 Referencias

COLL, C., MARTÍN. E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. & ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1999.

DÍAZ, F., HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. 2010.

GARCÍA, M., VARELA DE MOYA, H., SIFONTES, B. & PEÑA, M. Significación del enfoque histórico-cultural de Vygotsky para el tratamiento de las relaciones interdisciplinarias. *Humanidades Médicas*, 14 (2), 458-471. 2014. Recuperado el 16 de julio de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000200014&lng=es&tlng=es.

IBAÑEZ, E., CUESTA, M., TAGLIBAUE, R & ZANGARO, M. *La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. La Plata. 2008. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-096/261.pdf> , p.3

KOZULIN, A. The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41. P. 264-274. 1986.

ONRUBIA, J. V. Enseñar: crear zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En: Coll, C. (Ed.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1999.

SCHUNK, D. *Teorías del aprendizaje*. Una perspectiva educativa. México: Pearson educación, 2012.

SILVESTRE, M., ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad Habana: Pueblo y Educación. 2002.

TAGLIBAUE, R. & CUESTA, M. Una Nueva Generación en la Universidad y el Trabajo: desafíos y oportunidades. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 4(12), p. 50-58. Chile. 2011.

TUDGE, J., SCRIMSHER, S. Lev s. Vygotsky on education: a cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. En: Zimmerman, B. & SCHUNK, D. (Ed). *Educational psychology: a century of contributions*. P. 207-228. Mahwah: Erlbaum. 2003.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. 1981.

WERTSCH, J. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press. 1985.

J. ZILBERSTEIN. *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE. 2000.

ZILBERSTEIN, J.; OLMEDO, S. *Didáctica Desarrolladora: posición desde el enfoque Histórico Cultural*. Educação e Filosofia, Uberlândia, V. 29, n. 57, p. 61-93, jan./jun. 2015. ISSN 0102-6801. 2015.

Monica Guadalupe Hernández Tovar

Maestría en Educación Basada en Competencias

Licenciatura en Pedagogía

Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Escolar y Posgrados en Psicología,

Docente de Licenciatura, Bachillerato, Secundaria y Primaria

Montserrat Cañedo Loredo

Doctorado en Ciencias de la Educación (en proceso de Titulación)

Maestría en Educación con Especialidad en Docencia

Licenciatura en Psicología

Docente de Licenciatura, Bachillerato, Media Terminal, Secundaria y Primaria

Recebido em 18 de julho de 2018.
Aprovado em 07 de setembro de 2018.

La Didáctica en la Investigación Administrativa en la Educación Superior, desde un Enfoque Sociocultural

A sociocultural approach to didactics in administrative research in higher education

*Armando Sánchez-Macías*¹

*José Zilberstein Toruncha*²

*Virginia Azuara Pugliese*³

RESUMEN

Ante una nueva realidad basada en avances tecnológicos, globalización y cambios en la sociedad del conocimiento, la Pedagogía y la Didáctica deben transformarse. El objetivo de este artículo es presentar la caracterización de principios y prácticas del Modelo Pedagógico y la Concepción Didáctica en la Investigación Administrativa, a través de la revisión teórica contextualizada. Planteando lineamientos en el proceso enseñanza-aprendizaje, proponiendo al Diagnóstico Organizacional y las propuestas basadas en la Administración Estratégica, como los ejes didácticos en la Investigación Administrativa. Las Instituciones de Educación Superior, deben asumir el compromiso y la responsabilidad de convertirse en formadores de recursos humanos comprometidos con la sociedad, formando profesionales competentes a través de una educación retomando la perspectiva Sociocultural.

Palabras-clave: Investigación administrativa, modelo pedagógico, didáctica, diagnóstico organizacional, educación superior, enfoque sociocultural.

ABSTRACT

In the presence of a new reality based on technological advances, globalization and changes in the knowledge society, Pedagogy and Didactics must be transformed. The objective of this article is to present the characterization of principles and practices of the Pedagogical Model and the Didactic Conception in the Administrative Investigation, through the contextualized theoretical revision. Raising guidelines in the teaching-learning process. The Organizational Diagnosis and the Strategic Administration are proposed, as the didactic axes in the Administrative Investigation. The Institutions of Higher Education must assume the commitment and responsibility to become personnel developers committed to society, training competent professionals through an education from a Sociocultural perspective.

Keywords: Administrative research, pedagogical model, didactics, organizational diagnosis, higher education.

¹ Doctor en Educación. Profesor Investigador de la Coordinación Académica Región Altiplano Oeste. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. armando.sanchez@uaslp.mx

² Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director del Campus Tequis de la Universidad Tangamanga, México. jzilberstein@utan.edu.mx

³ Doctora en Mercadotecnia. Coordinadora de la Licenciatura en Administración en la Coordinación Académica Región Altiplano Oeste. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. virginia.azuara@uaslp.mx

1 Introdução

Las universidades se encuentran en un nuevo contexto de un mundo globalizado en el que, deben transformar sus estructuras internas (UNESCO, 2005) para algo más que enseñar. Dicho proceso implica un replanteamiento de sus actividades, de modo que se abra un espacio importante para la investigación. La modernidad ha cambiado la concepción actual de las Instituciones de Educación Superior (IES).

La educación universitaria se polariza hacia dos visiones. La capitalista basada en la sociedad de masas, apuntalada en los pilares de la cultura comercial, la sociedad de consumo y la institución publicitaria (ACOSTA, 2014). Por otro lado, aquella que tiende hacia la universalización, formadora de valores naturales y comunes a todas las personas, de cualquier tradición y cultura. (ZILBERSTEIN Y OLMEDO, 2015; ZILBERSTEIN, SILVESTRE Y OLMEDO, 2016).

Los ambientes de aprendizaje se han multiplicado y tienden a desarrollar una forma extendida de autoaprendizaje (DIDRIKSSON, 2004).

El nuevo conocimiento ya no sólo se genera en los ambientes universitarios o académicos, las empresas e instituciones son ahora fuertes actores.

Así mismo, el mercado laboral quedó lejos de ser el referente para la movilidad, el autodesarrollo de grupos, redes y equipos de trabajo multi e interdisciplinarios ha cobrado un gran auge (DE LA GARZA TOLEDO, 2010).

El conocimiento es un producto de la actividad y del trabajo humano (LEONTIEV, 1972; 1982), por lo tanto, su calidad está ligada a la organización y dirección de los procesos de conducción de las actividades que se realizan para la producción, difusión y aplicación de este en la sociedad (BOISIER, 2016). Así pues, los nuevos modelos de investigación y gestión ya no son propuestos únicamente por las universidades, existen nuevos actores a la altura y a la vanguardia en diversos campos del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Dadas las nuevas condiciones mencionadas, la Pedagogía y la Didáctica deben adaptarse a los retos y realidades que se presentan en la actualidad

(ZILBERSTEIN Y OLMEDO, 2015). El objetivo del presente artículo es presentar una caracterización de los principios y prácticas de un Modelo Pedagógico y la Concepción Didáctica para la Investigación Administrativa que fueron investigados en el contexto de la educación superior en México entre los años 2010 y 2013 (SÁNCHEZ MACÍAS, 2014).

2. Modelo Pedagógico para la Investigación Administrativa

El Modelo Pedagógico que se investigó (SÁNCHEZ MACÍAS, 2014) considera a la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de base profundamente cultural, de naturaleza histórica y social (ZANKOV, 1984; VIGOTSKY, 2013; ZILBERSTEIN Y OLMEDO, 2015), en correspondencia con el área del conocimiento, en este caso la Ciencia Administrativa. Debe ser intensamente reflexivo, a partir de la construcción y apropiación del conocimiento, habilidades y valores por parte del estudiante, lo que garantiza la implicación plenamente consciente en su propia formación permanente, como protagonista de esta.

Se retomaron como una de las bases teóricas fundamentales para la Construcción del Modelo, los Principios Didácticos para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador experimentados por Silvestre y Zilberstein (2004, p. 53-57), Zilberstein (2004) estos son:

- Diagnóstico Integral de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido de aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo.
- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción de lo individual con

lo colectivo en el proceso de aprendizaje.

- Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

El Modelo se construyó utilizando métodos de carácter teórico: como: análisis-síntesis, análisis histórico-lógico, ascenso de lo abstracto a lo complejo y modelación teórica y finalmente se sometió a la valoración mediante expertos y un estudio de casos en la Universidad Tangamanga de San Luís Potosí, México (SÁNCHEZ MACÍAS, 2014).

Este Modelo considera al docente como “un educador que incentiva, potencia, promueve el desarrollo de la actividad independiente en la búsqueda de nuevos conocimientos, favorece el surgimiento de nuevas y variadas motivaciones e intereses personales, la formación de valores, de sentimientos, que en sentido general promueve la formación de la cultura” (ZILBERSTEIN; SILVESTRE Y OLMEDO, 2016).

Los preceptos que permiten al docente *-en este caso en el rol de profesor de investigación, asesor o director de tesis-* conducir al alumno hacia el desarrollo integral en su contexto histórico-lógico son definidos por Zilberstein (2004) y Zilberstein y Olmedo (2014; 2015) como principios didácticos: “ [...] aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que permiten al educador dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas y alumnos”. (ZILBERSTEIN, 2004, p. 107).

Estas condiciones, acciones y operaciones son las que el docente debe propiciar como preliminares y concurrentes del Proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador (PEAD) con el estudiante de educación superior en el área de Administración. La finalidad es el desarrollo de competencias investigativas que llevarán a elaborar propuestas que permitan ofrecer alternativas de solución a problemáticas de la realidad administrativa en que se desempeñan los estudiantes de los posgrados de Administración, a la vez que se formen como profesionistas que apliquen a su trabajo cotidiano, la actividad científica.

En estos lineamientos, al estudiante se le ha denominado alumno-investigador, con la intención de insistir y clarificar su naturaleza: una persona que está incursionando por primera vez en la investigación, sin antecedentes ni experiencia formal en ella y sin conocimientos metodológicos previos, en la mayoría de los casos.

A partir de la revisión teórica y empírica, en el presente trabajo se proponen los *principios* para el proceso enseñanza aprendizaje de la investigación en el área de administración. Estos Principios se presentan a continuación:

a) El alumno-investigador es un ente social formado a partir de su entorno y contexto histórico cultural. El resultado de su trabajo investigativo debe tener como propósito servir a su comunidad y a la sociedad en general. La investigación, como se estableció, es el camino que contribuye al conocimiento científico de la humanidad, la enriquece y alimenta. ¿Es el conocimiento la finalidad de los procesos educativos? Los autores consideran que dicha afirmación es errónea. La producción de conocimiento administrativo no puede ser el fin último de los programas de esta área. El conocimiento es un medio que sirve para resolver problemas y mejorar las condiciones de las personas que integran la sociedad y las organizaciones. Por lo tanto, en este trabajo se establece como fin último e inalterable del proceso de investigación y del conocimiento al ser humano, su beneficio, crecimiento y desarrollo. No son las tesis terminadas y defendidas la pretensión que debe buscarse a toda costa, sino el *crecimiento y desarrollo integral del ser humano* (en este caso, del alumno-investigador). Más que crecimiento, evolución, para que el conocimiento no lo envanezca, sino por lo contrario, lo haga humilde y consciente de que el hecho de haber recibido una educación implica un compromiso con la sociedad. En este sentido, el asesor de tesis debe favorecer esta postura filosófica desde su práctica personal para poderla transmitir a sus alumnos mediante el ejemplo, es decir, de manera vivencial. Luego, el asesor de tesis transmite valores

[...] cuando potencia el espíritu crítico a sus alumnos, los provoca, les da puntos de reflexión, cuando no da tratos discriminatorios, cuando expresa tolerancia en clase, cuando fomenta hábitos de estudio y, en definitiva, conecta con las necesidades de sus alumnos (GUTIÉRREZ, 1992, p. 99).

b) El alumno-investigador tiene su propio marco de referencia sociocultural.

El docente para el logro de resultados debe distanciarse de la perspectiva desde la cual se considera él mismo y al alumno como recurso humano. Las personas no son recursos, el razonamiento, cognición e ideas, si bien pueden ponerse al servicio de un proyecto u organización le pertenecen de manera inalienable al sujeto, formado históricamente. Sólo el trabajo puede ser considerado como recurso y éste es una consecuencia de la acción humana (LEONTIEV, 1972, 1982).

El ser humano existe en su circunstancia y nunca fuera de ella (ORTEGA Y GASSET, 2004). La toma de consciencia de su contexto histórico social es la que permite al hombre trascender de la esencia a la existencia y por ende su realidad. Tal escenario debe ser abordado por el docente asumiendo una postura comprensiva, empática y amistosa. El docente debe conducir el proceso a través de la receptividad, negociación, discusión guiada, apertura a otros puntos de vista, clarificación de malentendidos (DÍAZ Y HERNÁNDEZ, 2015). Entender la actividad del alumno desde su contexto histórico y cultural, y actuar en consecuencia es fundamental para lograr la educación integral a la que se aspira y que es el camino que se postula para lograr resultados satisfactorios.

c) El asesor de tesis debe tener en cuenta que el marco histórico y cultural del alumno investigador y el de él mismo tiende a subjetivizar el proceso, lo cual debe ser tomado en cuenta para buscar resultados científicos, basados en hechos comprobados y comprobables, sin dejar de tener en cuenta la subjetividad de procesos sociales que son importantes tener en cuenta.

La conciencia de que la investigación es situacional y ligada indefectiblemente a las circunstancias históricas, políticas, económicas, sociales y personales. Esto implica que se debe evaluar y monitorear en contexto para no desconocer las dinámicas locales y globales en las que está inserta la organización objeto de estudio. A la vez, EL asesor de tesis debe propiciar que el

alumno defina el problema científico y el tema de manera integral y no como un hecho aislado de la realidad, de preferencia debe estar vinculado al entorno en el cual desarrolla su labor profesional. Dicho diseño se va configurando de acuerdo con las condiciones, propósitos y hallazgos de la investigación (SÁNCHEZ MACÍAS, 2013).

d) La investigación es un proceso dinámico, simultáneo, imprescindible al desarrollo de la educación superior. Las materias de investigación, si bien tienen sus tiempos de ejecución no deben cesar sus propósitos en los periodos intermedios entre éstas, por ejemplo, las etapas inter ciclos. Esto se logra mediante la exigencia hacia el alumno de la entrega y presentación de avances al inicio de cada módulo de investigación subsecuente. La continuidad está basada en una revisión de avances al término de la materia y una realimentación acerca de las tareas que deben desarrollarse durante el tiempo que transcurre hasta la siguiente materia de investigación. En el inicio de la siguiente materia se deben entregar y exponer los avances solicitados por el asesor de tesis. El hecho de no estar cursando una materia de investigación no implica que el proceso esté detenido. El compromiso de parte del asesor de tesis con el proceso de investigación es una parte fundamental. Se reconoce que se necesita una gran cantidad de tiempo para revisar, orientar y realimentar todos los trabajos, mucho más del que la institución puede retribuirle monetariamente.

e) El proceso de investigación implica comunicación y socialización de avances y resultados. Como ya se estableció, las investigaciones que se realizan en educación superior deben buscar impactar positivamente a la sociedad, al contexto del alumno-investigador. Es por eso indispensable que los avances y los resultados sean socializados en varios niveles a saber (ALLEN, EBY, CHAO Y BAURER, 2017):

- Con sus compañeros de grupo.
- Con sus compañeros de programa, en sesiones colegiadas.
- A manera de cartel y/o ponencia en los eventos científicos que organiza la Universidad y los que convoquen instituciones externas.

- Mediante la publicación de artículos científicos en revistas arbitradas.

Debe ser, además, una práctica imperativa en el aula, que los avances que se presentan al inicio y al final de la materia sean a manera de diálogo-debate-reflexión, y valoración crítica, con la presencia de sus compañeros para que apoyen la evaluación desde su carácter de pares (ZILBERSTEIN, SILVESTRE Y OLMEDO, 2016). De ser posible en esta práctica debe estar presente también el Coordinador del Programa y otros profesores, ya que esto establece un ambiente de formalidad adicional que desarrolla competencias en el alumno investigador.

La exposición oral es una de las competencias investigativas que se propone adquiera el alumno-investigador. Su práctica en el aula tiene como ventaja permitirle la experiencia para la formación en varias habilidades (CAHNMANN-TAYLOR Y SIEGESMUND, 2017): hablar ante el público, adaptar la exposición al tipo de audiencia que le escucha, el uso del lenguaje técnico-científico apropiado, la abstracción de las ideas que se quieren comunicar y su comunicación formal, la sintetización de ideas para adaptarlas al tiempo otorgado para la presentación, entre otras.

La comunicación que se da en el salón de clase debe tener un carácter didáctico, esto implica que el docente conciba como su función primordial la optimización del desarrollo del alumno-investigador mediante el uso de estrategias y técnicas para este fin. Esta postura permite la toma de conciencia de la comunicación como subproceso, es un acto en el cual tanto el profesor como el alumno se identifican entre sí como lo que son, seres humanos interrelacionados en un proceso más complejo de enseñanza aprendizaje (FUENTES, DALDA & MOREIRA, 2014).

f) El alcance de la tesis debe estar sujeto a la disponibilidad de recursos del alumno-investigador. El asesor de tesis en su papel de **orientador-desarrollador** (ZANKOV, 1984, DAVIDOV, 1988) debe propiciar como una actividad preparatoria a la definición de un problema y tema de investigación la realización de un *Inventario de recursos para la investigación* (ver figura 1.). Dicha práctica implica que el alumno investigador sea consciente de sus recursos antes de emprender el proyecto de investigación. Una desviación en el plan no

debe convertirse en un obstáculo insalvable, sólo la reorientación de la investigación. Una planeación estratégica considera este punto al momento de determinar la delimitación y alcance de la investigación, así como las posibles contingencias que se pueden presentar. Dichos recursos son, a saber:

- Económicos (dinero para materiales, transporte o retribuciones).
- Cognoscitivos (es necesario elegir un tema en el que se utilicen los conocimientos y habilidades que ya se poseen).
- Tiempo (normalmente serían investigaciones de tipo transversal).
- Acceso a la información (en la organización qué datos si se pueden consultar y en su caso divulgar).
- Grado de influencia en el campo de la investigación, que se refiere al grado de autoridad o poder que el alumno investigador tiene en la organización para lograr acceder a recursos y para poder implementar la propuesta. Una mala praxis de este punto lleva a la frustración y desmotivación.

Figura 1 - Inventario de recursos para la investigación



Fuente: Sánchez Macías, 2014

Se considera que este **Modelo Pedagógico para la Investigación Administrativa** debe orientarse hacia la responsabilidad profesional del egresado, mediante un comportamiento ético, con visión humanista y social. Impulsando el respeto por la verdad científica con un enfoque laico que aporte al bienestar y equidad de la comunidad. El enfoque pedagógico/andragógico

contempla como principios al aprendizaje activo, significativo y el autoaprendizaje con las siguientes características: ser acumulativo, autogestionado, autorregulado y autónomo, orientado a la meta, situado y colaborativo, así como individualmente diferente.

La educación superior proporciona las competencias complementarias especializadas para el desempeño profesional, pero también las investigativas. En conjunto habilitan al egresado en la generación, desarrollo, adaptación y aplicación del conocimiento. Las estrategias de aprendizaje (SOLIS Y ZILBERSTEIN, 2005), le permiten al estudiante conocer con amplitud y profundidad el estado del conocimiento y del arte, en el área de las Ciencias de la Administración. El Modelo debe promover la investigación aplicada de competencias para la prevención y solución de problemas en las organizaciones en las cuales se desenvuelven los estudiantes. El objetivo último es conseguir un impacto positivo en el entorno y contexto sociocultural mediante el desarrollo del ser humano, en este caso el estudiante.

El contenido a apropiarse por el estudiante (conocimientos, habilidades y valores) debe ser actual y relevante, con profundas bases científicas, y apegado a los nuevos avances y transformaciones de la sociedad, la ciencia, la técnica y el pensamiento humano. Se propone considerar la apropiación del contenido como un proceso en que debe procurarse la implicación del estudiante en tareas de complejidad creciente, de preferencia inter y multidisciplinarias, como vía que desarrolla un pensamiento reflexivo y exige crecimiento en el desempeño como profesional y ser humano comprometido. Estos tipos de tareas implican:

- La búsqueda permanente de la información científica en diversas fuentes (impresas y electrónicas). Se propicia el trabajo en la biblioteca, el uso de libros en formato electrónico, la consulta de la plataforma virtual y el uso de bases de datos científicas.
- La vinculación directa con el área de la Administración en la iniciativa pública o privada.

Los métodos y procedimientos que prevalecen son los que se asemejen a las actividades profesionales de los estudiantes, pero a la vez que implican un

enfoque histórico cultural entre ellos se privilegian: el estudio de caso, las simulaciones, el aprendizaje basado en la investigación, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, los proyectos, los trabajos de laboratorio, el diseño de procesos y productos, la elaboración de síntesis de investigaciones, la práctica directa en la producción o los servicios, la elaboración de artículos, la intervención en eventos científicos, entre otros (ZILBERSTEIN, 2004).

El conocimiento por parte del docente de posgrado de la preparación antecedente del estudiante para los nuevos contenidos, su formación profesional anterior y como ser humano. Esto le permite apoyarle en la búsqueda de significado y sentido en lo que aprende, partiendo del diagnóstico de su zona actual de desarrollo y la potenciación de esta (VIGOTSKY, 2013), sobre la base de la interacción en el grupo, en grupos más pequeños, en binas, entre otras formas de organización. Teniendo como base, de preferencia, la solución de problemas profesionales reales del área del conocimiento de que se trate. Por ejemplo, trabajos en equipo acerca de un problema profesional en el que alumno pueda vincular la teoría con la práctica y para ello utilice sus conocimientos previos y del contexto en donde se desenvuelve. Para esto, la planeación de las actividades por parte del docente requiere que este conozca la situación del alumno, sus antecedentes escolares y un diagnóstico inicial para contextualizar los trabajos.

Considerar como condición esencial el vínculo de la teoría con la práctica profesional concreta del Estado, el País y el resto del mundo, en función de conocer y poder aplicar lo que existe en otras partes, pero sin afectar la cultura y desarrollo local, estatal y nacional. Los contenidos de todas las materias deben contribuir a reforzar las líneas de investigación del posgrado y las investigaciones de los estudiantes, siendo esto un requisito indispensable.

El uso de medios o recursos de enseñanza y aprendizaje en correspondencia con los avances más actuales de la sociedad, la ciencia y la técnica. Asumir la evaluación como proceso y resultado, desde una concepción de base humanista, en que la formación de competencias profesionales e investigativas está en el centro de atención del docente, preocupado por el estudiante en cuanto a sus intereses, necesidades, impulso al éxito y por su capacidad de liderazgo. Desde el punto de vista educativo el proceso refuerza la

formación acorde a la ética de la profesión y el sentido humano del estudiante. A continuación, se presenta el elemento que se considera distintivo en la práctica de la didáctica para la investigación administrativa.

2.1 El Diagnóstico Organizacional primer eje didáctico de la Investigación administrativa

La Didáctica de la Investigación Administrativa propuesta asume como sus fuentes a aquellas que permiten conocer por medio de causas o principios las características de una organización y de los fenómenos que ocurren en ella, con rigor y de forma metódica (YACUZZI, 2006) desde un enfoque histórico-lógico. Las fuentes tienen un carácter complementario y se enlistan a continuación:

- Teorías y modelos de los procesos y procedimientos que orientan la acción en la organización.
- El plan estratégico, para contrastar el lugar donde se desea estar y el lugar en el que se encuentra. Así como para comparar lo planeado contra lo realizado.
- El diseño organizacional, su estructura y operacionalización considerando la jerarquía y las relaciones de poder y autoridad vigentes.
- Datos comparativos de las empresas del mismo sector o subsector de la industria y los servicios, también llamado benchmarking (SAAVEDRA GARCÍA Y TAPIA SÁNCHEZ, 2011).
- Comportamientos históricos de la organización.
- La observación sistematizada de los grupos sociales y grupos de interés que integran las organizaciones para acercarse a la realidad desde una percepción colectiva (*stakeholders*).

De esta manera, aportan la evidencia que describe y/o explica los fenómenos estudiados en la organización, la información que se recoge tiene carácter cuantitativo, pero también cualitativo (GENERO, CRUZ-LEMUS Y PIATTINI, 2014). Lo cual se asume no es una limitante para generar teoría dado que “la contribución de la ciencia social no está en el conocimiento validado, sino más bien en la sugerencia de relaciones y conexiones que hacen cambiar a las acciones y las perspectivas” (WEICK, 1995, p. 387).

El proceso de investigación propuesto para la Ciencia Administrativa incorpora el uso del Diagnóstico Organizacional como el medio científico para llegar a la concepción del problema a atender mediante el aporte práctico (DIPOFI, 2002). Cabe resaltar que la identificación de desviaciones en las organizaciones se logra mediante la investigación y no en base a percepciones o la intuición. No es científico asumir que se puede establecer un problema si no está basado en evidencia obtenida de manera metódica y sistemática.

Se considera al Diagnóstico Organizacional como un método por excelencia en la Investigación Administrativa. Sus raíces etimológicas permiten deducir su significado: día (a través) y gnosis (conocer), conocer a través de o por medio de. Ha sido definido como el proceso de acercamiento gradual al conocimiento analítico de un hecho o problema administrativo que permite destacar los elementos más significativos de una alteración en el desarrollo de las actividades de una institución (LUNA, 2014).

Para Martínez (2010, p. 24) el Diagnóstico Administrativo implica "...el conocimiento mediante el cual se detectan los signos de las desviaciones en la organización. Implica determinación y caracterización de los hechos económicos, administrativos, políticos, culturales y sociales que dominan la realidad sobre la cual se pretende planear."

El Diagnóstico Administrativo (Organizacional) permite conocer los síntomas del equilibrio de la organización; por lo cual se considera como la fase vital de las técnicas de planeación administrativa. En él se evalúan tendencias y situaciones, se explican hechos y se constituyen asociaciones de causalidad relacionadas, además se esclarecen las desviaciones que influyen en una actividad específica (ANSOFF, 1997).

Desde un punto de vista metodológico contiene una caracterización de la organización obtenido a partir de un profundo análisis sistemático de la situación actual y de cómo se llegó a esta, además de una explicación de las causas. "Es un medio para potenciar los recursos y la capacidad estratégica de una organización: es un insumo para la planeación estratégica que reconoce la existencia de un "otro", lo que implica que el entorno es diferente de cero (VIDAL, 2004, p. 20)". Esto está fundamentado en el principio de que la Planeación es un proceso

dinámico y adaptativo debido que el medio está evolucionando constantemente.

El resultado del Diagnóstico Organizacional desemboca en la Síntesis de la Evaluación del Desempeño Organizacional (SEDO). Una vez que se ha observado, medido, comparado y analizado indicadores e inductores es necesario procesar toda la información obtenida y presentar un resultado que sintetice y relacione de forma lógica toda la información obtenida.

Para identificar, obtener, analizar y sintetizar la información, la ciencia administrativa recurre a varias herramientas de naturaleza cuantitativa y cualitativa, que se presentan a continuación de manera enunciativa y no limitativa y que se consideran como medios indispensables en el modelo de investigación (ver tabla 1.).

Tabla 1 - Categorías para la investigación administrativa.

a) El diagnóstico organizacional como método general en la investigación administrativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque sistémico organizacional. • Enfoque de Administración Estratégica. • La revisión documental y estadística. • Identificación y caracterización de <i>stakeholders</i>. • Diseño de instrumentos (encuestas para masividad, entrevistas para profundizar, grupos de enfoque, guías de observación para contraste).
b) Técnicas para diagnóstico y modelación de propuestas administrativas.	<ul style="list-style-type: none"> • El diagrama de Pareto • El análisis FODA • Diagrama causa-efecto • Generación de estrategias mediante el Cruce del FODA • El Cuadro de Mando Integral • El Análisis MAPP.
c) Técnicas para la investigación mercadológica	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios: personales, telefónicos y por internet. • Entrevistas: estructurada, semi-estructurada, no estructurada, a profundidad. • Cliente misterioso (<i>mystery shopper</i>). • Grupos de enfoque (<i>focus group</i>). • Evaluación sensorial y escalas hedónicas.
d) Técnicas para la investigación financiera	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de análisis financiero: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Razones financieras. ▪ Índices de empresa e índices industriales. ▪ Análisis de proporciones. ▪ Estimaciones y presupuestos. ▪ Pruebas de estrés. • Métodos para análisis de estructura de costos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de costos fijos y variables. ▪ Análisis de costos de producción y de operación. ▪ Análisis de sensibilidad.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de grado de apalancamiento operativo y financiero.
e) Técnicas para la investigación de procesos productivos y de operaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Líneas flexibles (<i>Hoshin</i>) • Estándar de trabajo • Eficacia Global de Equipos (OEE por sus siglas en inglés) • Modelo de las cinco eses (5s) • Cambio de matriz en menos de 10 minutos (SMED por sus siglas en inglés) • Sistema Justo a Tiempo (JIT por sus siglas en inglés) • Sistema de Tarjetas (Kanban) • Análisis logístico y de flujo de valor • Seis Sigma (<i>Six sigma</i>) • Mantenimiento Productivo Total (TPM por sus siglas en inglés).
f) Técnicas para la investigación en administración del personal y comportamiento organizacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Test estandarizados para medir actitudes y predecir comportamientos mediante el uso de escalas psicométricas. • Intervenciones para el adiestramiento, capacitación y desarrollo. • Instrumentos cualitativos para conocer, analizar y explicar los fenómenos organizacionales.

Fuente: Elaboración propia

La lista que se presenta no pretende ser exhaustiva, sin embargo, incluye aquellas metodologías y técnicas administrativas que en algunos casos abrevando de otras ciencias, son usualmente utilizadas en la investigación administrativa.

2.2 El Diagnóstico Organizacional segundo eje didáctico de la Investigación administrativa

El concepto de Planeación Estratégica surgió a mediados de los años sesenta gracias a las aportaciones a la Ciencia Administrativa de Ansoff, Chandler y Andrews en la década de los sesentas. “Es un proceso formulado de planeación a largo plazo que se utiliza para definir y alcanzar metas organizacionales” (MINTZBERG, QUINN, Y VOYER, 1997, p. 291).

El objetivo de la Planeación Estratégica (que a últimas fechas ha sido rebautizada como Administración Estratégica para hacer referencia a su implicación en todo el proceso administrativo), es la de obtener el máximo beneficio de los recursos internos, seleccionando de su entorno en dónde y cómo se desplegarán tales recursos para lograr las metas de la organización (HITT Y

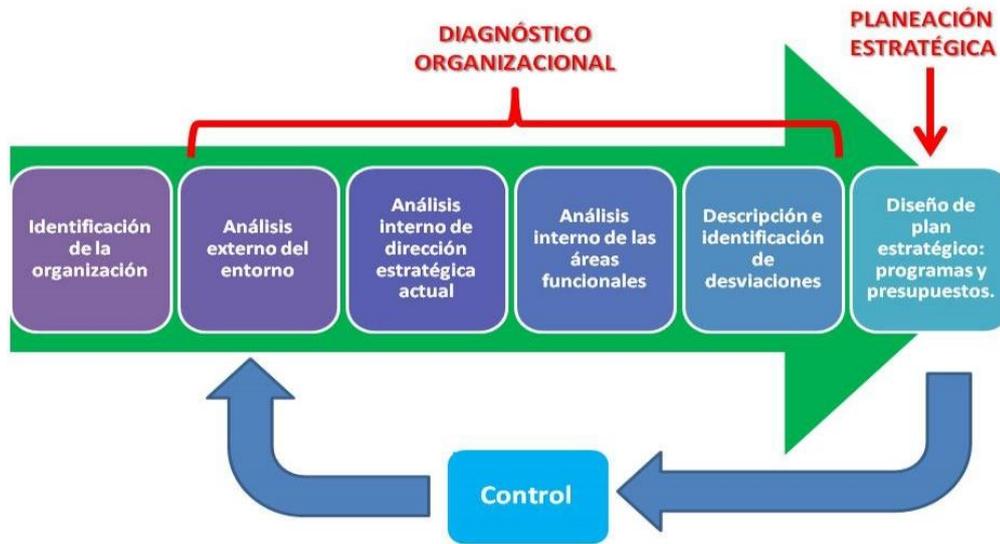
IRELAND, 2017).

La Planeación Estratégica requiere de un análisis del medio ambiente externo e interno el cual puede obtenerse mediante el Diagnóstico Organizacional; y a partir de este punto permite establecer un curso concreto de acción, con los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones y los recursos que serán necesarios. Es por eso, por lo que se considera esta teoría como eje direccionador mediante el cual se puede establecer el trayecto para la propuesta de mejora en la organización que se cristaliza en el aporte práctico de la Investigación Administrativa.

Como es evidente, el Diagnóstico Organizacional considera como objeto y campo de estudio a la organización. El modelo de investigación implica su uso, así como de las herramientas y técnicas que lo constituyen y apoyan. Una vez que se ha establecido y caracterizado de manera científica la problemática es mediante la aplicación de la Planeación Estratégica que se propone el plan a seguir, su implementación y atendiendo al carácter procesal de la investigación se formula una manera de verificar la efectividad del aporte mediante el diseño de algún tipo de control administrativo. En el posgrado, es mediante la aplicación de la propuesta, que se logra la validación lo que da pie al posterior desarrollo del aporte teórico.

La integración de la secuencia para la Investigación Administrativa mediante el uso del Diagnóstico Organizacional y con enfoque de Planeación Estratégica se muestra en la figura 2. Cabe resaltar que este proceso es sólo una parte integrante del modelo didáctico que se presenta en la figura 3.

Figura 2 - Secuencia para la Investigación Administrativa mediante el uso del Diagnóstico Organizacional y con enfoque de Planeación Estratégica

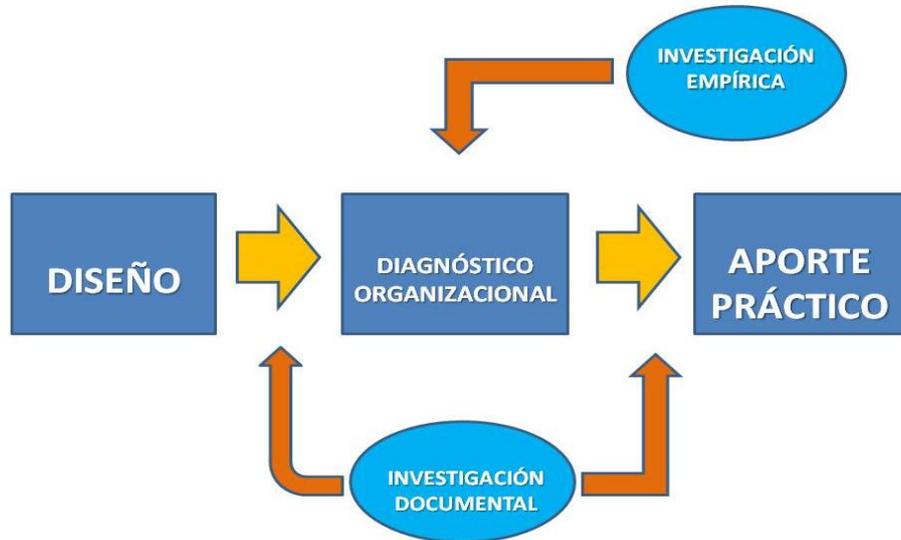


Fuente: Sánchez Macías, 2014

Considerando la secuencia que se propone, es claro que un estudiante de educación superior, generalmente principiante en la investigación debe fundamentar teóricamente las herramientas que utilizará para realizar el diagnóstico organizacional (que en su mayoría implicará investigación empírica) y a la vez, una vez realizado este e identificado la problemática a atender, será necesario volver a documentarse para poder sustentar con teoría la propuesta de mejora que se propone.

En la figura 2 se observa este proceso desde el diseño de la investigación (que se convierte posteriormente en la introducción de la tesis) hasta el arribo al aporte práctico como finalidad del proyecto de tesis y que impacte en la práctica de las organizaciones. Se observan también los momentos en que interviene la investigación documental y la empírica durante el proceso. Cabe resaltar que el autor no considera que un solo tipo de investigación (empírica o documental) que aparece en la figura 3 corresponde a un momento determinado, pero sí se asume que es predominante.

Figura 3 - Papel de los tipos de investigación para fundamentar teóricamente las acciones a realizar durante el proceso



Fuente: Sánchez Macías, 2014

El Modelo investigado considera como ejes de la Investigación Administrativa el estudio de organizaciones existentes para analizarlas y establecer su situación actual; identificando desviaciones y proponiendo mejoras a su estructura o a sus procesos desde su contexto histórico cultural. Sin embargo, se considera también la proyección de nuevas organizaciones que aún no han sido constituidas, desde la labor de la generación de planes de negocios que fundamenten con estudios mercadológicos, técnicos, organizacionales y económicos su viabilidad, para en su momento, estar en posibilidad de solicitar financiamiento a potenciales socios o a instituciones financieras públicas o privadas para llevarla a la realidad.

Esto es así porque la visión empresarial y el espíritu emprendedor son un elemento fundamental en el enfoque pedagógico de la Universidad dada su capacidad de promover la generación de empleos y el bienestar económico. Asimismo, con una fuente de autoempleo que propicie el desarrollo sustentable y el equilibrio de la dimensión social, ecológica y económica (PREMAND, BRODMANN, ALMEIDA, GRUN Y BAROUNI, 2016).

3 Conclusiones

Ante los grandes retos que se le presentan a México en las dimensiones económica y social las IES deben asumir de manera plena el compromiso y responsabilidad de convertirse en formadores de recursos humanos comprometidos con la sociedad y su país. Para las universidades el desafío es continuar creciendo y elevando su calidad, trascender su propio carácter vinculando la investigación a las necesidades sociales concretas.

Es en la educación superior donde se prepara a los profesionales para interpretar al medio ambiente y desarrollar proyectos y cursos de acción viables que propicien la productividad y el desarrollo de las organizaciones. La incorporación de la investigación a las carreras universitarias es indispensable en la formación de estudiantes universitarios, si lo que se desea es educar por encima de adiestrar. El pensamiento teórico y reflexivo, basado en la mayor cantidad de opiniones, posturas y fuentes está muy por encima de la estandarización de la actuación profesional y su visión instrumentalista. El desarrollo sostenible en la visión empresarial pasa necesariamente por la mente de profesionales competentes que han recibido una educación que ve más allá que los intereses particulares o de grupo, con una perspectiva social-humanística.

4 Referências

ACOSTA, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V (13), 91-100. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299130713006>> ISSN

ALLEN, T. D., EBY, L. T., CHAO, G. T., y BAUER, T. N. (2017). Taking stock of two relational aspects of organizational life: Tracing the history and shaping the future of socialization and mentoring research. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 324-337.

ANSOFF, H. I. (1997). *Strategic Management*. New York: Palgrave Macmillan.

BOISIER, S. (2016). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. *Interações* (Campo Grande), 2(3). doi:<http://dx.doi.org/10.20435/interações.v2i3.583>

CAHNMANN-TAYLOR, M. y SIEGESMUND, R. (2018). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*, 2nd edition. New York: Taylor & Francis. ISBN: 9781315305059.

DAVIDOV, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.

DI POFI, J. A. (2002). Organizational diagnostics: integrating qualitative and quantitative methodology, *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 15 Issue: 2, pp.156-168, <https://doi.org/10.1108/09534810210423053>

DIDRIKSSON, A. (2004). La Universidad en la Producción Moderna del Conocimiento. En A. Didriksson. *Retos y paradigmas: el futuro de la educación superior en México* (págs. 23-70). Ciudad de México: Plaza y Valdés.

DÍAZ, A., y HERNÁNDEZ, R. (2015). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. Género, M., Cruz-Lemus, J. A. y Piattini, M. G. (2014). *Métodos de investigación en ingeniería de software*. Madrid: Ra-Ma.

FUENTES, M. D., DALDA, B., & MOREIRA, E. (05 de 09 de 2014). El Docente y la Comunicación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Obtenido de X Taller Regional del Centro de Estudios e Investigación Educativa. Universidad de ciencias pedagogicas. "manuel ascunce domenech." Centro de Estudios e Investigación Educativa.: <http://www.cubaeduca.cu/el-docente-y-la-comunicacion-didactica-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje>

GUTIÉRREZ, M. D. (1992). *Educación y valores. Educación y valores en España* (p. 98-103). Cádiz: Ministerio de Educación.

HITT, M. y IRELAND, R. D. (2017). *The Intersection of Entrepreneurship and Strategic Management Research*. Toronto: Wiley. Online ISBN:9781405164214 | DOI:10.1002/9781405164214. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000086>

LEONTIEV, A. (1972). *Problemas del desarrollo del la psiquis*. Universidad Estatal de Moscú. Moscú.

LEONTIEV, A. (1982). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Primera Reimpresión. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

LUNA, A. C. (2014). *Administración estratégica*. Ciudad de México: Grupo Editorial Patria. ISBN: 9786074388893.

MARTÍNEZ, V. M. (2010). *Diagnóstico Administrativo Holístico*. Ciudad de México: Trillas. ISBN: 978-6071704139.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial.

MINTZBERG, HENRY, QUINN, JAMES B. y VOYER, J. (1997). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México: Pearson Educación. ISBN: 9789688808290

ORTEGA Y GASSET, J. (2004). *Obras completas*, Vol. I. Madrid: Taurus.

PREMAND, P., BRODMANN, S., ALMEIDA, R., GRUN, R. y BAROUNI, M., (2016) Entrepreneurship Education and Entry into Self-Employment Among University Graduates, *World Development*, Volume 77, 2016, Pages 311-327, ISSN 0305-750X, <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.08.028>.

SAAVEDRA GARCÍA, M. L. y TAPIA SÁNCHEZ, B. (2011). Mejores Prácticas y Factores de Competitividad en las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas Mexicanas. *Economía* [en línea] 2011, (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 10 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195623319002>> ISSN 1315-2467

SÁNCHEZ MACÍAS, A. (2013) Estrategia Didáctica para orientar la elaboración del Marco Teórico en una Investigación del área de las Ciencias Sociales. *Atenas* [en línea] 2013, 3 [Fecha de consulta: 10 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048959002>> ISSN

SÁNCHEZ MACÍAS, A. (2014). Modelo para la investigación en el área de Administración del Posgrado de la Universidad Tangamanga. Tesis doctoral. Tlaxcala: Universidad de Tlaxcala.

SILVESTRE, M y ZILBERSTEIN, J. (2004). Didáctica desarrolladora desde el Enfoque Histórico Cultural. México: CEIDE.

SOLIS, Y. y ZILBERSTEIN, J. (2005). Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el Enfoque Histórico Cultural. México: CEIDE.

VIDAL, E. (2004). *Diagnóstico organizacional, evaluación sistemática del desempeño empresarial en la era digital*. Colombia: Editorial ECOE Ediciones.

VIGOTSKY, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

WEICK, K. E. (1995). What theory is not, theorizing is. *Administrative Science Quarterly*, 1995: Vol. 40, Septiembre, pp. 385-390.

YACUZZI, E. (2006). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA*, 2006: 1-37. Disponible en [<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>]

ZANKOV, L. (1984). La enseñanza y el desarrollo, Moscú. Editorial Progreso.

ZILBERSTEIN, J. (2004). *Aprendizaje, enseñanza y Educación Desarrolladora*. México: CEIDE

ZILBERSTEIN, J. (2004). Necesidad de establecer Principios Didácticos en un Proceso de Enseñanza Aprendizaje Desarrollador. En M. Silvestre, & J. Zilberstein, *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. (págs. 102-109). México: CEIDE.

ZILBERSTEIN, J. y OLMEDO, S. (2014) Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. *Atenas* [en línea] 2014, 3 (Julio-Septiembre) : [Fecha de consulta: 10 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203004>> ISSN

ZILBERSTEIN, J. y OLMEDO, S. (2015). Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural. *Educação e Filosofia*, v. 29, n. 57 Disponible en [<http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL>]. issn.0102-6801.v29n57a2015-p61a93.

ZILBERSTEIN, J. SILVESTRE, M. y OLMEDO, S. (2016). *Diagnóstico y Transformación de la Institución Docente*. México: CEIDE.

Armando Sánchez-Macías

Doctor en Educación. Profesor Investigador de la Coordinación Académica Región Altiplano Oeste. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
armando.sanchez@uaslp.mx

José Zilberstein Toruncha

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director del Campus Tequis de la Universidad Tangamanga, México.
jzilberstein@utan.edu.mx

Virginia Azuara Pugliese

Doctora en Mercadotecnia. Coordinadora de la Licenciatura en Administración en la Coordinación Académica Región Altiplano Oeste. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
virginia.azuara@uaslp.mx

Recebido em 17 de julho de 2018
Aprovado em 15 de setembro de 2018

Entrevista

Natalya V. Repkina

Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov: um olhar para os processos experimentais do ensino desenvolvimental¹

Andréa Maturano Longarezi²

Apresentação

Natalya V. Repkina é graduada em Psicologia e doutora em Ciências Psicológicas (1987). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkov (1972-1977). Desde 1990 é docente do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional de Shevchenko, na cidade de Lugansk, Ucrânia. Entre 1997 e 2004 ocupou a chefia do Departamento de Psicologia e Pedagogia do Instituto Siberiano de Ensino Desenvolvimental de Tomsk. É uma das principais representantes do sistema Elkonin-Davidov na Ucrânia. É autora de numerosos livros e artigos científicos sobre ensino desenvolvimental, especialmente, sobre Atividade de Estudo e Diagnóstico da Atividade de Estudo.

¹ Entrevista concedida por Natalya V. Repkina à Profa. Andréa Maturano Longarezi, durante a realização do *IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, no período de 12 a 13 de junho de 2018, com a presença e tradução do ucraniano erradicado no Brasil Andrii Mishchenko, transcrição feita pela graduanda em Letras Maria Laura Cavalcante Gali e revisão por Andréa Maturano Longarezi. À professora Nathalya V. Repkina e aos colaboradores Andrii Mishchenko e Maria Laura Gali, tornamos público os nossos agradecimentos.

² Pós-doutora em Educação, pela USP (2018); doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara (2001); mestre em Educação - Metodologia do Ensino- pela UFSCar (1996) e graduada em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) UNESP/Araraquara (1992). Professora Associada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGED dessa instituição; membro do GEPAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas em *Atividade Pedagógica*, da USP/SP; coordenadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, da UFU. Estuda processos de *obutchénie*-desenvolvimento; didática desenvolvimental; formação de professores e desenvolvimento profissional docente; pesquisa-formação; intervenção didático-formativa; teoria da atividade; e psicologia histórico-cultural. E-mail andrea.longarezi@gmail.com.

Longarezi: O sistema Elkonin-Davidov é produzido a partir dos experimentos?

Repkina: Naquela época não existia o sistema em si, era só uma escola chamada escola experimental. Eles selecionavam as crianças, começavam a ensinar, monitoravam o que acontecia continuamente e começavam a mudar o programa, começavam a mudar a aula. Não se tinha ainda naquela época o livro didático do sistema. Isso foi sendo produzido na escola experimental.

Longarezi: Então, podemos dizer que o sistema foi sendo produzido ao mesmo tempo em que os experimentos iam sendo realizados? Um não precede o outro.

Repkina: Sim.

Longarezi: Após a produção do sistema os experimentos cessaram?

Repkina: De acordo com o surgimento de novas matérias/disciplinas se faziam novos experimentos; a cada nova disciplina, um experimento diferente. O ensino e o experimento formativo sempre andavam juntos.

Longarezi: Podemos dizer, então, que a *obutchénie*³ era experimental?

Repkina: Sim, a *obutchénie* era experimental.

Longarezi: O experimento formativo foi o modo de sistematizar o ensino experimental?

Repkina: O experimento formativo foi a maneira como V.V. Davidov o denominou. V.V. Repkin, meu pai, não concorda com a terminologia “experimento formativo” porque não acredita ser possível formar uma pessoa. Você pode formar uma massa de argila, mas pessoas não. O que se pode fazer é criar as condições para o desenvolvimento da pessoa, mas não formar a pessoa. Eu sempre ensinava aos alunos na universidade que a formação da personalidade é uma coisa quase que não aplicável, sem cabimento. Tem uma escritora russa que falava assim que a educação/formação é uma tarefa quase que impossível e que força a

³ *Obutchénie*, é a transliteração da palavra russa “Обучение” e não aparece traduzida nesta entrevista pelos problemas de interpretação que os termos mais comumente utilizados nas traduções brasileiras têm gerado. Na última arguição da Profa. N. V. Repkina, registrada neste documento, o conceito associado à *obutchénie* numa perspectiva tradicional e desenvolvimental fica melhor esclarecido.

personalidade. O que significa formar? O que podemos fazer é criar as condições, influenciar por meio das condições, influenciar por meio do diálogo; e aí a pessoa vai prosseguir por conta própria. Eles falavam sobre o desenvolvimento do sujeito. Meu pai, V.V. Repkin, escreveu um artigo sobre a formação, mas agora ele vê isso como um “pesadelo”. Ele critica esse artigo que escreveu. Na teoria de P. Ya. Galperin se fala da formação das ações mentais, formação da atividade. Mas, na teoria de P. Ya. Galperin, não se fala do sujeito; nessa teoria a pessoa é tratada como se fosse um “robô”, os motivos e as emoções ficam à parte. V.V. Davidov reconheceu depois que não era bom falar dessa formação e chama o experimento de genético-modelador. E essas coisas são diferentes, o experimento genético-modelador é mais maleável. O que falava V.V. Davidov? Ele estabelecia uma tarefa que pode ser resolvida por meio da formação de raciocínio, mas não se pode formar os motivos. A pessoa pode pensar, mas ela pode não querer fazer isso.

Longarezi: Pode formar o pensamento?

Repkina: Sim, pode formar o pensamento, mas não se pode formar os motivos. Vai ter raciocínio, vai ter pensamento, mas não vai ter os motivos.

Longarezi: E o modelador?

Repkina: O modelador é como se fosse um componente de raciocínio, do pensamento.

Longarezi: Qual a diferença entre o experimento formativo o experimento genético-modelador?

Repkina: São praticamente a mesma coisa. Mas, a ideia de formativo é do P. Ya. Galperin e é muito rígida. P. Ya. Galperin era muito rígido. Se, por exemplo, o resultado do experimento desse 98% de sucesso ele forçava para ter 100%. E o V.V. Davidov não se preocupava com o rendimento de 100%, ele já ficava contente por ter resultados melhores do que os obtidos pelo sistema tradicional. Não deu tempo de discutir isso com V.V. Davidov porque ele morreu muito cedo. Nos comunicávamos muito, mas morávamos em cidades diferentes e não deu tempo.

Quando ele escreveu o resultado de sua pesquisa, afirmou algo estranho, do meu ponto de vista. Por exemplo, qualquer fenômeno nas crianças das escolas experimentais começa a se demonstrar um ano mais cedo do que nas crianças das escolas normais. Eu fico impressionada porque é sempre um ano, independente da situação. Não concordo totalmente com isso, mas, se começar a criticar publicamente o V.V. Davidov, posso comprometer as bases do sistema. (risos).

O que foi desenvolvido no laboratório de Kharkov realmente foi um avanço no ensino. Acontece a constituição do sujeito em si, pois sua formação é impossível. O sujeito, com seus próprios esforços, começa a se desenvolver por conta própria. São criadas as condições e as tarefas; as tarefas são planejadas muito rigidamente e, dentro desse sistema de tarefas, a criança não está sozinha, não está por conta própria. Ela sempre procura objetivos, sempre procura a solução, avalia o resultado, obrigatoriamente, em um conjunto com o professor e o aluno. O adulto nunca fornece algo pronto para a criança, não dá a avaliação, ele conduz a criança de maneira muito leve, de modo a que a criança não perceba a ajuda do professor, e ache que está agindo por conta própria. Algumas crianças percebem a ajuda do professor de uma maneira bem sutil, mas isso é muito raro. Isso aparece nos registros que temos em filmes. O professor pergunta para a criança: “como você fez isso?” E a criança responde: “foi você que me ajudou”. Mas o professor fala: “não, não, não ajudei não”. A criança responde: “sim, sim, você ajudou”. Ele ajudou, mas de uma forma implícita, vamos dizer oculta, mas mesmo assim a criança conseguiu enxergar.

Longarezi: Isso em Kharkov?

Repkina: O filme foi gravado em Bodanski, mas tudo isso aconteceu em Kharkov e depois em todas as escolas que trabalhavam de acordo com a modalidade de Kharkov. Quando foi a implementação do ensino desenvolvimental, a maioria das escolas trabalhavam de acordo com essa abordagem, depois surgiu um desvio do sistema e o grupo do A. K. Dusavitskii começou a desenvolver os próprios livros didáticos. Ele veio para trabalhar no grupo e assumiu muitos dos conceitos teóricos do sistema. De maneira geral, os resultados do A. K. Dusavitskii eram

um pouco melhor do que os do ensino tradicional, mas pior do que do grupo que trabalhava de acordo com os livros de V.V. Repkin.

Longarezi: Então, o ensino experimental era o próprio experimento genético-modelador?

Repkina: Sim. Eles chamavam de formação porque a palavra formação estava na moda, ninguém parava para pensar sobre seu significado, depois começaram a entender que a palavra não fazia sentido. Começaram com uns trabalhos de uns psicólogos democratas como o A. G. Asmolov e daí surgiu o entendimento de que não pode ser chamado como “formação”. Não é conveniente se chamar de formação. Os pedagogos continuaram chamando de “formação”, de “formação de personalidade” e tudo. Quando nós estávamos procurando o material achávamos só “formação” não achávamos o “estabelecimento da personalidade”, era só “formação”, “formação de desenvolvimento”. As condições são criadas, mas no caso do P. Ya. Galperin elas foram criadas de maneira muito rígida. A obtenção de habilidades foi o objetivo primordial e, para que fossem desenvolvidas, propõe quatro etapas, incluindo a base orientadora. Se tudo é realizado do modo correto o rendimento é de 100%. Mas antes dessas 4 etapas tem uma que seria a número zero, que são os motivos, mas como se vai justificar e fornecer esses motivos, ele não se preocupa com isso. P. Ya. Galperin não tinha preocupação com os motivos, o professor tem que fazer isso de alguma forma, o professor tem que motivar o aluno sei lá como. Tem um exemplo: a criança precisa aprender a contar. Ela tem duas maçãs e você fala: “me dá uma maçã” e ela fala: “não quero te dar uma maçã”. Ela não aceita essa possibilidade de dar a maçã para exemplificar o processo de conta, a criança tem que ter essa percepção. Se não tem esse nível de preparação para aceitar essas 4 etapas, se a criança não está preparada para aceitar a base orientadora, ela não vai para frente (nesse método), não vai acontecer as outras 3 etapas. No sistema de P. Ya. Galperin era “formação de atenção” e no grupo de Kharkov era “formação de transcrição ortográfica”.

Especificamente em relação à “formação de habilidade em escrever ortograficamente correto a palavra” o sistema de Kharkov é muito parecido com o sistema de P. Ya. Galperin, especificamente nessa questão. Se as crianças

praticam isso então o rendimento é de 98%. Na teoria de P. Ya. Galperin a “formação de habilidade de escrever a palavra” é programada, no grupo de Kharkov a abordagem é muito parecida.

Longarezi: O V.V. Davidov fala da importância de se produzir uma teoria do experimento formativo (Davidov; Markova, 1981/1987)⁴. Depois ele fala de aprimorar a teoria do experimento formativo (Давыдов, 1991)⁵, então seria aprimorar a teoria da atividade de estudo? Seria possível dizermos que, quando coloca a necessidade de se formar uma teoria do experimento formativo, está colocando a necessidade de se desenvolver uma teoria do ensino experimental?

Repkina: A princípio sim, bem próximo.

Longarezi: Quanto aos grupos de controle, todo experimento tinha um grupo de controle?

Repkina: Sim, lógico, obrigatoriamente.

Longarezi: Os grupos de controle existiam mesmo nos experimentos de microciclo? Ou eles trabalhavam só com macrociclos?

Repkina: Eles trabalhavam mais com macrociclos do que com micro. No início, V.V. Davidov tinha alguns estudos com formação de conceitos de número e isso poderia ser considerado como um microciclo. Experimentos de um ano ou seis meses já são mais macrociclos do que micro. Entretanto, poderia ser microciclo porque considera um conceito separado, um conceito pequeno, no começo do sistema, bem no começo, bem no início do desenvolvimento do sistema. Quando ele considera o pensamento teórico daí já começa a ser macrociclos porque já se está tratando de um conceito mais geral. Quando é um conceito separado, pode ser considerado como se fosse micro.

⁴ DAVIDOV, V.V.; MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. SHUARE, Marta. *La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS. Antología*. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1981/1987, p. 316-337.

⁵ Давыдов, В. В. (DAVIDOV, V.V.). [Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования](http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916005.htm). *Вопросы психологии* (Questões de Psicologia, 1991, n. 6. P. 5-14). Disponível em: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916005.htm>. Tradução de Andrii Mischchenko e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes.

Longarezi: Podemos concluir que os vários grupos que foram trabalhando junto a V.V. Davidov naquela época foram produzindo uma *obutchénie* experimental e ao mesmo tempo uma teoria para essa *obutchénie*?

Repkina: Sim, a princípio isso acontece simultaneamente. O modelo que eles descrevem existia antes de começar a *obutchénie*, numa forma implícita, não na forma que existe hoje, existia na forma de hipóteses. Com base nessas hipóteses começa-se a construir a *obutchénie* e depois o modelo é corrigido, é um processo contínuo. No caso específico do modo particular do grupo de Kharkov só agora, como resultado do diálogo com os pesquisadores brasileiros, passamos a esclarecer e formular melhor essas ideias. Isso não estava, até o momento, elaborado em sua forma completa, nem mesmo nas obras de V.V. Davidov. O processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo, na perspectiva do V.V. Davidov, seguia as seguintes etapas: 1. Verificação ou diagnóstico das capacidades etárias (cada faixa etária tem suas capacidades); 2. transição para o pensamento teórico (isso significa que estavam numa busca pela via da resolução de uma situação problema); 3. a generalização (intermeada por um processo de crítica com base no conhecimento teórico); e 4. emergência do aluno na condição de sujeito, ele fica toma consciência e se transforma. V.V. Davidov foi uma pessoa bem resistente ao conceito de sujeito, não o desenvolve. Por algum tempo considera a definição de V.V. Repkin e o cita. Depois, o abandona e assume como própria a elaborada pela Zuckerman (????)⁶. Pessoalmente acho que ele não era capaz de lidar fisicamente com todo o trabalho que tinha. Vi como trabalhava. Trabalhava com alguns papezinhos, escrevia em alguns quadradinhos de papel e depois ele picava e começava a formar os esquemas. Vi isso com os próprios olhos, era muito difícil de lembrar que em um lugar ele escrevia uma coisa e, em outro, outra totalmente contraditória. No meu entendimento ele era uma pessoa que não aceitava facilmente a opinião do outro, era uma pessoa muito emotiva. A expressão favorita dele era: “muito bom, mas não nesse caso, talvez num outro”. Eu e V.V. Davidov nunca tínhamos uma mesma opinião formada sobre os testes. Eu falava para ele: “estão medindo um método generalizado?”. Ele falava: “não

⁶ Цукерман Г.А. (ZUCKERMAN, G. A.) Виды общения в обучении (Tipos de Comunicação na *Obutchénie*). Томск: Пеленг, 1993.

estou medindo o método generalizado, estou medindo o pensamento empírico”. Saiu um artigo meu sobre questões psicológicas onde ele era editor, ele não deixou passar, não deixou eu escrever que um dos experimentos que realizamos mede métodos generalizados, ele obrigatoriamente me forçou a escrever que mede o pensamento empírico e ponto. Depois fui criticada por causa disso, mas não teve jeito, não é correto, mas contra ele não tinha jeito.

Longarezi: Ainda fazem experimentos?

Repkina: Não, hoje em dia não. Moro em uma cidade muito pequena que não tem ensino desenvolvimental. Estou me dedicando a escrever.

Longarezi: Mas não existem grupos que ainda fazem experimentos em outros lugares?

Repkina: Sim, existem. Embora não sejam bem experimentos, não há mais o que experimentar, é um sistema que já funciona. Não faz sentido você verificar mais se o sistema já está funcionando. Agora tem os problemas de se adaptar ao sistema para as exigências contemporâneas do Ministério de Educação. Há, por exemplo, a tendência de reduzir carga horaria, então têm de adaptar os livros, o sistema. Não faz sentido estudar o que está acontecendo porque já há uma estabilidade nos fenômenos que acontecem, funciona muito bem. Não precisa mais do experimento, precisa do aprimoramento do sistema, de fazer o treinamento dos professores, de cursos de extensão, assistir as aulas e gravar os filmes. Agora estamos nos dedicando mais a escrever artigos, enquanto meu pai está vivo e consciente. Tudo o que ele entende eu quero que esteja no papel. Há um curso de aulas sobre ensino desenvolvimental que estamos querendo modernizar. Tem muita coisa que já é desatualizada e estamos trabalhando nisso agora. Estamos acabando textos com o modelo teórico; terminando o artigo sobre o diagnóstico que prometi para publicar aqui no Brasil. Meu pai está escrevendo sobre atividade, sobre a abordagem da atividade no ensino de língua russa que ainda não foi publicado em nenhum lugar e será publicado agora em Moscou.

Longarezi: No processo da experimentação, se discutiam os fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético para organizar os experimentos? Se discutiam a dialética para pensar o ensino experimental e o experimento genético-modelador?

Repkina: Eles citavam. V.V. Davidov usa mais o Hegel do que o Marx. V.V. Repkin usava a mesma coisa do Marx que usou o Vigotski: que o ser humano é uma criatura que está trabalhando com a atividade objetiva transformadora e que essa atividade tem essência criativa. A essência dessa atividade é a criação, recursos criativos. Se há outro tipo de atividade, de execução, na minha opinião, não é a essência do ser humano é a necessidade do ser humano, mas a essência do ser humano pode ser expressa apenas pela criação, pela criatividade. Não é obrigatoriamente arte o processo criativo. A atividade criativa é qualquer uma que faz sentido. O tradutor, por exemplo, está executando uma simples tradução mecânica, e entende mais ou menos os conceitos que estamos trabalhando aqui, então já é uma atividade criativa. V.V. Repkin também usava muito o Hegel.

Longarezi: Quanto ao professor das escolas experimentais, o professor experimentador, se foi formado em uma escola tradicional e não tem desenvolvido o pensamento teórico, como poderá desenvolver o pensamento teórico do estudante? Mesmo quando o material didático do sistema possa colocar ambos sujeitos (professores e estudantes) em atividade, só aplicar esse material vai possibilitar ao professor desenvolver o pensamento teórico? Como ele poderá orientar uma atividade desenvolvida do pensamento teórico do estudante, pensando empiricamente o conteúdo porque não foi formado no sistema?

Repkina: As orientações metodológicas dos manuais não são suficientes para a pessoa começar a pensar teoricamente, geralmente precisa de cursos de extensão. Os professores ocupam o lugar do aluno nesses cursos de extensão, é como se os professores fossem os alunos, eles começam a serem ensinados de acordo com esse sistema. São cursos de preparação dos professores.

Longarezi: No processo de produção do sistema foram elaborados materiais didáticos para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes nas

várias áreas do conhecimento. Existe um material didático elaborado para formar o pensamento teórico do professor nesses cursos em que estejam desenvolvidos os conteúdos e os métodos que precisam ser tratados para a formação dos professores?

Repkina: Pergunto se é necessário, separadamente, formar no professor o pensamento teórico, de maneira isolada. É impossível. Quando o professor começa a trabalhar de acordo com o sistema, quando ele começa a resolver os problemas com os alunos, começa também a desenvolver seu pensamento teórico. Se você começar a selecionar os professores tendo como critério a presença do pensamento teórico você não vai achar ninguém. Os professores que estão passando pelo curso de preparação, são como se fossem alunos, então além de explicar o conteúdo da matéria, da disciplina em si, eles estão explicando metodologias desenvolvimentais no ensino. O que acontece? Esses professores, são como se fossem alunos e, quando eles sentem o processo em si, que precisa ter um diálogo com o professor, que precisa conversar um com outro, daí eles começam a entrar no sistema. O mais importante é que eles deram os conceitos porque eles mesmos descobriram esses conceitos enquanto estavam conversando com os professores, com os metodólogos que fazem o ensino dos professores. Por exemplo, se no caso da matemática os professores que estão sendo ensinados começam a entender o conceito do número e depois começam a trabalhar, no caso ideal, eles começam a trabalhar em conjunto com o metodólogo que fez o ensino deles e que vai corrigindo constantemente o processo de trabalho. Esses cursos de capacitação de professores não são tipo uma vez, eles fazem e voltam a trabalhar, isso acontece de três a quatro vezes. Quando tínhamos o instituto desenvolvimental era melhor porque eles gravavam as aulas, voltavam para o instituto com as gravações, assistiam e discutiam as aulas. Durante o ensino, obrigatoriamente eles faziam o projeto de dar aula, o planejamento, depois alguém analisava com eles. Por exemplo, os professores que estão sendo formados fazem o planejamento da aula, um deles a ministra, depois discutem os resultados e a replanejam. Fazem o plano de outra aula e assim eles analisavam as vantagens e desvantagens, o que deu certo e o que não deu. Dessa maneira, aconteceu o processo de formação de professores lá. Tinham também os cursos

teóricos. Existia o instituto de ensino desenvolvimental. Eu viajava muito e dava aula de teoria de Atividade de Estudo. Na universidade dava aula de Psicologia Geral, de Diagnostico, Psicologia Pedagógica, ou seja, passávamos por conteúdos relacionados com a disciplina que eles estavam ensinando e relacionando com a metodologia do ensino desenvolvimental. Então, eles estudavam assim: a teoria de sua disciplina, da qual eles eram professores, como ensinar essa disciplina e metodologia do ensino desenvolvimental daquela disciplina específica. Sempre foi aplicado para aquela disciplina onde o professor atuava. Eles estudavam todas as disciplinas porque eram professores do ensino fundamental, um professor de todas as disciplinas, não fizemos a preparação de outros tipos de professores, apenas para o ensino fundamental. Existiam professores também dos anos finais do ensino fundamental, e com eles era mais fácil porque são professores de uma formação mais completa nas suas áreas do conhecimento. No instituto de ensino desenvolvimental se formavam professores que procediam, do que no Brasil, se corresponde às escolas de nível médio.

Longarezi: Nos textos em original no russo observa-se que, quando se fala da relação desenvolvimento e educação, aparece sempre *vospitanie* e *obutchénie* na relação com o desenvolvimento. Não aparece como *obutchénie* ou *vospitanie*; sempre *vospitanie* e *obutchénie* na relação com o desenvolvimento. Por que?

Repkina: Esse problema de conceito aparece no momento em que *vospitanie* e *obutchénie* surgiram no ensino tradicional. O objetivo da *obutchénie* tradicional é fornecer conhecimentos e habilidades para que o aluno se torne uma pessoa que executa ações. Ter conhecimentos e habilidades é, nessa perspectiva, *obutchénie*. Ser capaz de executar sozinha as ações, não é suficiente para desenvolver o pensamento teórico. Para além de conhecimentos e habilidades, ele precisa ter a vontade de fazer isso, o desejo de seguir as instruções para executar as ações, entender as relações de subordinação e como se enquadrar a elas. É isso que permite a *vospitanie*: a pessoa tem de ter vontade de trabalhar, de executar ações e ter a noção de que há um diretor, um professor, ou seja, com a qual tem uma relação de autoridade e subordinação. A pedagogia tradicional não consegue abordar essas questões de *vospitanie*. No tradicional a *vospitanie* não funciona,

não faz sentido. Tem pessoas que trabalhavam dessa maneira, mas não obtiveram muitos resultados, pois não conseguiram preparar executores de ações. *Obutchénie* é contraditória à essência do ser humano (*vospitanie*), eles sempre vão estar em conflito. *Obutchénie e vospitanie* estão sempre em conflito. *Vospitanie* não existe em si, são tentativas, mas não são bem-sucedidas. Um exemplo de *vospitanie* bem-sucedida é: na Alemanha fascista, eles conseguiram fazer *vospitanie* das pessoas de acordo com os objetivos deles. Separadamente fazer *vospitanie* e *obutchénie* é errado. *Obutchénie* tradicional é contraditória a essência do ser humano (*vospitanie*). Qualquer ser humano nasce como sujeito. Desde o começo ele tende a ser criativo. Por exemplo: você está vestindo uma criança de 1 ano e meio, colocou um chapeuzinho nela, ela tirou o chapeuzinho, colocou-o de cabeça para baixo e está rindo. Vigotski falou que a criança, mesmo sem saber falar, já consegue manipular o adulto e, quando isso dá certo, ela fica muito feliz, isso se vê em qualquer lugar. As crianças sempre têm uma coisa criativa. Por exemplo, sobem uma ladeira, veem que subiu uma vez e deu certo, sobem a segunda e dá certo. Na terceira vez, estão correndo para subir, na quarta estão subindo de cabeça para baixo. Agora, na *obutchénie* tradicional, a criança é colocada como se fosse em uma jaula e tem que seguir as regras. Por isso, você tem que ter *vospitanie* para ele ter a capacidade de seguir aquelas regras que são colocadas. Educação no sentido de, por exemplo, falar “bom dia”, escutar o professor, não interromper o professor, entendeu? Então, tem de fazer de tal forma que essa *vospitanie* seja da criança mesmo, que a criança não crie as própria regras. Por exemplo: que a criança vai sair da escola, vai chutar a bolsa do colega, xingar todo mundo, esquecer tudo que precisa fazer porque não tem alguém que está em cima dela, verificando se ela está seguindo as regras. Na escola tradicional, a criança tem *obutchénie* e depois *vospitanie*, ela não tem espaço para ter o seu pensamento próprio, seu pensamento criativo, não está aprendendo para criar esse pensamento, não é capaz de avaliar suas ações educacionais. Fiz um experimento com os alunos da universidade: depois de uma prova, fiz com todos, todo mundo que saia da prova eu perguntava: “e aí, como foi?” E eles respondiam: “não sei, porque não saiu a nota ainda”. Ou seja, eles não souberam explicar, eles não podiam dar uma avaliação das ações que fizeram. Se

perguntar para um aluno do terceiro ano do ensino desenvolvimental ele vai discriminar tudo que fez na prova, eles descrevem todo o processo da prova, todas as tarefas, questões; são capazes de avaliar tudo o que fizeram, avaliam o conteúdo que produziram. Vou descrever um experimento: no primeiro ano, no final do dia letivo, as crianças recebiam um sininho que simbolizava que era um bom aluno. Ficavam com esse sininho e, na sala de aula, alguns ficam com e outros sem sininho e começam a discutir. O professor, diante daqueles que estão com o sininho, começa a perguntar para à sala: “você concorda que ele tenha recebido essa distinção?” e uma das crianças fala: “esse menino aí me empurrou no recreio”. O professor pergunta: “você empurrou esse menino aí?” e ele responde: “sim”. E o professor pergunta: “você sentiu dor?”. O outro responde: “não”. Pergunta ainda: “mas você ficou chateado?”. E ele responde: “sim”. E diz para o outro: “você pediu desculpa para ele?”, que responde: “sim”. Aí ele pergunta: “realmente ele pediu desculpas?” e o outro responde: “sim, eu o perdoei”. Tem, por exemplo, os alunos que falam “ah, eu não estava prestando atenção na aula de matemática, mas eu estava muito bem na aula de russo”. Aí, o professor diz: “então você não é tão bom aluno assim, vamos cortar seu sininho”, e ele recebe metade do sininho. Há um quadro com fotos de cada um, aí cada aluno prega o seu sininho que ganha. Daí eles têm um sistema de pontos para indicar quantos sininhos você tem de ganhar para ser um bom aluno de verdade. Isso não é bem uma *vospitanie*, mas ajuda a criança a entender as regras na escola, como ela tem que agir, entender que não pode empurrar o colega, que tem de prestar atenção na aula. Por exemplo, quando a criança diz para a professora: “fulano me empurrou”, ela pergunta: “eu te empurrei?” e ele responde: “não”. A professora indaga: “então por que você está falando isso para mim? Você deveria falar para quem te empurrou”. Temos um filme que não está disponível na internet, no qual aparece, numa sala de aula, as crianças emitindo opiniões sobre um problema que eles estão resolvendo. Nele, um aluno diz alguma coisa que faz sentido e o professor entende isso. As crianças não prestam atenção no que ele falou, daí o professor se colocou atrás do aluno que está se posicionando e diz: “crianças, prestem atenção no que ele falou”. Quando o professor fica junto às crianças, o resto começa a prestar mais atenção. Ele não precisou ensinar as crianças de

maneira isolada a prestar atenção no que a outra pessoa fala, sem sair do conceito da aula, do processo, ele conseguiu fazer isso, sem interromper o processo. Temos uma estatística que mostra que as crianças que participam desse processo separam, depois do casamento, 10 vezes menos do que as outras crianças, porque eles conseguem prestar atenção no que o outro fala e ouvir o que se está falando. No ensino desenvolvimental a *vospitanie* acontece dentro da própria *obutchénie*, fica em conjunto, não existe separado. No ensino tradicional são coisas totalmente separadas.

Resumo

ARANTES, Lucielle Farias. *Por uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola*. 2018. 323 f. (Tese) Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

*Lucielle Farias Arantes*¹

Este texto trata-se de um resumo da tese “Por uma Didática Desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música na escola”². Situada no campo da Didática, a pesquisa de Doutorado teve a Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música como seu objeto, assumindo como objetivo geral “implementar uma proposta didática ao ensino de Música na escola favorecedora do desenvolvimento integral de estudantes considerados em seu potencial ativo e gerador de realidades subjetivas”, e, como objetivos específicos, definir princípios de uma Didática Desenvolvimental aportada na Teoria da Subjetividade; construir um olhar sobre expressões de sentidos subjetivos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem musicais de estudantes do ensino fundamental e desenvolver estratégias didáticas para aulas de Música comprometidas com a produção de sentidos subjetivos.

A pesquisa tomou a aprendizagem e, pontualmente, a aprendizagem musical, como um componente fundamental à formação e ao desenvolvimento dos sujeitos, seres humanos concretos, situados historicamente em seus contextos sociais e culturais. Em sua complexidade, o sujeito é singular – com suas experiências de vida, motivações, necessidades – e é todo social – relacionando-se nos múltiplos espaços de sua experiência de modo a compartilhar práticas,

¹ Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. E-mail: luciellearantes@ufu.br

² A tese (2018) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (curso de Doutorado), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED-UFU), sob orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI/UFU).

valores, sistemas simbólicos, cultura. Sendo assim, há o entendimento de que os processos de ensino devem compreender o sujeito em sua integralidade, como ser ativo e gerador, que toma parte nos contextos de sua existência social, constituindo a subjetividade dos espaços sociais concretos e sendo por ela constituído, dialeticamente, em sua subjetividade individual.

No intento de promover a formação das pessoas em diferentes cenários e épocas, a educação foi alvo de variadas abordagens, haja vista as formas de se conceberem a própria existência humana, a sociedade, a cultura. Especificamente a educação escolar se definiu a partir de distintas concepções, orientando discursos, o ato de ensinar e de aprender. Contudo, a teoria pedagógica nem sempre se ocupou do desenvolvimento do próprio sujeito, voltando-se nas sociedades modernas à definição de processos de individualização e de preparação para o desempenho de determinadas funções sociais. A atuação da instância escolar como instituição delineada segundo o ideário moderno, diferentemente de considerar o sujeito integral, em sua unidade simbólico-emocional, dotado de potencial gerador de realidades subjetivas, contribuiu para a perpetuação da noção de sujeito fragmentado e passivo.

Na escola, ainda hoje, vê-se a primazia pelo desenvolvimento de dimensões cognitivas desvinculadas dos aspectos afetivo-emocionais, fomentando a transmissão de determinados conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades em detrimento de outras, de modo a formar indivíduos reprodutores da cultura tomada como algo externo. Nesse contexto, a linguagem musical (quando não ausente) ocupa lugar secundário nos currículos escolares brasileiros, a despeito da relevância da música como produção simbólica e de seu estabelecimento como conteúdo obrigatório integrado ao componente curricular Arte por força de Lei 11.769/08.

Em território escolar, notória é ainda a prevalência de práticas pedagógicas que procuram atuar sobre as capacidades intelectuais já amadurecidas dos estudantes, exercendo pouca ou nenhuma influência no seu desenvolvimento psíquico. Tais práticas revelam uma concepção que valoriza o desenvolvimento

biológico, subestimando o papel da cultura na formação e desenvolvimento integral dos sujeitos.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida a partir de elaborações do psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934), representou importantes contribuições à compreensão do desenvolvimento humano ao considerar o caráter histórico e cultural da psique. O desenvolvimento do sujeito passou, então, a ser entendido mediante as relações tecidas no espaço social, constituindo-se as capacidades humanas na medida em que se assimilava a produção cultural da sociedade – como a encarnada na arte, na ciência, na filosofia – ao invés de ser explicado como fenômeno de caráter essencialmente biológico. Nesse sentido, à escola na condição de *locus* da transmissão de conhecimentos, coube o papel singular de proporcionar o ensino intencional em favor do desenvolvimento humano.

Em sua teorização, Vigotsky (1988) cunhou o conceito de área de desenvolvimento potencial, considerando que a partir do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem constituído por atividades intencionais, conduzidas pelo professor com foco à área de suas futuras potencialidades, esses indivíduos teriam condições de ultrapassar os limites de suas potencialidades reais, encontrando no ensino o impulsionador de seu desenvolvimento.

A concepção de Vigotsky e seus seguidores acarretou um distinto olhar aos processos de ensino-aprendizagem, definindo as bases da didática voltada ao desenvolvimento. A compreensão de que o ensino gerava e impulsionava o desenvolvimento e a valorização do pensamento teórico – da capacidade de realizar abstrações, conhecendo o núcleo conceitual dos fenômenos e aplicando-o em situações particulares de modo a ascender do abstrato ao concreto – foram algumas das relevantes contribuições dos teóricos soviéticos, fomentando significativas alterações na organização do ensino. Esses aspectos compuseram a Teoria do Ensino Desenvolvimental, também designada Didática Desenvolvimental, tendo L. Zankov (1901-1977), P. Y. Galperin (1902-1988), N. F. Talizina (1923-2018) e V. V. Davidov (1930-1998) como nomes de destaque, com seus pensamentos fundamentados nos estudos de L. S. Vigotsky e A. N. Leontiev (1903-1979).

Mas, o pensamento psicológico fundado pelos soviéticos também encontrou seus limites ao encaminhar suas elaborações a uma direção materialista ortodoxa, identificando os fenômenos psíquicos como reflexo da atividade externa objetual. Essa visão levou ao subjulgamento da capacidade geradora da psique e à primazia pelo desenvolvimento das funções cognitivas. Com isso, além de se produzir uma visão equivocada sobre a natureza da dimensão social e cultural, circunscrita aos objetos e signos, difundiu-se a ideia de que a dimensão afetivo-emocional se constituía em decorrência do desenvolvimento cognitivo, como se pensamento e emoção pudessem ser formados separadamente, tendo um como primário à outra. A didática apresentou-se, então, centrada nos processos de desenvolvimento do pensamento entendido como função cognitiva. De tal forma, definiu-se o ensino em seu caráter assimilativo, importando a apropriação de conhecimentos. A comunicação era importante na medida em que servia a esse propósito. Tanto a concepção psicológica, quanto a sua aplicação didática, acabaram por subestimar a expressão subjetiva dos sujeitos, dado ao limite imposto pela teorização dominante.

Na análise crítica à visão pouco dialética dos soviéticos, novos caminhos e desdobramentos emergiram no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, explicitando-se o tema da subjetividade, que seguiu ao seu desenvolvimento pelas elaborações do psicólogo cubano González Rey (1949), sistematizando-a na Teoria da Subjetividade. O pensamento de González Rey (2013, 2017) parte da principal tese de Vigotsky acerca do caráter cultural da psique; das elaborações desse autor relativas aos processos da emoção, da imaginação, da fantasia e da criatividade que expressavam o reconhecimento desses fenômenos como produções subjetivas; das ideias sobre a unidade das dimensões cognitivo-afetivas e sobre o funcionamento da psique como um sistema integral.

Em sua teorização, González Rey lida com uma série de categorias, como sujeito, subjetividade, sentido subjetivo e configuração subjetiva, por meio das quais exprime o caráter processual e gerador da mente humana como produtora de realidades subjetivas forjadas na relação entre o simbólico e o emocional, o social e o individual, o atual e o histórico. A perspectiva do psicólogo cubano tem

grande importância ao campo educacional na medida em que coloca o aprendiz como sujeito – ser humano ativo, produtor de sentidos subjetivos, diferentemente de assimilador-reprodutor de conhecimentos. O aluno na condição de sujeito é aquele que, em atividade, produz sentidos subjetivos ao mobilizar configurações subjetivas de experiências anteriores articuladas com as configurações subjetivas da ação, produzindo conhecimentos, emoções, motivação e imaginação em unidade. Nesse movimento, cria recursos subjetivos para lidar com as diferentes situações, abrindo novos caminhos de subjetivação com o que desenvolve sua aprendizagem e subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012a).

Pensar o humano em suas múltiplas dimensões, portanto, integralmente, envolve reconhecer que o “subjetivo” não exclui o “operacional”. A capacidade do sujeito de operar intelectualmente passa a ser percebida como um fenômeno complexo a abarcar cognição, afetos, emoções, imaginação e fantasia de forma indissociável. De igual modo, a orientação à subjetividade não refuta a atividade humana como *locus* de produção e desenvolvimento do sujeito nem a necessidade dos indivíduos apropriarem-se do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. O que ocorre é uma mudança na forma de se conceber o social e o cultural, que deixam de ser atribuídos aos objetos e aos signos, passando a ser considerados a partir da trama de relações humanas, como experiência subjetivada.

Tomados em relevo, postulados da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade subsidiaram o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem musicais com lugar no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), fomentando espaços de aulas voltadas às crianças do ensino fundamental em caráter dialógico e de constante “escuta” de suas expressões subjetivas, o que reverberou na elaboração de atividades e estratégias didáticas e, de forma recursiva, estimulou a motivação dos alunos à aprendizagem.

As ações didáticas nas aulas de Música também se valeram de aportes de didatas soviéticos, especialmente Davidov (1988) e Zankov (1984), ao versarem sobre o ensino no campo artístico e, pontualmente sobre o ensino musical. Aspectos basilares ao ensino voltado ao desenvolvimento, como a necessidade de

tarefas desafiadoras aos alunos, os colocando em sua área de desenvolvimento potencial e a formação do pensamento teórico/reflexivo, direcionando o ensino à apreensão das relações essenciais dos fenômenos, foram assumidos como fundamentos à realização do trabalho pedagógico-musical. As prerrogativas da Didática Desenvolvimental referidas a um sujeito sensivelmente diferenciado daquele concebido no âmbito da Teoria da Atividade, sinalizaram a uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola definida sobre os seguintes princípios:

- os estudantes são sujeitos passíveis de desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetivo-emocional constituídas em unidade dialética no sistema psíquico complexo com reconhecido potencial gerador de realidades subjetivas;
- a complexidade dos fenômenos psíquicos envolve expressões simbólico-emocionais particulares dos estudantes, as quais emergem nos momentos atuais de sua vivência em tensão com suas experiências anteriores, atualizando suas configurações subjetivas;
- o desenvolvimento subjetivo dos estudantes diz respeito à constituição e atualização de configurações subjetivas individuais definidas dialeticamente em relação à subjetividade dos espaços sociais, o que leva à constante produção de sentidos subjetivos nas duas esferas;
- o processo de ensino deve valorizar a comunicação entre os sujeitos neles envolvidos, com a definição de um ambiente dialógico e participativo, uma vez que o caráter social e cultural do humano não reside nos signos e objetos e sim nas relações;
- a aprendizagem gera desenvolvimento e, o ato de conhecer se trata de produção simbólica entrelaçada a aspectos afetivo-emocionais e não à reprodução ou interiorização do social como algo externo aos sujeitos e às suas práticas;
- os motivos para a aprendizagem não se relacionam, necessariamente, ao seu objeto, correspondendo à própria configuração subjetiva da ação;

- os processos da emoção, da imaginação e da fantasia devem compor de forma intencional a ação pedagógica, imprimindo qualidade à aprendizagem;
- o ensino-aprendizagem de Música deve favorecer a apropriação dos meios expressivos da linguagem musical e o desenvolvimento de habilidades mediante ações de escuta e execução de forma inter-relacionada; e,
- fomentar o contato dos estudantes com criações de artistas de modo a aproximá-los da gênese do objeto musical e dos caminhos trilhados por outrem, desenvolvendo um senso estético importante à composição de seus próprios trabalhos;
- ao produzir sentidos subjetivos no contexto da aprendizagem escolar, o sujeito ativo produz sua própria subjetividade, criando recursos próprios para lidar com os desafios nas situações de atividades, o que acarreta sua condição mais efetiva de atuar em outros contextos de sua existência social.

Ocorridos em dois distintos momentos, os processos de ensino-aprendizagem musicais voltados às crianças de 3º e 4º ano do ensino fundamental da Eseba/UFU se valeram de condições peculiares à escola configurada como um Colégio de Aplicação. Com a atenção voltada às múltiplas expressões das crianças, no curso dos processos construí hipóteses acerca de suas concepções sobre música, sobre o ensino-aprendizagem musical e sobre os modos de se perceberem na escola. A partir de então, considere-se que na aula eram configurados sentidos subjetivos associados à sua necessidade de brincar, de vivenciar a escola com maior liberdade e de experienciar música como atividade prática em caráter lúdico. Essas expressões da subjetividade social da sala, de certa forma aportadas na subjetividade de contextos sociais mais amplos, constituíram o cenário do ensino-aprendizagem, configurando as subjetividades individuais e sendo por elas constituída. As expressões dos diferentes sujeitos eram incitadas pela abertura do espaço de aula ao constante diálogo e participação, pela utilização de instrumentos escritos e pela proposição de atividades em pequenos grupos, seguindo aos preceitos da epistemologia

qualitativa em sustentação ao método construtivo-interpretativo adotado na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2012).

Mesmo contando com tempo escasso de aulas, foi possível que os estudantes constituíssem uma compreensão inicial sobre os meios expressivos musicais inter-relacionados e que desenvolvessem habilidades de escuta, execução (vocal e instrumental) e criação, em processos carregados de expressões simbólico-emocionais. Cada estudante apresentava em sua singularidade um distinto nível de desenvolvimento, percebido por meio de respostas verbais e escritas às minhas questões e de sua expressão musical, demonstrando dificuldade ou desenvoltura. Com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem decorrido em vinte e uma aulas foi possível considerar mudanças em seus posicionamentos e a produção de novos sentidos subjetivos associados à valorização do componente curricular Arte, à visão sobre música e à percepção das próprias capacidades, dentre outros aspectos. Em suas ações e discursos também pude observar a qualificação dos estudantes como sujeitos, abrindo caminhos próprios de subjetivação.

Assim como os soviéticos idealizaram e se empenharam na implementação de sistemas didáticos que entendiam como primordiais à formação dos sujeitos para a configuração social que desejavam instaurar, é preciso que no Brasil a Educação seja posta em primeiro plano, tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, Música tem um importante papel a cumprir, devendo ser valorizada nas escolas como campo da expressão humana e do conhecimento, o que requer condições plenas para o seu desenvolvimento, dentre elas, a adoção de fundamentos didáticos adequados.

Referências

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*, 1988. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS

MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. DF: Liber livros, 2012a, p. 21-41.

_____. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

Diretrizes para Autores

1. Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista **Obutchénie**.
2. Informamos que todos os textos submetidos à revista **Obutchénie** são escrutinados para o impedimento de plágio.
3. A Revista **Obutchénie** aceita para publicação artigos inéditos em sua especialidade: didática desenvolvimental e psicologia pedagógica na perspectiva histórico-cultural, conforme temáticas definidas para publicação (no caso dos números temáticos), por meio da aprovação de propostas.
4. A Revista **Obutchénie** aceita trabalhos digitalizados em português, espanhol e inglês, respeitados os padrões ortográficos vigentes em cada caso. Os textos deverão estar acompanhados de resumo e palavras-chave (no idioma do texto) e de *abstract* e *keywords* em inglês. Todos os artigos devem estar formatados segundo o padrão da folha de estilos da revista, disponível aqui.
5. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está/estarão automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, seguindo as diretrizes *Creative Commons* adotadas pela revista; o autor concorda com as diretrizes editoriais da Revista **Obutchénie** e, além disso, assume que o texto foi devidamente revisado.
6. Dois membros da Comissão Científica (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos membros da comissão) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro da Comissão Científica ou a um parecerista *ad hoc*.
7. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de trinta dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à Revista.
8. Haverá uma segunda (ou terceira) rodada(s) de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
9. Será permitida a publicação de um artigo por autor(es) ou co-autor (es) em cada número da revista.
10. Para evitar endogenia, a revista não aceitará uma porcentagem maior que 20% dos trabalhos de cada edição de autores que sejam provenientes da

Universidade Federal de Uberlândia. Caso esse patamar seja atingido, os trabalhos considerados serão os primeiros recebidos.

Das normas para a apresentação dos originais

Art 20º As matérias deverão atender às seguintes configurações (baixar folha de estilo da revista):

Tamanho do papel: A4;

Margens: superior e inferior (3 cm), direita e esquerda (2,5 cm);

Fonte: Century Schoolbook;

Tamanho: corpo 12;

Espaçamento entre linhas: 1,5;

Citações acima de 3 linhas: recuo de 4 cm, tamanho 11, espaçamento simples;

Citações abaixo de 3 linhas: no corpo do texto, entre aspas;

Citações diretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação e da indicação do número de página (Mumford, 1949, p.513).

Citações indiretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980).

Resumo/Abstract: sem recuo, títulos em negrito, tamanho 10;

Notas de rodapé: sem recuo, tamanho 10. As notas de rodapé devem figurar necessariamente ao pé das páginas onde seus índices numéricos aparecem.

Financiamento: referências a agências de fomento que apoiam os trabalhos devem ser apresentadas em nota de rodapé na primeira página do texto.

Art. 21º Os trabalhos deverão respeitar a seguinte estrutura:

a) **Título** centralizado, seguido da tradução do título para o inglês, centralizada (no caso de um artigo em inglês, tradução para o português);

b) **Resumo**, no idioma do texto (entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;

c) **Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, em maiúscula, separadas por ponto;

d) **Abstract e keywords** duas linhas abaixo das palavras-chave, no caso de textos em inglês, a tradução seria para o português.

e) **Texto**: duas linhas abaixo das **keywords**, em espaçamento 1,5 e sem espaçamento entre parágrafos; os **subtítulos** correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento, sendo numerados (numeração romana) desde o início (com exceção da introdução e das referências).

f) **Referências** duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto, seguindo as normas da ABNT. Após as referências, é facultativo apresentar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não

referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica, seguindo as normas da ABNT.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Dissertações e teses

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artigos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicação On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º As matérias devem seguir as seguintes orientações específicas:

I – Para artigos:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) refletir a existência de um problema relevante;
- c) significar algum tipo de avanço na reflexão ou na ciência;
- d) ter um posicionamento do autor sobre o tema em questão;
- e) apresentar suporte científico e/ou citações bibliográficas corroborando as principais afirmações enunciadas;
- f) ter claro suporte de referências;
- g) evitar excesso de citações e afirmativas sem respaldo nos fatos ou em obras de referência;
- h) apoiar-se em argumentos consistentes;
- i) apresentar coerência textual e correção gramatical;
- j) atender às normas da ABNT.

II – Para biografias:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a pensadores de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara caracterização da vida do pensador em foco, bem como de suas principais contribuições para as áreas de interesse da Revista

III – Para resenhas:

- a) ter, no máximo, 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a obras de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara noção da obra, de seu autor, das ideias nela contidas, bem como o posicionamento do resenhador e sua recomendação ou não da obra;

IV – Para entrevistas:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a personalidades que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- c) tratar de conteúdo de cunho acadêmico-científico que tragam contribuições para o foco da Revista
- d) estar acompanhada de documentação comprobatória da aprovação do entrevistado para sua publicação

V – Para dossiês:

- a) reunir até 6 textos, que atendam às normas apresentadas para submissão de artigos;
- b) serem organizados e propostos por especialistas nas áreas de interesse da Revista, a partir de temáticas afins que coadunam as discussões dos diferentes artigos apresentados;
- c) ter aprovação prévia da Diretoria;
- d) ter a publicação de cada texto condicionada à sua aprovação por pareceristas, indicados pela Diretoria, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos para as colaborações.

VI – Para traduções:

- a) respeitar o número de páginas do original, correspondente a aproximadamente a extensão de um artigo científico;
- b) ser de autoria de personalidades de reconhecimento acadêmico e intelectual nas áreas de interesse da Revista;
- c) referir-se a textos acadêmico-científico que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- d) garantir o caráter inédito da tradução na língua portuguesa;
- e) apresentar rigor técnico, que preserve a legitimidade do teor contido no original;
- f) ter sua publicação condicionada à revisão técnica indicada pela Diretoria, com os créditos do revisor na publicação;

- g) ter a publicação condicionada à sua aprovação pela Diretoria.
- h) estar acompanhada de documentação comprobatória de cessão de direitos autorais.

VII - Para Resumo de teses e dissertações:

- a) ter entre 6 (seis) e 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) tratar-se de temática de interesse e relevância para o escopo da Revista;
- c) conter dados relevantes, que representem o avanço na ciência na área de interesse da Revista;
- d) trazer de forma clara o problema, os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, os principais resultados, bem como as conclusões da pesquisa desenvolvida.

Art 23º As normas acima devem ser integralmente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

Instructions to authors

1. The **Obutchénie** Journal does not charge fees for the submission and publishing of articles.
2. All submissions to the **Obutchénie** Journal are screened in order to verify the originality of content and to avoid plagiarism.
3. **Obutchénie** accepts only unpublished texts on investigations related to Developmental Education and Educational Psychology according to the Cultural Historical approach. In case of Special and Thematic issues, the authors are asked to submit only original essays on the approved topics.
4. The journal accepts contributions in Portuguese, Spanish and English. Authors should give careful thought to how they present their findings. They may be communicated clearly and accordingly to a proper use of language. All originals submitted to publication should have Abstract and Keywords related to the subject, in Portuguese or Spanish, and in English. The texts must follow the **Obutchénie** standards for publication found here.
5. The publication implies on transferring all copyrights to **Obutchénie**, under a *Creative Commons* license. When submitting a text, the author automatically agrees to the Editorial Guidelines and assumes the manuscript was properly reviewed for publication.
6. Two referees from the Scientific Board (or ad-hoc reviewers, should the paper require careful review beyond the field of expertise of the Board members) will evaluate the original text, approving it or recommending revisions. In case of divergence of views, the text will be sent to a third evaluator (ad-hoc, or Board member) for arbitration.
7. The article will be returned to the author after its analysis, accompanied by the referee's comments. Texts requiring review will be sent to authors to adhere to the suggestions. The revised article must be resubmitted to **Obutchénie** within 30 days.
8. The text will be sent to a second or third evaluation if the referee suggests changes and/or corrections.
9. Author(s) and coauthor(s) may submit a single article per number of the **Obutchénie** Journal.
10. In order to avoid academic inbreeding, the maximum amount of articles accepted from the Universidade Federal de Uberlândia is 20% for each number. Should this percentage be reached, the articles will be given priority for the next edition.

Pre-submission guidelines

Art 20° All issues must respect the following configurations (download the Journal's Style Standards): the paper size is A4 and the margins should be set at 3 cm (top and bottom) and 2,5 cm (left and right). The font is Century Schoolbook, size 12, with 1.5 line and paragraph spacing.

Citations up to three lines should be placed in the text, with quotation marks. Direct (or literal) citations must include (in brackets) the author's surname with the first word in capital letters, followed by the year and page, and separated by a comma (Mumford, 1949, p. 513). Indirect citations: when the author is cited in the text, place the author's surname and year in brackets (Barbosa, 1980).

Abstract: no recoil, in bold, size 10.

Footnotes: no recoil, size 10, aligned in the bottom of the page.

Authors should also indicate whether the research was financed in a footnote located in the first page.

Art. 21° All articles should respect the following pattern:

- a) **Title:** located in the front page, followed by its translation to English or Portuguese (in case of an English original text). Both must be centralized;
- b) **Abstract:** in the text's idiom of preference (from 100 up to 250 words), two lines below the title, single space, without indenting;
- c) **Keywords:** up to five, a line below the Abstract, uppercase, separated by commas;
- d) **Abstract and Keywords:** two lines below the Keywords. In case of texts written in English, the translation should be to the Portuguese language.
- e) **Text:** two lines below the Keywords, 1.5 spacing, without paragraph spacing. Subtitles must be aligned to the left, in bold, without indenting, and be numbered (Roman numeric system) since the beginning (with the exception of the Introduction and References sections);
- f) **References:** all documents cited in the text should be included in the Reference section, which must be ordered two lines below the text, without indenting, according to alphabetical and chronological orders. The standards of references follow the most current patterns of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). The presentation of **Bibliography** is optional. Once enclosed, this section should come after the References, with the indication of the works consulted and/or recommended, and must also follow alphabetical and chronological orders, as well as the ABNT patterns.

Below are some examples on how to proceed:

Book

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Book chapter

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Theses and dissertations

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Published papers – printed journals

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Conference paper

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Online material

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Available in <http://www.oglobo.com.br>. Access on May 19 1998.

Art 22º Texts must adhere to the following specific guidelines:

I – Articles

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Investigate a relevant problem;
- c) Generate scientific or theoretical/investigative knowledge;
- d) Present a critical point of view from the author, regarding the subject matter;
- e) Offer scientific support and/or bibliographical citations validating the main affirmations set out on the text;
- f) Be clearly supported with references;
- g) Avoid inessential citations and affirmations that do not rely on facts or references;
- h) Sustain valid arguments and consistent sets of proposition;
- i) Exhibit coherence and accuracy in the use of language;
- j) Follow ABNT standards.

I – Biographies

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;

- b) Refer to thinkers or scholars of interest to Education and Educational Psychology;
- c) Submit a clear characterization of the thinker's life, as well as the thinker's major contributions to the areas of interest of **Obutchénie**.

III – Critical reviews

- a) Be up to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to works on Education and Educational Psychology;
- c) Present a clear perception of the work, its author and its ideas, as well as the reviewer's position in regard to recommending or not the work.

IV – Interviews

- a) Be up to 25 (twenty-five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to personalities that bring forth significant contributions to the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Address academic and scientific contents that are relevant to **Obutchénie**;
- d) Be accompanied with supporting documentation from the interviewee, exhibiting the approval for publication.

V – Dossier

- a) Assemble no more than 6 (six) texts that meet the guidelines for article submissions;
- b) Be organized and suggested by specialists in **Obutchénie**'s areas of interest, based on correlated subject issues that link the articles' discussions;
- c) Have prior approval from the Board;
- d) Have each text approved by referees indicated by the Board, in accordance with evaluation criteria for collaborations.

VI – Translations

- a) Respect the amount of pages of the original text, which must correspond approximately to the extension of a scientific article;
- b) Be originally written by personalities with academic and scientific renown in the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Refer to academic and scientific texts that contributes to the areas of interest of **Obutchénie**;
- d) Guarantee originality in the translation to the Portuguese language;
- e) Present technical accuracy, while authentically preserving the original content;
- f) Have its publication conditioned to the technical review of the Board, with a mention to the reviewer;
- g) Have its publication conditioned to the approval of the Board;
- h) Be accompanied by a copyright license or assignment statement.

VII – Thesis or dissertation summary

- a) Be from 6 (six) to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Be relevant and related to **Obutchénie**'s areas of interest;
- c) Contain significant data that represent the advance in **Obutchénie**'s areas of interest;
- d) Bring forward the problem, the research objectives, the theoretical and methodological rationale, the main results, as well as the research conclusions.

Art 23° The submission of texts must meet all previous standards in order to be considered for evaluation.

Directrices para Autores

1.No hay costo para los autores en la sumisión y publicación de sus artículos en la revista **Obutchénie**.

2.Informamos que todos los textos sometidos a la revista **Obutchénie** son escrudiñados para el impedimento de plagio.

3.La Revista **Obutchénie** acepta para publicación artículos inéditos en su especialidad: didáctica desarrolladora y psicología pedagógica en la perspectiva histórico-cultural, conforme las temáticas definidas para la publicación (en el caso de los números temáticos), por medio de la aprobación de propuestas.

4.La Revista **Obutchénie** acepta trabajos digitados en portugués, español e inglés, respetando los patrones ortográficos vigentes en cada caso. Los textos deberán estar acompañados de resumen y palabras clave (en la lengua del texto) y de *abstract* e *keywords* en inglés. Todos los artículos deben estar formateados según el padrón de la hoja de estilos de la revista, disponible aquí.

5.Al enviar el material para publicación, el (los) autor(es) está/estarán automáticamente abriendo mano de sus derechos autorales, siguiendo las directivas *Creative Commons* adoptadas por la Revista; el autor está de acuerdo con las directrices editoriales de la revista **Obutchénie** y, además de eso, asume que el texto fue debidamente revisado.

6.Dos miembros de la Comisión Científica (o pareceristas ad hoc, en caso de que el asunto del material no se encaje en las áreas de especialidad de los miembros de la comisión) emitirán parecer sobre los trabajos, aprobándolos o sugiriendo las alteraciones que consideren necesarias. En el caso de un parecer ser favorable y otro contrario, el trabajo será enviado a un tercer miembro o a un parecerista.

7.Después del análisis, los trabajos serán devueltos a los autores, juntamente con copia de los pareceres. Los trabajos que requieren alteraciones serán encaminados a los autores para proceder con las modificaciones sugeridas y, en un plazo de treinta días, los textos corregidos deben ser enviados de vuelta a la Revista.

8.Habrà una segunda (o tercera) rodada(s) de evaluación para todos los trabajos para os cuales los pareceristas indicaron revisión.

9.Será permitida la publicación de un artículo por autor(es) o co-autor (es) en cada número de la revista.

11.Para evitar endogenía, la revista no aceptará un índice mayor que 20% de los trabajos de cada edición de autores que sean provenientes de la

Universidad Federal de Uberlandia. En el caso de que esa medida sea alcanzada, los trabajos considerados serán los primeros recibidos.

De las normas para la presentación de los originales

Art 20° Las materias se deberán atender a las siguientes configuraciones (debajo hoja de estilo de la revista):

Tamaño del papel: A4;

Margen: superior e inferior (3 cm), derecha y izquierda (2,5 cm);

Fuente: Century Schoolbook;

Tamaño: cuerpo 12;

Espacio entre líneas: 1,5;

Citación arriba de 3 líneas: retroceso de 4 cm, tamaño 11, espacio simple;

Citación debajo de 3 líneas: en el cuerpo del texto, entre aspas;

Citación directa: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación y de la indicación del número de página (Mumford, 1949, p. 513).

Citación indirecta: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación (Barbosa, 1980).

Resumen/Abstract: Sin retroceso, títulos en negrito, tamaño 10;

Notas de pie de página: sin retroceso, tamaño 10. Las notas de pie de página deben figurar necesariamente al pie de las páginas donde sus índices numéricos aparecen.

Financiamiento: referencias a agencias de fomento que apoyan los trabajos deben ser presentadas en nota de pie de página en la primera página del texto.

Art. 21° Los trabajos deberán respetar la siguiente estructura:

a) **Título** centralizado, seguido de la traducción para el inglés, centralizado (en el caso de un artículo en inglés o español, traducción para el portugués);

b) **Resumen**, en el idioma del texto (entre 100 y 245 palabras) dos líneas abajo del título, sin retroceso y en espacio simple;

c) **Palabras clave** (hasta cinco), una línea debajo del resumen, en mayúscula, separadas por puntos;

d) **Abstract** y **keywords** dos líneas debajo de las palabras clave, en el caso de textos en inglés y español, la traducción sería para el portugués;

e) **Texto**: dos líneas debajo de las **keywords**, en espacio 1,5 y sin espacio entre párrafos; los subtítulos correspondientes a cada parte del texto deberán figurar a la izquierda, en negrito y sin retroceso, siendo numerados (numeración romana) desde el inicio (con excepción de la introducción y de la referencia);

f) **Referencias** dos líneas debajo del texto, sin retroceso, en orden alfabética y cronológica, indicando los trabajos citados en el texto, siguiendo las

normas de la ABNT. Después de las referencias, es facultativo presentar la bibliografía, con la indicación de las obras consultadas o recomendadas, no referenciadas en el texto, también en orden alfabético y cronológico, siguiendo las normas de la ABNT.

Debajo, algunos ejemplos de como proceder:

Libros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de libros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Disertaciones y tesis

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artículos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabajos en congreso o similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicación On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º Las materias deben seguir las siguientes orientaciones específicas:

I – Para artículos:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) Expresar la existencia de un problema relevante;
- c) significar algún tipo de avance en la reflexión o en la ciencia;
- d) tener un posicionamiento del autor sobre el tema en cuestión;
- e) presentar soporte científico y/o citas bibliográficas confirmando las principales afirmaciones enunciadas;
- f) tener claro soporte de referencias;
- g) evitar exceso de citas y afirmativas sin respaldo en hechos y obras de referencia;

- h) apoyarse en argumentos consistentes;
- i) presentar coherencia textual y corrección gramatical;
- j) atender a las normas da ABNT.

II – Para biografías:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a pensadores de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara caracterización de la vida del pensador en foco, como de sus principales contribuciones para el área de interés de la Revista.

III – Para reseñas:

- a) tener, al máximo, 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a obras de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara noción de la obra, de se autor, de las ideas en ellas presente, bien como el posicionamiento del reseñador y sus recomendaciones o no de la obra;

IV – Para entrevistas:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a personalidades que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- c) tratar de contenido de cuño académico-científico que traiga contribuciones para el foco de la Revista;
- d) estar acompañada de documentación que comprueba la aprobación del entrevistado para su publicación.

V – Para dossier:

- a) reunir hasta 6 textos, que atiendan a las normas presentadas para someter los artículos;
- b) Ser organizados y propuestos por especialistas en el área de interés de la Revista, a partir de temáticas afines que comparten las discusiones de los diferentes artículos presentados;
- c) tener aprobación previa de la Dirección;
- d) tener la publicación de cada texto condicionada a su aprobación por pareceristas, indicados por la Dirección, siguiendo los criterios establecidos para las colaboraciones.

VI – Para traducciones:

- a) respetar el número de páginas del original, correspondiente a aproximadamente a extensión de un artículo científico;
- b) ser de autoría de personalidades de reconocimiento académico y intelectual en las áreas de interés da Revista;
- c) referirse a textos académico-científico que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- d) garantizar el carácter inédito de la traducción en lengua portuguesa;

- e) presentar rigor técnico, que preserve la legitimidad del tenor contenido en el original;
- f) Tener su publicación condicionada a la revisión técnica indicada por la Dirección, con los créditos del revisor en la publicación;
- g) tener a publicación condicionada a su aprobación por la Dirección;
- h) estar acompañada de documentación comprobatorio de cesión de derechos autorales.

Amanda

VII - Para Resumen de tesis y disertación:

- a) tener entre 6 (seis) y 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) tratarse de temática de interés y relevancia para el perfil de la Revista;
- c) contener datos relevantes, que representen el avance en la ciencia y en el área de interés de la Revista;
- d) traer de forma clara el problema, los objetivos, la fundamentación teórico-metodológica, los principales resultados, bien como las conclusiones de la investigación desarrollada.

Art 23° Las normas arriba deben ser integralmente seguidas; en caso contrario, los textos enviados no serán considerados para evaluación.