

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM CONCEITUAL: O CINEMA COMO  
POSSIBILIDADE FORMATIVA**

**ALBA APARECIDA MATAREZI PINHEIRO**

**MARINGÁ  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM CONCEITUAL: O CINEMA COMO  
POSSIBILIDADE FORMATIVA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria Sforzi.

MARINGÁ  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

P654a Pinheiro, Alba Aparecida Matarezi  
Aprendizagem conceitual: o cinema como possibilidade  
formativa / Alba Aparecida Matarezi Pinheiro.  
-- Maringá, 2016.  
258 f.: Il.; fotos.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Sueli de Faria  
Sforni.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras  
e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Cinema - Pensamento histórico. 2. Teoria da  
formação. 3. Teoria Histórico- Cultural.  
I. Sforni, Marta Sueli de Faria, orient.  
II. Universidade Estadual de Maringá.  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

371.33523 21.ed.

ALBA APARECIDA MATAREZI PINHEIRO

**APRENDIZAGEM CONCEITUAL: O CINEMA COMO  
POSSIBILIDADE FORMATIVA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Sueli de Faria Sforzi (Orientadora) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Pós Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli – UEL - Londrina

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – UFU – Uberlândia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Lúcia Mesti - UEM

Data de Aprovação: 31 de março de 2016

Dedico este trabalho a Marylene Wieck  
Matarezi

*“Não és sequer razão do meu viver,  
Pois que tudo és já toda a minha vida!  
[...] Tudo no mundo é frágil, tudo passa [...]  
Que tu és como Deus: princípio e fim...”*

Florbella Espanca (1923)

## AGRADECIMENTOS

*A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença [...] dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa experiência é determinante no sentido que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON).*

O texto de Thompson fala da transformação a que nos obriga a experiência, que, 'mal educada', entra 'sem bater à porta'. Em nossas vidas, particularmente nesse período de doutorado, passamos por muitas experiências: em todas elas fomos transformados e tivemos apoio, incentivo e sustento. Agradeço:

Primeiramente, a Deus, pela ajuda e força nos momentos mais difíceis e desafiadores;

Aos meu pais, Mário e Marylene, que me provam o seu amor em atitudes concretas e cotidianas;

Às minhas filhas, Yasmin - luz e esperança em forma de gente e Wieck - explosão de alegria, entusiasmo e movimento.

De modo particular, agradeço:

Aos meus irmãos, José, Jovita e Claudia, por estarmos juntos, em amor, em família;

Ao primo Marcão, cujos princípios e forma de encarar a vida me contagiam;

Ao pessoal da IPB de Loanda, em especial, os amigos Otoniel e Elizabeth;

À Ana Elisa Blanco, pelas constantes orações;

Ao Doutor Jougi Takahashi, cujos conselhos foram fundamentais para a continuidade dos meus projetos;

À Eloise, psico-amiga, irmã de alma - um tudo;

À Teresa Reis, irmã de coração, responsável por deixar minha casa e meus dias de estudo tão agradáveis, com comidinhas gostosas e cafezinho 'da hora' sempre;

Aos meus companheiros de estrada, Cleder Mariano Beliere e Shirlei Terezinha Roman Guedes;

Ao meu colega e amigo Eduardo Borba Gilioli. Sua conduta ética e profissional é exemplar e nela procuro me espelhar;

A todos os funcionários da FACINOR, entre eles, com especial carinho: Cleber, Cleide, Dirce, Edirlene, Fabião, Fran, Fer, Inês, Márcia, Rosa, Rogéria e Rogério – afinal somos uma família e vocês 'são bons companheiros, ninguém pode negar;

Ao Fabinho, Ilda e Leandro, também da família FACINOR, mas, acima dela, pela amizade de vocês: um dos maiores tesouros que carrego comigo desde o século passado. Lealdade, compromisso e eficiência são suas marcas registradas;

Ao Dr. Ugo Roberto Accorsi (in memoriam), pioneiro de Loanda, idealizador da nossa faculdade e grande amigo. Sua partida para outra dimensão me faz repensar o mistério da vida e morte e me envolve numa aura de saudade.

Também reconheço e agradeço a amizade de toda família Accorsi, em especial os cuidados dos irmãos Attilio e Uguinho, sempre presentes em nossa família;

À Adriana de Carvalho Medeiros: nossa amizade e o amor pela Educação, Arte e História, em particular pela história da nossa cidade de Loanda, que nos empenhamos em registrar, fazem-nos gêmeas de propósitos;

À Sara e à Luciana, pela amizade: juntas, nas longas conversas e caminhadas, recarregávamos a energia e o entusiasmo necessários para as ações cotidianas;

Ao Colégio Loanda e toda sua equipe de trabalho;

À Secretaria Municipal de Educação de Loanda e à Escola Municipal Maria da Glória D'aviz, local de realização do experimento;

Ao Jaco Galdino, pelo apoio nas oficinas de cinema com as crianças da escola;

À UEM, Instituição referência de qualidade e que me recebeu de modo tão acolhedor. Em especial ao Hugo e Márcia pela seriedade, cuidado e gentileza com que me atenderam ao longo dessa jornada;

Aos professores do Programa de Doutorado da UEM;

Ao grupo de estudos GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividades de Ensino), especialmente Terezinha Machado;

À banca examinadora de qualificação: Marlene Rosa Cainelli, Regina Lúcia Mesti Roberto Valdes Puentes e Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. A atenção, o cuidado e o grau de comprometimento nos apontamentos feitos por ocasião da qualificação fizeram diferença significativa na condução do trabalho a ser realizado. Uma honra tê-los na banca de defesa;

À minha orientadora, professora doutora Marta Sueli de Faria Sforzi. Li em seu livro, e guardei para mim, que uma pesquisa é “*a busca de racionalidade no trato dos fenômenos, a procura de cientificidade em meios as paixões, ainda que movida por elas*”.

Obrigada professora por ter me ajudado tanto e tanto nessa busca do racional.

Estou ciente de que não foi um trabalho fácil. Minha paixão pela arte, cinema, história e educação, tudo isso ‘junto e misturado’, muitas vezes me levava a recheiar a tese com divagações. No entanto, sua contribuição foi além, extrapolou essa busca.

Sua elegância, polidez e cuidado não apenas com o racional, mas com o emocional de cada um de seus orientandos é notório. Em particular, tenho uma dívida com você que não poderá ser resgatada. Estendeu-me a mão em um dos momentos mais cruciais da minha vida. Quando pensava que ia levar a ‘bronca’, recebi o abraço de conforto. Como dizia Drummond (1930): ‘*Nunca me esquecerei desse acontecimento ‘na vida de minhas retinas tão fatigadas*’; não me esquecerei de que tive a melhor orientadora que alguém possa almejar.

Respeito, admiração e orgulho por passarmos juntas essa trajetória para o doutorado irão me acompanhar por toda a minha existência. Obrigada.

Nessa caminhada para o doutorado, tal na epígrafe com que abri os agradecimentos, ficamos à mercê da experiência que entra sem bater, mas sempre há uma saída: há quem peça licença sempre: “*Eis que estou à porta e bato. Se alguém ouvir a minha voz e abrir a porta, entrarei e cearei com ele, e ele comigo*” (Ap. 3,20).

Portanto honra e gratidão ao Grande Arquiteto do Universo - Criador e não criatura – Nele minha alma se alegra e encontra “*a paz que excede todo entendimento*”.

*O milagre da Arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da Arte sempre implica algo em que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte implicam algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.*

*(VIGOTSKI)*

PINHEIRO, Alba Aparecida Matarezi. **APRENDIZAGEM CONCEITUAL: O CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA**. 258 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2016.

## RESUMO

O cinema é uma linguagem muito utilizada no ensino de História porque favorece a aprendizagem de conceitos nessa área. No entanto, os filmes não são produzidos com a finalidade de transmitir conteúdos curriculares: é o modo como são trabalhados em sala de aula que os torna favoráveis ou não à aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação é *analisar mediações didáticas para que o texto fílmico favoreça a aprendizagem de conceitos históricos*. A pesquisa foi desenvolvida por meio de documentos teóricos e de um experimento didático. Quanto aos documentos, analisamos as orientações curriculares para o ensino de História no Estado do Paraná, procurando identificar a influência da pós-modernidade e das políticas neoliberais nos modos de pensar a função da escola em geral e do ensino de história em particular. Na contramão das tendências pós-modernas dominantes, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a função da escola é promover a formação do pensamento teórico, para o qual a História é essencial, já que sua finalidade é desenvolver a consciência histórica dos estudantes. Assim, o filme é um instrumento didático importante porque favorece o desenvolvimento conceitual nessa e em outras áreas. Procuramos também compreender teoricamente o objeto de aprendizagem - o pensamento histórico - e os processos psíquicos envolvidos na aprendizagem: a unidade cognitivo-afetiva, destacada por Vigotski; a formação do pensamento teórico, exposta por Davidov; a Teoria das Ações Mentais e dos Conceitos elaborada por Galperin e os princípios didáticos elencados por Sforzi. O experimento didático foi desenvolvido com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Loanda, Noroeste do Paraná, na qual utilizamos filmes para o ensino do conceito de migração. Ao final do percurso, concluímos que algumas mediações didáticas devem ser definidas antes, durante e depois da exibição do filme, para que este contribua para a aprendizagem conceitual. *Antes do filme*: análise do conceito a ser ensinado; transformação do que lhe é substancial numa síntese em forma de modelo; *escolha do filme*: a narrativa deve expressar o elemento nuclear do conceito, permitindo que o fenômeno retratado seja compreendido por meio do conceito; *atuação com o filme em sala de aula*: inclusão de situações problemas que conduzam a atenção dos estudantes para aspectos que aproximem a narrativa apresentada do conceito a ser estudado, destaque do conceito em meio à riqueza da narrativa por meio de modelos gráficos; *após o trabalho com o filme*: introdução de atividades que exigem a análise de outros fenômenos com base no conceito estudado; inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

**Palavras Chave:** Teoria histórico-cultural, Teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos, Aprendizagem, Pensamento Histórico, Cinema.

PINHEIRO, Alba Aparecida Matarezi. **CONCEPTUAL LEARNING: CINEMA AS A FORMATIVE POSSIBILITY**. 258 pages. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2016.

### ABSTRACT

Cinema is a very much used language in the teaching of History because it favors the learning of concepts in this area. However, movies are not produced with the aim of transmitting curricular contents: it is the way they are worked on in the classroom which renders them favorable or not to the learning process. In this sense, the general objective of this investigation is to *analyze didactic mediations that allows for the filmic text to favor the learning of historical concepts*. The research was developed through theoretical documents and a didactic experiment. With regard to the documents, we analyzed the curricular guidelines for the teaching of History in the Brazilian State of Paraná, seeking to identify the influence of post-modernity and neoliberal policies in the ways of considering the function of school in general and the teaching of History particularly. In the opposite way of dominant post-modern tendencies, based on the Historical-Cultural Theory, we understand that the function of school is to promote the formation of theoretical thought, for which History is essential, since its purpose is to develop the historical consciousness of students. In this way, the movie is an important didactic instrument because it favors the conceptual development in this and other areas. We also sought to theoretically comprehend the object of learning – the historical thought – and the psychical processes involved in the learning: the cognitive-affective unity, highlighted by Vigotski; the formation of theoretical thought, outlined by Davidov; the Theory of Mental Actions and Concepts developed by Galperin and the didactic principles set out by Sforzi. The didactic experiment was developed with students of the fourth year of Elementary School in a public school of Loanda municipality, located in Northwestern Paraná, in which we made use of movies for the teaching of the concept of migration. At the end of the pathway, we concluded that some didactic mediations must be defined before, during and after the movie exhibition so that it can contribute to conceptual learning. *Before the movie*: analysis of the concept to be taught; transformation of its substantiality in a synthesis in the form of a model; *choice of the movie*: the narrative must express the nuclear element of the concept, allowing the depicted phenomenon to be understood through the concept; *action with the movie in the classroom*: inclusion of problematic situations which drive students' attention to aspects that bring the presented narrative closer to the concept to be studied, highlight of the concept amidst the richness of the narrative through graphical models; *after working with the movie*: introduction of activities that require analysis of other phenomena based on the studied concept; inclusion of new learning problems at the end of the study process in order to analyze whether students mentally operate with the concept.

**Key words:** Historical-cultural Theory, Theory of the stepwise formation of mental actions and concepts, Learning, Historical Thought, Cinema.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
2.1 O neoliberalismo e a função da escola.....	26
2.2 As orientações curriculares para a educação básica e o ensino de História no Paraná.....	45
2.2.1 Currículo Básico, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná .....	46
3. CINEMA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO JÁ INICIADO .....	63
4. ALGUNS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA SE PENSAR ENSINO E APRENDIZAGEM.....	75
4.1 A unidade cognição e afeto na aprendizagem .....	76
4.2 Formação do pensamento teórico .....	89
4.3 Da atividade externa à interna: o processo de aprendizagem.....	101
5. O OBJETO DA APRENDIZAGEM: O PENSAMENTO HISTÓRICO .....	113
6. OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA .....	133
6.1 Objetivos da pesquisa empírica e da opção metodológica .....	133
6.2 O local, os sujeitos e o conteúdo do experimento didático. ....	139
6.3 Princípios orientadores para a organização da atividade de ensino .....	146
6.4. Compreendendo o objeto de aprendizagem.....	150
6.5 As atividades realizadas no experimento didático .....	151
6.6 A forma de apresentação dos dados.....	153
7. O FILME E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA ATIVIDADE DE ENSINO ....	158
7.1 As ações no plano materializado .....	158
7.1.1 O estudo com o filme “Vidas Secas” .....	184
7.2 As ações no plano da linguagem.....	194
7.3 Ação no Plano Mental .....	222
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	236
REFERÊNCIAS.....	245

## 1. INTRODUÇÃO

Como professora do ensino fundamental e médio há mais de duas décadas, principalmente na disciplina de História, e docente nos últimos dezesseis anos no curso de graduação em Pedagogia da Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná - FACINOR<sup>1</sup> percebemos que grande parte de nosso discurso professoral não condizia com nossas práticas.

Mesmo postulando e defendendo a pedagogia histórico-crítica, ao sermos atropeladas pela ‘carrera’ dos compromissos cotidianos, acabávamos muitas vezes adotando a máxima de que na ‘prática a teoria é outra’.

Movida por questionamentos filosóficos, existenciais e profissionais, reconhecíamos a necessidade de assumir uma posição radical. Afinal, no processo educativo, postulávamos a práxis como categoria basilar. No entanto, em muitas situações, não fazíamos as devidas e pertinentes reflexões. Expliquemos melhor.

Adquirimos considerável experiência com o uso de filmes em sala de aula e, nesse percurso docente, chegamos a uma concepção educativa e a uma metodologia própria de ensino com quatro eixos estruturantes: 1) Imagens, 2) analogias, 3) conceitos, 4) nomes significativos da História. Ou seja, em nossa prática pedagógica, era nesses quatro eixos que sustentávamos o conteúdo a ser estudado.

Como reconhecíamos que não era necessário “reinventar a roda”, utilizávamos textos e filmes clássicos, principalmente, adaptações de obras literárias. De nosso ponto de vista, os “clássicos” já nos deram e continuam nos dando mensagens relevantes que desperdiçá-los seria um pecado imperdoável.

Entendíamos que o filme tinha um “algo a mais” que potencializava o aprendizado, no entanto, sentíamos que apenas a percepção de que “funciona” ensinar com base em filmes não era suficiente para justificar o seu uso em sala de aula, já que ao não sabermos as razões teóricas desse fato, não tínhamos

---

<sup>1</sup> Instituição de Ensino Superior, criada em 2000. Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – Loanda – Extremo Noroeste do Paraná mantida pela FADENPAR – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Educacional no Noroeste do Paraná.

como controlar seus impactos na prática, já que também percebíamos que nem todos os filmes e nem em todas as situações, ele permitia bom andamento da aula.

Deparamo-nos com situações vitoriosas de aprendizagem, mas também com muitas situações de fracasso. Depois de mais de 20 anos aprendendo a dar aulas de história, em nossos momentos de reflexão, queríamos compreender, dessas aulas ‘dadas’, o que, realmente, o aluno recebia, ou seja, em que situações, de fato, o aprendizado ocorria.

Nesse anseio por saber em que condições o aluno aprende, precisávamos avançar na busca por respostas, especialmente as relacionadas à nossa indagação: por que e como o uso de filmes pode potencializar a aprendizagem?

Com a consciência de que, se queremos avançar nas respostas, precisamos investigá-las, chegamos ao momento da pesquisa, baseando-nos no que afirma Sforzi (2004, p. 9): “Uma pesquisa é justamente a busca da racionalidade no trato dos fenômenos, a procura da cientificidade em meio às paixões, ainda que movida por elas”.

Assim, movidos por nossa paixão pela educação e pelo uso do filme em sala de aula, consideramos a necessidade de buscar as causas do sucesso no aprendizado, identificar os possíveis motivos do ‘fracasso’ escolar e perceber a que fatores ele está relacionado. Organizar essa ‘avalanche de inquietações’ seria o passo seguinte da organização/ estruturação da pesquisa.

Foi no contexto de inquietações e indagações a respeito da educação e dos seus rumos ao longo desses anos que nos aproximamos da teoria histórico-cultural. Precisávamos prosseguir no estudo das questões relativas aos processos didáticos diretamente ligados à aprendizagem. Com imenso interesse por essa área, procuramos um programa de Pós-Graduação que nos oferecesse condições de avançar e, em 2011, chegamos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Na disciplina denominada *Teorias Pedagógicas na Contemporaneidade*, sob coordenação da professora doutora Teresa Teruya, estudamos as correntes pedagógicas sistematizadas ao longo da história. Na disciplina *Ciência, História e Educação*, ministrada pelo professor doutor Cezar de Alencar Arnaut Toledo, revimos importantes categorias e conceitos marxistas. No entanto, o ‘divisor de

águas' ocorreu no primeiro semestre de 2011, na disciplina *Ensino, Aprendizagem e Educação Escolar*, ministrada pela professora doutora Marta Sueli de Faria Sforzi. As disciplinas do programa ofereceram-nos ótimos referenciais, e a que acabamos de mencionar nos deu condições especiais para um estudo mais aprofundado da teoria histórico-cultural contida nas obras de pensadores da escola soviética, como Vigotski, Leontiev, Davidov e Galperin. Pudemos, assim, contar com a valiosa contribuição que esses autores deixaram para se pensar a educação e as teorias da aprendizagem.

As investigações e teorias formuladas por estes autores, nos mostraram a riqueza e a complexidade do processo de aprendizagem. Focando nossa atenção na aprendizagem em contexto escolar, reconhecemos que, nesse espaço de formação, busca-se a ascensão do abstrato ao concreto. Ao mesmo tempo, observamos que, se esse é o motivo para o professor ensinar os conteúdos, não necessariamente o é para que os alunos se envolvam no processo de aprendizagem.

A mobilização cognitiva, ou seja, o envolvimento cognitivo do estudante, não ocorre à medida que se lhe informa que o conteúdo é importante para a sua vida escolar. Isso não é suficiente.

Quando o professor explana ou desenvolve determinado conteúdo em sala de aula, os alunos não se apropriam desse conteúdo de forma direta ou mecânica: eles os selecionam conforme seus interesses e motivos. Quanto a isso, muito há para ser estudado. Rezende e Valdés (2006) elencam três questões relacionadas à motivação no processo de aprendizagem:

De uma maneira geral, acreditava-se que a seleção adequada de situações problema passíveis de serem resolvidas mediante a instrumentação da ação, garantindo a obtenção de um resultado positivo, constituía-se, por si só, numa motivação intrínseca para a aprendizagem. Porém, ao longo das pesquisas, verificou-se que as questões relacionadas à motivação possuem uma forte influência: a) das aceções pessoais de cada aprendiz, de acordo com suas expectativas e seu autoconceito; b) dos valores reforçados culturalmente; c) da opinião das pessoas muito próximas afetivamente (REZENDE; VALDÉS, 2006, p.1229).

Nesse sentido, despertar e manter o interesse dos alunos é um desafio. Para Talizina (1988), o principal ponto a ser considerado nesse aspecto é a

vinculação entre o motivo e o caráter ativo da aprendizagem. Por isso, defende que, na organização do ensino, seja incluída uma etapa motivacional. Ou seja, que se promova

[...] a criação de uma motivação necessária no estudante. Independentemente se a solução da tarefa dada constitui ou não uma etapa independente, deve estar garantida a existência de motivos necessários para que os estudantes adotem a tarefa de estudo e cumpram a atividade que lhes é adequada, caso isso não ocorra, é impossível a formação das ações e dos conhecimentos que as envolvem. (Na prática do ensino é sabido que se o estudante não quer estudar, é impossível ensiná-lo) (TALIZINA, 1988, p.108).

É importante levar o aluno a tomar consciência de sua própria atividade. Só dessa forma, segundo Galuch e Sforzi (2011), pode ocorrer o aprendizado e, conseqüentemente o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como atenção arbitrária, memória lógica e pensamento abstrato.

Outros elementos, além dos mencionados, devem ser incluídos na reflexão sobre os motivos e interesses do aluno, como, por exemplo, a memória, a percepção e a emoção. Vale ressaltar que a memória, tal como a percepção, seleciona apenas o que interessa e é significativo para o sujeito. Para Rubinstein (1973):

Sem a memória seríamos seres acorrentados ao presente. O nosso passado estaria morto para o futuro. O presente, tal como decorre agora, desapareceria irrecuperavelmente no passado. Não haveria nem conhecimentos nem hábitos baseados no passado. Não haveria vida psíquica que, na unidade da consciência pessoal, pudesse tirar conclusões, mantendo-se fechada sobre si mesma. Não existiria o estudo contínuo, que decorre ao longo de toda a nossa vida, fazendo de nós aquilo que somos (RUBINSTEIN, 1973, p.12-13).

A real função da memória é organizar tanto a ação presente quanto a futura. Segundo Vigotski (2007), a qualidade da memória, entretanto, dependerá do conteúdo e de como ele foi internalizado.

Apesar de estarmos analisando um processo que envolve a atividade cognitiva na relação abstrato-concreto, consideramos que a experiência sensível e a emoção são importantes mobilizadoras dessa atividade. Com base nesse

referencial teórico, procurando pensar o objeto de ensino desta investigação, ou seja, os conteúdos de história, perguntávamo-nos: como a experiência sensível e a emoção podem se fazer presentes no ensino de história para crianças?

Além dessa, fazíamos outra indagação, derivada de nosso contato com a obra de Galperin (2001). Ao tratar do processo de ensino, esse autor alerta para a necessidade de uma base orientadora da ação, bem como, tratar o conteúdo em um plano material ou materializado para progressivamente chegar a ação mental com o conceito ensinado. A pergunta que então fizemos era: como trazer para o plano material conceitos históricos que refletem relações humanas ocorridas em tempos e lugares distantes daqueles vivenciados pelas crianças?

Reconhecemos que a história não se repete e que, embora fenômenos históricos do passado não sejam vivenciados pelos estudantes, ficam registrados na linguagem escrita e em objetos, os quais se constituem como testemunhos de uma época. Por meio dos manuais de história, as pessoas podem se apropriar de acontecimentos de outros tempos e lugares. No entanto, apesar de todo esse conhecimento estar disponível, a linguagem, árida e distante, própria da ciência histórica, nem sempre envolve os estudantes.

Por isso, compreendemos que, no ensino, o uso de outras linguagens além da científica pode favorecer a aprendizagem dos estudantes. No caso da história, a linguagem visual (fotografias, filmes, mapas, cartazes, propagandas) pode enriquecer a linguagem verbal característica dos livros de história, aproximando o estudante dos fenômenos estudados. Fotografias, ilustrações, sons, objetos podem ajudar a compor, num plano materializado, um cenário para a imagem do objeto que se deseja ensinar.

Dentre essas linguagens, a fílmica sobressai-se por articular todas essas linguagens em torno de uma narrativa que, ao enriquecer a experiência sensível e envolver o aspecto emocional, pode mobilizar os estudantes na aprendizagem de conceitos históricos.

A Sétima Arte, como elemento composto por diferentes arranjos (roteiro, imagem, cenário, personagem, argumento, sequência lógica, etc.), possibilita a exteriorização de sentimentos e emoções que coincidem com a experiência humana, criando imagens mentais que podem mobilizar e promover a percepção,

a fantasia, a criatividade e a imaginação e, assim, motivar os alunos para a aprendizagem.

Consideramos que o cinema tem um caráter educativo, pois, se há um elemento intrínseco ao filme, esse está relacionado à capacidade da Sétima Arte para 'afinar' nossas percepções.

Concordamos, também, com a assertiva de Bergala (2012) a respeito do uso de filmes nas práticas educacionais:

Para as crianças, o cinema é uma possibilidade de experimentar a vida. Quando jovens, já temos certa bagagem e nos apropriamos do que vimos na tela de outro modo, e não como um anúncio de sentimentos e emoções. Quando pequenos, temos experiências e vivências sobre a família, a casa, a escola. O restante, como o mundo, o amor e a violência, pode ser aprendido com diversos vieses por meio dos filmes. Muito do que se vê nas telas é uma prefiguração da vida dos adultos e ajuda a criar suposições sobre o futuro (BERGALA, in VICHESSI, *on line*, 2012).

No entanto, por si só, o cinema não é uma “caixa mágica” de onde se retira o conhecimento; sua finalidade não é transmitir conteúdos curriculares. Por isso, há alguns riscos em usar filmes para o ensino de conceitos. Destacaremos dois deles.

O primeiro está ligado ao fato de, normalmente, um filme se desenvolver em torno de uma narrativa que expressa situações baseadas em fatos reais ou imaginários, focando personagens com seus dramas singulares e, muitas vezes, fazendo do fato histórico apenas um cenário para essa história singular. Envolvidos emocionalmente com o drama representado, a atenção, o sentimento e o interesse do expectador tendem a se voltar mais para a singularidade da história narrada na obra do que para o aspecto histórico nela contido.

Enfim, que os filmes tendem a despertar o interesse dos estudantes é um fato, porém, qual é o foco desse interesse? Este pode se voltar para o aspecto épico da trama, com foco apenas na trajetória dos grandes heróis, desvirtuando os fatos históricos tal como ocorreram, ou ainda, o foco pode se voltar para o aspecto romanesco, para a ação, para o vestuário, para os efeitos visuais ou sonoros. Muitas vezes, na atividade proposta, não se estabelece uma correspondência entre a intenção do professor e o objeto da atenção dos

estudantes. Nesse sentido, a riqueza da linguagem fílmica pode ser também seu limite para a finalidade do ensino de conceitos específicos.

Outro risco é o aluno ficar preso à situação particular apresentada no filme e entendê-la como a única expressão de um determinado conceito ou fato histórico. Como afirma Kosik (1976), sabemos que cada fato ou conjunto de fatos, em sua essência, reflete a realidade com maior ou menor completude. Por isso, podemos tomar um fato como ponto de partida de um estudo para depreender as relações que o vinculam à totalidade. Ou seja, é possível ir além do que se manifesta no plano fenomênico e captar a essência do fenômeno que se expressa na situação singular apresentada. No entanto, o mundo fenomênico, ao mesmo tempo em que manifesta, também esconde a essência do próprio fenômeno. Isso significa que captar sua essência é uma tarefa complexa: “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 12). Sem que esse movimento entre o fenômeno e sua essência ou entre a situação singular e o geral seja realizado, é possível que a relação do sujeito se mantenha no nível da pseudoconcreticidade.

Desse modo, ao mostrar na sala de aula um filme que reflete a essência de determinado fenômeno a ser estudado, tornamos possível estabelecer sua relação com a totalidade ou com o conceito. Os estudantes, no entanto, podem entender esse filme como expressão direta do conceito, ou seja, tomar suas características singulares como expressão da essência do conceito estudado.

Por exemplo, ao trabalhar os conflitos entre o modo de pensamento religioso e o pensamento moderno no período de transição da Idade Média para a Idade Moderna, o professor pode recorrer ao filme “O Nome da Rosa”<sup>2</sup> e tentar

---

<sup>2</sup> Baseado no romance homônimo do escritor italiano Umberto Eco, o filme “O nome da Rosa”, de 1986, sob a direção de Jean-Jacques Annaud, é considerado um exemplo de fidelidade histórica à Idade Média. Teve a contribuição direta do historiador Jacques Le Goff, falecido recentemente e considerado um dos maiores especialistas do medievo. Ambientado na Baixa Idade Média (1327), num mosteiro beneditino ao norte da Itália; tem o seguinte enredo: um frade franciscano (William de Baskerville) e seu aprendiz (Adso Melk), chamados para um conclave, presenciam diversos assassinatos. Consideradas como obras satânicas pelos monges do mosteiro, essas mortes passam a ser investigadas por William e seu noviço, os quais, na busca por respostas racionais para os acontecimentos, acabam se envolvendo em um julgamento do Santo Tribunal da Inquisição. Para saber mais sobre as origens e o processo de criação do livro “Em nome

aproximar os alunos da vida naquele período histórico, o que pode favorecer a compreensão do conteúdo. No entanto, a situação singular apresentada no filme – a de um frade franciscano que assume uma postura racional para investigar os crimes que estavam acontecendo no mosteiro em oposição às posturas místicas dos demais personagens – pode levar o estudante a ver nessa situação singular a expressão geral do que seria a oposição entre essas duas formas de pensar. A riqueza própria da linguagem fílmica pode fazer com que, na memória dos estudantes, permaneça mais a situação singular do que as abstrações que lhes permitiriam ir além do recorte histórico apresentado no filme. As relações conceituais poderiam se manter em níveis empíricos, como afirma Davidov (1982), ou em um mesmo nível de generalidade, como destaca Vigotski (2008). Assim, as contradições entre o pensamento moderno e o religioso podem ficar vinculadas a mosteiros, padres, proibições de leitura de determinados livros e outras de suas manifestações empíricas. Ou seja, sua explicação pode não ascender aos conceitos de modo de produção, relações de poder, etc., que são mais abstratos e com maior potencial de generalização do que os primeiros.

Como já afirmamos, um filme não é produzido para o ensino de conceitos escolares; portanto, não basta incluí-lo no planejamento escolar para que ocorra a aprendizagem esperada. O potencial e os riscos do uso do cinema em sala de aula trazem para o trabalho docente um problema a resolver: que mediações didáticas são necessárias para que o filme favoreça a aprendizagem conceitual dos estudantes?

Nossa investigação é movida pela busca de respostas a essa pergunta. Seu **objetivo geral** é *analisar mediações didáticas para que o texto fílmico favoreça a aprendizagem de conceitos históricos.*

Sabemos que a consecução desse objetivo depende do referencial teórico orientador da pesquisa, já que a relação entre o abstrato e o concreto no processo de aprendizagem também é tratada pela lógica formal. Por isso, vamos nos deter um pouco em discutir nossa opção metodológica.

Discutindo a dificuldade que, na aprendizagem dos conteúdos escolares, o estudante enfrenta para transitar do abstrato ao concreto, Sforini (2004, p. 56)

---

da Rosa” de Umberto Eco, recomendamos o livro “*Pós Escrito a O Nome da Rosa*” do próprio autor.

afirma que, para a lógica formal, “[...] quanto mais abstrata for a generalização, maior a necessidade de concretização”. Davidov (1982) explica o que seria o domínio do conceito, segundo a lógica formal:

O autêntico domínio do conhecimento abstrato opera-se à medida que este se enriquece de conteúdo sensorial- concreto. [...] A amplitude e diversidade de informes sobre as manifestações sensoriais-concretas do geral serve como indicativo do nível a que se domina o conceito (DAVIDOV, 1982 apud SFORNI, 2004, p.56).

Nesse sentido, no ensino organizado segundo os princípios da lógica formal, considera-se que “[...] quanto mais ricas forem as percepções, mais sólidas serão as representações e mais seguras as generalizações” (SFORNI, 2004, p. 56). Se pensarmos o uso do filme de acordo com essa concepção, sua validade estaria no fato de que abriria a possibilidade de se enriquecer o conhecimento abstrato de conteúdo sensorial-concreto, como se esses fossem a “representação viva” do conceito.

A “representação viva”, riqueza da base sensorial dos conceitos, supõe efetuar observações dos objetos correspondentes ou de suas imagens, ou seja, o método direto no ensino. Este contribui para formar imagens claras e exatas da percepção e representação, ajuda aos escolares no trânsito desde o ato perceptível de objetos concretos até os conceitos abstratos acerca dos mesmos sobre a base de destacar e designar oralmente os traços afins e comuns dos objetos [...] os meios de ensino direto subdividem-se normalmente em objetivos (coisas reais e suas imagens realistas) simbólicos (gráficos, desenhos, etc.) e discursivos (descrições vivas e pormenorizadas de exemplos e situações no manual de estudo ou no discurso do professor) (DAVIDOV, 1982, p.42).

Para essa forma de compreensão do processo de aprendizagem, quanto mais situações (manifestações sensoriais-concretas) fossem oferecidas, mais facilmente os estudantes chegariam ao conceito. Esse “ensino direto”, ou seja, o ensino que parte da observação/percepção dos objetos e representa oralmente seus traços comuns e sintetiza-os em forma de conceito, é duramente criticado por Davidov (1982). Para ele, esse modo de organização do ensino em que os atributos externos são os guias da organização do pensamento não propicia a

aprendizagem de conceitos, mas a formulação de pseudo-conceitos. Em outros termos, a criança pode perceber e reunir objetos com características exteriores, sem, no entanto, ascender à abstração do conceito. Esse ensino está pautado no que Davidov chamou de “concepção logicista enganadora” (DAVIDOV, 1997, p. 3).

Ao criticar a psicologia tradicional e o ensino baseado unicamente em dados empíricos, Davidov (1997) toma emprestado de Vigotski o exemplo que explica a “concepção logicista”:

No fundamento do conceito há uma série de representações concretas. A formação dos conceitos se dá do mesmo modo que, nas fotografias coletivas de Galton, se obtém o retrato familiar... Os traços comuns são identificados e o conjunto desses traços comuns que são identificados em uma série de objetos afins constitui, de acordo com um ponto de vista psicológico tradicional, o conceito no sentido próprio da palavra. [...] Não se pode representar nada mais enganador, do ponto de vista do percurso real do desenvolvimento dos conceitos, do que esta concepção logicista (VIGOSTSKI, apud DAVIDOV, 1997, p.3).

Normalmente, esse modelo empírico é o que tem orientado as ações, segundo Sforzi (2004), de muitos professores:

Sem reconhecer os limites dessa abordagem, continuam em busca de mais empiria, almejando exposições mais ricas em imagens e entrelaçamentos com a experiência de vida dos alunos e material didático que represente a realidade da forma mais próxima possível à “natural”, sendo entendido por natural o próprio cotidiano (SFORZI, 2004, p.67).

Como adverte Sforzi (2004), o uso de simples dados empíricos para explicar o conceito pode limitar a ação do professor, que, refém de tais dados, não consegue ascender da etapa material para a da abstração do conceito. Davidov (1997), ao abordar “*o problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky*”, adverte:

Vygotsky se volta contra a absolutização de quaisquer tipos de generalização e contra a tentativa mesma de algumas tendências psicológicas, de reduzir a riqueza das formas do pensamento a alguma particular característica formal, segundo a qual todos os gatos são pardos. Ele sustenta a pluralidade

qualitativa e a metodologia genética das medidas da comunalidade [...] (DAVIDOV, 1997, p. 6).

Concordamos com a seguinte assertiva de Sforni (2004):

O conhecimento científico não é apenas a continuação, aprofundamento ou ampliação da experiência concreta, mas exige ir além dela, buscar sua essência a partir da percepção dos nexos internos das coisas, oportunizada por meios especiais de abstração, análise e generalização [...] (SFORNI, 2004, p. 68).

Enfim, como promover um ensino que ofereça condições para que os estudantes compreendam os “nexos internos das coisas”, indo, assim, além da relação empírica com a realidade? Como chegar a ações mentais de abstração e generalização que estão na base dos conceitos? Os filmes, por estarem carregados dos aspectos sensoriais, não poderiam justamente reforçar a empiria, caminhando na contramão da formação de um pensamento teórico?

Galperin (2001) é um dos autores que se dedica ao estudo dos processos envolvidos na passagem da experiência social (conhecimento historicamente produzido pela humanidade) para a individual (assimilação desse conhecimento). Ele considera que tal passagem não ocorre de modo imediato e sim por etapas, que correspondem a ações que vão do plano externo para o interno ou mental.

Tais etapas envolvem ações de níveis diferenciados com o conceito: a base orientadora da ação, a ação no plano material ou materializado, a ação no plano da linguagem e a ação no plano mental. Sem serem estanques, essas etapas se entrecruzam e se influenciam mutuamente. O uso do termo ação mental não significa que o pensamento está desvinculado da materialidade e sim que o pensamento torna possível lidar com a representação mental do objeto sem execução física com ele. No contato do estudante com um novo conceito, a passagem para a ação mental com o conceito não ocorre de forma imediata. Por essa razão, Galperin (2001) apresenta outras etapas. Para que o trânsito para a ação mental se realize, esse autor considera ser necessária uma base orientadora adequada e que a ação do estudante com o conceito ocorra no plano material. Essa ação pode ocorrer no plano material (objetos reais) ou materializado (modelos dos objetos reais), envolvendo, portanto, a presença de

materiais concretos ou de suas representações materiais, como imagens, maquetes, fotos, mapas, etc.

Assim, com base na proposta de Galperin (2001), o objetivo geral que move esta pesquisa – *analisar mediações didáticas para que o texto fílmico favoreça a aprendizagem de conceitos históricos* – pode ser desmembrado em perguntas específicas. Que mediações didáticas favorecem o trânsito entre o representado no filme e a ação mental com o conceito? Quais os avanços de uma prática assim realizada? Que limites ou dificuldades são encontrados em sua efetivação?

Encontrar respostas para essas indagações é a finalidade dos estudos bibliográficos e do experimento didático por nós realizados, cujos resultados estão apresentados em seis capítulos.

No segundo capítulo, buscamos compartilhar com o leitor os caminhos e descaminhos da educação no cenário neoliberal, bem como os rumos e as vertentes pelas quais, no Brasil e especificamente no Paraná, o ensino de história está sendo direcionado. Apesar de estes serem temas amplamente discutidos, identificamos a necessidade de nos posicionarmos em relação às perspectivas existentes, buscando ter clareza quanto à escolha dos referenciais assumidos. No que diz respeito às possibilidades do uso do filme em sala de aula, a necessidade é a mesma. Nesse caso, tomamos de empréstimo a afirmação de Sforzi (2004, p. 19): “tornar claros a nós mesmos os referenciais que guiam a nossa prática é a primeira condição para assumirmos com profissionalismo a condução de nossa ação docente”.

No terceiro capítulo discutimos a relação possível entre cinema e educação, o que não é algo novo. No entanto, o filme é muitas vezes usado na educação sem uma base teórica que promova uma reflexão crítica. Sua utilização em sala de aula, na Teoria Histórico-Cultural é um caminho ainda a ser trilhado. Nesse sentido buscamos suporte nos estudos de Vigotski sobre a Arte, vivência estética e catarse.

No quarto capítulo dedicamo-nos a expor parte dos estudos bibliográficos pautados na Teoria Histórico-Cultural (THC), em especial as categorias que nos ajudam a compreender os processos de ensino e aprendizagem, bem como o vínculo desses dois processos com o desenvolvimento. Assim, foram realizados

estudos sobre a unidade entre emoção e cognição, sobre a formação do pensamento teórico e o processo de aprendizagem, ou de assimilação, como afirma Galperin (2001) em sua Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos<sup>3</sup>. Os conceitos identificados nesses estudos fundamentaram teoricamente a organização e a análise do experimento didático.

Tendo em vista que estamos tratando do conhecimento histórico e nos pautarmos na concepção de que o ensino é promotor do desenvolvimento, consideramos necessário conhecer as peculiaridades do tipo de pensamento que pode ser desenvolvido na aprendizagem de conceitos dessa área de conhecimento. Nesse sentido, no capítulo quinto, voltamo-nos para a compreensão da natureza do pensamento histórico em especial para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O sexto capítulo é destinado ao relato do experimento didático, realizado em um quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Município de Loanda no Noroeste do Paraná. Apresentamos nossas explicações acerca da metodologia de pesquisa utilizada para a coleta de dados empíricos.

No capítulo sétimo, apresentamos a análise do experimento e no oitavo capítulo as considerações finais, onde buscamos apontar, diante dos resultados da investigação a possibilidade formativa do uso do texto fílmico em sala de aula, bem como seus limites.

---

<sup>3</sup> Utilizaremos a denominação adotada por Galperin para designar sua teoria: Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos. Vale ressaltar que Fariñas (1999) utiliza o termo Teoria de Assimilação por Etapas; Núñez e Pacheco (1998) utilizam o termo Teoria de Assimilação da Atividade Mental por Etapas; Rezende e Valdés (2006) Teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios.

## **2. NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA**

As mudanças ocorridas no cenário mundial em razão das alterações no modo de produção capitalista (passagem do fordismo/taylorismo para acumulação flexível) trazem consequências estruturais para a educação. Como esta não é neutra e os documentos oficiais emanados das políticas condicionadas aos aspectos econômicos políticos e culturais visam à formação de um homem adequado a esse novo modo de produção, a escola passou a assumir também essa função.

A educação se concretiza com base em políticas públicas e documentos oficiais que se convertem em ações. Para realizar propostas didáticas, precisamos compreender previamente como, direcionando o processo educacional, estas políticas se efetivam. Por isso, tentaremos desvelar os objetivos educacionais presentes nos documentos oficiais, que podem interferir nas propostas pedagógicas e encaminhamentos didáticos pretendidos de forma a facilitar ou comprometer a possibilidade de aprendizagem conceitual.

### **2.1 O neoliberalismo e a função da escola**

A atual fase do capitalismo contemporâneo é resultante da reestruturação ocorrida a partir da década de 1970, em face da crise de abastecimento do petróleo no cenário mundial.

Prenunciava-se que esta seria bem diferente da primeira grande crise<sup>4</sup> do capitalismo desencadeada após a primeira guerra mundial. A solução encontrada

---

<sup>4</sup> Para muitos autores marxistas, a primeira grande crise do capitalismo teria surgido no contexto das revoluções de 1848 e culminado com a Comuna de Paris em 1871. Portanto, a de 1929 seria a segunda grande crise, mas, considerando a primeira guerra, ela seria a primeira crise mesmo.

para enfrentar a crise de 1929<sup>5</sup> e o avanço do socialismo na Europa foi, entre outras medidas, a intensificação da intervenção do Estado nas políticas sociais.

O *welfare state*, ou estado de bem-estar social, como foi chamada essa nova fase do capitalismo, baseou-se nas propostas do economista Keynes<sup>6</sup> e, por esse motivo, o período ficou conhecido também como *capitalismo keynesiano* ou *keynesianismo*. Apresentava-se, assim uma alternativa concreta para superar a crise que se abateu sobre o mundo no período entre guerras.

Essencialmente, as propostas de Keynes caracterizavam-se pelo controle estatal e pela ampliação de serviços e atendimentos à população com vistas a garantir condições mínimas de sobrevivência e bem-estar. Porém, os altos custos para a manutenção do estado de bem estar social, somados à crise do petróleo da década 1970, acabaram por intensificar a adoção de medidas liberais, primeiramente na Inglaterra, com Thatcher (1979), e, em seguida, no EUA, com Ronald Reagan (1980), marcando-se, assim, o início do neoliberalismo<sup>7</sup>, caracterizado pelo estado-mínimo, pela flexibilização do mercado, pela desregulamentação dos processos produtivos e pela “mercantilização de todos os espaços das formações sociais” (SADER, 2013, p.136).

Nesse momento, as conquistas do *welfare state* foram progressivamente aniquiladas e o Estado passou a assumir outros compromissos:

---

<sup>5</sup>O excesso de produção, a falta de mercado consumidor e a especulação financeira levaram à quebra da bolsa de Nova York em 1929. Nos EUA, a crise desacelerou a expansão do liberalismo clássico caracterizado pela baixa estatal. Como diz Mèszáros (2008) um dia sem a intervenção do Estado e o capitalismo deixaria de existir. O liberalismo clássico não pregava a não intervenção do Estado, mas a mínima intervenção possível. Com a quebra da bolsa de valores de Nova York, houve falências em cadeia, desemprego e miséria na América. Os efeitos dessa crise rapidamente atingiram outros países, desdobrando-se em consequências negativas para todo o globo.

<sup>6</sup> John Maynard Keynes (1883 -1946), economista britânico, que revolucionou o pensamento econômico a partir da defesa de um Estado Intervencionista, postulada inicialmente no livro “A Teoria Geral do emprego, do juro e da moeda” (1936). Suas ideias influenciaram a macroeconomia, dando origem a escola keynesiana, que foi decisiva nas medidas e ações políticas tomadas com início da Segunda Guerra Mundial por países ocidentais.

<sup>7</sup> Segundo Chauí, a “ideologia neoliberal afirma que o espaço público deve ser encolhido ao mínimo enquanto o espaço privado dos interesses de mercado deve ser alargado, pois considera o mercado portador de racionalidade para o funcionamento da sociedade. Ela se consolidou no Brasil com o discurso da modernização, no qual modernidade significava apenas três coisas: enxugar o Estado (entenda-se: redução dos gastos públicos com os direitos sociais), importar tecnologias de ponta e gerir os interesses da finança nacional e internacional” (CHAUÍ, 2013, p.127).

Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um 'bom clima de negócios', para atrair o capital financeiro transnacional global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (HARVEY, 2010, p. 160).

Configuradas pelo neoliberalismo, as formas de trabalho também seriam alteradas. O capitalismo, em sua nova etapa, assumiu uma lógica diferente da do fordismo<sup>8</sup>. Leonel (2007) destaca que “[...] comandadas por lógicas diferentes, as sociedades industriais privilegiam a esfera racional em detrimento da afetiva, enquanto que a lógica atual, tendo que ser cooperativa e criativa, recupera a esfera subjetiva” (LEONEL, 2007, p. 12). A estabilidade do emprego foi substituída pela informalidade, ou seja, por serviços temporários, domiciliar ou terceirizados.

A subjetividade passou a ser a tônica da “condição pós-moderna”, que colocou em destaque a estética e a cultura. Harvey (2010) descreve em linhas gerais o que classifica como “condição pós-moderna”:

A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas (HARVEY, 2010, p. 293).

---

<sup>8</sup>Tomamos de Antunes (2003) a definição de fordismo “como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século. O fordismo alcançou seu ápice no período pós-guerra (os anos dourados do capitalismo), mas começou entrando em colapso em meados dos anos 70” (ANTUNES, 2003, p.24).

Diante das transformações que caracterizam os “[...] períodos de confusão e incerteza, a virada para a estética (de qualquer espécie) fica mais pronunciada [...]”. Isso se deve à “[...] suscetibilidade à experiência cambiante do espaço e do tempo exatamente por envolverem a construção de representações e artefatos espaciais a partir do fluxo da experiência humana. Elas sempre servem de intermediário entre o Ser e o Vir-a-Ser.” (HARVEY, 2010, p. 293).

No contexto da queda do muro de Berlim e do avanço do capitalismo no mundo, ocorreu um embate intelectual quanto à centralidade do trabalho na sociedade capitalista contemporânea. As metanarrativas<sup>9</sup> (iluminismo, cristianismo, marxismo, dentre outras), que buscavam a compreensão da realidade articulada a uma visão de totalidade e faziam críticas contundentes ao capitalismo, foram gradualmente questionadas e desvalorizadas:

[...] a rejeição da visão de uma racionalidade global, explicação de todos os fenômenos, certamente, afetou com mais intensidade nossa cultura no que concerne à concepção de mundo, de filosofia, de educação, de ciência, modo de viver e encarar a existência e papel das instituições sociais. Os sistemas filosóficos, que ofereceram algum padrão universal, como as obras de Freud, Hegel, Comte e Marx, são rejeitadas em parte (LAMPERT, 2007, p.10).

No campo da produção intelectual, a relevância do trabalho como elemento estruturante da sociedade aos poucos passou a ser questionada por correntes pós-modernas. Com a retração do binômio taylorismo/fordismo e a "crise da sociedade do trabalho" (ANTUNES, 2003), o sentido tradicional do trabalho, centrado na estabilidade e na formalidade cada vez maior do emprego, perdeu seu sentido.

Nesta disputa pelos sentidos da realidade, ao compreenderem que a classe trabalhadora havia perdido sua centralidade e potencialidade de transformação da realidade<sup>10</sup>, vários autores se manifestaram, ora decretando o “fim do proletariado” (GORZ, 1982) ora o “fim da história” (FUKUYAMA, 1992).

---

<sup>9</sup>Compreendemos, como Harvey, que as metanarrativas são “[...] amplos esquemas interpretativos como os produzidos por Marx ou Freud” (HARVEY, 2010, p.50).

<sup>10</sup> Segundo Harvey (2010), a organização da classe trabalhadora foi extremamente prejudicada pelas novas formas de organização do trabalho. Os sindicatos, por exemplo, dependiam “[...] do acúmulo de trabalhadores na fábrica para serem viáveis, sendo

A condição pós-moderna desprezou as metanarrativas em favor do discurso, a razão em favor da emoção e a objetividade em favor da subjetividade. A cultura produzida ao longo da história pela humanidade assumiu novas funções explicativas da realidade e das relações humanas. Mediante a incredulidade em relação às metanarrativas e a um projeto social comum, a agenda política de transformação universal (defendida principalmente pelo partido comunista) fragmentou-se em lutas específicas (de gênero, etnia, etc.) e a noção de Cultura foi substituída pelas noções de diversidade cultural, que passaram a ser a tônica dos discursos pós-modernos defendidos, por exemplo, por Foucault<sup>11</sup>.

O neoliberalismo não afetou apenas a forma de se conceber o Estado, mas propagou-se pelas várias dimensões da sociedade. As transformações e as alterações estruturais advindas do processo de reestruturação capitalista passaram a exigir formas diferenciadas de mão-de-obra conforme as novas necessidades do mercado. Harvey (2010), ao discutir a acumulação flexível, característica basilar do capitalismo neoliberal, afirma:

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2010, p. 140).

---

peculiarmente difícil ter acesso a esses sistemas de trabalho familiares e domésticos” (HARVEY, 2010, p.145).

<sup>11</sup>Harvey (2010) esclarece que, para Foucault, a repressão do sistema capitalista só poderia ocorrer pela ação do ataque multifacetado e pluralista. Segundo Harvey “[...] tal proposta atraiu os diversos movimentos sociais dos anos 1960 (grupos feministas, gays étnicos e religiosos, autonomistas regionais, etc.) bem como os desiludidos com as práticas do comunismo e com as políticas dos partidos comunistas. Mas deixam aberta, em especial diante da rejeição deliberada de qualquer teoria holística do capitalismo, a questão do caminho pelo qual essas lutas localizadas poderiam compor um ataque progressivo, e não regressivo, às formas centrais de expressão e repressão do capitalismo” (HARVEY, 2010, p. 50-51).

A partir da década de 1970, mas principalmente nos anos 90, a justificativa pós-moderna ganhou força, difundindo-se primeiro na Europa e, depois, na América Latina. Cabe salientar, no entanto, que, na América Latina, o neoliberalismo teve que aguardar o fim das ditaduras militares. Ainda assim, mesmo com o fim da ditadura no Brasil, o neoliberalismo não se concretizou em um primeiro momento. A luta por direitos, que encontrou grande repercussão entre os movimentos sociais e populares, contrapunha-se ao projeto neoliberal, surgindo, assim, um verdadeiro campo de tensões e disputa pelo poder na arena política e social, atrasando em mais de uma década<sup>12</sup> a adoção do neoliberalismo no Brasil.

Sader (2013) salienta que, no Brasil, após o golpe militar, a promessa da democratização, ou da redemocratização, não ocorreria. Para o autor:

O processo de transição democrática se esgotava assim sem ter democratizado o poder econômico no Brasil. Não se democratizou o sistema bancário, nem os meios de comunicação, nem a propriedade da terra, nem as grandes estruturas industriais e comerciais. O fim da ditadura não representou a democratização da sociedade brasileira. O país continuou sendo o mais desigual do continente, um dos mais desiguais do mundo (SADER, 2013, p.137).

O aprofundamento da crise monetária, marcada pela inflação galopante, e o fracasso do governo Sarney abriram espaço para a defesa do projeto neoliberal, inicialmente, no governo Collor, e, depois, no governo Fernando Henrique Cardoso. Mesmo ficando por curto prazo no poder, o governo Collor conseguiu encaminhar a política brasileira na direção da agenda neoliberal defendida por Thatcher e Reagan, o que se refletiu na abertura econômica e social e na defesa

---

<sup>12</sup> Segundo Sader (2013), “O *impeachment* de Collor fez com que o projeto neoliberal sofresse um atraso no Brasil. Quando foi retomado por FHC, ainda no governo Itamar Franco, o México já sofria a primeira crise tipicamente neoliberal, em 1994. Tivemos então um neoliberalismo tardio com o governo FHC, que, além disso, ainda teve de enfrentar fortes resistências políticas e populares, protagonizadas por partidos de esquerda e movimentos sociais” (SADER, 2013, p.137). Com isso, queremos dizer que a agenda neoliberal foi contestada pelos diversos movimentos sociais; o movimento “Fora Collor”, por exemplo, é um forte indício de que esse projeto, ao entrar na contramão das exigências sociais postuladas pelos movimentos sociais, não foi tão facilmente aceito pela população.

do “paradigma produtivo” que posteriormente foi assumido pela educação brasileira.

Para Chauí (2013), o neoliberalismo adentrou na política brasileira camuflado pelo discurso da reforma e da modernização do Estado, inicialmente no governo de Fernando Collor e depois no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Entre esses dois momentos, intercalam-se os governos de Fernando Henrique Cardoso, que tornaram esse modelo hegemônico ao realizar a chamada reforma e modernização do Estado, isto é, a adoção do neoliberalismo como princípio definidor da ação estatal (privatização dos direitos sociais, convertidos em serviços vendidos e comprados no mercado, privatização das empresas públicas, direcionamento do fundo público para o capital financeiro etc.). Para legitimar essa decisão política, foram mobilizadas as duas grandes ideologias contemporâneas: a da competência e a da racionalidade do mercado (CHAUÍ, 2013, p.127).

Durante o período da ditadura militar, tivemos o ingresso maciço do capital estrangeiro no Brasil por meio da instalação do polo de produção metalúrgica e das diversas multinacionais que aqui adentraram desde o início dos anos sessenta. Nesse contexto, a educação desempenhou um importante papel, pois deveria contribuir para modernização do país, tornando a mão-de-obra apta para o trabalho a ser realizado nas fábricas.

O acordo MEC-USAID<sup>13</sup> demarcou a guinada tecnicista para a educação brasileira. De base liberal, ao assumir bandeiras como a da profissionalização do 2º grau e a da massificação do ensino fundamental, a Lei 5.692/71<sup>14</sup> evidenciou um vínculo estreito entre educação, mercado de trabalho e interesses políticos. Aliada à teoria do capital humano, a educação passou a ser compreendida como capital humano já que é a principal “produtora de capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p.51).

---

<sup>13</sup> Acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) implementado por meio da Lei 5.540/68 com o objetivo de ajustar o ensino no Brasil aos interesses e padrões estabelecidos pelos EUA.

<sup>14</sup> Lei que instituiu o Ensino de 1º e 2º graus. Tanto a Lei 5540/68 quanto a Lei 5692/71 marcam a influência da concepção tecnicista no contexto escolar brasileiro.

O regime militar procurou equacionar o sistema educacional em vista da finalidade da política desenvolvimentista articular-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos de interesses econômicos, subordinando-o aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento (SHIROMA, 2004, p. 34).

De acordo com Shiroma (2004), as reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, durante a ditadura militar, representavam a união entre os interesses do Estado e os da burguesia industrial e tinham o intuito de assegurar o desenvolvimento e a formação do “capital humano” - celebrando assim a união entre educação e trabalho, a integralização da política nacional com os planos de “segurança nacional” e, por fim, a repressão e o controle político ideológico da vida intelectual e artística do país.

Com a crise do “milagre econômico” e o fim da ditadura militar em 1985, o diálogo com as agências internacionais e a convergência entre políticas nacionais e internacionais se ampliaram, mudando o foco do discurso de “segurança nacional” para “integração nacional”.

Entre o final da ditadura militar e o início do século XXI, o Brasil, no que tange não apenas aos assuntos econômicos, mas também às questões educacionais, sofreu forte influência do capitalismo internacional:

[...] a reforma do sistema educacional aparece como uma das condicionalidades impostas no processo de ajuste estrutural colocada para a economia brasileira, ou ainda, como requisito necessário para o ingresso no chamado 'mundo globalizado'. E à medida que impõe a reforma do sistema educacional, determina a reforma da gestão escolar, pretendendo adequá-la aos mecanismos do mercado e da 'sociedade globalizada' (ZANARDINI, 2003, p. 6).

Ou seja, no caso brasileiro, ainda que em compassos diferenciados, a abertura política foi acompanhada pela abertura econômica e o neoliberalismo passou a comandar os destinos do país. Em relação às questões educacionais, a redemocratização permitiu a retomada da pedagogia libertadora de Paulo Freire, abortada com o golpe de 1964, a sistematização da pedagogia crítico-social dos

conteúdos<sup>15</sup> de José Carlos Libâneo e também a constituição da pedagogia histórico-crítica<sup>16</sup> de Dermeval Saviani. Apesar da proximidade entre as duas pedagogias, elas apresentam especificidades:

A proposta de Libâneo inspira-se no marxismo e dialoga com autores que têm como foco o trabalho escolar como Snyders e o didata russo Suchodolski (LIBÂNEO, 2008a). A proposta de Saviani também é inspirada no marxismo e busca no método da economia política de Marx e em Gramsci elementos para estruturar o método da pedagogia histórico-crítica. Ambos compartilham da mesma intencionalidade – elaborar meios de acesso ao conhecimento sistematizado por todos os estudantes – mas chegam as suas elaborações trilhando diferentes caminhos, Saviani dialogando com a Filosofia e Libâneo procurando colocar em interação a Filosofia, a Didática e a Psicologia da Educação (SFORNI, 2015b, p. 92).

Por um lado, a pedagogia libertadora<sup>17</sup> de Paulo Freire desconsiderou os conteúdos tradicionais, por considerá-los instrumentos da classe dominante, e a educação advinda da classe burguesa, por considerá-la ‘bancária’<sup>18</sup>. Por outro,

---

<sup>15</sup>A pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu no final da década de 1980, como dissidência da pedagogia libertadora ou libertária. Para Libâneo (2008), nas tendências anteriores, os conteúdos eram pouco valorizados, por isso considerou que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos poderia ser um forte contraponto, já que acentuava a primazia dos conteúdos em seu confronto com a realidade social e reafirmava a função social da escola pública como produtora do conhecimento sistematizado, voltado para a formação das classes populares.

<sup>16</sup>Segundo Zanella (2003 apud BACZINSKI, 2007, p. 5), a pedagogia histórico-crítica formulada por Saviani “[...] é uma pedagogia marxista. [...] parte do pressuposto de que o dominado não se liberta se não vier a dominar o que o dominante domina, ou seja, é preciso que o dominado tenha acesso aos conhecimentos com base nas ciências e nas filosofias (conteúdos). Dominado aqui é a classe trabalhadora. Sem um conhecimento de classe social na perspectiva marxista, não é possível ser professor na perspectiva da filosofia da práxis. [...] Para trabalhar na pedagogia histórico-crítica, portanto, não basta apenas seguir os cinco passos tal como foram propostos por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Faz-se necessário, [...] certo conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo. Sem este conhecimento, corre-se o risco de se resvalar para o ecletismo ou de se fazer uma pedagogia dos que-fazerem”. (BACZINSKI, 2007, p. 5).

<sup>17</sup> A pedagogia libertadora, também chamada de pedagogia da libertação, foi elaborada pelo educador Paulo Freire no final dos anos 50 e início dos anos 60. Essa pedagogia fazia uma crítica à educação liberal e, buscando subsídios no materialismo histórico, pressupunha uma educação a serviço da transformação social.

<sup>18</sup> Paulo Freire apresenta o conceito de *educação bancária* no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2001).

tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a pedagogia crítico social dos conteúdos têm sido grandes defensoras da importância dos conteúdos<sup>19</sup>.

Para estas duas tendências, a primazia dos conteúdos é ponto basilar. Considerando-os como “conteúdos culturais universais” pertencentes ao gênero humano, a compreensão é de que valorizá-los significa tornar possível a aproximação do conhecimento elaborado com “a experiência concreta dos alunos”. Essa seria uma forma de levá-los a transcender os limites impostos pelo cotidiano imediato para níveis de pensamento mais complexos (SAVIANI, 2008).

Assim, ambas as tendências colocam a educação a serviço da transformação social, caso em que a escola ganha centralidade no processo educativo. De acordo com Saviani, é função da escola “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2008, p. 15). Não basta que a escola exista e ofereça os conteúdos; ela deve também oferecer condições para que os alunos assimilem os conteúdos.

No campo acadêmico, essas ideias pedagógicas, que predominaram entre as décadas de 1980 e 1990, passaram a dividir espaços com outras ideias, que se fortaleceram com o ingresso do Brasil no contexto de globalização das políticas públicas educacionais.

Juntamente com uma política de caráter neoliberal, acentuou-se o que vem sendo chamado de “pós-moderno” e Saviani denomina de “clima cultural pós-moderno.<sup>20</sup>”. Na perspectiva pós-moderna, o mundo moderno está em crise. Berman (1986) afirma que:

[...] ser moderno é viver uma vida de paradoxos e contradições [...] pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém é uma unidade paradoxal, uma unidade desunida, ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, ambigüidade e angústia (BERMAN, 1986, p. 15).

---

<sup>19</sup>Para Saviani, a libertação dos sujeitos só poderia acontecer se os sujeitos sociais se apropriassem dos conteúdos clássicos: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2007a, p. 61).

<sup>20</sup> A discussão sobre a pós-modernidade e as implicações para a educação são discutidas por Demerval Saviani no livro História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007b.

Segundo muitos analistas, vivenciamos um sentimento de ‘desespero no ar’. Esse sentimento foi descrito pelo antropólogo cultural Bernard James que, já na década de 1960, escrevia: “Há um sentido de desespero no ar. [...] O sentido de que o homem foi condenado pela ciência e pela tecnologia a uma nova era de precariedade”. (BERNARD JAMES apud BERMAN, 1986, p. 80). O pessimismo em relação aos avanços da ciência e da tecnologia foi acompanhado por uma onda de ceticismo também em relação à razão. A mistura desses fatores tem levado a desdobramentos perigosos. Se, por um lado, concordamos com as análises críticas a respeito da sociedade capitalista contemporânea, o mesmo não podemos dizer em relação à crítica à razão moderna assumida pela pós-modernidade. É fato que o sistema capitalista, em seu estágio atual, baseado no consumo e na exclusão social, assume dimensões de barbárie.

A situação contemporânea revela uma produção acelerada e artificial de necessidades; uma incorporação limitada de modos de vida ditos racionais e uma produção ilimitada de carência e escassez principalmente porque o que é produzido é desigualmente distribuído (SANTOS, 2001, p. 129).

Nesse sentido, para Santos, “[...] nossa grande tarefa, hoje, é a elaboração de um novo discurso, capaz de desmitificar a competitividade e o consumo [...]. O consumo é [...] um veículo de narcisismos [...] e aparece como o grande fundamentalismo do nosso tempo porque alcança e envolve toda gente” (SANTOS, 2001, p. 49). Nossa condição de cidadãos foi reduzida em favor da condição de consumidores e as conseqüências desse novo paradigma são devastadoras. Por isso, temos o alerta:

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão (SANTOS 2001, p. 49).

No caso brasileiro, pelas origens históricas e formas de colonização, a figura do cidadão nem sempre foi presente e muito menos clara<sup>21</sup>. Isso se relaciona à afirmação de Santos (2001) de que, no Brasil, a oposição entre consumidor e cidadão é menos sentida porque nunca existiu a figura do cidadão: as classes altas e médias jamais o quiseram ser e as pobres nunca puderam. Asseverando que “a cidadania plena é um dique contra o capital pleno”, o autor afirma: “a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade”, sendo que esta situação vai se alicerçar “em duas colunas centrais” – uma tendo “como base o dinheiro” e a outra a “informação” (SANTOS, 2001, p. 65).

“O dinheiro funcionará como um dos mediadores cruciais” (BERMAN, 1986, p. 49), já que há, como afirma Lukács, “O dinheiro como extensão do homem, como poder sobre outros e circunstâncias mágicas, ampliação do raio da ação humana por meio do dinheiro” (LUKÁCS apud BERMAN, 1986, p. 49).

Santos (2001) destaca a *ordem desordeira* que se impõe: ela é global e não tem limites, mas não tem limites porque não tem finalidades e, desse modo, nenhuma regulação é possível, porque não desejada. “O novo poder das grandes empresas, cegamente exercido, é, por natureza, desagregador, excludente, fragmentador, sequestrando autonomia ao resto dos atores” (SANTOS, 2001, p. 86). Assim, concordamos com a afirmação de Mészáros (2008): “O capital é irreformável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Apesar desse cenário desanimador, onde impera, no dizer de Gentilli (2000), apoiado em Apple, a ‘mcdonaldização’ da escola, ou seja, sua subordinação ao império capitalista, cremos, como assevera Gramsci (1979), que é na escola também que existe a possibilidade de fissuras, brechas por onde a lógica do capital não consegue penetrar, permitindo rupturas e transformações.

Sabe-se que o caráter de reprodução social da escola, por sua própria natureza, não impede que, no interior dela, surjam consciências críticas a respeito da realidade que está posta e as pessoas se posicionem a favor da transformação

---

<sup>21</sup> Sobre o conceito de cidadania no Brasil, verificar no capítulo terceiro de nossa dissertação de mestrado, “Cidadania e representação social” (PINHEIRO, 2002), no qual a autora discute esse conceito de cidadania.

das bases sociais. Saviani afirma que a educação é muito mais determinada que determinante; no entanto, “nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 1999, p.75).

Ao defender que a educação não é um negócio e sim criação, Mészáros (2008, p.10) propõe uma “ruptura com a lógica do capital”, pois “[...] a educação não deve qualificar para o mercado, mas sim para a vida”. Indaga o autor: “como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano?” (MÉSZÁROS, 2008, p. 10). Esse também é nosso maior questionamento.

Quanto à sua função social, a escola tem sido abordada de diferentes perspectivas, dentre as quais, a tônica da igualdade e da democracia assume a primazia. Moreira e Candau defendem que a escola deva ser democrática e enfatizam que, para dar conta da igualdade e da democracia, coloca-se a “necessidade de reinvenção de processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.13-14). Assim, é de fundamental importância

Liberar a diversidade de olhares preconceituosos e de práticas classificatórias, segregadoras e excludentes, pois só desse modo o sistema escolar, assim como a nossa sociedade, poderia avançar para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia de direitos sociais, culturais e humanos para todos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.13-14).

Discordando de que seja essa a função primordial da escola, encontramos apoio para nossa posição na seguinte passagem:

Uma educação voltada apenas para a afirmação dos princípios de liberdade, democracia, participação cultural, é sempre inadequada. Não basta. Porque tal gênero de educação os inimigos da democracia também podem fazer, no plano do discurso. Sem negar esses princípios ou ignorá-los, considero mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar concretamente da criação de uma vida mais rica, de uma maior capacidade produtiva, com maior participação democrática. Isto significa mais instrução, mais cultura (MANACORDA, 1986, apud SFORNI, 2004, p.26).

De acordo com Galuch e Sforni (2011):

[...] as contradições entre uma sociedade capitalista e competitiva e uma educação que objetiva desenvolver nos alunos a solidariedade, a tolerância e a cidadania são claras [...] “compreender porque são eleitas essas capacidades como foco da educação escolar na atualidade pressupõe o entendimento da relação entre escola e sociedade, ou seja, a organização do processo de produção é a chave do entendimento da formação que se espera que a escola ofereça (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Na proclamada ‘era da globalização’, na ‘sociedade do conhecimento’ e nas bases de produção ‘flexível-toyotista’, são necessárias novas e múltiplas competências. A escola então passa a assumir novos desafios.

Além de responder pela formação de competências para a adaptação do sujeito ao mercado de trabalho, a Educação é chamada para responder aos problemas gerados por esse mesmo desenvolvimento, ou seja, é preciso lidar com outra face da moeda, na qual estão impressas as marcas da exclusão gerada pela manutenção das relações sociais de produção (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58).

O discurso da pós-modernidade é sedutor e coloca-nos em situação embaraçosa: como não levantar a bandeira do respeito, da inclusão, da participação social de todos? O perigo desse discurso é que ele se encerra no próprio discurso. Citemos Newton Duarte: “A mesma sociedade – que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores – opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento [...]” (DUARTE, 2011, p. 10).

O que nos parece, e é, necessário desvelar é que, no fundo, tal como assevera Moraes (2003), existe uma proposta política empenhada em uma “cruzada cultural para desfertilizar a escola”, pautada no “ceticismo epistemológico” e no “reco da teoria”. Perguntamos: “como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? E se os conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem? (MORAES, 2003, p. 156).

Se nos lembrarmos do que dizia Saviani nos anos 80, ele alertava para o fato de que quanto mais a Escola Nova se propunha democrática, menos ela o

era, essencialmente por desconsiderar a importância dos conteúdos em favor do processo e por retirar a centralidade do papel do professor na condução do ensino, transferindo-o integralmente para o aluno.

Na busca de coesão social, o conhecimento tem sido relegado a segundo plano. Fala-se em *saberes e sabores*<sup>22</sup>, passando ao largo das contradições que existem no processo educacional. Ao admitir que todos os saberes têm o mesmo valor, retira-se da escola sua função primordial, que é a de possibilitar a aquisição de conhecimento científico. Quando não são consideradas as contradições da sociedade capitalista, oficializa-se o que Duarte<sup>23</sup> denuncia como a “defesa do relativismo cultural que faz da diversidade um princípio ético” (DUARTE, 2006, p. 611). O resultado é uma “escola que não tem como prioridade o desenvolvimento intelectual dos estudantes” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 65).

Quais os limites de uma prática pedagógica apoiada em tais princípios? O patrimônio histórico e cultural é desprezado como elemento mediador dos fenômenos, o que diminui, quando não impede, o desenvolvimento. Segundo Vigotski (2008) e seus seguidores, os conceitos são elementos mediadores na relação do sujeito com os fenômenos da realidade. Nesse sentido, temos presente na concepção pós-moderna de educação uma proposta claramente oposta aos princípios e pressupostos da abordagem histórico-cultural. É perceptível o abandono da perspectiva da educação como promotora do desenvolvimento intelectual e humano mediante a apropriação dos conteúdos científicos. Na proposta pós-moderna, a ideia de cultura foi banalizada, da mesma forma como se perdeu a perspectiva de totalidade e de superação da sociedade capitalista.

---

<sup>5</sup> Em relação à educação escolar, os documentos priorizam a presença de saberes e não conhecimentos. Essa constatação pode ser estendida também para *sabores*. A título de exemplo, reportamo-nos à proposta pedagógica do Sistema de Ensino Dom Bosco, que oferta, em seu material didático, os conteúdos em forma de *cardápio* e explica que essa oferta está inserida no “contexto educacional contemporâneo marcado pela diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar” (Portal Nosso Dom, *on line*, 2014).

<sup>23</sup> Para Duarte, “O pós-modernismo não tem condições de lidar adequadamente com a contradição, inerente à sociedade capitalista, entre a universalização da riqueza material e intelectual e o total esvaziamento das relações sociais. Uma das saídas encontradas pelos pós-modernos tem sido a de construir discursos que misturam a eternização do esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea a visões românticas de um passado ressignificado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno” (DUARTE, 2006, p. 611).

Ao invés de uma escola assentada no conhecimento, deslumbrase a escola para o acolhimento social, ou seja, a escola que prima por [...] formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro de solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2010, p.4).

Segundo Sforzi e Galuch (2006b), embora as novas tendências não neguem a importância dos conteúdos disciplinares, desvalorizam-no indiretamente, posto que lhes atribuem papel secundário na educação escolar. A formação para a 'cidadania' passa a ser prioridade. A esse respeito:

A visão de uma escola para integração social não se restringiu às postulações dos organismos internacionais, ela aparece, também, em posições de setores progressistas no campo da educação, alguns deles alinhados ao discurso pós-moderno. É essa concepção que, segundo nos parece, tem sua origem na Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Trata-se de um documento que, lido sem intenção crítica e de forma descontextualizada, traz um conteúdo muito atraente e até surpreende o leitor pelas suas intenções humanistas e democratizantes para um projeto de uniformização das políticas educativas em escala mundial patrocinada pelo Banco Mundial (LIBÂNEO, 2010, p. 5).

O ceticismo em relação à racionalidade moderna e a ênfase em concepções pós-modernas sobre sociedade e educação não são ingênuos, nem isentos de consequências. Os novos pressupostos educacionais caminham no sentido de um descrédito das metanarrativas e nos fazem crer que o que deve ser mudado é o nosso olhar, o nosso modo de perceber o mundo e não os fenômenos em si, ou seja, naturalizam-se questões como a divisão de classes, as desigualdades sociais e culturais.

A título de exemplo, podemos citar o neopragmatismo de Ghiraldelli. Inspirado em Richard Rorty e Donald Davison, ele defende a postura pós-moderna e a teoria educacional *pós-narrativa turn* sintetizada em uma proposta didático pedagógica dividida em cinco passos<sup>24</sup>, nos quais se valorizam as

---

<sup>24</sup> Passo 1: apresentação de situações problemas ou problemáticas, com base em diferentes tipos de narrativas (cinema, contos, etc); Passo 2: comparação de narrativas; Passo 3: esboço de nova narrativa; Passo 4: nova narrativa; Passo 5: intervenção.

narrativas<sup>25</sup> em lugar dos conhecimentos científicos. Ao centrar o processo de aprendizagem nas narrativas, o papel da escola é desvalorizado, já que o aluno pode ter acesso a elas em outros espaços (cinema, casa, televisão, etc.).

A arquitetura de que precisa a didática pós-moderna não é a sala de aula, a do ambiente escolar ou da comunidade do “círculo de cultura”, mas sim a arquitetura que se forma na geometria dos *olhares humanos livres*. Assim, a liberdade está nos dois polos da aula pós-moderna, porque ela é um Jogo erótico, que sem liberdade não pode ocorrer (Rorty), e porque ela é o *locus* da metáfora (Davison), que não pode ser saboreada sem liberdade, nem pode produzir um jogo de linguagem capaz de ser usado por nós a fim de gerar novos direitos democráticos (GHIRALDELLI, 2000, p. 70).

Nessa perspectiva, o conhecimento sistematizado é secundarizado, pois atentaria contra os direitos democráticos, ao mesmo tempo em que se valoriza o compromisso da educação com a liberdade do indivíduo, indivíduo esse que não poderá “saborear” os conteúdos se eles forem impostos ou determinados pelo professor.

Ghiraldelli (2000) salienta ainda que as propostas pedagógicas pós-modernas, dentre elas, as originadas do neo-pragmatismo, não estão comprometidas com o vanguardismo do marxismo e das teorias críticas da educação. Contrapondo-se à tendência marxista, ele afirma que os defensores da perspectiva *pós-narrative turn*:

Estão empenhados na construção de um mundo muito melhor do que aquele que os marxistas desejam, pois almejam, além da justiça social, também a liberdade para todos – como os bons filósofos gregos, querem que a teoria educacional e a didática ajudem os estudantes a ser... simplesmente... felizes (GHIRALDELLI, 2000, p. 74).

Ao propor a centralidade das narrativas pessoais no processo de ensino-aprendizagem, o autor defende também o subjetivismo. Nesse caso, quem prevalece é o “eu” em contraposição a um projeto coletivo de emancipação

---

<sup>8</sup> Em relação ao processo de aprendizagem, é notável, na proposta de Ghiraldelli, a desconsideração pelos conteúdos científicos, especialmente quando ele enfatiza a narrativa como termo que acomoda qualquer assunto, sendo orientado pelo interesse do aluno e mediado pelo professor.

humana, tal como defendido nas correntes críticas que se fizeram presentes na educação brasileira, de modo especial, na década de 1980. Para Ghiraldelli (2000), não existe uma verdade única, mas vários discursos. Nesse sentido, a educação deve estar voltada para os diversos discursos e formas culturais e também comprometida com a felicidade do sujeito.

Assim, reportamo-nos a Norman Geras, um crítico de Rorty, que afirma: “onde não se pode falar de verdade, não se pode falar também de injustiça” (MORAES, 2003, p. 195).

Desnecessário salientar que qualquer idéia de ciência como conhecimento objetivo do real é inteiramente descartada. O neopragmatismo vê a ciência como “um tipo de literatura”, propõe a literatura e as artes como investigação, no mesmo patamar que a investigação científica. A ciência comporia apenas um dos setores da cultura – e nem mesmo o mais privilegiado ou interessante. É a literatura, deslocando a religião, a ciência e mesmo a filosofia, que se transforma na disciplina dominante em nossa cultura (RORTY, 1982, apud MORAES, 2003, p. 176).

As teorizações de Saviani (2008), Libâneo (2012), Duarte (2011) e Sforini (2010) contrapõem-se à de Rorty, ou seja, à substituição do conhecimento pela literatura e pelas narrativas. Saviani (1999), apoiado no Materialismo Histórico, e Libâneo (2012), Duarte (2011) e Sforini (2004), embasados na teoria histórico-cultural, defendem a possibilidade de um conhecimento objetivo e saem em defesa da escola como local de transmissão e apropriação do conhecimento científico. Para esses autores, a escola deve proporcionar acesso a um aprendizado que favoreça o desenvolvimento humano e, assim, a emancipação humana. Em consequência, defendem a educação como processo intencional voltado para a aprendizagem dos conteúdos científicos. Newton Duarte (2004) adverte que, na ótica neoliberal, não apenas não ocorre a crítica à forma burguesa de educação escolar, mas a própria implosão da escola, “[...] por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da intencionalidade do ato educativo” (DUARTE, 2004, p. 223).

Na perspectiva neoliberal, há a ênfase em uma educação voltada para o mercado de trabalho e para a coesão social, não se vislumbrando a necessidade

de apropriação do conhecimento científico nem a politização por parte dos estudantes. Nesse sentido:

Quando se admite que todos os saberes têm o mesmo valor e que, portanto, todos devem fazer parte do currículo escolar como forma de respeito às diferenças culturais, acaba-se destituindo a escola de sua função, suprimindo o direito daqueles que têm a escola como única possibilidade de acesso ao saber universal (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 63).

Na contramão das concepções pedagógicas defendidas pelas propostas oficiais de educação, Libâneo destaca a diferença entre elas e a teoria histórico-cultural:

Diferentemente dessa concepção de escola e aprendizagem, a teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky e seguidores, postula que o papel da escola é o de prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para seu desenvolvimento mental e de torná-los aptos à reorganização crítica dessa cultura. Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: **atividade de aprendizagem dos alunos**. A escola deve estar, em primeiro lugar, comprometida com a aprendizagem dos saberes produzidos historicamente e com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (LIBÂNEO, 2010, p. 13, grifo do autor).

Assim, concordamos com Libâneo e com os pressupostos da teoria histórico-cultural: “na abordagem histórico-cultural a ação educativa tem como foco principal a promoção da aprendizagem conceitual e não a aprendizagem de valores e atitudes para ação imediata do sujeito no seu cotidiano” (SFORNI, 2010, p.99).

A defesa da aprendizagem conceitual na formação humana decorre do fato de que ela conduz ao desenvolvimento dos sujeitos.

O desenvolvimento ocorre à medida que os estudantes se apropriam da experiência histórico-social. Essa apropriação não é decorrente da repetição da vivência dos antepassados, mas do acesso aos resultados das experiências que eles realizaram e que estão consolidados nos conhecimentos produzidos. Esses conhecimentos são a síntese de muitas ações mentais realizadas pelos homens em face das demandas materiais e espirituais: Sua

apropriação eleva o pensamento das novas gerações aos patamares já alcançados pelas gerações anteriores. Em outras palavras, a escolarização pode promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos à medida que lhes propicia o desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a adoção de novos procedimentos de ação (SFORNI, 2010, p. 100).

Entendemos os pressupostos pós-modernos como expressão neoliberal, uma nova roupagem do modelo burguês de educação. Somos induzidos a pensar que, no fundo, ou melhor, na base, tal como salientou Moraes (2003), eles correspondem apenas a uma *educação para a reestruturação capitalista*.

Como afirmamos anteriormente, segundo Gramsci (1979), é nas fissuras, nas brechas desse sistema que podemos lutar por uma educação não hegemônica. Por isso, na contramão de tendências ou modismos pós-modernos, reiteramos que a função social da escola é a transmissão do conhecimento sistematizado, função essa historicamente atribuída à essa instituição, mas que vem sendo esvaziada ou secundarizada, em nome de vivências empíricas e do 'acolhimento' social.

Em seguida, analisaremos como esse discurso neoliberal se reflete nas políticas educacionais. Procuraremos mostrar que os documentos legalizadores da educação que foram produzidos entre o final do século XX e o início do século XXI no Brasil e no Estado do Paraná, constituíram-se em projetos hegemônicos balizadores da educação básica. Destacamos o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), os quais, em maior ou menor escala, orientam a organização dos conteúdos e das ações educacionais nas escolas, em particular o ensino de História objeto de nossa investigação.

## **2.2 As orientações curriculares para a educação básica e o ensino de História no Paraná**

Ao investigarmos as mudanças ocorridas no processo produtivo da sociedade capitalista, com suas correspondentes demandas no campo educacional, podemos perceber que, nesse cenário pós-moderno de *desfertilização* da escola, os papéis se alteram. A coesão social passa a ser a protagonista e o conhecimento científico, um personagem secundário.

Na sequência, analisaremos documentos oficiais nacionais e estaduais, respectivamente, os PCN (1997), o Currículo Básico (2003) e as DCE (2008), com o objetivo de identificar as tendências pedagógicas assumidas em tais documentos e também a maneira como são tratados os conteúdos escolares, em especial os de História.

### **2.2.1 Currículo Básico, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**

Ao longo das duas décadas transcorridas depois da ditadura militar, o Estado do Paraná elaborou dois documentos orientadores da política educacional: o Currículo Básico e as Diretrizes Curriculares. No mesmo período, como referência basilar, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares da Educação.

Em um campo político mais amplo, juntamente com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, foram iniciadas as discussões sobre a educação no país, as quais culminaram na implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Neste aspecto, as mudanças de orientação em relação à educação no Estado do Paraná, mesmo que tenham especificidades, atenderam às agendas políticas em nível federal e mundial. Tais mudanças acompanharam os embates travados no campo político e social, ora configurando avanços quanto à concepção de escola e aprendizado, ora refletindo um realinhamento aos interesses econômicos internacionais.

Durante o governo de Álvaro Dias (1987-1990/ PMDB<sup>26</sup>), foram iniciados os trabalhos para a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, ou apenas Currículo Básico, como ficou mais conhecido. Considerando o fim da ditadura militar, esse documento tinha como intuito reorganizar a educação em nível de 1º grau, incluindo as demandas resultantes dos diversos movimentos sociais.

Os reflexos da mobilização pela reestruturação do ensino fundamental já aparecem na grade curricular das séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série): extinção da disciplina de Estudos Sociais e reintrodução das disciplinas de História e de Geografia (extintas durante a ditadura militar com a Lei 5.692/71).

O Currículo Básico foi definitivamente publicado no ano de 1990, entretanto, a intensificação dos trabalhos para a sua aplicação de fato ocorreu na gestão do PMDB de 1991-1994, de Roberto Requião de Mello e Silva.

Como base teórica do currículo básico, assumiam-se os princípios da pedagogia histórico-crítica. Nos termos do documento, ele teria sido resultado de um trabalho coletivo correspondente à conscientização dos educadores quanto ao papel da escola na democratização e no acesso ao conhecimento. Assim, na introdução da versão impressa de 1997, Cleusa Maria Richter, diretora do Departamento de Ensino de 1º Grau, e Carmen Lúcia Gabardo, da Assessoria Técnico-Pedagógica, afirmam:

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná expressa o grau de consciência político pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização (PARANÁ, 2003, p.12).

O documento foi erigido com base na possibilidade de ampliação do acesso à educação básica no país e, neste aspecto, reafirmou a valorização da escola como local de acesso ao conhecimento acumulado pelo homem através do tempo. Assim, atendendo às demandas sociais do período de sua elaboração (pós-ditadura militar e anterior a criação da Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>26</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Educação), apresentou a escola como uma necessidade fundamental para a construção da nova sociedade. Nunes e Santos, referindo-se ao cenário do ensino elementar e fundamental resultante da adoção do Currículo Básico, argumentam:

Contudo, mesmo a “distribuição mais justa” implicaria em considerarmos outra organização das relações sociais que não a que temos presente hoje no Brasil. O fato de as lutas sociais, no Brasil, por terra, salários dignos, habitação, assistência à saúde e educação, estarem demarcadas pelos limites de uma sociedade onde as relações sociais de produção obedecem à lógica capitalista, não as coloca, necessariamente, fora de um projeto social mais amplo, de superação mesmo, desta ordem. Como a história se dará, cabe aos homens organizados decidirem, construírem-na no seio das próprias relações sociais (PARANÁ, 2003, p.14).

No documento destaca-se a necessidade da escola pública para a formação da consciência dos sujeitos, distanciando-se, assim, do projeto tecnicista de educação, bem como de concepções que relativizam o papel do conhecimento escolar para a formação das novas gerações.

Por que, ao final do século XX, no Brasil, nos encontramos ainda lutando pela universalização da escola básica, lutando para que sua oferta seja gradativamente ampliada para os demais níveis de ensino? *Por que defender o acesso, das camadas populares, ao conhecimento científico produzido historicamente pelos homens?* Será que nós professores da escola pública, pais usuários e não usuários dela, ao reconhecermos a importância da escolaridade básica, quer como condição de sobrevivência, quer como elemento indispensável à formação das consciências, estamos iludidos? *Será a escola, em especial a escola básica, dispensável, desnecessária?* (PARANÁ, 2003, p. 14, grifo nosso).

No documento fica claro que não se busca uma escola assistencialista:

O fato de a escola ter sido *usada*, ao longo de muito tempo, no Brasil, como suporte físico e de pessoal à implementação de programas assistenciais dos governos à maioria da população, caracterizando o desvirtuamento de sua tarefa específica, o ensino, se constitui em elemento para sua negação? (PARANÁ, 2003, p. 14, grifo nosso).

Contra-pondo-se a negação da importância da escola, o documento afirma sua necessidade defendendo ser dela a tarefa específica de ensinar conhecimentos científicos.

Podemos observar que, nesse documento, os autores assumem os princípios defendidos por Saviani e Libâneo a respeito da centralidade da escola para o acesso ao saber sistematizado e se distanciam do posicionamento assumido durante a ditadura militar. Neste período, ao se adotar o tecnicismo, assumia-se claramente uma aproximação entre educação e mercado de trabalho. Por isso, na elaboração do Currículo Básico, de acordo com a luta por uma educação básica e pública de qualidade, pelo menos em tese, anunciava-se que um novo papel seria atribuído à escola.

Defendendo a retomada da “essência da escola” e inspirados nas reflexões de Saviani, os autores explicitam qual é a missão da escola:

[...] dosar e sequenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. [...] (PARANÁ, 2003, p. 14).

Assumindo a pedagogia histórico-crítica como orientadora da aprendizagem, eles sustentam:

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar. (PARANÁ, 2003 p. 15)

Em sua aplicação, o Currículo Básico elaborado durante o governo de Álvaro Dias, passou por uma descaracterização de sua base epistemológica, já que a concepção da pedagogia histórico-crítica, que havia norteador a elaboração do documento, foi abandonada. Como advertem Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2010):

O fato da pedagogia Histórico-Crítica ter influenciado sobremaneira toda a discussão que permeou a formulação do

Currículo Básico não garantiu que os principais conceitos dessa teoria da educação brasileira fossem apropriados pelos educadores paranaenses” (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2010, p. 4)

O esvaziamento de seu sentido político e o abandono da pedagogia histórico-crítica deveram-se aos interesses internacionais, que, representados principalmente pelas ações do Banco Mundial e pelas propostas contidas no Relatório Delors, forneceram uma nova orientação para a implementação da educação básica. Ocorreram, portanto, um afastamento em relação aos princípios assumidos no governo peemedebista anterior e uma descontinuidade do trabalho iniciado no governo de Álvaro Dias, também do PMDB.

Considerando o cenário nacional, lembramos que, em 1990, durante o governo de Álvaro Dias, o Brasil, tendo participado de vários eventos promovidos por agências internacionais, comprometeu-se a ampliar o acesso à educação básica.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1997, p. 14).

Em decorrência dos compromissos assumidos com as agências internacionais, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)<sup>27</sup>, o qual resultou em um conjunto

---

<sup>27</sup>Segundo Menezes e Santos (2002), o Plano Decenal para Todos foi um “documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica” (MENEZES; SANTOS, 2002).

de diretrizes políticas que ‘objetivavam melhorar a qualidade de ensino a ser verificada por constante avaliação do sistema escolar’.

Assim, o governo de Roberto Requião (1991-1994) foi largamente influenciado pelos compromissos assumidos pelo governo federal, dispondo-se a ampliar a oferta da educação fundamental no Estado.

Lembramo-nos de que, além dos compromissos assumidos com o Plano Decenal, para promover as reformas para o 1º grau<sup>28</sup>, Requião recorreu a empréstimos no Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e, para as reformas no ensino médio anunciadas por seu governo, ele recorreu ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tais empréstimos repercutiram na execução da proposta educacional. Para Parra (2008), “[...] a consequência é o atrelamento, por meio de financiamentos e empréstimos, da política econômica nacional e paranaense, aos interesses do capitalismo internacional, ampliando o processo de acumulação capitalista”. (PARRA, 2008, p. 64)

Um ‘novo filme’ começava a ser rodado. No roteiro, para que a mudança estrutural não fosse contestada, era necessário trocar os ‘atores’ principais. De acordo com Baczinski (2007), ocorreu uma “caça às bruxas” em relação àqueles que defendiam a pedagogia histórico-crítica. O autor menciona as demissões<sup>29</sup>, ocorridas por “[...] incompatibilidade com a linha político-pedagógica que passou a orientar a gestão” (GONÇALVES apud BACZINSKI, 2007, p. 65) e ainda, vetamento de nomes ligados à teoria para participação de cursos e palestras organizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Conforme advertem Gilioli; Oliveira e Pinheiro (2010), na forma como, frequentemente, os conteúdos foram tratados, ficavam evidentes as incoerências com a pedagogia histórico-crítica, que tinha sido escolhida como orientação metodológica. Tal fato pode ser explicado pelo despreparo dos professores, como também pelo direcionamento equivocado da Secretaria da Educação no período.

---

<sup>28</sup> Atualmente, com a adoção da educação de 9 anos, a nomenclatura utilizada para identificar cada período da educação básica não é mais série, e sim ano.

<sup>29</sup> Segundo Gonçalves em 1991, ocorreu a demissão da Chefe de Ensino do 1ª Grau (Olinda Evangelista) e da Assessora Técnica do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED (Maria Auxiliadora Schimidt), por incompatibilidade com a linha político-pedagógica assumida pelo governo do PMDB de Roberto Requião (GONÇALVES apud BACZINSKI, 2007, p. 65).

Por isso, o Currículo Básico não garantiu uma efetiva transformação das ações pedagógicas e educacionais no sentido da teoria histórico-crítica, como tinha sido anunciado na redação do documento.

Durante o governo de Jaime Lerner (1995 a 2002) do PDT<sup>30</sup>, o esvaziamento teórico do currículo seria maior. Esse governo, alinhando-se às orientações do governo federal, gestão de Fernando Henrique Cardoso, promoveu uma maior aproximação da educação aos interesses econômicos internacionais e, desta forma, ao neoliberalismo emergente. Assim, a educação passou a ser gerida com base nos princípios administrativos de 'busca de qualidade total'.

O projeto Qualidade do Ensino Público no Paraná, co-financiado pelo Banco Mundial, tinha como finalidade melhorar a produtividade do sistema de educação pública no Estado com base em uma lógica empresarial. Segundo Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2010), temas relacionados a essa lógica foram amplamente explorados em cursos e palestras: inteligência emocional, dominância cerebral e outras temáticas que valorizavam a iniciativa pessoal como forma de resolução de problemas.

Assim, como adverte Gentilli (2011), a escola, orientada pelo princípio da "Pedagogia da Qualidade Total", característica do modelo neoliberal, passou a ser pensada e gerida como uma empresa.

Durante o governo de Lerner, o Currículo Básico foi ignorado até ser totalmente abolido. Em seu lugar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>31</sup>, elaborados pelo Governo Federal em 1997, tornaram-se a referência para a educação no Estado. Elaborado com base no Materialismo Histórico, o Currículo

---

<sup>30</sup> Partido Democrático Trabalhista.

<sup>31</sup> Os PCN, são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país, destinados a orientar o trabalho docente, apresentavam propostas flexíveis e não obrigatórias, de forma a atender às especificidades e à autonomia dos Estados e Municípios na elaboração da proposta curricular, conforme lhes assegurava a lei. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são formados por 10 volumes: um deles, Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; seis volumes referentes às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física); três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais -o primeiro contém uma apresentação desses temas, uma explicação e uma justificativa da proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e Ética; no segundo, encontram-se os documentos Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; o terceiro, os documentos Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997, p. 9).

Básico continha pressupostos que iam ‘na contramão’ dos pilares dos PCN, os quais tinham como finalidade atender aos objetivos impostos pelos organismos internacionais, como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (NAVARRO, 2007).

De acordo com o texto introdutório dos PCN (BRASIL, 1997), a elaboração dos documentos atendeu às necessidades das propostas curriculares dos Estados e também aos acordos estabelecidos com as agências internacionais.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (BRASIL, 1997, p. 15).

Sendo elaboradas sob a influência de vários acordos assumidos no cenário internacional, principalmente o Relatório Delors<sup>32</sup> para o ensino fundamental, as orientações ‘flexíveis’ e não obrigatórias dos PCN são consoantes aos objetivos propalados pelos organismos internacionais. A escola é apresentada como um espaço onde as crianças devem “aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender [...]” (BRASIL, 2007, p. 97).

Essa nova função atribuída à escola não está desligada de interesses maiores. Por essa via de raciocínio, podemos compreender a questão educacional no Brasil.

A formação almejada mantém consonância com a formação defendida no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – conhecido

---

<sup>32</sup> O Relatório Jacques Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, contém as orientações para a educação nos países em desenvolvimento. O propósito de formação escolar nele contido indica a necessidade de se formar indivíduos que se adaptem mais facilmente às regras do mercado, onde impera a falta de vagas de trabalho e a flexibilização do trabalho. Essa formação seria uma forma de atender às novas competências e habilidades exigidas. Em um cenário mais amplo, podemos verificar que o que houve, na verdade, foi o ajustamento da educação ao novo processo produtivo decorrente da atual fase do capitalismo.

como Relatório Jacques Delors – para os países em desenvolvimento. Portanto a criação desses Parâmetros e Referenciais significa uma nova perspectiva teórico-metodológica para balizar os debates sobre os conteúdos escolares e os processos de ensino e aprendizagem (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Tais políticas educacionais são definidas não apenas para o Brasil, mas também para os demais países denominados ‘em desenvolvimento’. Quem as define são os países desenvolvidos, que, de acordo com seus interesses, impõem suas diretrizes aos países dependentes.

Ao propor o ensino estruturado em quatro pilares: aprender a conhecer, fazer, aprender a ser e aprender a conviver, priorizando esse último, segundo Galuch e Sforni (2011, p. 59) “o Relatório deixa claro que o papel da educação numa sociedade marcada pela divisão de classes e pela desigualdade social” é o de coesão social.

Tais orientações refletem-se nos Parâmetros Curriculares, nos quais o construtivismo aparece como princípio norteador do processo de aprendizagem. Neste, o aluno assume papel central na construção do conhecimento, de forma que todo o processo deveria se deslocar para a “participação construtiva do aluno” (BRASIL, 1997, p.33).

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza (BRASIL, 1997, p.36).

Fica evidente, portanto, o papel secundário ocupado pelo professor e pelo conteúdo, dada a “provisoriedade do conhecimento” (BRASIL, 1997, p.33).

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (BRASIL, 1997, p.37).

O professor entra nesse cenário como um parceiro promotor de novas formas de brincar com os conhecimentos: “[...] compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório” (BRASIL, 2007, p. 44).

Quanto à escola, fica salientado seu papel de promotora da democracia e de formadora de indivíduos preparados para a sociabilidade e para a vida. Neste ponto, também pode ser assinalada uma maior aproximação dos PCN com os quatro pilares propostos pelo Relatório Jacques Delors: Aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer. A escola passa a ser concebida como espaço de informação capaz de preparar o indivíduo para a cidadania, como ressalta o documento:

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL, 1997, p.33).

Este esvaziamento do conteúdo científico, como assinalamos anteriormente, é um reflexo das premissas assumidas pelo Relatório Delors. Sob a lógica neoliberal e a da consequente flexibilização do mercado de trabalho, propugna-se uma educação que forme indivíduos aptos a acompanhar as rápidas transformações do mercado de trabalho.

Uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do

começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1996, p. 89).

Este diálogo entre Parâmetros Curriculares e Relatório Delors reflete o avanço do neoliberalismo e a imposição dos interesses do mercado internacional sobre os países chamados emergentes. Neste sentido, a educação deveria não apenas preparar mão de obra para atender às novas tendências e às rápidas transformações ocorridas no mercado de trabalho. Ela deveria atentar para as mudanças culturais ocorridas com a imposição da cultura de massa e de consumo em nível global, defendendo no discurso as culturas locais e a adesão às novidades:

Como a produção flexível sem "consumidores flexíveis", isto é, sem sujeitos receptivos à efemeridade das mercadorias, não resultaria em venda, os sujeitos são, desde a tenra infância, cuidadosamente educados para gostarem das novidades, identificarem-se com o último lançamento, aderirem às modas efêmeras. Entra, então, o poder da propaganda para a indução de necessidade. Se antes a qualidade do produto garantia a venda, agora é a propaganda que faz esse papel, passando a ser a "alma do negócio" (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 57).

Nesse aspecto, os PCN têm como objetivo atender às competências exigidas pela chamada sociedade globalizada, valorizando as demandas do mercado em detrimento da transmissão e da apropriação do conhecimento (como era defendido no Currículo Básico). Além disso, sua formulação corresponde à necessidade de se administrarem conflitos gerados pelas relações sociais de produção em contexto de globalização. Isso seria viabilizado pela formação de uma nova sociabilidade, por meio da qual seriam adquiridas formas de aprender a conviver, ou seja, pela formação de valores e atitudes de convivência social e respeito às diferenças.

Princípios como diversidade, inclusão e cidadania foram amplamente assumidos pelo governo Lerner no Estado do Paraná. Tal política resultou em um esvaziamento do conhecimento científico e, em contrapartida, os temas transversais e as temáticas relacionadas ao "meio ambiente", "sexualidade" e "diversidade cultural" inundaram as escolas em forma de projetos ou conteúdos a ser ministrados cotidianamente.

A influência dos PCN na organização das ações pedagógicas no Estado do Paraná não tardaria a ser contestada. Em 2003, Roberto Requião foi eleito novamente como governador do Estado pelo PMDB e com novo posicionamento político. Embasado principalmente na crítica ao modelo neoliberal, sua equipe de trabalho avançou na discussão sobre a organização do ensino, dando início às discussões que resultaram em um novo documento orientador da educação, as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE).

A opção por produzir as DCE refletia o descontentamento com as políticas educacionais, tanto na dimensão estadual quanto na federal. Ao longo dos doze anos de governo peemedebista no Estado do Paraná<sup>33</sup>, as políticas educacionais caracterizaram-se pela descontinuidade e inconstância, mudando de um governo para outro. Um exemplo disso foi a rejeição, no primeiro mandato do governo de Requião, dos princípios elaborados no governo Álvaro Dias.

As críticas às diretrizes anteriores encontram ressonância na carta de apresentação das DCE elaborada pela Superintendente de Educação, Yvelise de Freitas Arco-Verde.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria. Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas. (PARANÁ, 2008, p.7).

Assim, a elaboração das DCE foi iniciada em 2003, em razão da discordância quanto à utilização dos PCN, cuja proposta de currículo fundava-se nas experiências do aluno e destinava-se à prática do projeto neoliberal para a educação. Neste sentido, no governo de Requião de 2003, decidiu-se retomar a discussão do Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990, observando-a na elaboração do novo documento.

---

<sup>33</sup> Iniciado com o governo de Álvaro Dias até gestão de Roberto Requião (1997-2002).

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década (PARANÁ, 2008, p.19).

A ideia de “continuidade” das atividades iniciadas com o Currículo Básico corresponde a uma clara tentativa de superar as críticas quanto à descontinuidade das políticas educacionais durante o governo do PMDB e de ligar as ações educacionais e políticas da gestão atual à anterior do Governador Roberto Requião (1991-1994).

Segundo Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2010) e Navarro (2007), inicialmente, a proposta para elaboração das diretrizes educacionais para Paraná estava dividida entre o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e o Departamento de Ensino Médio (DEM), os quais deveriam formular as diretrizes segundo a estrutura interna da SEED. Entretanto, com o encaminhamento dos trabalhos, observou-se um conflito de base epistemológica entre os membros dos dois departamentos.

Segundo Navarro (2007, p. 134), tal impasse foi resolvido em uma reunião plenária realizada em 2006, dirigida pelo Secretário de Educação de Estado, Maurício Requião, e pela Superintendente de Educação, Yvelise de Freitas Arco-Verde<sup>34</sup>. Foi determinado que as diretrizes deveriam ser reunidas em um único documento, válido para o ensino médio e fundamental. Desta forma, tanto o ensino médio quanto o fundamental seguiriam mesma orientação, inclusive em termos da base epistemológica que havia sido resgatada do Currículo Básico: pedagogia histórico-crítica.

Na sequência, foram realizados diversos encontros com professores da rede básica, com a finalidade de oferecer formação continuada a respeito dos fundamentos teórico-filosóficos assumidos pela DCE.

---

<sup>34</sup> Posteriormente, Maurício Requião deixou o cargo, sendo substituído pela Superintendente. Em 2008, ao lançar a versão final das DCE, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde já se apresentava como Secretária da Educação.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula (PARANÁ, 2008, p. 8).

Com tal opção teórica, na DCE foram considerados sujeitos da Educação Básica “[...] crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais” (PARANÁ, 2008, p.14). A proposta era a de uma “[...] reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p.14), sendo a escola reconhecida como “local de socialização de conhecimento”. Por isso, um currículo “configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico” (PARANÁ, 2008, p.19).

Ao assumir a pedagogia histórico-crítica como pressuposto epistemológico, as DCE recolocaram a centralidade da escola para a formação humana, atribuindo importância aos conteúdos científicos de cada disciplina. Assim, contrapôs-se à proposta defendida pelos PCN, a qual era fundada na formação dos saberes, das habilidades e das competências.

Advertimos, entretanto, que apesar da elaboração das DCE, é possível vislumbrar uma forte influência dos PCN na prática educacional, principalmente no que tange ao uso dos livros didáticos enviados pelo MEC, os quais atendem à orientação do governo federal.

É importante assinalar também que, dos pressupostos assumidos pelas DCE, são poucas as referências à pedagogia histórico-crítica. Quanto a isso, Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2010) advertem que, no período de elaboração, as reflexões apontavam como principais princípios filosóficos e científicos as categorias e concepções produzidas pelo materialismo histórico e pela pedagogia histórico-crítica, tendo como referência as explicações de Marx, Saviani e

Gasparin<sup>35</sup>. No entanto, no documento final, é possível observar que ocorrem referências esparsas a Marx<sup>36</sup> e ao materialismo histórico e que foram totalmente excluídos os princípios defendidos por Saviani e Gasparin.

A esse respeito, chamamos a atenção para fato de que, apesar da referência à retomada das discussões iniciadas em 1990, a DCE não assume claramente a pedagogia histórico-crítica como fundamentação teórico-metodológica, que, anteriormente, tinha sido assumida na elaboração do Currículo Básico. É o que se observa na parte destinada à fundamentação metodológica do currículo, onde se menciona a opção por manter “[...] vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar” (PARANÁ, 2008, p.19), tal como tinha sido apresentado no Currículo Básico, mas não se explicita que teorias seriam essas.

Como podemos observar, as DCE, ao mesmo tempo em que correspondem à tentativa de construir vínculos com o Currículo Básico da Educação, fundamentando-se na crítica do governo de Requião ao neoliberalismo, são marcadas pela diversidade de referenciais, o que torna suas bases teóricas frágeis e pouco consistentes.

Essa fragilidade teórica pode ser observada, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares para disciplina de História. Na fundamentação teórica, a proposta curricular valoriza a contribuição da historiografia para o ensino de história. Para tanto, destacam-se as correntes da *História Nova*, *História Nova Cultural* e *Nova Esquerda Inglesa* como bases teórico-metodológicas articuladoras do conteúdo histórico e da formação do pensamento histórico. Portanto, ao reunir as três tendências historiográficas, cujas bases filosóficas são distintas, o documento apresenta uma leitura eclética e superficial da história e da compreensão da historiografia. O risco de se tomar referenciais com visões divergentes sobre o

---

<sup>35</sup> João Luiz Gasparin é professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), autor do livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” (2002), onde expõe os passos didáticos dessa pedagogia.

<sup>36</sup> Segundo Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2010), as poucas citações de Marx são feitas por meio de uma sobreposição discursiva, sendo afetadas pela incoerência teórica; por exemplo, na carta de apresentação elaborada pela então Secretária da Educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, conclama-se a um projeto de futuro que vislumbra a cidadania, o que se contrapõe à proposta de Marx no sentido da emancipação humana.

processo histórico é o de se recorrer a uma abordagem, por vezes, equivocada ou incoerente quanto à compreensão dos conteúdos e aos aspectos ideológicos e epistemológicos defendidos pelas distintas teorias.

Da forma como o texto foi elaborado, abordagens como micro-história e experiência social são colocadas como possibilidades de ensino em um mesmo patamar, embora, em sua base epistemológica, uma escola historiográfica negue a possibilidade de pesquisa da outra<sup>37</sup>.

Tal posicionamento - ecletismo teórico – tem como finalidade justificar a opção pela história temática, em substituição à história tradicional, baseada na cronologia e na lógica lineares. Segundo o documento, a escola metódica e positivista “é incapaz de pensar historicamente em outras temporalidades produzidas pelos sujeitos sociais” (PARANÁ, 2008, p.48). Assim, o ensino de história deveria estar assentado, segundo as DCE, no ensino de história por temas, sendo conduzido por três eixos ou conteúdos estruturantes: relações de poder, relações de trabalho e relação culturais.

De nossa perspectiva, a opção pela história temática, com o desprezo da cronologia, pode comprometer a aprendizagem de conteúdos científicos. No entanto, encontramos duas menções positivas nas diretrizes: uma, à didática de Rüsen como base metodológica próxima ao materialismo histórico; outra, à retomada da metanarrativa.

O historiador alemão Jörn Rüsen<sup>38</sup>, de tradição marxista, defensor do aprendizado com base em uma razão histórica por meio da narrativa, é tomado como articulador dos conteúdos históricos e das correntes historiográficas. O aprendizado de história seria possível a partir da formação de uma consciência

---

<sup>37</sup>A micro-história proposta por Jacques Le Goff e Carlos Ginzburg centra-se na possibilidade de investigação de casos isolados. Estes autores colocam em questão a macro-história e a metanarrativa, ao afirmarem que a visão totalizante seria responsável por encobrir ou tornar invisíveis as especificidades do processo histórico. Por outro lado, o conceito de experiência social de Edward Thompson propõe análise das práticas sociais da classe trabalhadora como forma de compreender o movimento mais amplo, compreendido como cultura de classe. Além dos exemplos fornecidos, podemos ainda indicar incompatibilidades conceituais. A antropologia histórica, a história do cotidiano e a análise do discurso defendidas pela Nova História Cultural entram em profunda discordância com os fundamentos teóricos filosóficos assumidos pela Historiografia da Nova Esquerda Inglesa que defende o materialismo histórico, o estudo da cultura da classe trabalhadora, a História Vista de Baixo e a História do Trabalho.

<sup>38</sup> Jörn Rüsen (1939), historiador e filósofo alemão, tenta aproximar a teoria e a metodologia da escrita da história do ensino/ didática da história.

histórica, compreendida por ele e defendida na DCE como “condição de existência humana” (PARANÁ, 2008, p.56).

As DCE também postulam o trabalho com fontes, aproximando o aprendizado de história do ofício do historiador. A proposta é de que o trabalho pedagógico seja feito com base nos conteúdos estruturantes, tendo como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Para isso, é necessário que professores e alunos transplatem para sala de aula os métodos de investigação histórica, mostrando que a História pode ser narrada por meio de diferentes fontes oficiais e não oficiais, como cinema, fotografia, etc. Entende-se que, assim, é possível ampliar a consciência histórico-social e dar visibilidade a sujeitos excluídos pelos documentos oficiais.

Ao trabalhar com vestígios na aula de História, é indispensável ir além dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, os registros orais, os testemunhos de história local, além de documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática (PARANÁ, 2008, p.69).

Ao defender o uso de fontes diversificadas, produzidas no cotidiano do mundo contemporâneo, as DCE apontam para a possibilidade se trabalhar com uma diversidade de objetos de estudo e seus usos.

Assinalamos que, algumas vezes, o cinema, a fotografia e outras fontes têm sido usadas de uma perspectiva que não valoriza a assimilação do conteúdo científico. É o caso, por exemplo, da proposta contida na teoria pós-moderna defendida por Ghiraldelli, Rorty e Davidson. Nessa teoria, o cinema, por exemplo, é tomado como narrativa, e as ações pedagógicas ligadas ao seu uso têm-se limitado à análise do discurso. A perspectiva de formação defendida nesta pesquisa contrapõe-se a essa forma de se usar o cinema.

Na contramão das tendências pós-modernas predominantes, apresentaremos a seguir as possibilidades formativas do uso do cinema e defenderemos a Teoria Histórico-Cultural com forma de se buscar a consciência histórica por meio dessa fonte.

### 3. CINEMA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO JÁ INICIADO

A literatura sobre o uso do cinema na escola não é novidade, mas, em geral, tais estudos são realizados de perspectivas educacionais diferentes da que adotamos neste trabalho. A opção pela perspectiva histórico-cultural como fundamento dessa estratégia pedagógica é, portanto, um desafio, já que, neste caso, o caminho ainda não está consolidado.

Partimos da convicção de que o cinema pode resultar em ações e reações estéticas, as quais são fundadas em dimensões filosóficas, políticas, científicas, artísticas e cognitivas. Isso porque, tendo como base uma realidade concreta, o cinema constrói e reinventa o real. Dessa perspectiva, a arte induz à emancipação do ser humano. Chauí (1997, p.333) afirma que, como “o cinema é a forma contemporânea da arte [...] tem o poder extraordinário, próprio da arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irrealidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio”.

Como o uso didático dessa forma de arte, muitas vezes, se restringe à ilustração ou ao entretenimento, para avançar na compreensão das possibilidades de uso do texto fílmico, precisamos abordá-lo conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural. Segundo as tendências pós-modernas predominantes, os filmes são fruto livre da imaginação artística; seriam, portanto, subjetivos e desvinculados de raízes históricas.

Quanto a nós, baseamo-nos em Vigotski, fundador da teoria histórico-cultural com base na compreensão de que a psicologia e a subjetividade humanas advêm da historicidade das relações entre os homens. Compreendendo o homem como ser social e criativo, ele afirma que a principal função da arte é levar à catarse<sup>39</sup>:

---

<sup>39</sup> Vigotski (2001) compreende a catarse como uma reação estética resultante de uma descarga de emoções. Tal reação transforma-se em uma emoção ou afeto que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição em um ponto culminante, uma espécie de curto-circuito. O autor explica que a reação estética promovida pela obra de arte consiste em transformar determinados sentimentos em elementos totalmente diferentes, ou seja, tornar um sentimento de desprazer em prazer, como ocorre com a reação estética provocada pela tragédia, por exemplo. Nesse sentido, o elemento essencial do processo que desencadeia a catarse seria a descarga de uma energia

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, **a arte é uma técnica social do sentimento**, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, esta se converte em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 2001, p. 315, grifo nosso).

Enfim, considerando a obra de arte como o social em nós, como um conjunto de signos estéticos com possibilidade de catarse, Vigotski (2001, p. 308, grifo do autor) afirma “que o sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte *torna-se* social ou generaliza-se”.

Muitos autores se entusiasma com as possibilidades do cinema. A ideia de relacionar arte, técnica e educação tem origem nas próprias condições de sua criação.

A arte cinematográfica oferece uma tal variedade de pesquisa, exige uma quantidade tão grande de trabalhos de todos os gêneros, requer uma atenção tão redobrada, que não hesito, de boa-fé, em proclamá-la a mais atraente e a mais interessante de todas as artes, pois ela utiliza quase todas as demais. A arte dramática, desenho, pintura, escultura, arquitetura, mecânica, trabalhos manuais de todo tipo, tudo se entrega em doses iguais nessa extraordinária profissão (MÉLIÈS, 2006, p. 6).

NOMA (1998) assim se manifesta a respeito da dimensão social do filme:

---

nervosa, que é a essência de todo sentimento, instaurando um processo em que o sentimento é oposto ao habitual. Isso ocorre porque o artista parte da experiência social do indivíduo. Nos termos de Vigotski (2001), a Arte realiza a catarse e seria, portanto, “uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (VIGOTSKI, 2001, p. 308), já que “o sentimento inicialmente individual, através da obra de arte, *torna-se* social ou generaliza-se” (2001, p.308).

Evidentemente, não estamos presumindo que um filme tem a capacidade de abordar, de lançar um olhar sobre a totalidade da vida social. O olhar produzido pelo cinema é uma construção de uma determinada visão de mundo acerca de algumas dimensões do social. Desde a sua gênese, ele implica numa série infinita de escolhas, revelando sempre o ponto de vista que equipe envolvida na produção (diretor, atores, roteirista, produtor, etc.) tem sobre a temática abordada. O que interessa para nosso trabalho é que, independentemente do tratamento dado ao tema, os filmes sempre lançam mão de e revelam dimensões da consciência coletiva que é produto social da experiência de viver no meio urbano, mesmo quando seu objetivo é a crítica e a rejeição. A grande força do cinema advém do fato dele ser um dos meios que permitem aos sujeitos sociais expressarem, registrarem e conhecerem melhor a sua realidade (NOMA, 1998, p. 20).

O texto fílmico se configura como instrumento poderoso que veicula e amplia signos construídos socialmente. Por meio de diálogos constantes, ele promove uma inundação de imagens e sons que permitem construções de sentidos e reflexões que potencializam a conscientização. Quando, diante de uma obra de Picasso, sentimos os horrores da guerra ou, no cinema, sentimos as emoções e o sofrimento dos personagens, em filmes como *Ladrões de Bicicleta*<sup>40</sup> ou *Germinal*<sup>41</sup>, descobrimos nossos próprios sentimentos. Ou seja, mesmo situações não vivenciadas por nós sensibilizam-nos e provocam nossas reflexões.

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. **A arte é um meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo;** reflete a infinita capacidade

---

<sup>40</sup> *Ladrões de Bicicleta* é um filme de 1948, dirigido por Vittorio De Sica, representante do neorealismo italiano. Nesse clássico cinematográfico, focado no contexto do pós-guerra, o diretor representa a história de Antonio Ricci, casado, com um filho, o qual consegue emprego como colador de cartazes. Para o novo trabalho, ele necessita usar sua bicicleta, que é roubada logo nas primeiras cenas do filme, aumentando o drama desse trabalhador e de sua família.

<sup>41</sup> *Germinal* é um filme francês de 1993, dirigido por Claude Berri, que tomou como base a obra literária de Émile Zola, de 1881, um marco do movimento literário por abordar de uma perspectiva estética naturalista as mudanças ocorridas na sociedade do século XIX. No enredo, está representada a história de trabalhadores de uma mina de carvão, os quais se mobilizam por melhores condições de trabalho e vida. Por meio desse enredo, o diretor discute conceitos como socialismo, anarquismo e capitalismo. Podemos inferir que, tanto na obra literária quanto no filme, existe uma aproximação entre arte e saber científico.

humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISHER, 1976, p. 13, grifo nosso).

Eisenstein (apud Duarte; Tavares, 2010, p.33), de uma perspectiva marxista, posiciona-se a respeito das possibilidades da arte:

Ser um processo é uma exigência básica, não importa qual seja a forma artística em discussão. Um ator, por exemplo, não imita os sentimentos do personagem que interpreta, mas dá vida a estes sentimentos que se desenvolvem, que se transformam, que surgem diante do espectador. Do mesmo modo, uma imagem não existe como algo fixo, pronto, acabado: ela se processa diante do espectador. **Uma obra de arte reproduz o processo através do qual na vida se formam imagens na razão e no sentimento dos homens** (EISENSTEIN, 1938 apud DUARTE; TAVARES, 2010, p.33, grifo nosso).

Na perspectiva de Marc Ferro (2010), a obra cinematográfica, como uma forma da arte, trata mais do contexto em que é produzida do que propriamente do recorte histórico apresentado na tela. Nesse sentido, o autor sugere que o espectador descubra onde o filme está na sociedade e onde a sociedade está no filme. Assim, como um agente conscientizador ou denunciador de sua realidade temporal, *“o filme é um agente da história, e não só um produto”*.

Benjamin (1969)<sup>42</sup>, um dos elaboradores da ‘estética materialista’, considera a educação como um processo de desmistificação da história e da ideologia capitalista dominante, já que promove o desenvolvimento de um espírito crítico no sujeito. Argumenta, nesse sentido, que o cinema é um veículo contra a alienação e, portanto, contém vieses educacionais.

O Cinema Novo<sup>43</sup> no Brasil também dialoga com a educação. Seu principal representante, Glauber Rocha, compreendendo a educação como práxis

---

<sup>42</sup> Em seu artigo, “A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução”, Walter Benjamin (1969) advoga uma estética materialista. Ao considerar o capitalismo como um sonho mítico ocorrido na Europa no século XIX, propõe que a arte, em especial a arte cinematográfica, seja uma ferramenta contra a alienação. Analista da modernidade, Benjamin desenvolve o conceito de espaço imagético dotado de uma racionalidade técnica.

<sup>43</sup> Cinema Novo é um movimento surgido no Brasil na década de 1950. Inspirada no neorrealismo italiano e na ‘Nouvelle Vague’ francesa, essa escola cinematográfica teve, como carro chefe de suas produções, a preocupação com o homem e a realidade político-social do país. Caracterizado por produções de baixo custo, seu lema era “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Como principais representantes dessa corrente,

revolucionária e transformadora do homem e da sociedade, propõe a construção de uma gramática cinematográfica de ruptura com a sociedade do espetáculo, alienadora dos sentidos.

Com base nesses autores, podemos afirmar que a utilização do cinema no ambiente escolar pode ser pensada em, pelo menos, dois eixos: por um lado, a necessidade de uma abordagem em que o texto fílmico, pode relacionar o conhecimento adquirido por meio da percepção de imagens em movimento à aprendizagem conceitual; por outro, tomando como referencial teórico autores como Gramsci, Marx, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Benjamin, Rocha, a possibilidade de desmontagem da imagem, em seu sentido político, por meio da estratégia didático-pedagógica do cinema, caso em que a construção do olhar crítico pode desvelar ideologias. O cinema, assim, atuaria como ferramenta contra-hegemônica. Nem todo recurso midiático, porém, tem esse potencial formativo:

Os recursos midiáticos possibilitam as novas formas de ver, ler, escrever e entrar em contato com outro universo cultural, mas sufocam a inteligência com o excesso de informações que contribuem para fragilizar a capacidade de conceituar, pensar e estabelecer relações dialéticas para a compreensão da realidade social (TERUYA, 2009 p.156).

A linguagem cinematográfica é sempre uma linguagem aberta. As metáforas surgem e as analogias que o cinema oferece transformam-se em “*flashes de luz*”. Os filmes, por sua natureza afetiva, despertam a emoção, a imaginação e os sentimentos, podendo, portanto, abrir as portas da percepção e ampliar nossa compreensão e nossa capacidade cognitiva.

---

podemos citar Glauber Rocha, Ruy Guerra, Leon Hirzman e Nelson Pereira dos Santos. Diretor de Deus e o Diabo na Terra do Sol, obra inaugural do cinema novo no Brasil. Glauber Rocha considerava o cinema como ciência antropológica moderna, na qual era possível uma visão totalizante do homem no espaço e no tempo. Sua proposta de um cinema que visasse o homem e não o lucro correspondia à sua crença no cinema como educação e como práxis revolucionária. Carmo (2003) salienta que, para Glauber Rocha, a educação deveria ser subvertida por uma poética cinematográfica. “Essa poética, imanente à estrutura narrativa do cinema, estaria disponível no mercado apresentando qualidades diversas de diretor para diretor, de produção para produção, de filme para filme” (CARMO, 2003, p.8).

Ao buscar uma educação do olhar<sup>44</sup>, o acesso à arte, especialmente a fílmica, promove um afinamento e uma elevação dos sentidos, como os da percepção, da atenção e da memória. Para Adorno, “a Arte é intuição de algo não intuitivo, é semelhante ao conceito sem conceito” (ADORNO, 1982, p. 115) e, nesse sentido, opõe-se ao conceito, embora, para isso, necessite dele. Nas imagens em movimento, cenas compõem e veiculam ideias e mensagens, contribuindo para que o movimento do pensamento transite do abstrato para o concreto, e vice-versa, e, portanto, favorecendo a aprendizagem de conceitos.

No entanto, o filme é muitas vezes usado na educação sem uma base teórica que promova uma reflexão crítica. Esse uso indevido corresponde àquilo que Jacquinet (1977, apud LEANDRO, 2001, p. 29-31) denomina de ‘pedagogia do transporte’.

A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de **uma arte, a cinematográfica, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo**, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento desencadeados por ciências já consolidadas, como a biologia, a geografia, a história [...] embora hoje façam parte da nossa formação cultural, tanto quanto a literatura, as imagens em movimento ainda não constituem um objeto de estudo em si [...]. A apropriação não problematizada das imagens em movimento tem contribuído para legitimar certas perversões, fazendo do filme a loura burra da pedagogia, que ilustra, mas não pensa (JACQUINOT, apud LEANDRO, 2001, p. 29-31, grifo nosso).

Leontiev (2004), analisando o processo de alienação na sociedade capitalista, mostra que tanto a divisão social do trabalho quanto a propriedade privada levaram a uma forma de estruturação da consciência humana na qual o significado social e o sentido pessoal se tornaram cada vez mais dissociados. Além disso, a alienação implica a impossibilidade de a maioria dos seres

---

<sup>44</sup> Para Almeida (1999, p.10), o conhecimento visual cotidiano de inúmeras representações em imagens participa da educação cultural, estética e política e da educação da memória. Segundo ele, passamos por um processo de educação cultural de inteligência. A arte, em forma plástica, dá visibilidade estética a um momento social, político, construindo e reconstruindo a memória desse momento. Miranda (2005, p.35) complementa essa afirmação: “dizer que algo participa da educação é mostrar que determinado entendimento, sentimento ou julgamento não é natural, ou seja, aprendemos a tê-los. No caso das imagens, é dizer que vemos porque aprendemos a olhar.”

humanos se apropriar das riquezas materiais e não materiais existentes socialmente.

Na sociedade de classes, adverte Leontiev: “a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais” (LEONTIEV, 2004, p. 185).

Ora, o patrimônio material e espiritual está relacionado ao que há de mais elaborado na cultura humana; no caso, a Ciência, a Arte e a Filosofia. Para que se desenvolvam aptidões artísticas e científicas, as novas gerações devem não só ter acesso a essas formas de conhecimento, mas também se apropriar do modo como elas são produzidas:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Em seu livro *A hipótese cinema*<sup>45</sup>, Bergala (2008) afirma que o uso do cinema na escola deve estar fundamentado em uma perspectiva tridimensional, na qual o meio de comunicação, a indústria e a arte não se separam. Nessa tridimensionalidade se manifestaria sua dimensão política.

Ao propormos o uso do cinema para o aprendizado histórico, podemos pensar também que, considerando-se as diferentes instâncias, os desafios do professor são parecidos com os do historiador e com os do cineasta. Como contar

---

<sup>45</sup> Na obra mencionada, entendendo o filme como um gesto de criação, Bergala (2008) defende que a escola seja um espaço de encontro da arte com o conhecimento. Segundo ele, “a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o *único* lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. Pois, excluindo-se os “herdeiros” no sentido de Bourdieu, tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente “obrigatórias” (BERGALA, 2008, p.32-33).

uma história? Para onde direcionar a atenção? Como aproximar a narrativa histórica da narrativa cinematográfica? É conveniente ou necessária essa aproximação?

A obra cinematográfica, tratada como texto fílmico a ser usado em sala de aula, não deve ser pensada apenas como apoio ilustrativo para esta ou aquela disciplina. Isso precisa ser feito de uma perspectiva maior. Se pensarmos que a função da educação é levar ao desenvolvimento das funções psicológicas para níveis mais complexos, não podemos restringir o uso de filmes à perspectiva do lazer e do entretenimento. É fundamental que a estes sejam somados os conhecimentos que ele veicula, bem como os conhecimentos que se articulem à compreensão do cinema como forma de arte.

Quando consideramos o cinema como arte, como produto histórico, e o utilizamos como instrumento para fins educacionais, ampliamos suas potencialidades, especialmente se a intenção for estimular a reflexão. Ao tratá-lo como é, ou seja, como obra de arte, podemos associar uma elaboração estética a uma formação conceitual. Para Vigotski (2004, p. 352), *“a tarefa mais importante da educação estética é introduzir a educação estética na própria vida”*, pois *“a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações”*.

O trabalho educativo é ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

É essa a postura de Mészáros (2008, p. 83), para quem “[...] o significado real da educação é fazer os indivíduos viverem à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação”. É com essa compreensão que postulamos o uso do cinema em sala de aula. Não o entendemos apenas como um moderno aparato tecnológico ou como uma ferramenta para práticas midiáticas em educação voltadas para os olhares, as vozes e os sabores ao gosto tão comum e tão na moda do ‘aprender a aprender’. De nossa perspectiva, o

cinema é muito mais, é um instrumento capaz de mobilizar e potencializar a aprendizagem com base na apropriação de conceitos científicos (históricos) por parte dos alunos.

No texto fílmico, para que a arte cumpra sua função de contar histórias e inventar 'realidades', unem-se linguagem, narrativas e imagens em movimento. Cria-se, assim, um 'mundo possível' no qual o espectador se identifica e vivencia novas experiências. Para Luria (1991), "as percepções visuais, táteis e auditivas trabalham em conjunto". Segundo Barroco (2007, p. 198), "o sentido educativo da Arte ultrapassa a esfera estética, pois, ao vivenciar a emoção estética, o sujeito também está sendo trabalhado em sua zona de desenvolvimento próximo".

Interessa-nos, neste trabalho, a 'ontologia da imagem'<sup>46</sup>, sua dimensão social, estética e, fundamentalmente, sua pedagogia.

Considerando que nosso objetivo é analisar as *mediações didáticas necessárias para que o texto fílmico favoreça a aprendizagem conceitual dos estudantes*, lembramos que muitas são as formas de se assistir a um filme. Podemos vê-lo apenas como uma narrativa, como uma composição cinematográfica (com seus planos, enquadramentos, luz e som), assim como podemos nos ater à interpretação dos atores. As mais diversas formas de se ver um filme podem levar a caminhos diferenciados. Entre esses caminhos, dois polos: o do entretenimento ou o da reação estética. Se considerarmos o segundo caminho, temos a seguinte indagação: nas imagens em movimento, o que pode ser visto de nós mesmos e da humanidade que pode ser transformado em experiência? Decorrente dessa via, de que modo essa emoção vivenciada, essa experiência, pode ser articulada com o conhecimento histórico?

Em nossa trajetória docente, percebemos que, frequentemente, ao selecionar o material pedagógico (no caso, o filme), levamos em consideração apenas nossas experiências pessoais, desconsiderando elementos fundamentais que possam, de fato, motivar o aluno. Ou seja, acabamos por desconsiderar

---

<sup>46</sup> Para Anita Leandro, "uma imagem ensina, na medida em que ela, tanto do ponto de vista formal, quanto de conteúdo, veicula um pensamento, encorajando assim o pensamento no espectador" (LEANDRO, 2001, p.34). Continua a autora: "o trabalho do filme, o filme como *local* de trabalho, *local* de realização do ato criador do homem, e, portanto, de transformação do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca" (LEANDRO, 2001, p.31).

elementos como faixa etária, vivências pessoais e familiares e contextualização socioeconômica. Entretanto, ao longo dos anos e de nossa experiência em sala de aula, pudemos observar que a imposição de nossos motivos para “gostar” ou “compreender” determinados filmes não é suficiente para que ocorra a aprendizagem. Para que o uso do filme possa contribuir para o processo de aprendizagem, é fundamental que se leve em conta alguns aspectos fundamentais: atender à faixa etária, conter elementos literários e históricos e, ainda, aproximar-se das experiências afetivas do espectador.

Consideramos que a arte, em especial a Sétima Arte, quando atinge seu poder catártico de provocar emoções, promove resultados significativos:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos a miúdo inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a **vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores** e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a dispõe posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (VIGOTSKI, 2004, p. 342-343, grifo nosso).

Considerando essa vivência estética, postulamos a importância do cinema para a aprendizagem. Como assevera Vigotski (2001), é no *acúmulo de energia* decorrente da vivência estética que se armazena a força para futuras ações. Compreendemos, portanto, que essa energia acumulada para futuras ações é condição para a mobilização que servirá de âncora para a aprendizagem conceitual. Ou seja, a Arte cumpre seu papel mobilizador:

Em Benjamim, as alegorias e as imagens são conceitos, são dimensões fundamentais da realidade que não podem ser ditas ou articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de uma compreensão, ao mesmo tempo, racional e afetiva. O conceito-imagem não é um conceito externo, referente a algo exterior, mas uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada (MEDEIROS, 2010, p.104).

É na aproximação entre história filmográfica e experiência do aluno (seja ela da faixa etária, das condições socioeconômicas, da memória afetiva ou da experiência familiar), e não utilizando o filme como mera distração, que é possível mobilizar os alunos para ações que levem à aprendizagem conceitual.

Quando utilizamos o filme com propósitos educacionais, fazendo com que os alunos compreendam dimensões fundamentais das relações humanas, a partir das próprias vivências, o conceito se torna significativo para eles exatamente porque seu conteúdo faz parte da experiência histórico-social acumulada no próprio conceito. Por isso, comungamos com Medeiros (2010, p.105) a defesa de que “por meio de seu componente emocional a imagem ganha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo”. Consideramos que essa percepção, aliada às vivências e às emoções oportunizadas pela arte, configura-se como criação:

Eis por que a percepção da arte também é criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda, superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Resta ainda discutir o que Vigotski (2001) anuncia como arte verdadeira. Ao tornar possível a destruição do conteúdo pela forma, provocando catarse, em emoções genuínas, a arte manifesta-se plenamente. Como um estímulo forte, possibilita novas trilhas, como afirma o autor: os estímulos fortes e a repetição de determinadas ações “abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2009, p.13) para novas atividades.

Consideramos o cinema um estímulo forte, já que, por meio da unidade do afetivo e do cognitivo, pode conduzir ao pensamento teórico e conceitual. O filme pode ser uma importante ferramenta para isso, especialmente quando, não de forma isolada, se funda em ações que potencializem e direcionem o conteúdo e os conceitos a ser trabalhados. Ele fornece imagens e experiências que podem se aproximar ou se distanciar da realidade do aluno, mas que, no âmbito das relações humanas, contribuem para a formação de conceitos e, assim, para o processo de desenvolvimento. Como salienta Benjamin, uma imagem, mas não qualquer imagem e sim a imagem-conceito. Inferimos que essa imagem carrega

consigo o que lhe é substancial, ou seja, o seu nuclear, como diria Davidov. É essa imagem conceito que se pode explorar no filme.

Assim, fundamentando-nos na teoria histórico-cultural, especialmente na visão de que o desenvolvimento humano é o cerne do conhecimento escolar, destacamos que, segundo Vigotski, a linguagem é instrumento de reflexão humana de particular importância.

Vygotsky amplia o conceito de mediação da teoria marxista, referindo-se, além dos instrumentos físicos, aos instrumentos simbólicos como mediadores da atividade humana. Os instrumentos materiais estão ligados às atividades práticas; aos instrumentos simbólicos – dentre os quais a linguagem tem papel de destaque –, às atividades com signos e sistemas simbólicos (SFORNI; GALUCH, 2006b, p. 150).

De maneira análoga a um instrumento de trabalho, o signo age como um instrumento da atividade psicológica (Vigotski, 1984). O uso da imagem apresenta-se como elemento atrativo e potencializador do aprendizado, mas isso ainda é pouco. As ações de ver, ouvir e lembrar não garantem a aquisição do conhecimento. Portanto, a atividade do sujeito apresenta-se como condição fundamental para a aquisição do conhecimento. Em nossa concepção, o aluno aprende quando é ativo com o conteúdo, ou seja, quando sistematiza informações, relaciona-os com diferentes contextos e atua mentalmente com os conceitos, usando-os como ‘ferramenta do pensamento’.

Segundo Vigotski, por meio da internalização de signos mediados culturalmente, as funções elementares são transformadas em funções psicológicas superiores (atenção deliberada, memória lógica, generalização e abstração). O autor considera os signos como ferramentas psicológicas, além da língua falada e escrita, os mapas e as obras de arte.

Assim, partindo da premissa de que o filme é linguagem, alçamo-lo a uma prática pedagógica importante para a realização das mediações simbólicas entre o indivíduo e o mundo. Porém, para que seu potencial formativo se realize em situações de ensino, é preciso compreender a natureza da aprendizagem conceitual e do desenvolvimento do pensamento possível de ser formado por meio da apropriação de conceitos sistematizados. Essa é a questão a ser abordada no próximo capítulo.

#### 4. ALGUNS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA SE PENSAR ENSINO E APRENDIZAGEM

Com o objetivo de identificar e *analisar mediações didáticas necessárias para que o texto fílmico favoreça a aprendizagem de conceitos históricos*, apropriamo-nos de categorias de análise da teoria histórico-cultural.

Consideramos que falar de aprendizagem<sup>47</sup> é tratar de um processo que envolve a interação entre a atividade externa (atuação com sujeitos mais experientes e a própria atuação com os objetos) e a atividade interna (do sujeito). Davidov (1988a) assinala que educação e ensino formam um processo indissociável que atuam em um único processo mental. No entanto, cabe salientar que não é qualquer ensino ou conteúdo escolar que é relevante, e sim, os conteúdos significativos para o aluno e para o alcance do domínio teórico dos fenômenos da realidade objetiva. Nesse sentido, buscamos compreender a diferenciação entre conhecimento teórico e empírico com a finalidade de propor mediações pedagógicas necessárias para ensino desenvolvimental.

Galperin, ocupando-se do que ele denomina de processo de assimilação, também ofereceu-nos elementos importantes para a nossa investigação. No entanto, mesmo tendo tratado do aspecto emocional na aprendizagem, o elemento afetivo não ocupa papel significativo em sua teorização.

Como nossa hipótese é de que o componente emocional presente nas narrativas fílmicas é um aspecto específico desse recurso no ensino, recorreremos também a Vigotski, especialmente ao reportar-se à unidade entre o cognitivo e o afetivo. Dessa forma, pudemos ampliar nossa compreensão dos aspectos que favorecem a passagem da atividade externa para a interna nas situações de ensino.

---

<sup>47</sup> Segundo Puentes e Longarezi “assimilar, reproduzir, interiorizar e internalizar são termos que, dentro da teoria histórico-cultural, tem o mesmo significado e podem ser entendidos como sinônimo de aprender e aprendizagem” (PUENTES; LONGAREZI, 2012, p. 17).

#### 4.1 A unidade cognição e afeto na aprendizagem

Aprendizagem escolar parece ser uma atividade voltada apenas para o desenvolvimento intelectual e, nesse sentido, a função psíquica superior a ser desenvolvida seria o raciocínio. No entanto, essa relação corresponde a uma visão compartimentalizada do homem, segundo a qual o desenvolvimento físico, o emocional e o intelectual far-se-iam separadamente e por instâncias de formação específicas.

Essa visão foi bastante combatida por Vigotski. Para ele, apesar de suas especificidades, os processos do desenvolvimento não são independentes. Sua simples soma não formaria o homem, ao contrário, o desenvolvimento integral exige a articulação de todas as funções psíquicas superiores. Em seus estudos Vigotski considerou a unidade entre cognição e afeto no psiquismo humano. Portanto, falar da aprendizagem em contexto escolar é também compreender essa unidade entre cognição e afeto e contemplá-la na atividade de ensino.

É principalmente em seus estudos sobre as emoções que Vigotski lança luzes sobre a relação entre sentimento e conhecimento. Conforme Smolka (2009)<sup>48</sup>, as emoções são tratadas por Vigotski em sua relação com outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento. Em uma de suas últimas conferências, Vigotski (1982) afirma:

O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem a resposta ao último “por quê” na análise do processo de pensar (VIGOTSKI, 1982, p.342).

No livro “Psicologia da Arte”<sup>49</sup>, Vigotski elabora uma concepção de psique na qual a fantasia, as emoções e a imaginação são relevantes. Ao estudar a

---

<sup>48</sup> A referência de Smolka 2009 remete-se aos comentários por esta autora no livro *Imaginação e Criação da Infância de Vigotski*, 2009.

<sup>49</sup> Partindo do pressuposto de que os primeiros trabalhos de um autor contêm núcleos essenciais do seu pensamento, Gonzáles Rey (2013) afirma que com Vigotski também foi assim- tendo como temas centrais as emoções e o sentimento, em seu livro *Psicologia da*

imaginação e o processo de criação na infância, o autor estabeleceu a relação entre as funções da consciência humana e a atividade criadora. Para ele, existem dois tipos principais de atividade: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora.

A atividade reprodutiva está ligada à memória de experiências vividas anteriormente pelo indivíduo. Nesse tipo de atividade, as ações do indivíduo carregam um significativo conjunto de marcas e impressões (representação) já vivenciadas, o que o permite reproduzir ou repetir meios de conduta criados em momentos anteriores.

Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes (VIGOTSKI, 2009, p.12).

Nesse primeiro tipo de atividade, o sujeito não cria nada novo, apenas repete de forma semelhante aquilo que já adquiriu. Apesar de parecer menos importante do que a atividade propriamente criativa, a atividade reprodutiva é valorizada pelo autor:

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais (VIGOTSKI, 2009, p.12).

Assim, a ação do homem pode ser compreendida por meio de experiências anteriores, as quais servem de base para sua adaptação a novas situações. A reprodução da ação é possível pela plasticidade do cérebro, que permite ao

---

*Arte*, Vigotski apresenta “uma nova representação geral sobre a psique, na qual a imaginação, as emoções e a fantasia tem importante peso” (GONZÁLES REY, 2013, p.30). Nele, há a busca dos aspectos psicológicos complexos integrantes da vivência artística onde o homem se constitui como ser complexo em sua integração cognitivo-afetiva, nesse sentido, Gonzáles Rey reconsidera que “talvez *Psicologia da Arte* seja, não pela juventude de seu autor, mas sim por seu frescor, ousadia e criatividade uma das produções de Vigotski onde aparece com maior clareza seu interesse pelo tema da espiritualidade” (GONZÁLES REY, 2013, p. 32-33).

homem modificar suas ações e, ao mesmo tempo, manter as marcas e impressões das ações passadas.

Por isso, Vigotski ressalta que os estímulos fortes e a repetição de determinadas ações “abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2009, p.13) para novas atividades. Todavia, apesar dessa importância, se contasse apenas com a atividade reprodutiva, o homem apenas se adaptaria ao meio, não o modificaria. Em outras palavras, se apenas a experiência anterior fosse a guia das ações humanas, ele reproduziria ciclicamente sua própria condição de existência. O homem, porém, não apenas se adapta, mas modifica o seu meio. Isso é possível porque ele realiza o outro tipo de atividade: a atividade combinatória ou criadora.

A imaginação de um fato futuro ou de um passado não vivenciado pelo sujeito é possível porque o homem conta com esse tipo de atividade. Esta se revela na capacidade que ele tem para imaginar algo que não viveu; por exemplo, para criar suposições e imagens mentais sobre determinados conceitos, fatos ou histórias. O autor usa o termo *combinatória* em conjunto com o termo *criadora* porque considera que a criação é um processo no qual o sujeito combina e reelabora elementos adquiridos em suas experiências anteriores chegando a novos “arranjos”.

Reforçando a importância dessas duas atividades humanas, ele afirma que o cérebro não apenas conserva nossas experiências anteriores, como também permite a criação de novas situações, as últimas com um caráter prospectivo. Por meio dessa atividade, o homem produziu e produz a arte, a ciência e a técnica. Enfim, todo o mundo cultural, grandes ou pequenos feitos, são produtos da imaginação e da criação humana, afirma Vigotski (2009).

“O processo de criação manifesta-se com toda a sua força já na mais tenra infância” (VIGOTSKI, 2009, p.16), A imitação dos objetos e das atividades do mundo adulto exerce grande influência nas brincadeiras das crianças pequenas, mas estas não apenas reproduzem o que vêem na realidade, não somente recordam o que vivenciaram. Na brincadeira, ocorre uma “reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). A criança recorre a elementos tomados da realidade e também aos da experiência anterior e os combina de novas maneiras, constituindo assim sua base de criação.

A capacidade criadora depende, portanto, do acúmulo de experiência do indivíduo, já que a imaginação e a realidade se entrelaçam, resultando na possibilidade de criação. Ao explorar a relação entre imaginação, realidade e atividade criadora, Vigotski (2009) destaca algumas leis:

Primeira lei: a criação depende da riqueza de experiências e conteúdos acumulados pelo indivíduo. Ao fazer essa afirmação, Vigotski desconstrói a ideia de que a criança tem mais imaginação do que o adulto. Ora, se a experiência anterior é o material por meio da qual se criam as construções da imaginação, a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, em razão de sua pouca experiência. Quanto mais rica é a experiência do sujeito, mais rica é também sua imaginação.

Essa primeira lei traz para o campo pedagógico um tema controverso: é comum que se considere que as crianças têm naturalmente maior capacidade de imaginação e criação do que os adultos e, portanto, a intervenção do adulto pode “atrapalhar” essas atividades na criança. Ou seja, por vezes, considera-se que é preciso deixar a criança livre para que possa criar, restando ao professor pouco espaço para atuar nesse campo de desenvolvimento. Vigotski (2009) afirma justamente o contrário:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será sua atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.23).

Se essa é a condição para a atividade criadora, um ensino que vise o desenvolvimento humano e, dentre os vários desenvolvimentos, o da imaginação e da criação, atribui papel preponderante à ação docente e ao conteúdo da atividade pedagógica. Assim: “a conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A segunda lei refere-se à relação entre fantasia e realidade. De acordo com Vigotski, essa relação “é mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquelas entre o

produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p.23). Comentando a afirmação de Vigotski, Smolka (2009) explica que essa lei se refere à capacidade de “formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia”. A linguagem é que torna possível pensar por meio da experiência alheia: “tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção [...] quanto a história [...] implicam a atividade criadora da imaginação” (SMOLKA, 2009, p.23). Quando lemos um livro, criamos imagens mentais dos personagens (a cor da pele, dos olhos, do cabelo, as roupas, a estatura e, ainda, traços de personalidade). Quando vemos um filme, projetamos as possibilidades de desdobramento da história, formamos imagens de locais onde nunca estivemos, de relacionamentos estabelecidos de outros modos, emocionamo-nos ou compartilhamos sentimentos diante de fenômenos que não estão nos afetando em nosso cotidiano, construímos mentalmente um tempo ou um espaço histórico que pode estar muito distante de nossa própria vivência<sup>50</sup>.

Assim, por meio da experiência alheia ou da experiência social, a experiência<sup>51</sup> individual é ampliada. Para explicar essa relação, Vigotski (2009) usa um exemplo: “se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós”. (VIGOTSKI, 2009, p. 24). É justamente porque a imaginação é orientada pela experiência de outros, e não deixada livremente, que seu produto pode coincidir com a realidade.

Por isso, a imaginação é importante no comportamento e no desenvolvimento humano; “ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua

---

<sup>50</sup> De acordo com Bozhovich (apud GONZÁLES REY, 2013, p. 101) “a vivência, segundo Vigotski, é uma “unidade” na qual estão representados em um todo indivisível, por um lado o meio, isto é, o experimentado pela criança; por outro o que a própria criança traz a essa vivência e que, por sua vez, é determinado pelo nível anteriormente alcançado por ela”.

<sup>51</sup> Para Vigostki (apud GONZÁLES REY, 2013, p. 101) “a experiência é a unidade da personalidade e do meio como ele existe no desenvolvimento [...] A experiência deve ser compreendida como a relação interna da criança como indivíduo com um determinado aspecto da realidade”.

experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Pode, assim, extrapolar os limites estreitos de sua experiência individual.

No segundo caso, diferentemente do primeiro, não é a imaginação que se apoia na experiência, mas a própria experiência que se apoia na imaginação. Isso ocorre porque a experiência é ampliada pela imaginação constituída e orientada pela experiência alheia. Aproveitando os exemplos oferecidos por Vigotski (2009) em seu estudo da Revolução Francesa, podemos afirmar que a imaginação do aluno não tem como se apoiar em sua experiência particular, então o fenômeno vai se constituindo para ele com base em uma experiência apoiada na imaginação. O aluno tem sua experiência ampliada pela imaginação desse fato histórico, que está objetivado na linguagem escrita dos compêndios de história, em imagens, em narrativas fílmicas, etc.

Por isso, em situações de ensino, quanto maior é o acesso à “experiência alheia”, maior é o número de elementos para despertar a imaginação e ampliar a experiência da criança em torno do conceito que se pretende ensinar. Assim, maior será a possibilidade de apreensão conceitual, já que o aluno terá mais experiências com as quais poderá estabelecer relações para ir formando o significado do conceito.

Sabemos que essa experiência social chega a cada sujeito por meio da linguagem. No entanto, algumas linguagens são mais áridas, pouco férteis para a imaginação. É o caso da linguagem científica. É preciso um grande repertório de experiências para se construir imagens mentais quando se está diante de um texto científico. Nesse sentido, consideramos que a linguagem contida nos manuais das diferentes ciências deve ser somada a outras linguagens que favorecem a formação de imagens e a imaginação. É o caso da linguagem cinematográfica. No caso dos conteúdos de história, as narrativas fílmicas podem ampliar o que a vivência de uma pessoa, por mais rica que seja, consegue oferecer.

A terceira lei apresentada por Vigotski quanto à relação entre a atividade de imaginação e a realidade foi fundamental para a análise realizada no decorrer de nossa pesquisa, na qual precisamos contemplar a questão do caráter emocional. De acordo com Vigotski, a emoção manifesta-se de *duas maneiras* no processo criativo. Pela primeira,

[...] qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria (VIGOTSKI, 2009, p. 25-26).

Como afirma Vigotski, a emoção não apenas interfere nas expressões externas e corporais, mas também, de forma interna, reflete-se “na seleção de ideias, imagens, impressões” (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Em um duplo movimento de sentimentos, a criação e a imaginação atuam de forma a expressar sentimentos internos. Por exemplo, a criança retrata a tristeza ou a raiva por meio do desenho ou as imagens e as fantasias externas “servem de expressão interna dos nossos sentimentos” (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Assim, como afirma Vigotski (2009, p. 26), é “a influência do sentimento que “colore a percepção dos objetos externos”; por isso, determinadas músicas e cores ou determinados filmes podem ser associados à nossa situação de ânimo. Quando estamos apaixonados, ouvimos músicas românticas; quando assistimos a determinados filmes, sentimo-nos “emotivos”, associando, por exemplo, a morte de um personagem a um familiar; ou ainda, quando estamos felizes, sentimos impulso de dançar ou usar roupas “alegres” com estampas floridas ou coloridas. Esse fato é explicado por Smolka: “a emoção ou os sentimentos agregam imagens, enquanto o estado emocional atua na significação de uma experiência” (SMOLKA, 2009, p. 26). Por isso, para Vigotski, a imaginação pode ser considerada uma ação consciente do homem, uma capacidade superior. Nossas ações físicas e mentais expressam os sentimentos, articulando “imagens” às emoções, “propiciando uma linguagem interior para nossos sentimentos”. É o que indica Vigotski ao indagar “quando uma pessoa dança, será que de um lado se encontra a soma dos movimentos musculares e do outro a alegria e o entusiasmo”? Um e outro estão estruturalmente próximos” (VIGOTSKI, apud TOASSA, 2009, p. 30). As imagens que despertam em nós emoções semelhantes tendem a se unir. Segundo Vigotski (2009, p. 26), “os psicólogos denominam essa influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória como lei do signo emocional comum”. Nesse sentido, a primeira maneira de a emoção se manifestar

no processo criativo é influenciando a imaginação, ou seja, “os sentimentos influem na imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p.28).

A segunda maneira de a emoção se manifestar na imaginação, e conseqüentemente no processo criativo, corresponde a uma relação inversa da imaginação com a criação: “a imaginação influi no sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Esse fenômeno, segundo ele, sintetiza-se na *lei da realidade emocional da imaginação*<sup>52</sup>. Baseando-se nas formulações de Ribot<sup>53</sup>, o autor afirma que a essência dessa lei está no fato de que as formas de imaginação carregam elementos afetivos.

Qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa [...] é essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte entre nós (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Ao assistir a um filme, a pessoa não precisa ter passado por uma situação de morte ou ter presenciado uma guerra para se emocionar com a história. Por exemplo, para se emocionar com o filme “A lista de Schindler”<sup>54</sup>, não é necessário que o aluno tenha vivido o holocausto ou mesmo conhecido alguém que o tenha vivido. Dessa forma, as situações apresentadas pela obra cinematográfica, tomada por nós como obra de arte, exercem influência sobre o indivíduo, permitindo-lhe obter uma experiência social de situações que não vivenciou.

---

<sup>52</sup>Smolka (2009, p.28) esclarece que a *lei da realidade emocional da imaginação*, em outros momentos, foi chamada por Vigotski de *lei da realidade dos sentimentos*, ou *lei da sensação real*.

<sup>53</sup> Théodule-Armand Ribot (1839-1916) foi um psicólogo francês que dedicou-se a psicologia experimental especificamente aos elementos físicos da vida mental. Suas obras foram inspitadoras do método de interpretação desenvolvido pelo ator Contantin Stanislavski.

<sup>54</sup> A lista de Schindler é um filme estadunidense de 1993, dirigido por Steven Spielberg. O filme tem como contexto histórico o período da II Guerra Mundial e o nazismo. Aborda a história do empresário polonês Oskar Shindler, que ao direcionar um grupo de trabalhadores judeus para sua fábrica de painéis, os salvou da morte nos campos de concentração. Ao fundar a fábrica visava enriquecimento ao explorar a mão de obra dos judeus, nela empregou, entre 1939-1944 muitos judeus. Ao decorrer do processo, sensibilizado pela perseguição e sofrimento infringido aos judeus, usou a fortuna adquirida para salvá-los. Mais de mil, escritos na lista de Schindler. Baseado em fatos reais o filme levou o Oscar de melhor filme do ano.

As paixões e destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça, perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante dos acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e esse aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música (VIGOTSKI, 2009, p. 28-29).

A obra de arte (pintura, literatura, música, fotografia e cinema) carrega um vasto campo de experiência social, que o artista transplanta para sua obra. Assim, a fantasia e a imaginação podem influenciar o indivíduo de forma tão profunda que, com base na obra, ele reelabora e reconstrói os passos do artista, suas experiências, criando uma rede complexa de sentimentos e traços da realidade<sup>55</sup>, ou seja, suscitam uma reação estética. Vigotski (2001) afirma que as imagens construídas pela obra artística promovem emoções verdadeiras no indivíduo, ampliando seu campo vivido, influenciando sua percepção do mundo: “vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional” (VIGOTSKI, 2001, p. 264).

No que se refere à aprendizagem de conceitos históricos, consideramos que as emoções provocadas pelo filme podem levar à ampliação das experiências vividas pelo aluno, não de forma unicamente superficial e externa, já que, como considera Vigotski, as emoções promovidas pela contemplação de uma obra de arte (seja uma obra literária, um filme, uma fotografia ou tela) são “*emoções inteligentes*” (VIGOTSKI, 2001, p. 266). Normalmente, a forma de apresentação da história leva o estudante a tomar conhecimento de um fato histórico como algo alheio aos dramas humanos. Por meio do filme, ele pode recuperar a dramaticidade que se manifesta na cotidianidade das pessoas e que normalmente

---

<sup>55</sup> Ao discutir a reação estética promovida pela arte, Vigotski referênciava em Muller-Freienfels e conclui que “o prazer artístico não é mera recepção, mas requer uma elevadíssima atividade do psiquismo. Isto não aceita as exigências da arte como um saco aceita um monte de grãos, elas requerem antes a mesma germinação que requer a semente no solo fértil, e o estudo do psicólogo pode apenas descobrir os meios auxiliares de que essa germinação precisa, assim como a germinação da semente precisa de umidade, calor, algumas substâncias químicas, etc.” (VIGOTSKI, 2001, p.258).

fica obscurecida na narrativa dos grandes fatos históricos nos livros didáticos. O contato com essa dimensão da vida humana favorece não apenas que se compreenda o significado do fato histórico, mas que se lhe agregue um novo sentido<sup>56</sup>. Retomando o exemplo, “A lista de Schindler” não proporciona apenas a compreensão do significado do holocausto, mas também o desenvolvimento de um sentimento em relação a esse fenômeno que marcou a história humana. Isso parece ter maior impacto na formação da personalidade do estudante.

Nossa percepção encontra sintonia com o que afirma Vigotski: “as convicções que podemos proporcionar na escola por meio de saberes se enraizarão na vida psíquica da criança somente quando forem emocionalmente fortalecidas” (VIGOTSKI, 2009, p.77-78) por meio de imagens claras dos fatos históricos e das ações desenvolvidas historicamente pelos homens. Tais emoções podem tanto ser o medo da guerra, a dor da morte, quanto à empolgação pelo novo. “Nada grandioso é feito na vida sem um grande sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p.77).

A emoção provocada pela obra de arte age como uma “autocombustão” que se move de forma “explosiva”, como uma descarga de emoções, que é a base da reação estética. Vigotski explica que “da fábula à tragédia *a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra a sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito*” (VIGOTSKI, 2001, p. 270, grifo do autor).

Por fim, a quarta lei da relação entre fantasia e realidade é a de que “a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente” (VIGOTSKI, 2009, p.29) e que se cristaliza em objetos, tornando-se parte do mundo real. Como exemplo, temos os próprios instrumentos de trabalho, os dispositivos técnicos, os quais são criados por meio da imaginação combinatória do homem. Isso se aplica tanto aos primeiros

---

<sup>56</sup> Gonzáles Rey (2013, p.95), esclarece que Vigotski deixou inconcluso o conceito de vivência, assim como os de sentido e de personalidade, no entanto, sustenta a hipótese de que com a categoria sentido, Vigotski buscou desenvolver uma nova unidade da vida psíquica, na qual o sentido, associado ao conceito de personalidade, integraria cognição e afeto, não como processos diferentes, mas como constituintes de um novo tipo de unidade psicológica, a subjetividade.

instrumentos de trabalho quanto aos instrumentos técnicos e semióticos utilizados na contemporaneidade.

Assim podemos resumir as quatro leis enunciadas por Vigotski ao explorar a relação entre imaginação, realidade e atividades criadora:

**Quadro 01:** Leis enunciadas por Vigotski

Lei	Descrição
Primeira Lei	A criação depende da riqueza de experiências e conteúdos acumulados pelo indivíduo.
Segunda Lei	Relação complexa entre fantasia e realidade. Refere-se à capacidade de formar imagens, criar mentalmente cena e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia.
Terceira Lei	Refere-se à questão do caráter emocional que se manifesta de duas maneiras no processo criativo: a) Os sentimentos influem na imaginação; b) A imaginação influi nos sentimentos.
Quarta Lei	Refere-se à relação entre fantasia e realidade. Nessa lei, a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente.

**Fonte:** Elaborado com base na obra “imaginação e criação na infância” de Vigotski (2009).

Como podemos observar, ao apresentar as quatro leis da relação entre criação e imaginação, Vigotski revela que ambos os fatores intelectual e emocional são necessários para o ato criativo. Ou seja, “tanto o sentimento quanto pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p.30). Mais do

que necessários, conforme a exposição feita por Vigotski, esses dois fatores interagem e se alimentam mutuamente.

Como explica o autor:

O conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa. Suas imagens iluminam um problema vital, e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional. Eis por que Puchkin está certo quando diz que o verso pode golpear o coração com uma força nunca vista; eis por que, em outro poema, ele fala sobre a vivência emocional real provocada pela invenção. “As invenções fazem-me derramar lágrimas” (VIGOTSKI, 2009, p.33).

Puchkin<sup>57</sup> salientou que o verso pode golpear o coração e que as invenções levavam-no às lágrimas. A arte cinematográfica também tem esse poder. Vigotski afirma que o sentimento põe o pensamento em movimento, assim como o vento põe em movimento as nuvens. Emoção e conhecimento são forças motoras do ato criativo, a emoção se nutre do conhecimento assim como o conhecimento se amplia quando se alia à emoção. É esse caráter emocional inerente à obra cinematográfica que pode se tornar um motivo inicial para a aprendizagem.

Para Vigotski (2009), toda obra de arte é resultado de uma divergência entre conteúdo e forma, sendo através da forma que o artista consegue destruir o conteúdo. Para o autor:

[...] a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer obra de arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao por em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga de energia nervosa (VIGOTSKI, 2009, p. 272).

---

<sup>57</sup> Alexander Sergueievitch Puchkin ( 1799-1837), foi um poeta considerado fundador da literatura moderna russa, por isso, um dos mais importantes nomes da literatura daquele país.

Ainda sobre a obra artística Vigotski lembra Puchkin que usando como analogia sistemas de aeronaves defende que a arte pode ser diferenciada em duas espécies:

Há duas espécies de obras de arte, como há duas espécies de máquinas voadoras: uma mais pesada e outra mais leve que o ar. O aeróstato sobe porque é mais leve que o ar e, no fundo, não representa uma vitória sobre elemento porque simplesmente flutua pelo ar e, em vez de superá-lo, é arrastado para cima ao invés de voar por conta própria; ao contrário, o aeroplano é uma máquina mais pesada que o ar, cai a cada instante que sobe, encontra resistência do ar, supera essa resistência, afasta-se dela e sobe precisamente porque cai. É essa máquina mais pesada que o ar que lembra uma obra de arte. Ela escolhe como material sempre a matéria mais pesada que o ar, ou seja, algo que desde o início, em função de suas próprias qualidades, é como se constrariasse o vôo e não lhe permitisse desenvolver-se. Essa propriedade, esse peso do material está sempre contrariando o vôo, sendo sempre arrastada para baixo, e só a partir da superação dessa oposição é que surge o verdadeiro vôo (VIGOSTKI, 2001, p. 287).

Tomamos essas reflexões de Vigotski para salientar que não é qualquer obra cinematográfica que pode ser considerada uma obra de arte, como criação capaz de levar à emoção, base da reação estética. Ora, a riqueza materializada da sociedade é a expressão externa da cultura e “a apropriação da cultura autêntica pelos indivíduos favorece seu desenvolvimento como sujeitos universais da atividade” (DAVIDOV, 1988b, p.36) levando ao desenvolvimento de suas capacidades criadoras. Assim, consideramos que o caráter emocional da obra cinematográfica apenas se tornará motivo para aprendizagem se for capaz de provocar a catarse. A arte somente cumprirá seu papel quando provocar autênticas emoções, capaz de extrair do expectador sentimentos genuínos. Esses sentimentos provocados pela obra de arte podem servir de amálgama para o pensamento conceitual, visto que se constitui em unidade com o afetivo. Neste sentido, o filme pode ser um instrumento, uma âncora para o alcance do pensamento teórico, que, constituído em unidade com o aspecto afetivo, possibilita um motivo para a aprendizagem.

## 4.2 Formação do pensamento teórico

Como nos damos conta do mundo? Como percebemos a realidade? Existe um modo mais apropriado que outro para a percepção e o domínio do real? O conhecimento da totalidade dos fenômenos é possível?

Para Vigotski, “consciência significa generalização” (VIGOTSKI, 2008, p.116). As generalizações, no entanto, possuem dimensões diferenciadas e se entrecruzam nos aspectos empírico e teórico. Diferenciar as potencialidades do conhecimento empírico e teórico foi um desafio enfrentado pela psicologia e pela didática. Davidov (1988b), ao se reportar ao ensino desenvolvimental, diferencia as duas formas de conhecimento, oferecendo-nos elementos para refletirmos sobre a importância delas na formação do estudante.

Davidov (1988b) postula que a escola tem como finalidade formar o pensamento teórico, e ressalva, recorrendo a Plekhanov, que “o desenvolvimento mental de cada pessoa é um tipo de resumo da história de seus antepassados” (PLEKHANOV apud DAVIDOV, 1988b, p. 35). Ao mesmo tempo, retomando os pressupostos de Leontiev e Vigotski em relação ao desenvolvimento mental, considera que educação e ensino correspondem ao processo de transmissão, apropriação e reprodução dos conteúdos elaborados historicamente.

Ao refletir sobre a importância da educação e do ensino no desenvolvimento da criança, Davidov defende que “a educação e o ensino agem na criança formando nela determinados tipos de atividades e suas capacidades correspondentes” (DAVIDOV, 1988b, p.32). A atividade de aprendizagem formal “determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade” (DAVIDOV, 1988b, p. 91).

Elkonin (1987) estuda a periodização do desenvolvimento psíquico na infância e a divide em três fases: primeira infância, infância e adolescência. Identifica também as principais atividades características de cada uma dessas fases: a) na primeira infância, comunicação direta emocional e atividade objetual manipulatória; b) na infância, jogo de papéis e atividade de estudo e c) na adolescência, comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo

(ELKONIN, 1987, p. 122). Portanto, de acordo com esse autor, a infância é o momento em que a criança desenvolve a atividade de estudo: esta é sua atividade principal.

De acordo com Elkonin:

Assim, pois, no desenvolvimento infantil tem lugar, por uma parte, períodos em que predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas, e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional das necessidades; por outra parte, períodos em que predominam os procedimentos socialmente elaborados da ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 1987, p.122, tradução nossa).

Considerando que a atividade de estudo é a atividade principal dessa faixa etária, pensamos que a escola deva estar compromissada com o ensino dos conteúdos realmente significativos para os alunos. Segundo autores da THC, a mobilização para a atividade de estudo é desencadeada por uma nova necessidade: a do conhecimento teórico. No entanto, no tempo presente, esse conhecimento tem ficado cada vez mais à margem do processo educativo, seja porque se tem priorizado outras funções para a escola<sup>58</sup>, seja porque, ao assumir outras funções sociais, a escola tem privilegiado o conhecimento empírico.

Sem menosprezar a importância das diferentes formas de conhecimento, Davidov (1988b) salienta que o pensamento empírico tem como foco as características externas do objeto, permitindo aglutinar, comparar, diferenciar e generalizar os elementos e fenômenos de acordo com essas características externas. Segundo ele, no processo de generalização conceitual empírica,

Não se separam, justamente, as particularidades essenciais do objeto, a conexão interna de seus aspectos. Dita generalização não assegura, no conhecimento, a separação entre os fenômenos e a essência. As propriedades externas dos objetos, sua aparência se toma aqui pela essência (DAVIDOV, 1988b, p.62).

---

<sup>58</sup>Para maior esclarecimento sobre funções sociais da escola, ver: José Carlos Libâneo, “A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2010).

Consequentemente, quando é pautado apenas no pensamento empírico, o conhecimento restringe-se aos aspectos externos dos objetos e fenômenos. Isso significa que, no processo de ensino e aprendizagem, focalizam-se apenas as atividades concretas e os elementos exteriores que caracterizam os fenômenos, ou seja, a apropriação do conhecimento não vai além da aparência dos fenômenos.

Pelo pensamento teórico, realiza-se um movimento contrário: a análise pode ir além dos aspectos externos porque o “conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial” (DAVIDOV 1988b, p. 73).

Enquanto os fenômenos observados pelo pensamento empírico encontram sua centralidade em um processo descritivo dos fatores externos, o pensamento teórico, de acordo com Davidov, pode conduzir a respostas de perguntas originárias quanto aos fenômenos e conceitos estudados: como ocorre, por que ocorrem, quais seus resultados. Transcendendo, assim, a materialidade constituída pela percepção externa, pode-se encaminhar para o processo de abstração, cujo resultado final é a formação do conceito.

Reiteramos que, para Davidov (1988b), na fase dos 06 aos 10 anos, a atividade principal do desenvolvimento psíquico da criança é a atividade de estudo. O autor assinala que tanto o pensamento empírico quanto o teórico devem orientar e ser colocados como finalidade na estruturação das disciplinas escolares. Davidov adverte que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico:

O conhecimento teórico é o conhecimento com um mínimo de apoio em imagens visuais, com um máximo de construções expressas verbalmente. Mas a prática escolar e a vida cotidiana das crianças mostram que operar com conhecimentos abstrato-teóricos com mínimo ou em ausência completa de apoios visuais é uma tarefa muito difícil (DAVIDOV, 1988b, p.66).

No ensino de História, para significar os conteúdos trabalhados, via de regra, o professor recorre a exemplos próximos da realidade dos alunos. De fato, sem tal prática (o uso de exemplos recheados de experiência e empiria), ficaria

difícil estabelecer um diálogo inicial. No entanto, Davidov (1982) ressalta que os alunos não devem ficar acorrentados a ela.

as dificuldades de formação do pensamento teórico no domínio da história respondem a muitas causas, mas algumas delas radicam na prolongada manutenção do nível empírico de assimilação dos conhecimentos históricos, característicos de nossa escola (DAVIDOV, 1982, p.188).

A título de exemplo, citemos a questão da homossexualidade. Se esse tema for colocado de forma caricaturada ou superficial, pleno de valores morais, o aluno pode ser levado a uma compreensão fragmentada e incorreta, operada apenas por representações estereotipadas.

Por isso, esse conceito deve ser compreendido em sua historicidade. Na Grécia Antiga, por exemplo, a homossexualidade tinha outra conotação, bem como no contexto judaico-cristão e hoje, tendo em vista a tendência à tolerância, procura-se superar a visão medieval. Assim, quando buscamos a essência humana em seus aspectos biológico, fisiológico, histórico e cultural, encaminhamo-nos para a generalidade e para a apreensão do conceito em um sistema. Ao nos aproximar de seus significados no presente, evidenciando suas diferenças e permanências, podemos estabelecer um elo entre as experiências passadas e presentes e avançar para a assimilação correta do conceito.

Para que ocorra a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento mental do aluno, o ensino não pode se resumir às experiências vividas pelos alunos ou apenas aos conceitos empíricos e espontâneos: “sem dúvida alguma, a experiência vital da criança deve ser utilizada no ensino, mas somente por via de sua reestruturação qualitativa dentro da forma, especial e nova para o aluno, de conhecimento científico e teórico” (DAVIDOV, 1988b, p. 65).

O conhecimento empírico que o estudante já possui pode colaborar para a compreensão e a assimilação dos conceitos, desde que considerado apenas como ponto de partida. O vivido pelas crianças, quando bem mediado pelo professor, pode levar a avanços na compreensão da essência do objeto.

Se, em algumas tarefas, os aspectos exteriores, ou seja, as representações do objeto, são suficientes para que o aluno resolva determinadas atividades, em outras, de maior grau de dificuldade e que exigem reflexão sobre

os traços essenciais do objeto, o conhecimento teórico e do conceito, é indispensável. O pensamento teórico é atingido quando o aluno não opera mais com representações e sim com conceitos<sup>59</sup>. Baseando-se em Lenin, o autor reafirma que “entender significa expressar em forma de conceitos” (LENIN apud DAVIDOV, 1988b, p.73).

O uso dos conceitos teóricos é resultante da apreensão de formas de atividade humana desenvolvidas historicamente, as quais são sintetizadas de maneira racional nos conteúdos das disciplinas escolares. Por se referir a algo universal, o “conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente” (DAVIDOV, 1988b, p.75). Por meio dele, o aluno pode analisar as particularidades do objeto e chegar à generalização. Isso porque o conceito se refere a um campo mais amplo de conhecimento, representado por um sistema de conceitos que se inter-relacionam. Segundo Davidov:

O pensamento teórico e o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo. Em consequência como conteúdo específico do conceito teórico aparece a relação objetiva do universal e o particular (o total e a parte). Neste conceito, diferentemente do conceito empírico, não está incluído algo que seja igual em cada objeto da classe e sim aquilo que revela as inter-relações de objetos isolados dentro do todo, dentro do sistema de sua formação (DAVIDOV, 1988b, p.76).

Tomemos novamente como exemplo os conceitos estudados pelos alunos nas aulas de história. O conceito de migração (tema de nosso experimento) é um deles. Se partimos das especificidades de um determinado movimento migratório, como, por exemplo, os retirantes da seca nordestina no Brasil, apreenderemos apenas um caso específico de migração, que, por sua aparência, é diferente tanto da migração forçada dos povos africanos dos séculos XV ao XIX ou do fluxo migratório de povos europeus para as Américas do final do século XIX, quanto dos movimentos migratórios atuais.

---

<sup>59</sup>Davidov assume a assertiva de Lenin: “ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente tal conteúdo, construí-lo” (DAVIDOV, 1988b, p.73). Assim, afirma que a ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta da essência” (DAVIDOV, 1988b, p.73).

Para compreender a essência do processo de migração, ou seja, seu conceito, é necessário situá-lo em um sistema de conceitos relacionados a relações de poder, cultura e trabalho. Assim, para a apropriação do conceito de migração, é necessário articulá-lo com os conceitos de trabalho, modos de produção, sistemas econômicos, cultura, etnia. Também é necessário articulá-lo com as categorias de tempo e lugar, as quais são basilares para o pensamento histórico, integrando o “modo geral de ação”. Assim, só podemos compreender a migração como fato historicamente construído quando, considerando as diferentes ações humanas no tempo e no espaço, conseguimos identificar os vários fenômenos exemplificados anteriormente como manifestações particulares do fenômeno migratório.

É nesse movimento de generalização que ocorre a assimilação do conceito. Davidov explica:

Na dependência empírica, a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma. Nas dependências descobertas pela teoria, a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo. Tal trânsito de coisa a coisa, a superação da especificidade da coisa durante sua conversão em outra, isto é, sua conexão interna, aparece como objeto do pensamento teórico (DAVIDOV, 1988b, p.75-76).

Retomando o exemplo apresentado anteriormente, consideramos que, se apresentarmos o conceito de migração como um caso específico, como, por exemplo, a migração dos povos africanos para a América entre século XV e XIX, sem evidenciar suas interdependências quanto às relações de poder, trabalho e cultura, o conteúdo se esvaziará em seus aspectos exteriores: tipos de escravos, maus tratos e violência física, tipos de alimento, domínio do negro pelo branco, venda de humano para desenvolvimento de atividades braçais, etc.

Já, se o tomarmos em um campo maior, analisando-o em seu desenvolvimento no contexto do capitalismo, podemos relacioná-lo ao mercantilismo, às grandes navegações, às novas ideologias que justificavam a escravidão moderna e ao darwinismo social. Abordado em seus aspectos multifacetados, incluído em um sistema de inter-relações, o conceito conduz à compreensão daquilo que está presente em todo o movimento migratório, ou seja, *a necessidade de sobrevivência*. Em relação ao contexto atual, podemos

compreender essa necessidade de sobrevivência nos movimentos de migração de povos europeus nos séculos XIX e XX, no *retorno* de brasileiros para países europeus como Portugal e Espanha em busca de trabalho no final no século XX e XXI, na migração de haitianos para a América do Sul, na escravidão contemporânea no Brasil com trabalhadores migrantes de países da América do Sul, como Bolívia e Colômbia e na migração atual de povos africanos e palestinos para a Europa.

Ao discorrer sobre as particularidades do pensamento teórico, Davidov esclarece:

No processo de ascensão do concreto mental e, dentro dele, em forma de conceito teórico, ocorre a reelaboração de todo o conjunto de dados reais sobre os sistemas integrais. Fora desse processo o conceito teórico simplesmente se converte em uma palavra, que fixa certa representação geral como soma dos traços particulares externos do objeto (DAVIDOV, 1988b, p. 87).

Enfim, se o conceito for trabalhado de forma contextualizada, mas sem considerar o sistema de relações e conceitos que acompanham o objeto de estudo, corremos o risco de restringir o pensamento do aluno à pseudo-concreticidade ou, ainda, de o conceito se tornar uma palavra vazia para ele: desprovida de sentido e significado, ela não seria uma referência para a compreensão da realidade.

Amparados em Davidov (1988b), cremos que o aluno passa a pensar teoricamente quando consegue sair da particularidade dos fenômenos (por exemplo, a migração humana relacionada a um contexto específico, como o da escravidão ou o das mudanças climáticas no caso dos animais). Assim, ele desenvolve uma reflexão ampliada, na qual tem parte o contexto social e histórico, com seus desdobramentos, o que justifica e demonstra que o conceito de migração, à luz de tais procedimentos, pode ser utilizado para compreender as ações dos homens ao longo do tempo e em diferentes lugares.

Retomemos a afirmação de Davidov (1988b) a respeito das características do pensamento teórico: “nestes conceitos se reproduz o processo de desenvolvimento, de formação do sistema, da integralidade, do concreto, e só dentro desse processo, se revelam as particularidades e inter-relações dos objetos singulares” (DAVIDOV, 1988b, p.76).

Muita confusão existe entre os termos concreto e abstrato. De um lado, na lógica formal, eles são considerados como categorias antagônicas; por outro, no entanto, na perspectiva marxista, ambos se constituem como integrantes indissociáveis do movimento dialético do pensamento. Neste caso, é pela ascensão do abstrato ao concreto que é possível o pensamento teórico.

Marx define o concreto como “a unidade da diversidade”. Essa definição pode parecer paradoxal a partir da perspectiva da lógica formal tradicional: a redução da diversidade sensorialmente determinada na unidade aparece, à primeira vista, sendo a tarefa do conhecimento abstrato das coisas, ao invés do conhecimento concreto. Do ponto de vista dessa lógica, para perceber a unidade na diversidade sensorialmente percebida dos fenômenos significa revelar os elementos abstratamente idênticos, gerais, que todos esses fenômenos possuem. Essa unidade abstrata, gravada na consciência por meio de um termo geral, parece ser, à primeira vista, aquela mesma “unidade” que é a única coisa a ser tratada na lógica (MARX apud ILIENKOV, *on line*, 1982).

No entanto, na dialética, o conceito de concreto assume outro significado. Quanto a isso, Ilienkov afirma:

Quando Marx define o concreto como unidade da diversidade, ele assume uma interpretação dialética de unidade, diversidade e de sua relação. Na dialética, unidade é interpretada em primeiro lugar como conexão, como interconexão e interação de diferentes fenômenos dentro de certo sistema ou aglomeração, e não como semelhança abstrata desses fenômenos. A definição de Marx assume exatamente esse significado dialético do termo “unidade”. Se se desvela um pouco a fórmula aforisticamente lacônica de Marx, sua definição do concreto significa literalmente o seguinte: o *concreto*, *concreticidade*, é, primeiro de tudo, sinônimo dos elos reais entre fenômenos, de concatenação e interação de todos os aspectos e momentos do objeto dado ao homem em contemplação e em noção. O concreto é, desse modo, interpretado como uma totalidade internamente dividida das várias formas de existência do objeto, uma combinação única do que é característico apenas do objeto dado. Unidade assim concebida é percebida não através da similaridade dos fenômenos um com o outro, mas, ao contrário, através de suas diferenças e oposições (MARX apud ILIENKOV, *on line*, 1982).

Nos termos de Marx, o concreto é a unidade, a conexão e a interação de diferentes fenômenos no interior de um sistema, cuja compreensão se torna possível pela mediação do abstrato. Os conceitos científicos, por seu nível de

abstração, são um caminho para a generalização e, portanto, para o movimento do geral para o particular e vice-versa, ou seja, para o movimento entre o abstrato e o concreto.

O pensamento teórico, neste sentido, não é distante da realidade material; pelo contrário, é justamente esse pensamento que, por meio do conceito, contempla o concreto. Como afirma Davidov, no pensamento teórico, “o próprio concreto aparece duas vezes: como ponto de partida da contemplação e representação, reelaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião das abstrações” (DAVIDOV, 1988b, p. 86). Amparado na explicação de Marx, o autor expõe o significado de concreto e abstrato na dialética materialista

[...] o caráter “concreto” ou “abstrato” do conhecimento não depende de estar próximo das representações sensoriais, mas de seu próprio conteúdo objetivo. Se o fenômeno ou objeto é examinado pelo homem, independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo, trata-se somente de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais “concretos” que sejam os exemplos que o ilustram. Ao contrário, se o fenômeno ou objeto é tomado em unidade com o todo, se é examinado na sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais “abstratos” e “convencionais” (DAVIDOV, 1988b, p.86).

Ora, pensamos que a escola é o lócus privilegiado para a compreensão da totalidade do objeto a partir de suas múltiplas determinações. É no processo de aprendizagem formal que o indivíduo tem acesso ao conteúdo teórico-científico, podendo, assim, dar o salto qualitativo no modo de interagir com a realidade objetiva. É principalmente por meio da aprendizagem de conceitos teóricos que se garante a mudança qualitativa no desenvolvimento psíquico da criança.

Embora o pensamento teórico aparente estar mais distante do cotidiano do aluno é ele que possibilita conferir inteligibilidade à realidade como um todo. Segundo Luria (2005):

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência

pessoal, mas também esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva (LURIA, 2005, p.135).

O trabalho educativo é muito importante nesse processo de formação do pensamento teórico. Organizando ações que valorizem a atividade de estudo, já que esta é a atividade dominante na criança em idade escolar, a escola pode contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento geral do aluno.

A apropriação, ou a assimilação, das ações inerentes aos conceitos é o principal objetivo do estudo. Para Davidov (1988), a base da consciência e do pensamento teórico é constituída pela tríade: reflexão, análise e experimento mental. Como meio para o desenvolvimento dessas ações mentais, Davidov (1988) propôs o uso do que ele denominou como modo geral de ação com o conceito. De seu ponto de vista, o uso de um modelo gráfico ou de formas simbólicas (desenhos, símbolos, esquemas) que expresse as relações fundamentais do sistema estudado facilita a compreensão das propriedades essenciais dos conceitos. O modelo é uma forma de evidenciar o que é geral em um conceito e de permitir o trânsito do geral para o particular e vice-versa:

Os modelos são uma forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas, de elementos materiais e semióticos. Trata-se de uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial (DAVIDOV, 1988b, p.78).

Do mesmo modo, Rubstov fala da importância da modelização no ensino, advogando que seja realizada com o apoio de gráficos e de outras formas simbólicas. Segundo o autor:

No conjunto dos elementos podemos citar a repartição dos modos de ação e a troca dos modelos apropriados como condições necessárias para o nascimento dos processos cognitivos. Consideremos, igualmente, primordial a relação entre duas formas de ação: uma sensorial e material, e a outra, simbólica e gráfica, baseada na transformação do modelo (RUBSTOV, 1996, p.136).

Tanto Davidov quanto Rubstov valorizam o modelo gráfico ou simbólico na atividade de estudo como expressão do modo geral de ação. Esses autores comungam também a defesa do trabalho coletivo no processo educativo. Para Davidov, “a atividade de aprendizagem produz melhores resultados quando as crianças interagem entre si no processo de assimilação de conhecimentos e habilidades” (DAVIDOV, 1988b, p. 93). Essa é também a posição de Galperin, conforme aponta Talizina:

A aprendizagem, realizada sobre a base da teoria da formação das ações mentais por etapas da P.Y de Galperin, mostrou que as crianças, já na escola primária, são capazes de assimilar os conhecimentos abstratos e generalizados. Ademais, isto sucede em condições de aprendizagem coletiva (TALIZINA, 2000, p.245, tradução nossa).

Em relação às ações nas tarefas de aprendizagem, além da importância do trabalho coletivo e da modelação, entendemos que são válidos os seguintes pressupostos<sup>60</sup> de Davidov:

A transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; [...] a construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; [...] e a avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada (DAVIDOV, 1988b, p.99).

Considerando que a atividade em comum é uma atividade cognitiva e de pesquisa, Aidarova e Tsukerman detalham suas características:

- 1- As crianças têm como tarefa organizar a sua atividade cognitiva. Para isso, podem utilizar um “esquema de pesquisa”, no qual o objeto de pesquisa, o problema e os meios de resolução e de controle são apresentados sob a forma de signos e de símbolos.
- 2- A classe é dividida em diversos grupos, cada um dos quais tendo parte do problema a ser resolvido (isto é, um propõe o problema, outro o resolve, um terceiro testa a solução outro, ainda, faz a avaliação). Assim, o trabalho essencial, tal como o planejamento ou o controle da atividade, será efetuado pela criança e não pelo professor. Além disso, uma nova distribuição

---

<sup>60</sup>Esses pressupostos assumidos serão mais detalhados na proposta do experimento formativo.

das tarefas permitirá à criança experimentar todos os papéis envolvidos.

3- Os resultados do trabalho de todo o grupo dependem da qualidade do trabalho de cada um e da sua capacidade de cooperar e de autocorrigir-se (AIDAROVA; TSUKERMAN, apud RUBSTOV, 1996, p. 134).

Em nosso experimento, embasando-nos na teoria desenvolvida por Davidov (1988b), usamos o modo geral de ação como orientação de nossas atividades. No ensino de História as categorias 'tempo' e 'lugar' são basilares para o desenvolvimento do pensamento histórico e para orientar as atividades relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Essas categorias estão presentes em todo conceito histórico, devendo ser trabalhadas dialeticamente. Ou seja, para que o conceito seja apreendido, dentre outras estratégias, deve-se elaborar um modelo no qual estejam presentes as categorias basilares do pensamento histórico, ou seja, as categorias tempo e lugar, bem como aquilo que é da substância do conceito, ou seja, sua característica essencial. Assim esse modelo, como parte do modo geral de ação, pode servir de sustentação para as atividades do professor e do aluno. O modo geral de ação configura-se como o conjunto do trabalho a ser desenvolvido com base no nuclear do conceito e nas categorias de 'tempo' e 'lugar'.

Reiteramos, enfim, que para Davidov (1988) o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico. O pensamento teórico, por sua vez, realiza-se no plano das ações mentais constituídas pela tríade: reflexão, análise e experimento mental. Para Polinova (1996):

A reflexão, de acordo com Davidov, consiste na descoberta, por parte do sujeito, das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema. Seguindo-se a **análise do conteúdo do problema**. Visa levantar o princípio ou modo universal para a sua resolução, a fim de poder transferi-lo para toda uma classe de problemas análogos. Por fim, é o **plano interior das ações** que assegura a sua planificação e a sua efetivação mental (POLINOVA, 1996, p.166, grifo do autor).

Em uma análise comparativa entre os termos usados por Davidov e Galperin, inferimos que Galperin também entende que a ação mental, entre outros

elementos inerentes ao processo, é construída por uma tríade, denominada por ele de generalização, abreviação e assimilação.

Tanto Galperin quanto Davidov valorizam as etapas do processo de internalização ou apropriação do conceito que se realiza em diferentes planos. Davidov caminha para o estudo do modo geral de ação e para a construção do modelo como forma peculiar de abstração no processo cognitivo. Galperin (2011) classifica as etapas da ação mental, incluindo as bases para a ação. Ambos enfatizam o planejamento das ações. Por fim, Galperin (1987) desenvolveu um método para a compreensão da ação mental, ou seja, um caminho (seu conteúdo, sua forma e mecanismos) da ação externa para a interna.

#### **4.3 Da atividade externa à interna: o processo de aprendizagem**

A preocupação com o modo de organização do ensino mais favorável ao desenvolvimento mental marcou a produção teórica de vários estudiosos russos (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1977). No momento em que a antiga URSS procurava alfabetizar e promover a escolarização geral da população, esses estudiosos colocavam esse como um problema social a ser resolvido.

Galperin, por exemplo, desenvolveu sua teoria com base no materialismo histórico dialético e na teoria produzida pela escola de Vigotski (Núñez, 2009; Shuare, 1990; Talízina, 1988). Compartilhou, assim, alguns pressupostos desses referenciais teóricos, a saber: o desenvolvimento de processos mentais humanos ocorre, em cada sujeito, por meio da apropriação do conhecimento produzido pela humanidade nas interações sociais, como afirma Vigotski (2008), ou, como afirma Leontiev (2004), em sua atividade com a realidade objetiva, mediada pelos instrumentos, o homem desenvolve sua consciência, já que nessa atividade são reproduzidas ações e operações que correspondem ao nível material e intelectual já alcançados pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento.

Como revelam os dois princípios citados, nas produções de Vigotski e de Leontiev, os quais se dedicaram ao estudo da natureza social do desenvolvimento do psiquismo humano, já estava presente a concepção de que a subjetividade se

forma socialmente. Galperin procurou compreender mais profundamente o processo de transformação da atividade externa social em interna, ou, em outras palavras, entender como os conhecimentos e as habilidades que estão no plano social tornam-se uma particularidade do sujeito. Assim, ampliou sua contribuição no campo da psicologia.

Tendo em vista o objetivo de sua investigação – compreender o processo de assimilação do conhecimento –, pode-se perceber que o autor está voltado para o processo de internalização, para o campo da aprendizagem, o que não o impediu de, posteriormente, deslocar-se para as questões afetas ao ensino. Ao analisar o processo de assimilação, foi possível a Galperin organizar uma teoria voltada para o acompanhamento e a orientação desse processo.

Galperin elaborou um dos estudos mais detalhados a respeito das etapas de formação da atividade interna com base na externa e do papel de cada um dos momentos funcionais da atividade – orientação. Em suas pesquisas, ele investigou também, a execução, o controle e as transformações que sofrem a ação nesse processo de abreviação – generalização, automatização, mediante o qual ela adquire um caráter especificamente psíquico. A teoria de Galperin porta uma contribuição metodológica científica importante para a atividade de ensino, ao explicar que a assimilação do conhecimento ocorre em etapas fundamentais de sua formação, no sentido da passagem do plano da experiência social para o da experiência individual (NÚÑEZ, 2009, p. 93).

Essa foi uma das grandes contribuições de Galperin para a teoria histórico-cultural.

Vigotski alerta-nos para o fato de que, na referência ao ensino como promotor do desenvolvimento, não está incluído todo tipo de ensino, mas aquele com uma determinada forma de organização. Suas palavras sobre esse assunto são bastante conhecidas: “[...] *uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]*” (VYGOTSKY, 1998, p. 115, grifo nosso) ou “*o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer*” (VYGOTSKY, 2001, p. 103, grifo nosso). No entanto, embora tenha anunciado ao longo de suas obras aspectos relevantes para a organização do ensino, Vigotski não fez isso de forma sistemática. Talizina (1988) parece considerar que Galperin

preencheu essa lacuna, pois afirma que sua teoria é uma base psicológica adequada para a direção científica dos processos de ensino.

Ao considerar que o ponto central da aprendizagem é a atividade do próprio educando, Galperin denomina a aprendizagem como:

Toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos e habilidades em quem a executa, a incorporação de novas qualidades aos conhecimentos e habilidades que já se possuíam (GALPERIN, 2013b, p.478).

Esse autor reconhece a aprendizagem como um processo direcionado, que leva os sujeitos ao desenvolvimento e à apropriação de conhecimentos, atitudes e habilidades. Nesse sentido, afirma que “o objeto da direção do estudo consiste em selecionar a ação necessária e organizar sua execução de tal forma que se garanta a formação dos conhecimentos e as habilidades com a qualidade requerida” (GALPERIN, 2013b, p.478).

Para Galperin, o conteúdo psicológico, que é interno, subjetivo, não pode ser analisado de maneira separada do conteúdo externo, objetivo, não psicológico. A diferenciação e, ao mesmo tempo, a unidade entre a atividade externa e interna está presente em sua teoria, que contempla ações que se movem do plano externo para o interno.

Na chamada *teoria de assimilação por etapas mentais*<sup>61</sup>, também denominada *formação por etapas das ações mentais e dos conceitos*, interessava ao autor saber como o homem formava ações mentais e conceitos. Ele foi percebendo que, apesar de o pensamento ser formado socialmente nas relações intersíquicas, não há uma passagem direta do conhecimento presente no campo social para a ação mental no plano intrapsíquico. De acordo com Galperin, para que se passe das ações materiais às ações no plano mental, é necessário percorrer etapas e estágios entre um ponto e outro. Tendo compreendido o significado do termo etapas, cabe-nos refletir sobre o que esse autor denomina

---

<sup>61</sup>Galperin (2013c) denomina seu método como método da formação das ações mentais por etapas. Afirmando que Dimitri A. Leontiev se refere à proposta de Galperin como teoria da atividade histórico cultural, Núñez (2009) a designa como teoria da internalização da atividade histórico-cultural ou, como ele passa a denominar em seu livro, teoria de assimilação por etapas das ações mentais. Já Rezende e Valdés (2006) a denominam de teoria de formação das ações mentais por estágios e Bassan (2012), de teoria da formação por etapas das ações mentais.

como ação mental. Isso é importante, já que esse é o ponto de chegada do processo de aprendizagem, sendo, portanto, a finalidade do ensino.

Galperin (apud ARIEVITCH, 2008, p. 25) faz a devida diferenciação entre as ações ideais que só podem ser realizadas mediante uma situação problema concreta, física, e as ações ideais que podem ser realizadas em uma situação problema abstrata. O primeiro tipo de ação seria inerente aos animais e aos homens, mas o segundo tipo seria especificamente humano. Embora sejam denominadas de “ações mentais”, as ações realizadas na abstração da situação física, segundo Galperin, não são internas e muito menos simples reflexo dos processos cerebrais. Como todas as ações humanas, elas são relacionadas ao objeto; a diferença é que essas ações mentais, de forma especial, não são realizadas em sua forma física. Assevera Arievitich: *“talvez de modo mais importante, a atividade mental é realizada não de acordo com qualquer lei “mental” interna, misteriosa, mas de acordo com as leis e com “os fatos teimosos” do mundo externo”* (ARIEVITCH, 2008, p. 25, tradução nossa).

A ação mental caracteriza-se pelo modo de atuar com o objeto sem ser executada fisicamente. Galperin cita alguns exemplos:

Dividir 10 em 2, diferenciar uma palavra pelos seus sons componentes, ler uma palavra escrita, determinar o estilo de uma obra ou sua arquitetura, o caráter de um sucesso histórico, etc., todas estas ações realizadas mentalmente constituem diferentes ações mentais (GALPERIN, 2011, p.80, tradução nossa).

Ora, as ações internas apresentadas nesses exemplos são realizadas de forma automática pela maioria das pessoas escolarizadas, no entanto, não foram desenvolvidas espontaneamente: antes de serem internas, eram ações externas. O controle de quantidades na matemática, a relação grafema-fonema codificada na escrita, as várias formas de edificação e as narrativas históricas estão em um plano externo, estão presentes nos fenômenos e na linguagem, no plano físico e simbólico, e, em ambos os casos, fora do sujeito. Como elas se transformam em ações mentais, internas, é a pergunta de Galperin: “[...] *todas essas habilidades devem ser aprendidas (adquiridas) e nossa primeira pergunta é como se adquirem no processo de ensino*” (GALPERIN, 2011, p. 80, grifo nosso, tradução nossa).

As investigações realizadas pela equipe<sup>62</sup> de Galperin levaram-no a formular o seguinte raciocínio: “As ações que depois se convertem em “mentais” primeiro foram externas, materiais. As ações mentais são os reflexos, derivados destas ações materiais, externas” (GALPERIN, 2011, p. 81, grifo nosso, tradução nossa). Isso implica, portanto, a existência de um percurso para a internalização de um novo conceito: “se a utilização do conceito deve converter-se em ação mental, então esta há de passar pelas etapas e pelas formas fundamentais deste processo” (GALPERIN, 2011, p. 67, tradução nossa).

Para que ocorra a ação mental é necessária uma base orientadora. Segundo Núñez e Pacheco (1998, p.101) a base orientadora da ação se constitui num “modelo de atividade” que contempla todas as partes estruturais e funcionais, quais sejam: orientação, execução.

As linhas de mudança da ação, durante o processo de sua assimilação, foram denominadas por Galperin como parâmetros da ação e neles destacou as seguintes etapas<sup>63</sup> no processo de formação das ações mentais e dos conceitos: “1) A base orientadora da ação; 2) Etapa da ação material ou materializada; 3) Etapa da ação na linguagem; 4) Etapa da ação no nível mental” (GALPERIN, 2013c, p. 441, tradução nossa)

Partindo da base orientadora, tais etapas representam os níveis de apropriação mental do objeto do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem. Desse modo, a ação no plano material (ou materializado), a ação no plano da linguagem e a ação no plano mental correspondem a níveis diferentes de apropriação. Na sucessão das etapas, o nível de generalização vai se ampliando, ao mesmo tempo em que a independência do aluno na realização da atividade vai aumentando. Assim, começando por ser bastante dependente do professor, ele vai se tornando independente.

---

<sup>62</sup> Como colaboradores, Galperin cita: V. V. Davidov, N. I. Nepomniash, N. S. Pantina, I. E. Golomshilok e A. G. Jrustaliev, dentre os quais tivemos acesso apenas a Davidov.

<sup>63</sup> Galperin elaborou várias propostas de etapas no processo de assimilação. Primeiramente, sua proposta compunha-se em três etapas: *etapa da ação materializada*, *etapa da ação na linguagem falada* e *etapa da ação no nível mental* (GALPERIN, 1957a/2011, p. 67). Depois ampliou para cinco o número de etapas: 1) *etapa de criação do projeto da ação*; 2) *etapa materializada da ação*; 3) *etapa da linguagem em voz alta*; 4) *etapa de conversação para si*; 5) *etapa do processo interno*. Por fim, na terceira proposta reduziu o número de etapas que integram o processo de assimilação: 1) *a formação da base orientadora da nova ação*; 2) *a formação do aspecto material da ação*; 3) *a formação do aspecto linguístico*; 4) *a formação da ação como ato mental*.

Galperin (2013c) também denomina a base orientadora como 'plano da futura ação':

Desde o início da aprendizagem a nova ação se assinala e se explica. Com isso a criança forma uma representação não somente do conteúdo da ação e de seu produto, mas também do que pode servir de apoio para sua correta execução. A representação antecipada da tarefa, assim como o sistema de orientadores, que são necessários para seu cumprimento, formam o plano da futura ação, a base para dirigir a ação. A este plano denominamos "a base orientadora da ação" (GALPERIN, 2013c, p. 442).

Para Talizina (1988) a orientação da ação corresponde ao conjunto de condições concretas necessárias para que o aluno a execute. A ação é dirigida e controlada ao se comparar os resultados da aplicação dos modelos, subsidiando a correção tanto na orientação como na execução das tarefas.

Outro elemento importante no processo de aprendizagem é a motivação. Embora Galperin não tenha definido a etapa motivacional como condição para a ação mental, sua seguidora, Talizina, a considera como basilar.

Sendo as ações humanas poli-motivacionais, Talizina (2000, p.37) lembra-nos que "nem sempre a criança se dá conta dos motivos que a impulsiona a desejar a vida escolar". No entanto, a autora ressalta que, praticamente, os motivos da criança se dividem em dois grupos. No primeiro está incluso o desejo da criança em ocupar uma posição nova:

A criança já sabe que a posição escolar tem uma alta valorização diante do olhar dos adultos. A criança compreende o estudo como uma atividade que a fará maior e que se valoriza como mais importante e socialmente significativa por parte dos demais. (TALIZINA, 2000, p. 37, tradução nossa).

Motivada por alcançar uma nova posição social a criança também se entusiasma pelas ações envolvidas no seu ingresso na escola. Assim, Talizina aponta para o segundo grupo, ou seja, motivações relacionadas com as atribuições externas como o novo tipo de roupas, livros escolares e a participação familiar nessas aquisições. Havendo a motivação inicial, a autora enfatiza a importância de se conservar uma relação positiva das crianças com os estudos:

A maioria dos alunos do primeiro grau chega à escola como a um mundo novo, donde se abrirá uma multiplicidade de coisas interessantes. A tarefa do professor é não deixar perder essas esperanças e não perder a necessidade para obter os conhecimentos (TALIZINA, 2000, p.3, tradução nossa).

Nesse sentido o professor tem um desafio à frente e desempenha um papel fundamental, pois segundo Talizina (2000, p.40) para que se conserve uma relação positiva das crianças com os estudos, é necessário que seja despertado na criança o desejo de aprender. Todavia, alerta Talizina (2000), somente o desejo não é suficiente para que a criança tenha êxito em suas tarefas, por isso, junto da criação do desejo é também necessário guiar a prática da criança para que ela obtenha êxito.

Talizina (2000) acrescenta às etapas criadas por Galperin, o que ela denomina como Etapa Zero – a motivacional, que antecede as demais e é considerada fundamental no sentido de criar uma mobilização para o estudo, preparando os alunos rumo à assimilação dos conceitos. Vigotski salienta que todo motivo surge de uma necessidade:

Se ignorarmos a necessidade das crianças, aquilo que efetivamente as incentiva a agir, nunca seremos capazes de compreender seus avanços de um estágio evolutivo para o próximo, pois cada avanço está conectado com uma mudança significativa dos motivos, interesses e incentivos (VIGOTSKI, 1985, p.76).

Ao ser vivenciada e significada pelo aluno a necessidade de aprender é subjetiva, individual, pois depende suas aspirações, desejos e motivos, mas possui sempre um caráter social em relação à sua gênese e ao seu desenvolvimento.

Tal como defendido por Talizina, Núñez (2009) esclarece que as tarefas usadas na etapa de motivação devem ser organizadas de forma que apresentem situações problemas e que despertem o interesse dos alunos pelo estudo dos conteúdos.

Enfatizando que o processo de estudo possui múltiplas motivações e que as mesmas são tanto de caráter externo quanto interno, Talizina (1987) esclarece que no processo de estudo a criança atua com personalidade integral e é

influenciada pelas circunstâncias da vida real, em especial o lugar que ela ocupa no coletivo.

A nova situação social da criança – estudante – gera nela novas necessidades e motivos que as conduzem a ações de estudo. Nesse sentido, assinala Sforini (2004, p.95):

Pode-se inferir que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estanca quando não é ensinada por um indivíduo particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo (SFORINI, 2004, p. 95).

A importância de ações coletivas é também enfatizada por Rivina (1996 p.150) ao afirmar que “o sucesso da aprendizagem dos pequenos escolares depende, em grande parte, da forma assumida pelas atividades às quais eles se dedicam comunitariamente”.

Para que se desenvolva e se mantenha a necessidade cognitiva das crianças se faz necessário a inserção de situações-problema e a realização de atividades coletivas. Assim a atividade de estudo, mediada pelos instrumentos simbólicos e compartilhada entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se confirma como significativa e pode levar ao desenvolvimento integral da criança.

Compreendemos que a formação do pensamento teórico só é possível no movimento de ascensão do abstrato para o concreto, e que, para entrar em atividade mental o aluno deve estar motivado ou mobilizado<sup>64</sup>. Além disso, de acordo com Galperin, a formação do pensamento teórico depende da base orientadora da ação:

A base orientadora da ação deve estabelecer a relação entre a parte material, representada pelos componentes de execução, e a parte mental da ação, que reúne os componentes de orientação e de execução, direcionando o sujeito para uma percepção clara e precisa da situação-problema e para a realização de uma ação

---

<sup>64</sup>Para diferenciação entre os termos motivação e mobilização verificar SFORINI, M. Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino. São Paulo: JM Editorial, 2004.

consciente, referenciada em conceitos que buscam uma solução ideal da situação-problema (GALPERIN, apud REZENDE; VALDÉS, 2006, p.1221).

Nesse sentido a proposta e a busca de solução para uma ou mais situações-problema se configura como basilar na organização do ensino.

Galperin, ao afirmar que a realização das condições concretas da ação é a primeira condição para dirigir o processo de estudo, indica também a segunda condição:

A formação por etapas com a exercitação da ação em cada nível, segundo parâmetros das operações de generalização e assimilação, constitui a segunda condição para dirigir o processo de estudo (GALPERIN, 2013b, p. 483).

As condições concretas da ação e a compreensão de que as ações são formadas em etapas são, portanto, as condições fundamentais para a direção do processo de estudo.

Contribuindo para a ideia de que no processo de ensino é componente basilar o direcionamento da aprendizagem nos reportamos à Talízina que faz a seguinte ressalva:

Dirigir o processo de atenção não é reprimir nem impor ao processo um curso contrário à sua natureza, mas considerar cada influência sobre ele, coordenar cada influência sobre o processo de sua lógica. Quando se dirige o processo de aprendizagem, semelhante a qualquer outro processo, a liberdade age como uma necessidade conhecida (TALIZINA, apud NÚÑEZ, 2009, p.151).

Levando-se em consideração esses condicionantes podemos então pensar sobre a organização das atividades pedagógicas, construindo uma base orientadora satisfatória que Galperin definiu como BOA III<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup>De acordo com autores como Galperin e Talizina, a Base Orientadora da Ação (BOA), pode ser definida como conjuntos de referências que direciona o aluno para a realização de uma tarefa (ação). Neste sentido, Talizina ressalta que o êxito da execução da ação depende “antes que nada, del contenido de la base orientadora da ação” (TALIZINA, 2009, p. 175). Desta forma, explica que existem três tipos de Boa: completa (tipo I), incompleta (tipo II) e abundante (tipo III) (TALIZINA, 2009). Ao definir as características gerais dos tipos da Base Orientadora da Ação, Talizina (2009), o caracteriza como “posee una estructura completa, las orientaciones se representan en el tipo general que caracteriza a toda una clase de fenómenos. En cada caso concreto, la base orientadora de la acción la elaborada el sujeto de manera independiente con ayuda del método

Segundo Talizina (2009), o método da BOA III, inclui as etapas formativas no plano materializado, perceptivo e formal. Galperin salienta que sobre a base das ações se formam as imagens e os conceitos. Talizina reforça o pressuposto de que “a imagem sem ação não pode ser formada, tão pouco restabelecida ou utilizada” (TALIZINA, 2000, p. 15). Para Talizina “as imagens, tanto sensoriais, como conceituais, ocupam um lugar estrutural na atividade do sujeito” (TALIZINA, 2000, p.14). Desta forma, Talizina defende que:

Nenhuma imagem, seja sensorial ou abstrata, pode ser obtida sem a ação correspondente do sujeito. **A imagem sempre é o resultado do produto das ações determinadas. A percepção como imagem sensorial, é o resultado de ações perceptivas, o produto da “percepção”. O conceito é o produto de diferentes ações cognitivas do homem dirigida para aqueles objetos, cujos conceitos está firmado, etc.** (TALIZINA, 2000, p.14, tradução nossa, grifo da autora).

Para Galperin, a primeira forma de ação rumo à apropriação conceitual, é necessariamente material.

Na *etapa da ação material ou materializada*, a ação apoia-se completamente no objeto, ou em parte dele, ou mesmo em suas representações, quando a ação com o próprio objeto não é possível.

Em muitos casos, em que os objetos da ação são originalmente inacessíveis ou incômodos para a aprendizagem (por exemplo, se são instáveis ou volumosos ou saem dos limites do conhecimento sensorial), e também para todas as ações de ordem superior, utilizamos uma representação dos objetos e, até mesmo, uma

---

general, el cual se le presenta. La acción, que se forma con la base orientadora del tecer tipo, se caracteriza no sólo por la rapidez y ausencia de errores durante el proceso de la formación, sino también por la mayor ausencia de errores durante el proceso de la formación, sino también por la mayor estabilidad y amplitud del paso” (TALIZINA, 2009, p. 177). Comentando os três tipos de BOA, Davidov (apud TALIZINA, 2009) justifica que enquanto a BOA II, a orientação fica no nível do fenômeno (formando assim, o pensamento empírico); a BOA III, demonstra fornecer orientação que permite o aluno conhecer a essência do fenômeno ou objeto de estudo (ou seja, encontrar o que é geral, no caso da disciplina de História, por exemplo, os conceitos de tempo e o lugar), e por isso, forma a base do pensamento teórico. Para Talizina, a BOA III, permite ao aluno apreender o que é universal, essencial no objeto de análise, e assim, completa que “*el alumno adquiere la esencia através de los fenómenos. Sin embargo, en este caso, el fenómeno participa en su función nueva: no como objeto independiente de la simulación, sino como médío para la adquisición de la esencia que produjo este fenómeno*” (TALIZINA, 2009, p. 186, grifo do autor).

representação das ações que se realizam com eles (GALPERIN, 2011, p. 82, tradução nossa).

Nessa etapa, destaca-se o essencial do conceito que está presente no objeto ou na representação dele, ou seja, destacam-se os elementos que, gradativamente, podem levar à generalização. No entanto, “a ação se libera desta dependência direta dos objetos somente na etapa seguinte, quando passa para o plano da linguagem” (GALPERIN, 2011, p. 84, tradução nossa).

*A etapa da ação na linguagem externa* ocorre quando a ação é um relato acerca da ação sem sua execução material, sem que dela participem diretamente os objetos. Como afirma Galperin (2011), inicialmente, a ação verbal está muito próxima da ação com o objeto, tanto que normalmente o sujeito se refere a ela e se esforça por representá-la. A ação com o objeto serve para ilustrar o que se expressa verbalmente, mas, aos poucos, essa necessidade de recorrer ao objeto vai se distanciando e “o significado das palavras com as que se expressa a ação se compreende cada vez mais ‘diretamente’” (GALPERIN, 2011, p. 84, tradução nossa). Isso significa que o conceito passa a se constituir na base da ação. Inicialmente, a linguagem utilizada é mais extensa e, aos poucos, vai se abreviando, podendo chegar a fórmulas. No entanto, por ter seguido esse caminho, a ação com o objeto conserva-se na consciência, não sendo mais necessário executá-la. À medida que essa forma verbal vai ficando abreviada, ela passa a ser uma linguagem “para si”, ou seja, uma linguagem que serve para orientar a ação mental do sujeito e não tem a finalidade de comunicação.

Segundo os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural a relação entre pensamento e linguagem é reestruturadora da mente humana e desencadeadora de funções psicológicas superiores e decisiva na transformação do pensamento situacional para o pensamento conceitual.

*A etapa da ação no nível mental* ocorre quando os indicativos do conceito são utilizados mentalmente, para si. A tarefa de comunicação antes desempenhada pela linguagem é substituída pela tarefa de reflexão; nesse momento “a ‘fala para si’ converte-se em um meio, não de transmissão do pensamento ao outro, mas da transformação da mesma em um objeto para uma melhor análise” (GALPERIN, 2011, p. 85, tradução nossa).

Como explica o autor:

Quando refletimos sobre um pensamento não nos referimos ao aspecto sonoro, mas ao conteúdo mental. A atenção para o conteúdo do conceito e o aspecto sonoro da formulação verbal se reduz na medida do possível (GALPERIN, 2011, p. 85, tradução nossa).

O fato de se considerar que a atenção para o conteúdo do conceito e para a formulação verbal se reduz significa que a ação mental com o conceito caminha para sua automatização, ou seja, o conteúdo internalizado permite ações mentais automáticas.

Observa-se que as etapas apresentadas por Galperin (2011) correspondem ao processo gradativo da ação material, da linguagem, até chegar a ação mental. Não se trata, todavia, do pensamento em um plano idealizado que se opõe à materialidade; pelo contrário, nele estão mantidos os elos com a ação material e com a linguagem, pois ele contém o significado do conceito. Nesse processo, segundo o autor, realizam-se a generalização, a abreviação e a assimilação. Podemos afirmar que, desse modo, evidencia-se a unidade constante entre ação material, linguagem e pensamento.

Essa relação é destacada nos seguintes termos:

As diferentes formas através das quais passa a ação, desde suas primeiras realizações externas até a forma mental final, reduzida, não se eliminam, mas se mantém e formam os degraus de uma escada que unem sua base com seu topo. Uma ação material fundamentada se une com o ato do pensamento acerca da ação, o material pensado com o pensamento do material (GALPERIN, 2011, p. 85, tradução nossa).

Como afirma o autor, a ação com o conceito formou-se gradativamente em cada “degrau dessa escada” e, justamente por isso, o movimento em sentido inverso é possível, ou seja, o movimento de um plano abstrato e interno a uma ação externa e material.

Shuare (1990) afirma que a teoria de formação das ações mentais por estágios, elaborada por Galperin, converteu-se em um “método de investigação psicológico sendo, ao mesmo tempo, um método de aplicação prática na pedagogia escolar” (SHUARE, 1990, p. 175). Encontramos em sua teoria elementos importantes para organizar e analisar o experimento didático.

## 5. O OBJETO DA APRENDIZAGEM: O PENSAMENTO HISTÓRICO

No capítulo anterior, apresentamos alguns pressupostos da teoria histórico-cultural que nos ajudam a compreender a aprendizagem e a pensar o ensino que a promova. Tratamos também das etapas da formação das ações e dos conceitos propostas por Galperin. Diante da teorização feita por esse autor, passamos a pensar em nosso objeto específico de ensino: os conceitos históricos.

Como ocorreria esse processo no caso do ensino de conceitos históricos?

Se, como afirma Leontiev (2004), os conceitos são instrumentos simbólicos – ou mediadores culturais – que permitem a ação mental do homem com a realidade, a assimilação do conhecimento no campo da história ocorre quando o aluno consegue desenvolver uma forma de pensamento mediada pelos conceitos históricos, ou em outras palavras, formar o pensamento histórico.

Neste capítulo, trataremos das particularidades desse tipo de pensamento, em especial da possibilidade de seu desenvolvimento por crianças em idade escolar (06 a 10 anos). Inicialmente, discutiremos o que é consciência histórica e, em seguida, trataremos das categorias basilares para a análise histórica, como tempo e espaço. Baseados na teoria *thompsiniana*, abordaremos também a categoria da experiência. Por fim, analisaremos os pressupostos defendidos pelo historiador John Rüsen para discutir a formação e o aprendizado do conhecimento histórico.

Partimos da concepção de que o papel da escola é propiciar aos alunos a apropriação de conhecimentos que os levem a ter maior domínio teórico sobre os fenômenos da realidade. A apropriação de conhecimentos resulta, portanto, em desenvolvimento do pensamento teórico por meio da congruência das diferentes áreas do conhecimento, o que pode levar o sujeito a ter maior controle sobre si e sobre o meio em que vive.

Aos conceitos das diferentes áreas do conhecimento correspondem procedimentos lógicos e investigativos por meio dos quais é possível conhecer os fenômenos para além de suas manifestações empíricas mais evidentes, captadas diretamente pelos sentidos. Para Libâneo (2002) é necessário considerar que a aprendizagem desses conceitos não significa apenas a obtenção de maior

quantidade de conhecimentos, mas também que os sujeitos desenvolvem as capacidades cognitivas de pensar, raciocinar, investigar e atuar no âmbito da ciência em questão.

A esse respeito:

A aquisição de um método teórico geral visando à resolução de uma série de problemas concretos e práticos, concentrando-se naquilo que eles têm em comum e não na resolução específica de um entre eles, constitui-se numa das características mais importantes da aprendizagem. Propor um problema de aprendizagem a um escolar é confrontá-lo com uma situação cuja solução, em todas as suas variantes concretas, pede uma aplicação do método teórico geral. [...] Podemos definir o processo de resolução de um problema como o da aquisição das formas de ação características dos conteúdos teóricos. O termo “forma de ação geral”, também chamado de forma de ação universal, designa aquilo que é obtido como resultado ou modo de funcionamento essencial para trazer soluções para os problemas de aprendizagem; mais do que soluções, é este resultado particular que constitui o objeto desses problemas (RUBTSOV, 1996, p. 131).

Evidentemente, o processo de apreensão do conceito não é mecânico. Para a aprendizagem, não basta memorizar ou decorar um conceito; a real aquisição ocorre à medida que o aluno consegue pensar com esse conceito. Ou seja, não basta ensinar matemática para que os estudantes desenvolvam o pensamento matemático; não basta ensinar geografia para que eles passem a pensar geograficamente, nem ensinar história para que eles pensem historicamente ou desenvolvam a consciência histórica, como a denomina Rüsen (2001). Nem todo o modo de se ensinar conceitos tem esse impacto formativo.

A formação do pensamento teórico, no caso da aprendizagem dos conteúdos curriculares, requer que, na organização do ensino, os conceitos sejam entendidos como instrumentos simbólicos que levaram e levam os homens a atuar sobre os fenômenos da realidade. Desse modo, ensinar significa considerar que a aprendizagem implica a unidade entre a aquisição de conceitos e a capacidade de pensar com esses conceitos.

Na sala de aula, isso significa saber juntar o conhecimento teórico-científico e as ações mentais próprias desse conhecimento. Aprender a pensar teoricamente é dominar os processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e às

competências cognitivas, significa dominar os procedimentos metodológicos das ciências, para aprender a pensar cientificamente. A ideia é de que, ensinar hoje consiste considerar a aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar como dois processos articulados entre si. Nesse sentido, a metodologia de ensino, mais do que recorrer a técnicas de ensino, consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. A questão não é apenas a de “passar” conteúdo, mas de ajudar os alunos a pensar com o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada (LIBÂNEO, 2009, p.10).

O que fazer no caso do ensino de História<sup>66</sup> na educação básica? De acordo com a concepção exposta, não se trata apenas de “passar” o conteúdo de História, mas também de ajudar os alunos a pensar com o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência histórica, ou seja, como defende Rüsen, ajudá-los a adquirir uma consciência histórica, realizando “operações mentais constitutivas da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p.61).

O que seria consciência histórica?

Para o marxismo, a base real da história é a vida material. A compreensão do processo histórico requer a análise dos modos e das relações de produção. A história é a história do trabalho humano, que se desenvolve no conflito entre as forças produtivas e as relações de produção. Nesse sentido, a luta de classes representa o motor da história.

Na perspectiva marxista, a história é compreendida como ciência da totalidade do real, o qual, por sua forma complexa e contraditória, necessita ser analisado em suas múltiplas determinações. Assim, a função dessa ciência é levar à compreensão científica da sociedade como vistas à sua transformação.

Para Marx (2011), a consciência histórica não está reduzida à consciência em sua forma idealizada, pois é resultado da *práxis*. A consciência da vida humana ao longo da história resulta das práticas que ocorrem no plano material, das relações e das experiências advindas dessas relações, bem como da autoconsciência dessas experiências. Como um produto social, a consciência se

---

<sup>66</sup>Para uma discussão mais aprofundada de alguns conceitos históricos e sua historicidade no ensino de história tais como transposição didática, mediação didática e uso de conceitos indicamos os estudos realizados por Marlene Cainelli (2009; 2011) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009; 2010) que são referências e atuam na área de educação histórica.

desenvolve em meio a relações sociais complexas, antagônicas e conflituosas. Nesse sentido, o “ser social” determina a “consciência social”.

Thompson retoma a assertiva de Marx e considera que a experiência<sup>67</sup> e a consciência histórica não ocorrem de forma espontânea e livre dos limites impostos pela realidade em que se situa o ser social. A estrutura econômica e produtiva impõe aos homens determinadas condições de produção e vida, mas isso não significa que a classe trabalhadora, mediante sua *práxis*, não possa forjar mecanismos de resistência e luta, promovendo novas formas de organização política. Assevera o autor:

Não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo, e **em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura** (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) **das mais complexas maneiras** (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p.182, grifo nosso).

Segundo Thompson (1981), o conceito de experiência não pode ser tomado como uma forma de homogeneizar a ação do homem no tempo. Para ele, o conceito de experiência só é válido no âmbito de determinações e limites (políticos, econômicos e culturais<sup>68</sup>).

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos que empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se dá? Certamente não iremos supor que o “ser social” está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a “consciência (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadoras, nem poderia o ser social reproduzir-se por um

---

<sup>67</sup>Thompson apresenta a experiência como categoria fundamental da história, que “compreende a resposta mental e emocional de um indivíduo ou grupo social a acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.17).

<sup>68</sup>Thompson compreende cultura como uma relação que não está contida na definição antropológica; para ele, a cultura é o próprio terreno onde acontece a luta de classes.

único dia sem pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios mentais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p.16, grifo do autor).

Na perspectiva de Thompson, articulada à consciência e à cultura, a *experiência* se apresenta como marco teórico e categoria basilar para o pensamento histórico ou para a lógica histórica<sup>69</sup>. No entanto, ele faz as advertências devidas e, aos que o acusam de ser de cultural ou estruturalista, salienta que a base ontológica da experiência não é a linguagem, nem tampouco a cultura e sim a história real caracterizada pela *práxis*.

Segundo esse autor ainda, a experiência assume caráter mediador entre o conhecimento objetivo e o subjetivo. Pode se afirmar que, ao ser avaliada pelas evidências<sup>70</sup>, há uma 'história real' possível de ser investigada de forma racional. É essa racionalidade embasada em evidências, mediada pela experiência, que o autor denomina lógica histórica.

Ele faz uma distinção entre a *experiência vivida* e a *experiência percebida*, denominando-as de experiência I e experiência II. A consciência é formada e desenvolvida no sujeito social por meio das experiências. É pela consciência social substanciada na experiência vivida que é possível explicar a história com certa racionalidade. Afirma:

A experiência I está em eterna fricção com a consciência imposta, e, quando ela irrompe, nós, que lutamos com todos os intrincados vocabulários e disciplinas da experiência II, podemos experimentar alguns momentos de abertura e oportunidade, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia (THOMPSON, 1981, p. 406).

<sup>69</sup>Para próprio Thompson (1981, p. 398) “a lógica histórica é o processo por meio do qual os seres humanos fazem sua história”.

<sup>70</sup> A evidência histórica, que se constitui como a “matéria-prima” da história, é tomada por Thompson dentro do caráter histórico do conhecimento. Isto significa dizer que, para Thompson (1984), as evidências, devem ser revisitadas e tomadas em sua “multiplicidade” e “interpelações”. Assim, “a evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta” (THOMPSON, 1981, p. 38).

Compreender que os homens, à medida que vão transformando o mundo, transformam-se a si mesmos, é pensar historicamente, é imbuir-se, com base nas evidências, de uma lógica histórica e formar uma consciência histórica.

Se isolarmos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essas agitações, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social” com frequência parecem chocar-se lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à *experiência*. (THOMPSON, 1981, p. 15).

Nessa via de raciocínio, apoiamo-nos também na concepção de Rüsen para quem a consciência humana constitutiva é a consciência histórica. Segundo esse autor, o humanismo é cultura e, por meio da comunicação intelectual universal, é estratégia de orientação humana. Nesse sentido, seu humanismo é compreendido como “possibilidade de decisão racional dos indivíduos perante a vida”. Afirma:

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (sua ânsia de eternidade, sua busca de ultrapassar os limites de sua vida temporal, ou seja, lá como se queira caracterizar a dimensão temporal de sua existência que tende, sistematicamente, a ir além da natureza) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, **o agir humano é**, em seu cerne, **histórico**. E “histórico” significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RÜSEN, 2001, p.79, grifo nosso).

Para Rüsen (2001), a origem do pensamento histórico reside no desejo cognitivo do homem para se orientar no fluxo do tempo, para, pelo conhecimento, assenhorear-se do passado no presente.

Assumimos, em acordo com os autores mencionados até o momento, a concepção de história como processo. Procuramos, por meio da dialética, buscar a apreensão do real tendo como categoria basilar a totalidade, ou seja,

assumimos como base epistemológica o materialismo histórico. Compreendemos, nesse sentido, que as categorias de tempo e lugar são dinâmicas e que só podem ser compreendidas à luz das condições sociais, políticas, econômicas e culturais vividas pelos homens.

Para Kosik (1976), os homens humanizam-se na história e nela se explicitam. Esta explicitação histórica (que equivale à criação do homem e da humanidade) é o único sentido da história. Afirma:

Se a premissa fundamental da história é que ela é criada pelo homem, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma **continuidade**. A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda a ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto (KOSIK, 1976, p.218).

As ações do homem no tempo são executadas e percebidas no espaço por meio da experiência e configuram-se como estruturantes para o pensamento histórico.

Para Le Goff (2000), a relação “oposição passado/ presente<sup>71</sup> é essencial na aquisição da consciência do tempo” (LE GOFF, 2000, p. 14). Entretanto, a constatação das transformações que sugerem oposição entre passado e presente não é natural aos sujeitos, mas uma construção, um resultado de suas práticas sociais. Por isso, a percepção do tempo e do passado depende do tempo e do espaço em que é formulada. Neste aspecto, Le Goff retoma Bloch: “de facto, o interesse do passado reside no esclarecer do presente; o passado é alcançado a partir do presente” (LE GOFF, 2000, p. 14).

Segundo Le Goff (2000), o tempo e o domínio do tempo foram motivos de disputa entre diferentes grupos sociais na história. Ele entende a cronologia como a tentativa de domesticar o tempo natural. Ao longo do tempo, por diversos motivos, o homem não apenas percebeu o tempo de diferentes maneiras, mas

---

<sup>71</sup> Ressaltamos que a oposição entre passado/ presente, levantada por Le Goff (2000), não é assumida como dado natural, mas, como ele evidencia, é portadora de tensões que exprimem sistemas de valor e suas implicações na prática social.

também criou vários instrumentos para medi-lo e dominá-lo. Do embate entre homem e tempo surgiram os diferentes calendários, símbolos e instrumentos de poder.

A conquista do tempo pelo recurso à medida é claramente percebida como um dos aspectos importantes do controle do universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como numa sociedade a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é elemento essencial de seu poder: o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos de poder; por outro lado, apenas os detentores carismáticos do poder são senhores do calendário: reis, padres, revolucionários. Escreveu Georges Dumézil [1935/36]: “depositário dos acontecimentos, lugar de potências e ações duráveis, lugar de ocasiões místicas, o quadro temporal adquire um interesse particular para quem quer que seja – deus, herói ou chefe – que queira triunfar, reinar, fundar: ele, quem quer que seja, deve tentar assenhorar-se do tempo, tal como do espaço (LE GOFF, 2000, p. 62).

Quanto à tentativa do homem para dominar o tempo:

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se nas transformações do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho do tempo, e conhecimento histórico é o tempo ganho (RÜSEN, 2001, p.60).

Em relação ao passado, é necessário recorrermos às lembranças para interpretarmos as experiências do tempo.

O passado é, então como uma floresta para dentro da qual os homens [...], lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante do que dela ecoa, o que lhes é presente sob forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e podem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62).

Desta forma, o tempo e a percepção do tempo são elementos fundamentais para a formação da consciência histórica. Como perceber a mudança do tempo? Como é possível perceber a passagem do tempo? Uma das formas mais evidentes e concretas de perceber a passagem do tempo relaciona-se à observação das alterações que se efetivam no espaço, ou seja, as marcas

deixadas pelo tempo no espaço vivido pelos homens e percebidas pelos sujeitos sociais.

Tal como o tempo, o espaço deve ser compreendido por meio das diferentes experiências sociais que marcam a relação entre o homem e seu meio. Neste aspecto, comungamos com Lefebvre (2006) a ideia de que o “conceito de espaço reúne o mental e o cultural, o social e o histórico” (LEFEBVRE, 2006, p. 6) e por isso, pode ser analisado como um processo de descoberta, produção e criação.

Ao abordar o espaço de forma problematizadora e política, podemos alcançar uma compreensão das funções das ações humanas e das práticas de dominação de poder por parte das diferentes classes sociais. Como sugere Lefebvre (2006, p. 36), “o espaço social “incorpora” atos sociais, os de sujeitos ao mesmo tempo coletivos e individuais, que nascem e morrem, padecem e agem”.

Em consonância com a categoria *experiência* de Thompson, Lefebvre (2006) propõe a análise do espaço mediante a tríade: o espaço percebido, o concebido e o vivido. Para ele, essa tríade compõe a totalidade fundamental para a compreensão do espaço.

O espaço percebido refere-se à própria prática espacial da sociedade<sup>72</sup>.

O espaço concebido refere-se ao espaço projetado por urbanistas, arquitetos, engenheiros e, nesse aspecto, liga-se aos interesses do capital e às especulações produzidas pelo capital imobiliário<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Ao se referir à sociedade capitalista, Lefebvre pergunta-se: como se realizam as práticas sociais nas condições impostas pelo neoliberalismo? Responde: “Ela [a sociedade capitalista] associa estreitamente, no espaço percebido, a realidade cotidiana (o emprego do tempo) e a realidade urbana (os percursos e redes ligando os lugares do trabalho, da vida “privada”, dos lazeres). Associação surpreendente, pois ela pressupõe a separação exacerbada entre esses lugares que ela religa. A competência e a performance espaciais próprias a cada membro dessa sociedade só se examinam empiricamente. A prática espacial “moderna” se define, portanto, pela vida cotidiana de um habitante no subúrbio, caso-limite e significativo; o que não autoriza negligenciar as auto-estradas e a aeropolítica. Uma prática espacial deve possuir uma certa coesão, o que não quer dizer uma coerência (intelectualmente elaborada: concebida e lógica)” (LEFEBVRE, 2006, p. 38, parênteses nosso)

<sup>73</sup>Lefebvre (2006) concebe este espaço como dominante da sociedade capitalista e, nesse sentido, como componente do modo de produção, elaborado e significado por meio de símbolos e sistemas verbais criado por intelectuais. Neste sentido, o autor afirma que “O saber coloca-se a serviço do poder com uma admirável inconsciência, suprimindo as resistências, as sombras e seus “seres” (LEFEBVRE, 2006, p.40).

Já o espaço vivido é assim definido:

Aos espaços dos habitantes através das imagens e símbolos que o acompanham, portanto, espaço dos “habitantes”, dos “usuários”, mas também de certos artistas e talvez dos que *descrevem* e acreditam somente descrever: os escritores, os filósofos. **Trata-se do espaço dominado**, portanto, suportado, que a imaginação tenta modificar e apropriar. De modo que esses espaços de representação tenderiam (feitas as mesmas reservas precedentes) para sistemas mais ou menos coerentes de símbolos e signos não verbais (LEFEBVRE, 2006, p.39, grifo nosso).

O estudo do espaço não pode ser reduzido ao estudo dos monumentos e dos marcos históricos ou naturais, mas deve levar em consideração o espaço que “tem uma existência *social*, como o valor de troca e a formar valor elas mesmas”, ou seja, não podemos considerá-lo como homogêneo e unicamente material.

Para Lefebvre (2006, p. 41), “A triplicidade: percebido-concebido-vivido (especialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaços de representação) perde seu alcance se lhe for atribuído o estatuto de um “modelo abstrato”.

As categorias do tempo e do espaço não podem ser apreendidas por meio de uma fórmula rígida e homogênea na qual se sintetiza e se resume a realidade e a ação do homem: “a história não conhece verbos regulares” (THOMPSON, 1981, p. 57). Ou seja, a história não pode ser compreendida como uma fórmula linear de repetições, na qual o presente busca exemplos regulares no passado, mas sim como um processo em constante transformação. Geralmente, tal concepção foi utilizada por uma visão conservadora, cuja tendência era eleger determinados sujeitos e classes sociais como únicos produtores da história, bem como utilizar as categorias históricas (tempo/espaço) de forma natural ou ideológica.

Tendo como categorias estruturantes o espaço, o tempo e a experiência, o pensamento histórico pode ser considerado um modo específico de pensamento que possibilita ao homem o acesso ao mundo e a si mesmo.

Todos os humanos, conforme suas experiências orientam-se pelas categorias de tempo e lugar, sendo que as experiências ocorrem de acordo com a necessidade de orientar o presente para o agir futuro.

A apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes (RÜSEN, 2001 p.63).

No entanto, o autor adverte:

A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa (RÜSEN, 2001, p. 63).

Para Rüsen, a narrativa histórica, em contraposição às narrativas textuais, é a base para o pensamento e para a consciência histórica, “designando-a como o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma, e, por conseguinte fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo o conhecimento histórico científico” (RÜSEN, 2001, p.61).

Em sua teoria, ao considerar que a consciência histórica é inerente a todos os seres humanos, Rüsen busca identificar as características primordiais do pensamento histórico. Para ele, o conteúdo da consciência histórica materializa-se pela narrativa histórica por meio da conexão temporal passado-presente-futuro. Assim, a consciência é apresentada como um fenômeno do mundo vital.

Como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Para ele, a aprendizagem histórica está vinculada à consciência histórica. Esta é entendida como a capacidade humana de se orientar no tempo, que é configurado em três dimensões: passado, presente e futuro. Dialeticamente, no sujeito, o conhecimento dos fatores sociais objetivos do passado, mediado pela experiência vivida, internaliza-se, assumindo sua forma subjetiva.

Em nossas práticas cotidianas, recorremos ao passado para interpretar o presente de forma a agir no futuro. É no domínio consciente dessas três temporalidades (passado-presente-futuro) que podemos nos identificar como sujeitos.

As contribuições de Rüsen tornam-se relevantes para nossa pesquisa, especialmente quanto ao conceito de *formação e aprendizado histórico*. Entendendo a formação como o encontro entre teoria e prática, já que se busca o conhecimento científico para a compreensão das situações cotidianas e para a orientação na vida prática, Rüsen afirma que o pensamento histórico ocorre quando o sujeito relaciona o seu agir a um todo, quando seu agir é posicionado e consciente em diversas circunstâncias.

Para o autor, é nessa perspectiva de formação que se desenvolve o *aprendizado histórico*:

[...] um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma auto compreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele (RÜSEN, apud BAROM; CERRI; 2012, p.1004).

Assim, apoiados na perspectiva de Rüsen (2001), damos continuidade às nossas indagações iniciais, buscando compreender o pensamento histórico em sua ontogênese, ou seja, como ele se desenvolve em cada sujeito particular, especialmente na criança.

Para pensar historicamente, é necessário que o sujeito tenha em mente que não só ele, mas outros sujeitos e objetos estão inseridos em um tempo e espaço determinados. Mais: pensar historicamente é conseguir orientar-se de modo de agir no mundo de forma intencional (RÜSEN, 2001).

O pensamento histórico é marcado pela relação entre o tempo passado e o presente, compreendidos com base em experiências. Para pensar dessa forma, são necessárias ações mentais, como comparar, analisar e relacionar fatos, comportamentos, objetos, etc. Enfim, o pensamento histórico está intimamente relacionado com a capacidade de levantar hipóteses, analisar evidências e construir sentidos<sup>74</sup> em relação a diferentes tempos e espaços.

Quando pensamos no desenvolvimento desse tipo de pensamento na criança, precisamos considerar que sua experiência de vida ainda é pouca, que sua percepção de tempo ainda está associada a curtos espaços temporais, ligados a fatos de sua vida. Por essa razão, o trabalho com a dimensão temporal não é simples para ela, de forma que suas referências para estabelecer relações, comparar e analisar são ainda restritas.

Durante a educação infantil, investe-se no desenvolvimento da percepção de tempo com base nos conceitos de hoje, ontem e amanhã. No entanto, o trabalho com esses conceitos é referenciado em períodos curtos de tempo, sejam os relacionados ao cotidiano da criança, ao que ela fez no dia anterior, ao que está fazendo no momento e ao que deverá fazer no dia seguinte, sejam os relacionados à sua própria história de vida, às mudanças verificadas desde o seu nascimento. A ideia de simultaneidade é ainda, nesse momento, muito difícil de ser compreendida pela criança.

Já no ensino fundamental, quando se ministram conteúdos como a história do Município e a do Estado, é necessário alargar as bases relacionadas ao tempo e ao espaço a que se referem esses fenômenos. Nesse nível de ensino, portanto, o conteúdo extrapola o tempo e o espaço de vivência da criança.

Por isso, a aprendizagem dos conceitos históricos deve levar o pensamento da criança a incorporar em sua história individual a história de outros sujeitos, a qual ocorre em diferentes tempos e espaços e, às vezes, de forma concomitante, ou seja, deve levá-la a incorporar a história da humanidade. Assim, o professor, ao estabelecer a mediação no ensino de história, deve ter como finalidade a formação da percepção do tempo e do espaço nos indivíduos.

---

<sup>74</sup> Para Rüsen (2001), o pensamento histórico tem como objetivo fundamental construir sentido, já que a história reconstrói o passado tendo em vista o presente, ou seja, o passado só se torna história quando é interpretado e dá origem à construção de narrativas.

Segundo Vigotski, a percepção, não é inata, nem ocorre de forma espontânea, mas é uma capacidade psíquica que, começando pela dimensão instintiva, vai se aprimorando com as relações sociais e a linguagem até atingir a dimensão racional. Assim, de acordo com Vigotski “o imediatismo da percepção 'natural' é suplantado por um processo complexo de mediação” (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Rubinstein (1973) afirma que a percepção dos conceitos de tempo e espaço desenvolve-se nos indivíduos por intermédio das relações sociais que estes vivenciam ou pela apreensão da linguagem e dos objetos. Entretanto, ele adverte que, apesar da origem comum - as relações sociais -, existem diferentes tipos de percepção, com características e dinâmicas que lhes são próprias. Assim, a percepção do espaço depende das referências de distância; a do tempo depende da duração de uma ação no tempo e da distância temporal entre os acontecimentos que ocorreram no passado e os que são vividos pela criança.

Esta percepção do tempo e do espaço ocorre de forma diferente nos adultos e crianças. Por isso, ao ensinar história, essas duas categorias fundamentais devem ser trabalhadas segundo o desenvolvimento que se deseja alcançar nesse nível de ensino.

A percepção do tempo a ser superada pelas crianças no ensino de história é a do imediatismo, pois, até então, essa percepção está colada às ações do presente, e à noção do agora, do hoje, do amanhã e ontem. Antes disso, é necessário que elas percebam as implicações temporais das palavras hoje, amanhã e ontem para, somente depois, gradualmente, avançar para uma organização lógica e sequencial do tempo.

Luria assim se expressa a respeito da percepção:

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, as árvores e a relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas mas com imagens inteiras; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese de sensações isoladas e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto

nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro, reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos os nossos conhecimentos a respeito da fruta). Somente como resultado dessa unificação é que transformamos sensações isoladas numa percepção integral, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiras (LURIA, 1991, p. 38).

De sua perspectiva, portanto, a percepção se constitui também como resultado de experiências com forte dimensão cultural e social. Não se reduz aos órgãos dos sentidos e às sensações isoladas, mas é uma síntese de várias sensações que resultam em uma percepção integral. Nesse momento, passamos do reflexo de indícios isolados para a percepção de objetos ou situações mais amplas. Por isso, a cada nova experiência, a criança precisa reformular suas formas de perceber o que a rodeia, atribuindo-lhes novos significados.

Quanto à percepção do espaço, Luria afirma:

A percepção do espaço muito se distingue da percepção da forma e do objeto. Sua diferença consiste em que ela se "baseia em outros sistemas de analisadores de funcionamento simultâneo e pode ocorrer em diferentes níveis. Durante muito tempo, a filosofia discutiu se a percepção do espaço é congênita (como consideravam os "nativistas") ou resultado de aprendizagem (como consideravam os partidários do empirismo). Hoje é absolutamente claro que, embora a percepção do espaço tenha por base vários aparelhos específicos, sua estrutura é muito complexa e as formas desenvolvidas de percepção do espaço podem ocorrer em diferentes níveis (LURIA, 1991, p.82).

Já a percepção do tempo, segundo o autor,

Tem *aspectos variados* e se realiza em diferentes *níveis*. As formas mais elementares são constituídas pelos processos de percepção da duração e da sucessão, que se baseiam em fenômenos rítmicos elementares conhecidos pela denominação de "horas biológicas" (LURIA, 1991, p. 96).

Ele adverte que a percepção do tempo é diferente da percepção de reflexo do tempo, presente também nos animais. Por isso, distingue "as formas imediatas elementares de sensação do tempo das *formas complexas de percepção do tempo*" (LURIA, 1991, p. 96). As formas complexas são baseadas nos padrões de

medição do tempo criados pelos homens, como minutos, segundo, horas, meses, anos e séculos.

Em crianças, o reflexo do tempo é uma ação direta sobre os sentidos: escurece, é noite, clareia, é dia. A percepção de tempo a que se refere Luria é a percepção mediada, ou seja, mediada por instrumentos simbólicos – signos criados pelo homem- e, portanto, culturais. Assim, a percepção deixa de ser obra dos sentidos. Entre o homem e os fenômenos naturais interpõe-se um mediador cultural: o medidor de tempo. Essa mediação se faz pelo instrumento físico (relógio, calendário, etc.) e pelos instrumentos simbólicos – a linguagem com que o tempo é medido.

Segundo Luria, as formas de percepção e diferenciação mais longas e distantes do tempo, como décadas e séculos, configuram-se em estruturas mais complexas.

Da avaliação de intervalos breves devemos distinguir a avaliação de intervalos longos (as horas do dia, os dias e meses do ano, etc.), noutros termos, devemos distinguir a orientação nos cortes longos do tempo. Esta forma de avaliação do tempo é sobretudo complexa pela estrutura, assemelhando-se aos fenômenos da codificação intelectual do tempo (LURIA, 1991, p. 97).

Nesse sentido, o aprendizado infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento da criança, deve ocasionar a ampliação e a formação de estruturas mais complexas do tempo, ou seja, levar a criança a sair de uma percepção imediata e se orientar por “cortes longos do tempo”, como defende Luria (1991).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o aprendizado tem a finalidade de levar a criança a superar as percepções instintivas e imediatistas de tempo e espaço e, gradualmente, perceber períodos mais longos de tempo, além de captar as transformações realizadas pelo homem no espaço.

No caso, a construção do pensamento histórico refere-se à capacidade de se estabelecer uma distância entre o vivido no presente e o ocorrido no passado. A percepção de um passado, de um tempo anterior, vivido sob outras condições, e das relações sociais desenvolvidas em outro espaço é condição fundamental para o aprendizado histórico.

Como desenvolver esse pensamento em estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental?

Ao considerarmos que os conceitos das diferentes áreas do conhecimento são instrumentos simbólicos, devemos nos lembrar do que nos diz Leontiev (2004) sobre o processo de apropriação desses instrumentos:

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Leontiev (2004) alia o processo de apropriação ao de reprodução, com a ressalva de que não se trata de uma reprodução passiva dos conteúdos existentes. Se, na aprendizagem, estão presentes conteúdo e forma de pensar, também a forma de pensar é apropriada e não ocorre de forma passiva pelo estudante. Nesse sentido, Moura, Sforini e Araujo (2011, p. 45) enfatizam que a aprendizagem assim entendida é um processo reprodutivo-criativo:

[...] o ensino – como forma social de organização capaz de levar o indivíduo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado – somente atua como fonte de desenvolvimento do psiquismo quando o sujeito realiza atividades voltadas à apropriação das capacidades sociais também no plano reprodutivo. Dito de outra forma: o desenvolvimento da psique humana decorre da apropriação pelo indivíduo dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de uma atividade reprodutiva que não deixa de ser criativa (MOURA; SFORINI; ARAUJO, 2011, p.45).

O desenvolvimento da psiquê ocorre quando a apropriação se vale de um processo de reprodução que fornece subsídios para o desenvolvimento da criatividade, ou seja, quando não se baseia somente na repetição dos elementos externos ou em simples atividades de memorização. A repetição de determinadas ações mentais, no caso de um contexto de aprendizagem de conceitos históricos, favorece o desenvolvimento de raciocínios sobre determinado fato ocorrido em diferentes locais e tempo e contribui para uma tomada de consciência em relação ao fato ou conceito histórico. O aluno não cria o conhecimento, mas ao participar

ativamente do processo de apropriação, não apenas o reproduz, mas desenvolve processos criativos de interação com o conhecimento já objetivado.

Podemos, a esse respeito, mencionar a percepção das diferentes formas pelas quais, ao longo do tempo, os homens produziram a agricultura. Em cada exemplo fornecido, os homens repetem atividades básicas relacionadas ao trabalho (produção de instrumentos, transformação da natureza, organização social do trabalho, etc.), criando, ao longo do tempo, novas estratégias e instrumentos específicos. O esforço de pensar o trabalho como atividade humana desenvolvida ao longo do tempo requer capacidades para interpretar evidências, perceber mudanças e permanências, relacionar fontes. O que envolve um processo ativo/ criativo por parte do estudante.

A respeito do processo de apropriação como reprodução da própria atividade:

O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a criança realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nessas capacidades (DAVIDOV, 1988b, p. 31).

Assim, o autor chega às seguintes conclusões:

Primeiro, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa não é nada mais que sua “apropriação”, a “reprodução” por ela das capacidades desenvolvidas histórica e socialmente. Segundo, a educação e o ensino (“apropriação”) são as formas universais de desenvolvimento mental do homem. Terceiro, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem ser dois processos independentes, pois correlacionam com a forma e o conteúdo de um único processo do desenvolvimento mental e humano (DAVIDOV, 1988b, p. 31).

É na articulação entre apropriação e desenvolvimento como processos interdependentes do desenvolvimento mental e humano que buscamos aproximação entre a teoria histórico-cultural e a razão histórica de Rüsén.

Rüsén (2001) entende a racionalidade do pensamento histórico como um modo de constituir sentido e esclarece que, por meio da experiência do tempo, essa constituição ocorre em quatro planos, a saber: plano da percepção de

contingência e diferença no tempo; plano da interpretação do percebido mediante articulação narrativa; plano da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado; plano da motivação do agir resultante dessa orientação. Dessa forma, o autor amplia e abre novas possibilidades para a educação em geral e, em particular, para o aprendizado histórico.

Como assinalou Rüsen (2001) a compreensão da didática da história como uma ciência da história e uma teoria da história com sua dimensão didática requer um olhar totalizante sobre a prática dos historiadores, de forma a garantir que a ciência da história seja significativa para a atuação consciente dos homens.

Para Rüsen, o pensamento histórico é científico. Como ciência, “a história baseia-se no fato de que a operação basilar do testemunho pela experiência é metodizada” (RÜSEN, 2001, p.101).

As histórias que, quanto à sua relação com a experiência, são narradas de forma argumentada, isto é, que se baseiam em fontes, tornam transparentes os fundamentos de seus conteúdos empíricos. Dessa maneira, elas podem, por princípio, ter esses conteúdos controlados pela experiência (RÜSEN, 2001, p.102).

Considerando que a ciência histórica é produzida pelo historiador, que, em sua atividade, utiliza-se de diversas fontes, busca indícios, pistas, vestígios e dados para produção do conhecimento histórico, reproduzir o percurso do historiador em situações de ensino dos conceitos pode ser um caminho para a apropriação do conteúdo e ao mesmo tempo do pensamento histórico, ou seja, do modo de pensar e atuar historicamente. Assim, o estudante não aprende apenas história, mas o procedimento da ciência histórica, como atividade humana.

Essa concepção encontra sintonia com o que defendem Cainelli e Tuma (2009):

O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história. Ensinar a criança a observar, analisar e identificar a História estudada como

uma construção humana permite que ela entenda a provisoriedade do conhecimento histórico, identificando-o como produto da investigação histórica (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212).

No trabalho com a aprendizagem de conceitos históricos pelos alunos, devemos levar em consideração o fato de que a história, como construção humana, suporta diferentes pontos de vista e permite uma multiplicidade de explicações. No entanto, não apenas o ensino pautado nas evidências, no uso da razão histórica e no 'interesse cognitivo do homem em orientar-se no fluxo do tempo', mas essencialmente a aprendizagem conceitual pode contribuir para isso, visto que assume uma dimensão teórica para o desenvolvimento do homem.

## 6. OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA

### 6.1 Objetivos da pesquisa empírica e da opção metodológica

Apesar de os estudos teóricos terem oferecido elementos importantes para as respostas à nossa pergunta de investigação: que mediações didáticas são necessárias para que o filme favoreça a aprendizagem conceitual dos estudantes? Eles não são suficientes para produzir os dados necessários à consecução de nossos objetivos. O próprio objeto de investigação implica a realização de um experimento didático, cuja especificidade corresponde a uma metodologia determinada de pesquisa.

Esclarecemos, portanto, que nos baseamos na metodologia apresentada por pesquisadores da teoria histórico-cultural, entre eles Zankov, com seu método experimental, e Davidov, com a metodologia do experimento formativo.

Segundo Aquino (2013), o método desenvolvido por Zankov é fundamentado nos princípios marxistas, principalmente nos de Lenin e Vigotski. Quanto a Zankov, o autor informa que um dos princípios que orientam sua metodologia é o da multilateralidade: “o método de pesquisa deveria considerar as diversas facetas do sistema didático que têm influência sobre o desenvolvimento escolar, envolvendo suas relações sistemáticas, tanto internas como externas” (ZANKOV apud AQUINO, 2013, p. 238). Referindo-se ao experimento como método científico, Zankov<sup>75</sup> afirma:

É própria do experimento, na sua qualidade de método científico geral, a mudança sistemática das condições de observação do fenômeno e de suas relações com outros fenômenos com o que se expressa a ação ativa sobre o objeto estudado. A aplicação do experimento na investigação científica permite estudar as relações de determinadas facetas do processo e achar as causas que condicionam a *necessidade* de que apareça o fenômeno dado. Desse modo, o experimento permite evidenciar as leis da esfera da realidade objeto de estudo (ZANKOV apud AQUINO, 2013, p.239-240).

---

<sup>75</sup>A fundamentação filosófica e psicológica do experimento formativo apresentada por Zankov foi referenciada em Aquino (2013).

É por meio do experimento que podemos organizar, acompanhar, intervir e analisar a execução da atividade e intervir em seus desdobramentos, que podemos identificar as relações entre as ações de ensino e seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Como nos adverte Zankov, o experimento, guiado por princípios norteadores, no caso, os propostos pela teoria histórico-cultural auxilia o pesquisador a se aproximar da realidade, testar suas hipóteses e avançar na produção teórica sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Para Davidov, o experimento torna possível que o pesquisador planeje atividades de ensino e, no caso das finalidades de uma pesquisa, que intervenha e coloque em *movimento* os processos que visa investigar. Assim, para ele, o experimento torna possível colocar em movimento as mediações didáticas que se deseja investigar.

O método do experimento formativo tem como característica a intervenção ativa do investigador nos processos mentais que ele estuda. [...] No nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento *genético-modelador*, aquele que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e o ensino destas mesmas crianças [...] O método genético-modelador de investigação é, assim, um método de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento (DAVIDOV, 1988b, p.107).

Como justifica Davidov, o experimento formativo pode ser caracterizado pelo caráter ativo do pesquisador ao orientar atividades que podem resultar no desenvolvimento de determinadas funções psíquicas do aluno. Trata-se, portanto, de um processo direcionado e intencional, cujas possibilidades de investigação e análise são maiores do que as apresentadas por outras metodologias, ou seja, são maiores do que as do estudo de caso ou da observação, nos quais o pesquisador coloca-se como expectador da ação de outros.

Partindo do modelo genético formativo de Vigotsky, como método de pesquisa fundamental para compreender o desenvolvimento dos aspectos conscientes dos seres humanos com o mundo, tanto Davidov quanto Zankov desenvolveram metodologias aplicadas ao campo da didática e as suas pesquisas são consideradas legítimos experimentos didáticos formativos.

Optamos pelo uso do termo “experimento didático”, conforme proposto por Sforzi (2004), porque o objetivo específico de nossa pesquisa é analisar justamente as mediações didáticas promotoras de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o experimento didático é uma metodologia de pesquisa que possibilita verificar hipóteses e atingir os objetivos de investigação. Diferente do cotidiano escolar, mas inserido nele, esse experimento se apresenta como um episódio especial, organizado em correspondência com os objetivos científicos da pesquisa e, ao mesmo tempo, respeitando o aluno, a escola e a sociedade.

O experimento didático é uma ação docente deliberada de ajudar o aluno a aprender algo, a desenvolver ações mentais visando dominar e usar conceitos, com o acompanhamento passo a passo da formação dessas ações mentais, no processo (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 3).

No experimento didático, o pesquisador intervém com ações docentes orientadas por determinados objetivos e hipóteses e acompanha, em tempo real, o desdobramento das ações pedagógicas e seus reflexos. Assim, ele pode coletar dados e informações, tanto em relação à atividade de ensino quanto em relação à aprendizagem em seu movimento.

É com essa fundamentação metodológica que nos propomos a investigar o texto fílmico como instrumento para o ensino. Com base na análise das ações de docentes e discentes, o experimento pode evidenciar as mediações didáticas que favorecem o uso do filme como um meio para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Enfim, a escolha do experimento como parte da pesquisa deve-se ao objetivo de nossa investigação. Este não poderia ser alcançado mediante estudos exclusivamente teóricos ou da observação de atividades espontâneas que ocorrem em sala de aula, já que isso tornaria difícil interferir em variáveis que podem desvelar o fenômeno investigado.

Na organização do experimento, buscamos, por um lado, selecionar e eleger as ações necessárias por parte do professor e, por outro, prever ações necessárias por parte dos alunos no processo de apropriação conceitual.

Em nosso experimento didático assume relevância os meios visuais. Zankov afirma que:

Os aspectos pedagógicos do uso da palavra e dos meios visuais no ensino foram tratados na didáctica. Assim, B. P. Esipov considera como fontes de percepção para as crianças: 1) as palavras do ensino (explicação, exposição); 2) a observação directa dos objetos e dos fenómenos estudados; 3) os meios visuais que ilustram os fenómenos estudados; 4) os compêndios e outro material escrito (ZANKOV, 1991, p.101).

O autor também salienta que “Danilov distingue duas formas de conhecimento e assimilação de noções pelas crianças: a percepção directa do objecto estudado e o conhecimento indirecto, e neste, sobretudo, as explicações do professor” (ZANKOV, 1991, p.101-102).

Ao afirmar que uma das características chave do ensino que busque a eficácia, depende da correta fusão entre os elementos verbais e visuais, Zankov (1991) esclarece também que é muito comum se priorizar na escola apenas os meios verbais em detrimento de outros. Assim assevera Zankov “na educação costuma-se afirmar que a palavra deve substituir os outros métodos de ensino” (ZANKOV, 1991, p.119). Nesse sentido, o autor adverte que em grande parte, as afirmações deste gênero são falhas de sentido, pois “o importante no processo de ensino, nos métodos de ensino e na organização de uma turma, é o papel efetivo da palavra e das maneiras de a usar; e isto não se esclareceu completamente” (ZANKOV, 1991, p.119).

Assim ao advertir que há muitos exemplos do uso adequado das palavras que devem ser investigados de modo científico na prática de ensino, continua:

Quando as instruções verbais são acompanhadas pela visão de um «modelo», forma-se um forte centro de excitação num ponto específico do córtex, e este centro determina a inibição negativa nos pontos vizinhos do córtex (ZANKOV, 1991, p.119).

Temos então, em nosso experimento, a premissa da importância dos meios visuais e o uso de modelos para aprendizagem. Aliás, Zankov (1991) caracteriza e diferencia o uso dos meios visuais em quatro formas dando destaque as formas I e III. Na forma II, as palavras do professor guiam os alunos,

baseando-se nas observações realizadas e nas noções que estes já possuem, até ao conhecimento e à formulação das conexões entre fenómenos não diretamente perceptíveis; isto é, as palavras do professor não guiam a observação, mas sim a interpretação de determinadas observação e reprodução selectiva do conhecimento precedente, enquanto que os meios visuais servem para consolidar e concretizar a expressão verbal. Na forma VI, esta combinação utiliza-se de maneira diferente. Enquanto os alunos observam um objeto, o professor descreve as conexões que estes não podem perceber diretamente, tirando conclusões, unificando e generalizando os diferentes dados; isto é, as palavras do professor descobrem as conexões e as subordinações existentes entre os fenómenos, e a percepção do objeto pelos alunos tem a função de servir de ponto de partida para esta exposição verbal (ZANKOV, 1991, p. 106).

De acordo com Zankov, a forma I pode ser caracterizada pelas palavras do professor que orientam a observação dos alunos sobre os aspectos externos do objeto, e os alunos deduzem as propriedades e as relações com base em sua observação pessoal do objeto. Para Zankov:

A base para distinguir esta forma de combinação é a função específica das palavras do professor e dos meios visuais utilizados no processo de aprendizagem. Nesta forma de combinação, as palavras do professor que designam o objecto, não proporcionam informações ao aluno, mas induzem-nos simplesmente a observar o objecto: as palavras guiam o processo de observação até ao estudo do aspecto externo do objecto. A função específica dos meios visuais nesta combinação é determinada pelo facto de os alunos adquirirem conhecimentos sobre os aspectos externos do objecto observando-o, e não graças à exposição verbal do professor (ZANKOV, 1991, p. 105).

Zankov (1991) explica que na forma III, os alunos recebem as informações sobre os aspectos externos do objeto, suas relações e propriedades diretamente perceptíveis através da exposição verbal do professor, neste sentido, os meios visuais servem para consolidar a exposição verbal realizada anteriormente pelo professor. Assim, segundo Zankov (1991, p.106), nesta forma, a explicação “era acompanhada pela observação das características correspondentes do objeto”, ou seja, as explicações sobre aspectos externos do objeto ocorrem a partir dos meios verbais.

Quanto a isso, Zankov explica que:

O ponto principal é a correspondência entre determinada forma de combinação e tarefa didáctica. Quando esta última consiste no estudo do aspecto externo do objecto, o professor preocupa-se em assegurar que as crianças percebam de modo adequado a propriedade e as relações dos objectos observados. Na forma I de combinação, o professor dirige o processo de observação do objecto. Quando se usa a forma III, os alunos não deduzem nada de novo da observação do objecto visual quanto ao conteúdo da exposição verbal do professor. A caracterização da I e da III forma de combinação, quanto ao trabalho escolar, permitiu dar algumas explicações relativas às variações da sua eficácia (ZANKOV, 1991, p. 117).

A partir das experiências realizadas, Zankov avalia que somente a palavra (mesmo tendo grande potencial de generalização) não é capaz de produzir diretamente a generalização das propriedades do objeto e das ações apreendidas pelos alunos. Neste sentido, ressaltamos que Zankov defende que da mesma forma que apenas o uso da palavra, durante a atividade de estudo, não promove as generalizações desejadas, o simples uso de meios visuais, também não assegura a assimilação das noções do objeto e suas relações, alerta o autor que *“a utilização pouco inteligente dos meios visuais pode levar a uma brusca diminuição do papel generalizador da palavra”* (ZANKOV, 1991, p. 120). Para Zankov, para que ocorra a generalização e assimilação das noções do objeto estudado, é necessário usar formas que combinem os meios verbais e os visuais.

Levando-se em conta as considerações feitas por Zankov, em nosso experimento, tanto no uso dos filmes, como nas fotografias e no modelo construído coletivamente, utilizamos ações que combinavam o uso de meios visuais e verbais. Assim, articulando meios visuais e verbais, pensamos nas atividades como um conjunto de ações com um mesmo fim: a aprendizagem do conceito “migração”.

Em nosso experimento os resultados foram coletados em gravações em vídeo e áudio de todas as aulas, imagens fotográficas captadas durante o desenvolvimento das atividades e também colhidos dos resultados das atividades desenvolvidas na forma de tarefas escritas, desenhos, prova dissertativa, material fotográfico e fílmico produzido pelos alunos.

Analizamos os registros orais, as atividades escritas, os desenhos e apresentamos os dados obtidos. Para esta apresentação, utilizamos o chamado episódio de ensino, caracterizado por Moura como “aquele momento em que fica evidente uma situação de conflito que pode levar à aprendizagem do novo conceito” (MOURA, apud SFORNI, 2004, p.8). Como salienta Moura, orientado pelos objetivos da pesquisa, o episódio de ensino permite “pontuar as operações mentais presentes na passagem das ações as operações com o novo conceito” (MOURA, apud SFORNI, 2004, p.8). Ao longo dos episódios, direcionamos nosso olhar para as situações em que ficou evidente o desenvolvimento das etapas de assimilação dos conceitos, conforme a proposta de Galperin, nos ativemos às ações nas quais pudemos verificar as possibilidades da utilização do texto fílmico para a aprendizagem de conceitos.

## **6.2 O local, os sujeitos e o conteúdo do experimento didático.**

A definição da escola e do conteúdo a ser trabalhado no experimento foi pautada em análise prévia das propostas pedagógicas existentes nas escolas do Noroeste do Paraná integradas ao Núcleo Regional de Educação de Loanda<sup>76</sup>. Esse núcleo regional é composto por trinta e duas escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Após identificar as escolas e os municípios ligados ao referido Núcleo, procuramos nos aproximar da realidade educacional da região por meio da análise das temáticas e dos conteúdos programados no Projeto Político Pedagógico<sup>77</sup> (PPP) das escolas municipais da Região. Por amostragem, foram

---

<sup>76</sup>O sistema educacional do Estado do Paraná conta com vários núcleos regionais de educação que são instâncias executivas e constituem órgãos descentralizados da Secretaria de Estado da Educação, com competência para, no âmbito regional e local, praticar os atos administrativos e pedagógicos orientados pelas normas estaduais. O Núcleo Regional de Loanda abrange os seguintes municípios: Diamante do Norte, Nova Londrina, Loanda, São Pedro do Paraná, Porto Rico, Querência do Norte, Santa Cruz do Monte Castelo, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica, Planaltina do Paraná, Marilena, Itaúna do Sul.

<sup>77</sup>O Projeto Político Pedagógico é o documento orientador das práticas pedagógicas de uma instituição educacional. Regulamentado pela Lei 9.394/96 no Inciso I do Artigo 12,

analisados os PPPs de nove escolas (oito municípios): Escola Municipal Antônio Francisco de Souza (Diamante do Norte); Escola Municipal Monteiro Lobato (Nova Londrina), Escola Municipal Marechal Candido Rondon (São Pedro), Escola Municipal Frei Enedino Caetano (Planaltina do Paraná); Escola Rural Municipal Chico Mendes (Querência do Norte); Escola Municipal Zuleika Peterson (Loanda), Escola Municipal Maria da Glória Davis (Loanda), Escola Municipal Pe. Nelson Ângelo Rech (Marilena) e Escola Municipal Porto Rico (Porto Rico).

Verificamos que tais projetos têm como referenciais: o Currículo Básico para a Educação Pública no Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto aos conteúdos presentes no planejamento bimestral de cada escola, na disciplina de história, observamos que os conceitos de *cidade, trabalho, grupos sociais, migração, emigração e imigração* estão presentes em todos eles.

Esses temas são contemplados nos conteúdos estruturantes<sup>78</sup> (relações de poder, relações de trabalho e relações culturais), previstos nas Diretrizes Curriculares para Educação como indicativos da possibilidade de amplas abordagens e problematizações.

Foi possível averiguar que não existe unidade entre as escolas em relação aos conteúdos a serem trabalhados em cada ano. Por exemplo, algumas escolas definem que a História do município seja trabalhada no 3º ano, outras no 4º, outras no 5º. Tal fato indica a dificuldade de se estabelecerem os conteúdos por séries, o que parece decorrer da ausência de direcionamento nas atuais diretrizes curriculares quanto aos conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos da primeira etapa do ensino fundamental. Isso não significa que defendemos um currículo rígido, mas consideramos a necessidade de um direcionamento que

---

que tornou obrigatório a cada instituição elaborar seu próprio PPP, ele deve ser resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar para organizar e planejar o trabalho administrativo-pedagógico, buscando soluções para os problemas diagnosticados. O PPP deve traduzir os objetivos, metas e ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela Instituição de Ensino em dado período de tempo.

<sup>78</sup>Nas Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná (DCE), os conteúdos estruturantes são conceituados como “conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. Os conteúdos estruturantes são constructos históricos e estão atrelados a uma concepção política de educação, por isso não são escolhas neutras” (NRE, *on line*, 2014).

facilite a organização curricular nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta seria uma forma de garantir que todos os sujeitos tenham acesso aos conteúdos considerados básicos para a formação de conceitos e do pensamento histórico nesse nível de ensino.

No Currículo Básico para a Educação Pública no Estado do Paraná (1990), define-se o tratamento metodológico e os conteúdos específicos para o ensino de História nas 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries<sup>79</sup>:

No caso específico das 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> série o tratamento metodológico deverá possibilitar o entendimento de cada um dos elementos que compõem a sociedade brasileira, ontem e hoje, em geral e particularizando com os estudos de caso que, **na 3<sup>o</sup> série integram a história do município e na 4<sup>o</sup> série a história do Paraná**. O primeiro conteúdo da 3<sup>o</sup> série contempla o estudo de Grupos Sociais formados a partir de suas diferentes atividades determinadas pelo trabalho, discutindo, portanto: **quem produz, como se produz para que se produz, na sociedade brasileira e particularmente em seu município, com localização temporal ontem e hoje**. O estudo dos hábitos do cotidiano e as manifestações religiosas dos diferentes grupos: colonizadores índios, africanos, imigrantes, que compõe o segundo tema, possibilitará a apreensão da unidade e **diversidade do imaginário e do cotidiano como elementos constitutivos da formação da sociedade brasileira contemporânea, cujas manifestações concretas serão apreendidas na História do Município**. Através do terceiro tema- formas de organização dos diferentes grupos – introduz-se, sistematicamente, o estudo **da questão do poder**, que poderá ser apreendido nas suas formas de organização: de trabalho, institucional, espontâneas, encontradas na sociedade brasileira contemporânea, **exemplificadas por suas manifestações no município ontem e hoje** (PARANÁ, 1990, p. 86, grifos nosso).

Consta nos documentos a necessidade de se articular os conteúdos de história da sociedade brasileira à história do Paraná e à do município, tratando-os como estudo de caso. A sugestão é de que eles sejam trabalhados por meio da “problematização de conteúdos”, utilizando para isso, a produção historiográfica e as várias “linguagens da história”, como cinema, quadrinhos, caricaturas, imprensa entre outras.

---

<sup>79</sup>No período de produção do documento, a nomenclatura utilizada para a denominação dos anos iniciais de estudo no ensino fundamental era 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (de um período de oito anos). O ensino fundamental de nove anos foi uma proposta do Ministério da Educação (MEC) que começou a ser discutida no Brasil em 2004. A partir de 2005, foi implantado em algumas regiões e em 2010 adotado em todas as regiões do Brasil.

De acordo com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008), as estruturas sócio-históricas se configuram como:

[...] estudo dos processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio-históricas, ou seja, são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar social, cultural e politicamente (PARANÁ, 2008, p. 46).

Nesse documento, afirma-se a necessidade de, no processo de aprendizagem do conteúdo, considerarem-se a curiosidade infantil e o contexto social no qual a criança está inserida. Segundo as Diretrizes, para desenvolver o pensamento histórico, é fundamental que o aluno domine categorias como causalidade, simultaneidade, ordenação, sequência e descontinuidade temporal.

Os PPPs analisados são direcionados por esses documentos oficiais (as DCE, PCN e Currículo Básico), conforme apresentado anteriormente, tanto os PCN quanto as DCE não apresentam grade curricular por ano (série), deixando os conteúdos e eixos temáticos serem direcionados de forma mais livre para o ensino fundamental.

Observamos que as escolas, na busca por uma orientação mais direcionada, têm optado por resgatar do Currículo Básico os objetivos e as orientações relacionados aos conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental. Nas propostas analisadas, percebemos certa regularidade em relação à distribuição dos conteúdos por ano. Geralmente, no 2º ano estão inseridas as primeiras noções da passagem do tempo e do conceito de História<sup>80</sup>. No 3º ano, essa noção tempo é ampliada; as fontes da história para a percepção da passagem do tempo são quase sempre relacionadas à história do aluno e ao espaço que ele ocupa<sup>81</sup>. No 4º ano, os alunos começam a estudar conteúdos

---

<sup>80</sup>São estudadas as noções de tempo (a percepção da passagem do tempo, os instrumentos de marcar o tempo) e de espaço ocupado (minha casa, minha rua, minha escola).

<sup>81</sup>São desenvolvidos conteúdos como a minha história e os documentos escritos que contam minha história - a linha do tempo da história do aluno e os documentos como

mais amplos, referentes à história do município, do Estado do Paraná e do Brasil<sup>82</sup>. No 5º ano, são estudados conteúdos relacionados à História do Brasil e História do Paraná<sup>83</sup>.

Partindo dos conteúdos e categorias a serem estudadas nos anos iniciais do ensino fundamental, selecionamos o conceito de **migração**, articulado à história da cidade. Escolhemos esse conteúdo porque em todos os PPPs analisados preveem o estudo da História do município e da migração no 4º ano.

Para a aplicação do experimento didático, selecionamos inicialmente duas escolas do município de Loanda, nomeadas aqui como Escolas X e Y. Fizemos contato com a direção dessas escolas e iniciamos a pesquisa para a organização e o planejamento do experimento: leitura dos planos de ensino da disciplina de História do 3º, 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, do Projeto Político Pedagógico das Escolas e da Proposta Pedagógica Curricular de História.

Após a análise dos documentos, realizamos um segundo contato com a direção das duas escolas, solicitando a permissão para realizarmos a observação de algumas aulas e, depois, a realização do experimento. Entretanto, a direção da Escola Y informou-nos que a professora do ano letivo selecionado não se sentia à vontade diante de professores observando suas aulas, o que inviabilizou a pesquisa nessa escola. Assim, realizamos o experimento apenas na Escola X, onde obtivemos a permissão da direção e da professora da turma.

Selecionamos o 4º ano do período matutino para realizarmos o experimento. Na escola havia apenas uma turma de 4º ano e ela funcionava

---

registro de nascimento podem ser utilizados como fonte de informação; o ontem, o hoje e o amanhã; outras histórias: história da família, amigos vizinhos; lugares onde vivemos: a rua, o bairro, a escola, as mudanças no local, e algumas vezes, a história da cidade, moradias de hoje e ontem, a mudança no espaço urbano e nos hábitos.

<sup>82</sup>São estudados os processos migratórios e o surgimento dos primeiros núcleos povoados no Brasil e no Paraná; as relações de trabalho e de produção no Brasil Colônia; a cultura e o cotidiano; a migração dos povos europeus e o surgimento dos primeiros povoamentos no Paraná; o surgimento das primeiras cidades no Brasil ou Paraná (frequentemente estuda-se a história de Salvador ou Curitiba, pois estas são apresentadas na maioria dos livros didáticos adotados pela escola), como modelo da história local.

<sup>83</sup>Além da colonização das regiões, da emancipação do Estado do Paraná, das relações de trabalho, cultura e poder no Brasil colônia, império e república, são estudados os povos indígenas, africanos e europeus do período de formação da sociedade brasileira.

nesse período. A turma era composta por 29 alunos<sup>84</sup>, sendo 22 meninos e 07 meninas, com faixa etária entre 09 e 16 anos. Vale ressaltar que três alunos da tinham idade muito superior a media da sala, com 15 e até 16 anos, portanto, fora da idade escolar para o 4° ano, revelando indícios de fracasso escolar. Aspecto a ser considerado em nosso experimento.

Optamos por não trabalharmos com o grupo de controle, mas de acompanhar o mesmo grupo tomando como referência para a análise seu desempenho antes e depois da intervenção.

A Escola X integra a Rede de Ensino do Município de Loanda e funciona no período matutino, vespertino e noturno. Nos dois primeiros períodos, oferta o ensino fundamental para os anos iniciais e, no período noturno, cursos de especialização destinados, principalmente, a professores da Rede Municipal de Ensino.

Essa escola conta com 336 alunos matriculados, com faixa etária entre 6 e 16 anos. Atende principalmente aos alunos de um bairro periférico da cidade.

Quanto à estrutura física, a escola tem prédio próprio, construído em alvenaria. Possui uma biblioteca, um pátio, uma quadra de esportes cimentada, sem cobertura, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, dois banheiros (com quatro vasos sanitários cada), oito salas de aula e um refeitório improvisado no pátio, onde estão dispostas algumas mesas e bancos de cimento e madeira.

Todas as salas possuem cadeiras, carteiras e um armário de ferro onde são guardados os livros e outros materiais utilizados pelos professores. Nas aulas, os professores, além do quadro negro, dispõem de computador portátil e um projetor multimídia com tela de projeção. A escola possui internet disponível para pesquisa dos professores, restrita ao uso na sala de professores, o que dificulta a utilização de atividades e instrumentos interativos em sala de aula.

A turma na qual foi realizado o experimento era, inicialmente, de responsabilidade de uma professora (que denominaremos pela letra  $\Sigma$ ), mas esta estava em processo de aposentadoria. Por isso, no percurso da pesquisa, a

---

<sup>84</sup>No decorrer do experimento, uma aluna pediu transferência. Também era frequente a falta de muitos alunos: alguns alunos, ao longo das três semanas em que desenvolvemos o experimento, compareceram à aula uma ou duas vezes apenas.

responsabilidade foi passada para a professora denominada pela letra  $\Omega$  <sup>85</sup>. Todavia, a condução das atividades durante o experimento foi realizada pela própria pesquisadora. A professora da turma permanecia em sala e colaborava na realização das ações.

Ambas tinham formação em nível superior – graduação em Pedagogia e especialização na área de Educação. As disciplinas de Educação Física e Arte eram ministradas por outras professoras, respectivamente, com formação em Educação Física e Letras<sup>86</sup>.

Antes de iniciarmos o experimento, frequentamos e assistimos a oito aulas ministradas pelas professoras da turma. Essa ação foi fundamental para conhecer a turma e as dinâmicas vividas cotidianamente pelos alunos na escola e na sala de aula.

Como intencionávamos gravar todas as atividades do experimento didático, nossa presença anterior nas aulas foi imprescindível para os alunos se acostumarem com a aparelhagem de filmagem, tanto no momento em que eles seriam apenas filmados quanto no momento posterior, de realização de atividades com filmadoras e câmeras fotográficas. Em virtude dessa aproximação e de nossa apresentação anterior ao experimento, os alunos habituaram-se à presença de outros professores e da filmadora em sala de aula, de forma que conseguimos iniciar o experimento sem o tumulto inicial que poderia ocorrer com a novidade: a presença de uma filmadora em sala.

Na distribuição das aulas semanais, a disciplina de História era ministrada pelo período de duas horas/aula, às quartas e quintas-feiras. Entretanto, para facilitar a realização das atividades relacionadas ao experimento, a professora da turma e a direção organizaram um horário mais flexível. Quando necessário, foi permitido utilizar mais duas horas de aula ou incluir mais um dia de aula (a sexta-feira) para a disciplina de História.

---

<sup>85</sup>A troca de professora foi um momento importante para o projeto e para os alunos. Os alunos ficaram muito agitados com a troca e relutantes em aceitar a nova professora. Isso ocorreu porque os alunos eram muito próximos da professora  $\Sigma$ , que os acompanhou desde o 1º ano. Ela só não foi professora da turma no 4º ano porque esteve de licença prêmio. Por causa da troca, foi necessário atrasar o experimento em 15 dias, a pedido da professora  $\Omega$ , que pediu um tempo para se adaptar à turma e vice-versa.

<sup>86</sup>Na Rede Municipal de Educação de Loanda, há apenas duas professoras com formação em Artes Visuais; como seus contratos são temporários, elas atuam também em outras escolas.

Vale ressaltar que a aplicação das atividades do experimento foi feita por nós (a autora da tese), excepcionalmente houve a participação de outros convidados como no caso do oficinairo<sup>87</sup> que nos auxiliou nas técnicas de filmagem para crianças e a professora (autora<sup>88</sup> também de livro sobre a cidade de Loanda) chamada para a explicitação da história do município em conjunto com a pesquisadora em questão.

### 6.3 Princípios orientadores para a organização da atividade de ensino

Com base no estudo da teoria histórico-cultural e das obras de seus seguidores, como Leontiev, Davidov, Galperin, Rubtsov, Moura, Sforzi, etc., identificamos alguns aspectos que devem ser levados em consideração na organização do ensino e que procuramos contemplar no experimento:

- A necessidade de se promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (DAVIDOV, 1988b);
- A necessidade de se considerar as emoções e afetos; imaginação e criação como fatores mobilizadores do processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2008, 2009);
- A necessidade de trabalhar os conceitos científicos com base em um sistema conceitual (VIGOTSKI, 2008), razão pela qual as categorias basilares do pensamento histórico, *tempo* e *lugar*, deveriam ser trabalhadas em unidade com o conceito de migração;
- A necessidade de se identificar o “nuclear” ou substancial do conceito por meio do modelo geral de ação (MGA), tal como proposto por Davidov (1988b);

---

<sup>87</sup>Jaco Galdinho é oficinairo ligado ao Movimento Social Educomunicação produtor do Caravelas Filmes, convidado para participar das atividades, por meio oficina de cinema, onde foram apresentados conceitos e equipamentos básicos para realizar uma filmagem.

<sup>88</sup>Adriana de Carvalho Medeiros é aluna do Programa de História Social da Universidade Federal de Uberlândia, e pesquisadora da História de Loanda e do Noroeste do Paraná. Desenvolveu assessoria para Secretaria de Educação e Cultura do Município de Loanda, para produção de acervo sobre História Local.

- A necessidade de se considerar as etapas das Ações Mentais e dos Conceitos conforme proposta de Galperin e Talizina.

Dentre os estudos realizados, receberam destaque as etapas apresentadas por Galperin (2011), conforme segue:

**Quadro 02:** Etapas apresentadas por Galperin

**A base orientadora da ação**

A representação antecipada da tarefa, assim como o sistema de orientadores, que são necessários para seu cumprimento, formam o plano da futura ação, a base para sua direção. A este plano denominamos “Base orientadora da Ação”. [...] O plano da ação não é ainda a própria ação e sua representação não é ainda, em modo algum, a ação. Entretanto, se conta com o plano e utiliza as habilidades anteriores pode, por partes, cumprir a nova ação perfeitamente sem contar com a habilidade para tal ação. Esta nova habilidade ainda deve ser adquirida e o intento de adquiri-la se inicia no escolar, a formação da primeira forma da nova ação (GALPERIN, 2011, p. 81-82, tradução nossa).

**A formação do aspecto material da ação**

A primeira forma da ação inicial é necessariamente material. [...] Para que essa assimilação seja exitosa a primeira forma da nova ação sempre deve ser material ou materializada, ou seja, deve ser realizada diretamente sobre as coisas ou pelo menos com a representação condicional material, para que reproduza exatamente as relações essenciais das coisas (GALPERIN, 2011, p. 82).

**A formação do aspecto verbal da ação**

Quando a ação se liberta da dependência direta dos objetos. Aí a ação é um relato acerca da ação sem nenhum tipo de execução material [...] No princípio, a ação verbal se estrutura como um reflexo exato da ação realizada com o objeto [...] mas depois essa representação dos objetos, por meio da palavra, vai ficando cada vez mais débil e o significado da palavra, que representa uma ação, cada vez mais forte. [...] assume um significado objetivo e social. (GALPERIN, 2011, 84).

**A formação da ação com um ato mental**

Depois que a forma verbal da ação está bem assimilada, numa forma verbal abreviada, começa a ser executada “para si” [...] se transformando novamente em ação. Se essa ação é ensinada adequadamente, o conteúdo da ação se torna consciente, sendo usada a fórmula geral (modo geral de ação), a tarefa de comunicação é substituída

pela reflexão: essa forma de ação intelectual representa um ato de pensamento puro. (GALPERIN, 2011, p.85).

**Fonte:** Galperin (2011)

Ao pensarmos na organização do experimento, nos reportamos a Davidov (1988b), que analisou a estrutura da atividade de estudo, atividade essa dominante nas crianças em idade escolar. Essa atividade é realizada por meio de várias ações: Inicialmente, a ação necessária é encontrar a relação universal do objeto dado, depois, a construção de sua representação gráfica (sua modelagem), na qual a relação universal do objeto integral é fixada, e, por fim, a reconstrução do modelo pelo aluno, com base no estudo das propriedades essenciais e universais do objeto.

Nesse sentido, consideramos essas três ações nas atividades realizadas durante o experimento didático, conforme segue:

**Quadro 03:** Ações realizada durante o experimento didático

1ª ação	A busca da relação universal do objeto de estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Categorias basilares do pensamento histórico: Tempo/lugar.</li> <li>- Categoria essencial ao conceito de migração: necessidade sobrevivência;</li> </ul>
2ª ação	A construção gráfica dessa relação (modelagem) denominado pelas siglas MGA – Modelo Geral de Ação	Construção do Modelo que contivesse: necessidade de sobrevivência, tempo e lugar (assim, poderíamos representar o movimento migratório)
3ª ação	Reconstrução do modelo que contém as propriedades essenciais do objeto	A reconstrução do Modelo pelos alunos com base nas histórias dos filmes e da história familiar

**Fonte:** Elaborado pela autora

Consideramos que, nas ações realizadas nessas etapas, permeando todas elas, deveriam se fazer presentes os princípios apresentados por Sforni (2015): o princípio do ensino que desenvolve; o princípio do caráter ativo da aprendizagem; o princípio do caráter consciente da atividade; o princípio da unidade entre o plano material e verbal e o princípio da ação mediada pelo conceito.

Cada princípio assumido requer ações condizentes com seu enunciado, ou seja, necessita ser desdobrado em ações pedagógicas, como apresenta a autora:

**Quadro 04:** Princípios didáticos e ações docentes

Princípios didáticos	Ações docentes
1. Princípio do ensino que desenvolve	a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as funções psíquicas superiores c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes
3. Princípio do caráter consciente da atividade	a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal:	a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita) b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva

	área de conhecimento
5. Princípio da ação mediada pelo conceito:	a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito

Fonte: SFORNI, 2015a, p. 375-397.

Dentre as ações docentes elencadas pela autora de acordo com princípio didático analisaremos nos episódios de ensino as mais pertinentes para este experimento.

#### 6.4 Compreendendo o objeto de aprendizagem

Ao optarmos pelo conceito de migração, pensamos que, como afirma Leontiev (2004), os conceitos são instrumentos simbólicos com os quais os sujeitos operam para compreender os fenômenos da realidade objetiva. No entanto, sabemos que nem sempre o ensino trabalha os conceitos nessa perspectiva, o que torna possível que eles se mantenham restritos ao campo escolar, sem diálogo com os fenômenos que se processam na realidade mais ampla. É o que Engeström (2002) denomina de “encapsulamento da aprendizagem”.

Isso acontece quando o ensino de conceitos restringe-se à linguagem abstrata, dificultando sua interrelação com os objetos e fenômenos da realidade por eles representados, bem como a atividade humana que neles se faz presente.

Assim, é comum que na escola sejam ensinados os conceitos de migração e imigração por meio de definições que acentuam a diferença entre esses dois fenômenos, que sejam citados alguns exemplos e, depois, seja solicitado ao aluno que reproduza a definição oferecida pelo professor ou livro didático.

“Encapsulado” nessa linguagem, dificilmente o conceito é relacionado pelo aluno com fenômenos presentes na história de vida de sua família e de seu município, com o crescimento populacional de diferentes regiões, com a presença de “estrangeiros” em nosso país ou com a ida de brasileiros para trabalhar em outros países, etc. Ensinado dessa forma, o aluno não dispõe de elementos para analisar as razões e os vínculos entre tais fenômenos. Os conceitos de migração e imigração vistos na escola não se transformam em instrumentos simbólicos, os quais permitiriam ao sujeito a apropriação do concreto pela mediação do abstrato.

Consideramos que, para poder “pensar com o conceito”, é preciso apropriar-se dele, conforme afirma Davidov. Como poderíamos promover essa apropriação dos conceitos?

Por isso, para alcançar o plano linguístico e mental, na organização das ações a serem desenvolvidas no experimento didático, seguimos as etapas sugeridas por Galperin, ou seja, baseamo-nos na teoria da formação por etapas de ações mentais e dos conceitos. Consideramos o Modo Geral de Ação e nele o Modelo Geral de Ação – MGA, defendido por Davidov e os princípios elencados por Sforni.

## **6.5 As atividades realizadas no experimento didático**

Além das ações pedagógicas elencadas por Sforni, foi de fundamental importância em nosso planejamento precisar as ações necessárias para a produção do vídeo. A Sétima Arte possui características próprias e seu espaço também assume significados diferenciados no qual se configuram o espaço pictural e o arquitetônico, dotados de valores estéticos que resultam no espaço fílmico em si, que é virtual, criado por fragmentos e cenas se descortinam aos olhos do espectador. Por meio desses espaços são construídas as obras cinematográficas nas quais se inserem os elementos da produção tais como fotografia, cenário e direção. Ora, a produção de um filme, por mais singela que seja, requer noções básicas sobre essa arte e deve ser uma construção coletiva. Para nosso experimento contamos com ajuda de um oficinairo/cineasta que

apresentou diversas modalidades de filmes, mostrou os equipamentos e ensinou para os alunos as técnicas de operação com a câmera e som, bem como, as tomadas de cenas, enquadramento e planos de filmagem. Em seguida, por meio de um diálogo interativo buscou-se identificar quais as ações necessárias para a produção do nosso filme e como seriam distribuídas as tarefas da produção do vídeo, desde a construção do argumento, roteiro, tomadas de cenas bem como a escolha dos ajudantes de filmagem e da edição.

Apresentamos abaixo, o cronograma das atividades realizadas durante o desenvolvimento do experimento didático.

#### **Quadro 05:** Cronograma de atividades

<b>Aulas</b>	<b>Descrição</b>
<b>AULA 01</b>	1. Levantamento dos conceitos espontâneos dos alunos; 2. Exibição Filme “Era do Gelo IV”.
<b>AULA 02</b>	1. Conceito de Migração, Imigração e Emigração; 2. História de Loanda por meio de fotografias: trabalho com fontes.
<b>AULA 03</b>	1. Exibição do filme: “Vidas Secas”.
<b>AULA 04</b>	1. História de Loanda: retomada verbal; 2. Filme “Vidas Secas”: retomada verbal; 3. Elaboração do desenho: “ <i>Eu e o meu lugar</i> ”
<b>AULA 05</b>	1. Construção das trajetórias (familiares/ migração) em mapa coletivo; 2. Construção coletiva do modelo geral de ação – MGA
<b>AULA 06</b>	1. Análise comparativa dos dois filmes; 2. Aplicação do modelo geral de ação com filme “Era do Gelo IV” 3. Aplicação do modelo geral de ação com Filme “Vidas Secas”. 4. Proposta de filmagem – a narrativa que eles vão contar
<b>AULA 07</b>	1. Narrativa: trabalho com fontes; 2. Músicas – “ <i>Boi café</i> ” e “ <i>Sou pé vermelho</i> ”; 3. Elaboração de esquema ou roteiro prévio do vídeo a ser produzido.
<b>AULA 08</b>	1. Repetição do modelo geral de ação, reforçando os elementos da filmagem (construção da história a ser contada no vídeo).
<b>AULA 09</b>	1. Exibição dos documentários “Crianças de Caravelas”; “Lia” e “Cinema no Mangue: Comunidade Barra Velha”. 2. Apresentação dos equipamentos cinematográficos (aula sobre o

	uso dos equipamentos).
<b>AULA 10</b>	1. Produção do roteiro para filme/ vídeo. 2. Produção de carta vídeo com participação dos alunos.
<b>AULA 11</b>	1. Apresentação da carta vídeo; 2. Proposta de filme e definição de roteiro (divisão em equipes; escolha dos cenários, locais de gravação e personagens).
<b>AULA 12</b>	1. Produção do vídeo (Escola)
<b>AULA 13</b>	1. Produção do vídeo (Centro Social Urbano-parque de cidade)
<b>AULA 14</b>	1. Produção do vídeo (Monumento na entrada da cidade, Praça Municipal e Cinema).
<b>AULA 15</b>	1. Apresentação pública do vídeo produzido pelos alunos no Cine Teatro Guanabara.

**Fonte:** Elaborado pela autora

## 6.6 A forma de apresentação dos dados

Os dados obtidos com o desenvolvimento do experimento didático serão apresentados por meio de episódios de ensino. Segundo Moura (2004), os episódios de ensino podem ser definidos como conjuntos de cenas onde se evidenciam as situações de conflito que podem apresentar um tipo de avanço em relação à aprendizagem de um novo conceito. Carvalho (1993) refere-se ao episódio de ensino como:

Momento em que fica evidente a situação que queremos investigar, esta pode ser aprendizagem de um conceito, a situação dos alunos levantando hipóteses de um problema aberto, as falas dos alunos após uma pergunta desestruturadora, etc. Ele é parte do ensino e se caracteriza pelo conjunto de ações que desencadeia os processos de busca da resposta do problema em questão. A característica principal (ou fundamental) é que seja um ciclo completo no processo de interação entre o sujeito, mediado pelo objeto de conhecimento (CARVALHO, *et al.*, 1993, p. 248).

Moura (2004), ressaltando o caráter coletivo e a não linearidade das ações nos episódios, esclarece:

Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenários* que podem revelar interdependência entre os elementos de uma 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. Esse impacto poderá ser revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado ao utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p. 276, grifos do autor).

Assim, os episódios de ensino, longe de servir a uma tentativa de homogeneizar os dados, servem para reunir diferentes dados que evidenciam aspectos significativos para o alcance dos objetivos da pesquisa, formando os enlaces entre teoria e pesquisa empírica.

Os episódios, com seus respectivos dados, foram organizados conforme a tabela abaixo:

**Quadro 06:** Estrutura dos episódios do ensino

<b>Composição</b>		<b>Descrição</b>
<b>Tema</b>		Caracteriza o tema geral a ser analisado no episódio.
<b>Episódio</b>		Apresenta situações em que é possível identificar o fenômeno a ser analisado. (episódios de ensino)
<b>Narração dos Episódios</b>		Descrição das ações e ambientes relacionados ao episódio e recortes literais das falas dos alunos e do professor, negritados para evidenciar a análise pretendida. (Identificado dentro dos parênteses)
<b>Sujeitos</b>	<b>Professores</b>	Professores: responsável pelo desenvolvimento da pesquisa e convidados na aplicação do experimento.
	<b>Alunos</b>	Alunos do 4º ano do ensino fundamental

**Fonte:** Elaborado pela autora

Embora as cenas e as etapas se entrecruzem, não sendo possível separá-las, para maior clareza da ação didática realizada durante o experimento resumimos os episódios, cenas, etapas e atividades no seguinte quadro:

**Quadro 07:** Resumo dos episódios, temas, etapas e recursos.

Episódios	Temas	Etapas	Recursos
Cena 01	Motivação	Etapa zero	Filme Era do Gelo
Cena 02	Vivência – Conceitos espontâneos/ Zona de Desenvolvimento Próximo – ZPD	BOA Etapa material	Fotografia
Cena 03	Experiência social	BOA Etapa material	Filme Vidas Secas
Cena 04	Experiência social internalizada	Ação no Plano da Linguagem  Ação Mental	MGA

**Fonte:** Elaborado pela autora

Abaixo, a descrição geral dos episódios que serão analisados a seguir:

**Quadro 08:** Descrição geral dos episódios

Cena 01: Motivação Filme “Era do Gelo IV” Episódio 01: A água colorida
Cena 01: Motivação Filme “Era do Gelo IV” Episódio 02: A idade da pedra
Cena 01: Motivação Filme “Era do Gelo IV” Episódio 03: Mas ele dança também...
Cena 02: Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP Fotografia como fonte para a História Episódio 04: Os slides sobre definições - migração
Cena 02: Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP Fotografia como fonte para a História

Episódio 05: Quem conhece algum emigrante, imigrante ou migrante?
Cena 02: Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP Fotografia como fonte para a História Episódio 06: Propagandas - Venha para Loanda e fique Milionário!
Cena 02: Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP Fotografia como fonte para a História Episódio 07: As categorias basilares da história- tempo e lugar.
Cena 02: Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP Fotografia como fonte para a História Episódio 08: De onde vieram os meus avós?
Cena 03: Experiência Social (fortalecendo a base orientadora com as categorias tempo, lugar e experiência O filme “Vidas Secas” Episódio 09: O carro de boi
Cena 02: Vivência O filme “Vidas Secas” Episódio 10: A morte da cachorra baleia
Cena 03: Experiência Social (A experiência social no texto fílmico) O filme “Vidas Secas” Episódio 11: Recontando a história do filme “Vidas Secas” para evidenciar o modelo.
Cena 03: Experiência Social O filme “Vidas Secas” Episódio 12: Recontando a história do filme “Vidas Secas” – Vida de Rico
Cena 03: Experiência Social O filme “Vidas Secas” Episódio 13: Recontando a história do filme “Vidas Secas” – Os haitianos
Cena 04: Experiência social internalizada Ação no Plano da Linguagem Episódio 14: Construindo o Modelo Geral de Ação
Cena 04: Experiência social internalizada Ação no Plano da Linguagem Episódio 15: Repetindo e reaplicando o modelo geral de ação em diferentes situações

**Fonte:** Elabora pela autora

Voltamos a salientar que as cenas inseridas nos quadros 07 e 08, não foram analisados de modo estanque, visto que esta separação é impossível e muito menos pretendida no experimento.

## **7. O FILME E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA ATIVIDADE DE ENSINO**

Neste capítulo, analisaremos episódios de ensino atentos ao papel do texto fílmico no movimento de passagem das ações com o conceito no plano materializado para as ações no plano mental. O trabalho desenvolvido no experimento, para fins de análise, foi dividido em vários momentos, conforme a teoria das ações mentais e dos conceitos por etapas desenvolvidas por Galperin, a saber: a ação na base orientadora, a ação no plano material e a ação no plano verbal e mental. Procuraremos também dar destaque às mediações didáticas que se mostraram relevantes para que os estudantes avançassem em direção à apropriação conceitual que foi ocorrendo ao longo dessas etapas.

### **7.1 As ações no plano materializado**

Como já explicamos, segundo Galperin, o aspecto material da ação corresponde às propriedades essenciais, com suas relações materiais. Para que essa assimilação seja exitosa, sua base deve ser material (GALPERIN, 2001, p. 82).

Valendo-nos da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos de Galperin, organizamos as atividades dessa etapa por meio de dois filmes, “Era do Gelo IV” e “Vidas Secas”; além de imagens fotográficas do município, desde o seu surgimento. O primeiro filme proporcionou condições para um diálogo inicial com a turma: procuramos identificar conceitos espontâneos relacionados ao conceito de migração. Com o segundo filme, procuramos obter maior aproximação com a realidade do fenômeno migratório. Ambos os filmes possuem, como fio condutor do roteiro, o deslocamento (o primeiro de animais e o segundo de homens) de um local a outro em busca de sobrevivência. Assim, identificamos elementos importantes para dirigir a atenção dos estudantes para o conceito de migração.

Na tentativa de relacionar o conceito de migração com a história local, utilizamos uma sequência de fotografias da cidade de Loanda da década de 1950 a 2010. Ao trabalhar com as fotografias da cidade, tentamos situar as categorias de tempo e lugar nas mudanças promovidas pelas ações humanas.

As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em **que se tentar sistematizar suas informações**, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou (KOSSOY, 2001, p. 32, grifo nosso).

Tal como nos filmes, entendendo-as como resultado visual da ação humana coletiva, utilizamos as fotografias com o intuito de evidenciar as categorias tempo e lugar, aproximando as narrativas apresentadas nos filmes à história local e à história familiar. Mostramos que, assim como nos filmes, a fotografia é um desenrolar de um determinado momento histórico que traz as marcas de seu tempo. Em relação a isso, Gejão e Molina (2008) alertam-nos que as “imagens retratam fragmentos da realidade, é o que resta do acontecido, um testemunho visual e material dos fatos, no entanto, consiste a priori em uma interpretação, pois vemos através dos olhos do fotógrafo” (GEJÃO, MOLINA, 2008, p. 2).

Buscamos, inicialmente, observar quais eram os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de migração e a relação que eles estabeleciam entre a experiência fílmica e à experiência vivida.

O filme “Era do Gelo IV”, produzido pela Walt Disney, foi dirigido por Steve Martino e Mike Thurmeier e lançado no ano de 2012. O filme apresenta a continuação de uma história que fez grande sucesso entre as crianças, o que facilitaria as atividades a ser realizadas na sequência. De forma sintética, o filme narra o deslocamento de um grupo de animais obrigados a migrar por causa das mudanças climáticas ocorridas ao longo da história (degelo das montanhas e separação da pangeia nos cinco continentes). O enredo indica as peripécias de um grupo de animais pré-históricos (uma família de mamutes, um tigre dente de sabre e uma família de preguiças) para garantir sua sobrevivência.

Depois da apresentação da película, propusemos, como atividade coletiva, a síntese oral do filme, direcionando a atenção dos estudantes para o fato de que se tratava de uma história cujo tema central era a migração.

Procuramos destacar as categorias tempo e lugar, de modo que os alunos começassem a percebê-las e, mais tarde, as articulassem ao outro filme e às narrativas que seriam produzidas sobre migração. Ao mesmo tempo em que chamávamos a atenção para a narrativa do filme, também apresentávamos as características da arte cinematográfica com sua linguagem específica, que opera com imagens e sons levando à estesia, sensação e emoção. Essas características foram percebidas por alguns alunos.

A título de exemplo, em uma das cenas, os produtores mostram que a avó do Sid (bicho preguiça, personagem principal), ao se desequilibrar, cai no mar. Quando isso acontece, a água em seu entorno vai ficando escura e os animais começam a tapar o nariz, dando a impressão de que a avó estava muito suja.

A mudança de cor da água e os gestos dos personagens transmitem a ideia do autor. Nesse caso, estamos falando de outra forma de linguagem, ou seja, a representação visual como linguagem. No caso, a representação visual substituiu a linguagem oral, já que nenhuma palavra precisou ser dita para que a comunicação ocorresse. Esse tipo de linguagem tem atuação direta sobre os campos da percepção e sensação. A narrativa fílmica mobilizou a percepção sensível – aliando visão e olfato – como se a sensação de cheiro ruim fosse sentida por meio da mudança da cor da água escura. Foi o que observaram os alunos James<sup>89</sup> e Lauren.

---

<sup>89</sup>Na análise dos episódios do ensino, para manter preservada a identidade dos estudantes, utilizamos nomes fictícios. Escolhemos nomes de atores e atrizes do cinema como forma de homenagear os clássicos da Sétima Arte, sendo eles: Audrey Hepburn (1907-2003 – EUA); Ava Gardner (1922-1990); Burt Lancaster (1913-1993 – EUA); Cary Grant (1904 -1986 Inglaterra); Charles Chaplin (1899-1977 – Inglaterra); Clark Gabel (1901-1966 EUA); Fred Astaire (1899-1987 EUA); Grace Kelly (1929 -1982 EUA); Henry Fonda (1905-1982 EUA); Humphrey Bogart (1899- 1957 EUA), James Dean (1931-1955 – EUA); John Wayne (1907-1977-EUA), Judy Garlandy (1922 -1969 EUA), Kirk Douglas (1916-EUA); Lauren Bacall (1924-2014 EUA); Mae West (1893 – 1980 EUA); Marlon Brando (1924-2004 – EUA); Orson Welles (1915 -1985 EUA); Shirley Temple (1928-2014 EUA); Sophia Loren (1934, Itália), Vivian Leigh (1913-1967 Inglaterra) e Omar Scharif (1932-2015 Egito).

**Cena 01: Motivação****A etapa material:** Filme “Era do Gelo IV”**Episódio 01:** A água colorida

Professora: *O James falou uma coisa legal sobre o filme. O que você falou, James?*

James: *Da água.*

Professora: *Ah, e como o diretor do filme mostrou a cena? A gente sentiu o cheiro?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Não, né, no cinema, não se sente cheiro, mas não parecia que a gente sentia até o cheiro?*

Lauren: *Aquela água ficou toda colorida.*

Professora: *Isso. Você viu como um cineasta, a pessoa que faz o vídeo, ou filme, consegue mostrar com a imagem coisas que parece que a gente vai sentir?*

Aos poucos a ação da professora voltou-se para a condução da síntese do filme, evidenciando os aspectos de tempo e lugar. Assim, diante da manifestação de um aluno que usa a expressão “idade da pedra”, ela aproveitou para situar o tempo histórico retratado no filme e a mudança de lugar vivenciada pelos animais. Então perguntou: “Que tempo era aquele?”.

**Cena 01: Motivação****Etapa material:** Filme “Era do Gelo IV”**Episódio 02:** A idade da pedra

Aluno: *Idade da pedra.*

Professora: *Isso. A gente vai tentar falar desse tempo, tá? Um tempo muito, muito longe, e que tinha uma bicharada, alguns nem existem mais.*

John: *Existia até o dinossauro...*

Professora: *Isso. Na época do dinossauro, tinha gente?*

Aluno: *Nos três (referindo-se ao filme “Era do Gelo III”), tinha o dinossauro que matava os filhotes dele.*

Aluno: *É um bicho pré-histórico.*

Professora: *O filme conta a história de um bando de bichos antigos, que...?*  
(aguardando a continuidade da fala por parte dos alunos)

Aluno: *Que viviam num lugar...*

Professora: *Eles puderam ficar sempre nesse mesmo lugar?*

Alunos: *Não.*

Professora: *O que aconteceu nesse lugar?*

Aluno: *Foi destruído.*

Professora: *Foi destruído pelo que? Por alguma coisa que aconteceu na natureza. Às vezes acontece isso? Tsunami, Terremoto?*

Aluno: *Acontece mais na China.*

Professora: *Isso, olha que legal. A gente vai ver que tem lugar no mundo, não é, Marlon, onde acontecem esses fenômenos...*

Aluno: *Também tem aquele um... O tornado.*

Professora: *O tornado... Teve também a cheia do Rio Ivaí, vocês se lembraram [...] (referindo-se a comentários feitos por alguns alunos sobre a cheia de um grande rio no Estado do Paraná). Esses fenômenos foram provocados pela natureza ... E no filme, foi algo na natureza?*

Aluno: *Foi.*

Aluno: ***A mãe natureza quis modificar.***

Professora: *Aí, que legal. Alguma coisa aconteceu na natureza e eles tiveram que ó (gesto com a mão indicando saída)*

Fred : *Foi embora.*

Charles: *Professora, o tigre, ele falou assim: “ah, mãe natureza, você não quer, vou te vencer”. (referindo-se ao momento em que a terra começa a se abrir e os animais precisam fugir)*

Professora: *É verdade, vou te vencer.... Isso mesmo, achei legal isso, quando ele fala. Será que a mãe natureza é mais forte ou mais fraca que o homem?*

Alunos: *Mais forte.*

Professora: *Isso. Olha aí... Então, estamos contando a história do filme em conjunto, olha, todos estão me ajudando.*

O fato de a professora ter chamado a atenção para os fenômenos naturais e usado o termo natureza, levou o aluno Charles a usar o termo do modo como parece no filme “mãe natureza”. Certamente, ele se amparou na cena lembrada pela aluna Sophia na qual o personagem, tigre, usa essa palavra para se contrapor às modificações que os fenômenos naturais estão provocando na vida daqueles animais.

Mantendo a tentativa de dirigir a atenção dos estudantes para o lugar e a mudança de lugar presentes no filme, ela prosseguiu perguntando aos alunos o que motivou os animais a se mudar do local onde viviam para outro:

**Cena 01: Motivação****Etapa material:** Filme “Era do Gelo IV”**Episódio 03:** Mas ele dança também...

Professora pergunta: o que motivou a saída dos animais do local onde viviam?

Aluno: *Abriu.*

Professora: *Abriu o lugar. Isso. Abriu o lugar. Um pouco da família de um ficou num lugar e outra ficou...? (Professora aguarda a resposta dos alunos)*

Aluno: *Professora, quando a girafa estava lá e eles estavam comendo, um pouco foi pra lá e um pouco foi pra cá.*

Professora: *Por que será que ele foi para junto da girafa bem naquele pedaço, você lembra? Que lugar era?*

Alguns alunos: *África.*

Sophia: *Professora, engraçado, a parte em que o “mamute” não consegue conversar com os pequenininhos, aí o Sid aparece e começa a dançar igual um doido, aí o bichinho começa a querer ir pra cima, mas ele dança também.*

Professora: *Eles se comunicaram pela dança... Numa linguagem esquisita, não é?*

John: *Vai ver ele nem é tão burro (referindo-se a uma passagem do filme sobre o personagem Sid)*

Apesar de a professora procurar focar a atenção dos estudantes na questão do espaço, os alunos voltavam-se a outros aspectos do filme, especialmente para os que eles consideraram cômicos ou tristes, ou seja, aqueles que mobilizaram seus sentimentos. É o que demonstra a intervenção da aluna Sophia, que mudou a direção do assunto iniciado pela professora e destacou a dança realizada pelos animais. O aluno James continuou o assunto iniciado por Sophia e analisou o comportamento do personagem Sid, o bicho preguiça que em todos os filmes da série é tratado como atrapalhado, folgado e menos inteligente que os seus companheiros.

Pelo fato de o filme ser uma animação conhecida pelos alunos, contamos, em certa medida, com grande participação deles na elaboração oral da síntese do filme. Empolgados, eles ajudaram a reconstruir a narrativa do filme, indicando acontecimentos existentes nos outros filmes da saga (“Era do Gelo”, “Era do Gelo II”, “Era do Gelo III” e “Era do Gelo V”). Muitas vezes, no entanto, o que os alunos destacavam eram cenas aleatórias, as que mais lhes chamavam a atenção e não

necessariamente faziam uma reconstrução lógica da história narrada. Durante a elaboração da síntese do filme, em muitos momentos, os alunos enfatizavam as cenas referentes aos aspectos sentimentais, relacionados às suas vivências, demonstrando que esses aspectos sobressaem dentre os demais presentes na narrativa fílmica.

Pode-se afirmar que os alunos evidenciavam ter uma imagem de tempo e lugar, não de forma elaborada teoricamente e sim de forma relacionada à realidade vivida. O tempo do filme é a pré-história, e os personagens, animais daquele período, mas, para eles, trata-se apenas de um “tempo muito distante” quando existiam dinossauros.

As imagens dos fenômenos naturais foram associadas a acontecimentos próximos<sup>90</sup> e, assim, a mudança promovida pela “mãe natureza” na pré-história ocorreu também na China e no Rio Ivaí.

Embora o filme encenasse uma migração, o conceito mais evidente para os alunos foi o do conflito entre gerações. Isso foi destacado na fala de alguns alunos, principalmente motivados pelo comportamento mais irreverente do jovem e pelo mais cauteloso do idoso. No filme, não são exploradas as consequências da migração, nem a experiência social dos que vivem situações de migração; por isso, esses aspectos não foram destacados nas narrativas. Os nexos que pretendíamos estabelecer em torno do conceito de migração estavam distantes. Diagnosticamos que, mesmo contendo aspectos do fenômeno migratório, o filme se mostrava frágil, pois, na conversa, o que foi destacado em primeiro plano, além do conflito de gerações e do aspecto cômico e dramático do conflito, foram os valores morais. A mensagem essencial do filme centra-se na importância da obediência aos pais, na necessidade de se respeitarem as diferenças “raciais” e de gerações, num claro apelo sentimental. Mesmo assim, as imagens, se bem articuladas pelo professor, poderiam servir como mediadoras, auxiliando na interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos pretendidos,

---

<sup>90</sup>No período em que foi desenvolvido o experimento (2013), ocorreram fortes chuvas e o Rio Ivaí, bastante conhecido, próximo de Loanda, transbordou, causando comoção na região devido ao alagamento de propriedades rurais, morte de animais e deslocamento da população agrícola que vivia em suas margens. Eram ainda recentes as notícias sobre as consequências do Tsunami no Japão (que o aluno confundiu claramente com a China). Os dois elementos foram lembrados pelos alunos durante a discussão das transformações da natureza.

contribuindo para a construção de narrativas referentes aos aspectos como tempo, espaço, entre outros.

Os episódios destacados acima demonstram a dificuldade de direcionar o foco da atenção dos alunos para esses aspectos, já que outros, fortes no filme, destacaram-se mais no plano de sua percepção imediata. Como afirma Leontiev (1983), o plano da percepção é amplo, mas o da atenção é estreito<sup>91</sup>. Nesse sentido, a riqueza de outros elementos do texto pode representar, do ponto de vista do ensino, a dificuldade de trazer para a atenção dos estudantes aquilo que é objetivo do professor.

Assim, o filme “Era do Gelo IV” foi considerado frágil para dar continuidade aos objetivos pretendidos. Pensamos que seria necessário um filme que não apenas tangenciasse aspectos relativos à migração, mas que tivesse em seu enredo a presença desse fenômeno como elemento essencial na trama. O filme “Vidas Secas” parecia atender a essa exigência e foi, por isso, incluído no planejamento das atividades, o qual será discutido posteriormente.

Entre as exposições dos filmes “Era do Gelo IV” e “Vidas Secas” realizamos uma aula expositiva (utilizando o quadro negro e slides) sobre o conceito de migração, mostrando as definições constantes nos dicionários e articulando o conceito com a História de Loanda. Considerávamos que a exposição do conceito para os alunos favoreceria que sua atenção fosse dirigida para o fenômeno abordado no próximo filme a ser exibido. Assim, poderia se estabelecer maior proximidade entre as intenções do professor na escolha do filme e as percepções dos alunos durante a projeção.

Antes de iniciarmos a exposição dos conceitos, perguntamos aos alunos se sabiam o que significava migração.

---

<sup>91</sup>Leontiev, em sua obra *Actividad, Conciencia, Personalidad* (1983) afirma: “Hemos visto que de uno contenido u outro en el campo de la percepción (o si lo prefieren, en el campo de la atención) del niño, no implica de hecho, que este contenido sea el objeto de su consciencia que es concientizado por él. La percepción no siempre está relacionada con la concientización propiamente dicha, es decir, con aquel proceso especial que los autores franceses conocen bajo el término de prise de consciencia. La primeira vista esta afirmación parece algo paradójica, sin embargo no lo es: el contenido percebido y el concientizado no concuerdan directamente” (LEONTIEV, 1983, p. 200).

**Cena 02:** Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP**Etapa material:** Fotografia como fonte para a História**Episódio 04:** Os slides sobre o conceito de migração

(Iniciamos com uma pergunta dirigida aos alunos sobre o que eles sabiam sobre o conceito de migração).

Fred: *A migração é quando está, por exemplo, frio e quer ir pro calor, ele busca outro grupo.*

Lauren: *Eu não sei.*

John: *Eu não sei também.*

Marlon: *Migração é quando passa de uma cidade para outra.*

Observamos que a maioria dos alunos não sabia precisar o conceito. Alguns, como no caso do Fred, relacionavam migração ao fato de as aves voarem de um lugar para outro, de acordo com as estações do ano. Apenas o aluno Marlon conseguiu relacionar migração à ação humana.

Começamos então a exposição dos slides referentes ao conceito de migração, emigração e imigração<sup>92</sup>, com base no dicionário Michaelis. Solicitamos que os alunos lessem os slides. Depois que eles encerraram a leitura, explicamos verbalmente o que era migração, emigração e imigração. Em seguida, apresentamos verbalmente alguns exemplos de emigrantes, imigrantes e migrantes, explicando, por exemplo, que o emigrante se muda para outro país por diversos motivos, como trabalho, estudo, etc.

**Cena 02:** Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP**Etapa material:** Fotografia como fonte para a História**Episódio 05:** Quem conhece algum emigrante, imigrante ou migrante?

Professora: *Tá, então, ó, quem vai lá para Estados Unidos. Vocês conhecem alguém que foi para os Estados Unidos?*

Sophia: *Eu conheço.*

Aluno: *A avó do meu primo.*

<sup>92</sup>Segundo o Dicionário Michaelis, **migração** significa o “ato de passar de um país para outro (falando-se de um povo ou grande multidão de gente); movimento espacial de um habitat para outro”. **Imigração** é o “ato ou efeito de imigrar, ou ainda, o estabelecimento de indivíduos em país estrangeiro”. **Emigração** é a “saída voluntária da pátria, para se estabelecer em outro país”. (MICHAELIS, *on line*, 2014)

Professora: *Eu também conheço. Uma amiga minha foi pra lá.*

Aluno: *Eu conheço... A mãe da professora Ju.*

Professora: *A mãe da professora Ju? Mas como ela saiu daqui de Loanda e foi para os Estados Unidos ela é uma ....?*

Alunos: *Emigrante!*

Professora: *Mas lá ela é chamada de emigrante? Lá ela é chamada de imigrante.*

Aluno: *O meu padrinho e a minha madrinha moram lá.*

Professora: *Moram lá ainda?*

Charles: *sim... e eu nasci em Portugal!*

Professora: *Você nasceu em Portugal porque seus pais eram daqui e foram pra lá, Charles, hein? Ou seus pais são portugueses? Como que é?*

Charles: *eles eram daqui e foram para lá..*

Professora: *e por que eles voltaram?* Charles: *eles ficaram doentes...*

Professora: *Mas porque eles foram para Portugal? Você sabe?*

Charles: *Lá era melhor, ganhava mais dinheiro... o dinheiro vale mais...não tinha nada aqui.*

[...]

Professora: *Olhem ... por que as pessoas deixam o seu lugar? No filme, nós vimos que os personagens estavam em perigo... o Charles falou, porque o pai dele e a mãe dele foram embora. Por que mesmo Charles? Não tinha nada aqui, não é isso? Estava difícil aqui... Então cada um tem um motivo.*

Charles: *Aqui minha mãe tem uma nota da carteira dela lá de Portugal.*

Professora: *É? Que dinheiro é lá? Sabe que dinheiro que é lá? Não é real, não...*

Charles: *É euro, professora.*

Professora: *É euro, é verdade!*

Charles: *Professora, mil euros é dez mil reais.*

Professora: *É mais. Acho que é dois, quase três, não é isso?*

Aluno: *Se eu levar 1 real daqui vale 3?*

Professora: *Não. Se você levar 3 reais vale 1 euro. O deles vale mais que o nosso. Entendeu?*

Aluno: *Ah, vou pra lá!*

Professora: *Pra você comprar 1 euro, você tem que ter 3 reais e 20 centavos... E o dólar, quem sabe do dólar?*

Aluno: *Lá no Paraguai. Um dólar é três reais lá.*

Professora: *Não, o dólar é um pouquinho menos. Dois e pouco, né? Às vezes a gente vê na notícia, "o dólar subiu, o dólar abaixou", não é isso? Isso, e quantos reais pra*

*comprar um dólar? Quem já foi pro Paraguai aqui?*

(Alguns alunos se manifestam)

Aluno: *O dólar já tá lá 3 reais.*

Professora: *Será que tá tudo isso? Aluno - Marlon: Professora... Só que tem uns dinheiros lá, parece que tá, não sei, que o meu tio estava falando, que tanto assim mais ou menos de dinheiro era 1 real...*

Professora: *Olha, o Marlon estava falando de “dinheiros” que não valem quase nada. Lá na África é muito isso mesmo... Na época da guerra na Alemanha também, sabia Marlon? Precisava de uma carriola inteira de dinheiro para comprar um pão.*

Ao longo da apresentação, percebemos que os alunos relacionavam os conceitos às suas experiências. Os alunos, cujos amigos e familiares ou eles mesmos tinham morado em outros locais, pareciam entender mais claramente a relação do conceito com a ação humana de migrar. Para os outros, a história do filme e dos amigos ajudavam a ampliar a percepção da migração.

Assim, percebemos que os alunos gostavam de falar da sua história de vida, das experiências que tiveram, mesmo que estas não estivessem diretamente vinculadas ao conceito. As transcrições acima evidenciam o interesse de alguns deles na discussão a respeito dos tipos de dinheiro. Poderíamos levar o diálogo para a questão da imigração, no entanto, usamos o interesse pela relação entre dólar, real e euro para aproximá-los de sua própria realidade. É comum, na região de Loanda, por sua proximidade com o Paraguai, que muitos viajem até a fronteira em busca de produtos para revenda. Nesse momento, sentimos grande dificuldade em redirecionar o diálogo para o foco pretendido, ou seja, o conceito de migração.

De que forma poderíamos promover a apreensão do conceito de migração como ação dos homens no tempo e no espaço? Como poderíamos fazer com que os alunos saíssem do campo da percepção imediata para o da percepção mais ampla?

Pensando nestas questões, inserimos, na organização do experimento, menções à história do município de Loanda, na expectativa de estabelecer

nexos<sup>93</sup> para a apreensão do conceito de migração e também de ampliar a percepção de tempo e espaço, cujas primeiras evidências já havíamos indicado com o filme “Era do Gelo IV”.

Apresentamos a história do município de Loanda oralmente e depois mostramos diversas fontes, como fotografias, cartazes e documentos escritos, produzidos pela Empresa Colonizadora Norte do Paraná<sup>94</sup>. No ano de 1952, essa empresa tinha comprado às glebas 18 e 19 do governo do Estado do Paraná, loteando-a em pequenas propriedades rurais. Essa iniciativa deu origem, em 1953, a Vila Jurema, que, posteriormente, em 1954, foi emancipada, tornando-se o município de Loanda.

Começamos a explanação com a pergunta: *Será que Loanda sempre existiu?* Os alunos responderam que não e, assim, continuamos: *Então, quem foram os primeiros moradores de Loanda?* Foi possível observar a confusão e a imprecisão nas respostas dos alunos. Resgatamos a primeira atividade que os alunos levaram para casa e na qual deveriam dar informações sobre a origem seus familiares. Perguntamos novamente: *“Será que em 1950 já existiam moradores em Loanda?”*. Os alunos ficaram em dúvida, alguns disseram que sim, outros que não. A aluna Sophia respondeu: *antes tinha os índios*, em referência à História da Colonização do Brasil, que haviam estudado anteriormente. Percebemos que os alunos ficaram em dúvida em relação à pergunta que havíamos elaborado.

A questão tinha como objetivo direcionar o olhar do aluno para a mudança do espaço pela ação do homem, ou seja, direcionar o foco para o protagonismo

---

<sup>93</sup>Lanner de Moura (2005) salienta que a definição dos nexos conceituais tem referência na dimensão lógico-histórica do conceito, conforme Kopnin, Davidov e Lima evidenciaram. Para Moura (2003 apud CUNHA, 2008), os nexos conceituais são conceitos dos quais o conceito em estudo é uma nova síntese. Podem ser caracterizados por nexos internos e externos do conceito. Esclarece a autora que tais nexos internos são históricos e envolvem o contexto social, político e econômico do qual são originários; os nexos externos, por sua vez, são relacionados à representação, à linguagem formal do conceito.

<sup>94</sup>A Empresa Colonizadora Norte do Paraná LTDA surgiu na década de 1950, tendo como proprietários os senhores Irio Spinardi, Lino Spinardi, Sebastião Delfino Machado e Senhor Ásio Monticuco. Moradores de cidades do interior paulista, motivados pela grande propaganda da fertilidade da terra no norte paranaense e da prosperidade do café, eles adquiriram as glebas 18 e 19, dando origem ao município de Loanda. A fim de ganhar maior divulgação e credibilidade, os empresários intitularam a empresa com o homônimo da imobiliária de proprietários ingleses que deu origem à cidade de Londrina (Empresa Melhoramentos Norte do Paraná).

do homem no processo de constituição da cidade e de mudança do meio. Procurando fornecer subsídios para que eles respondessem à pergunta, apresentamo-lhes dois conjuntos de fontes: propagandas da venda de terras produzidas pela empresa colonizadora e fotografias da cidade e dos trabalhadores dos anos 50.

Projetamos três propagandas de venda de terras rurais e urbanas produzidas no início da década de 1950 pela Empresa Colonizadora Norte do Paraná e solicitamos que eles realizassem a leitura. Depois, direcionamos sua atenção para as informações contidas nas propagandas, tanto as escritas quanto as gráficas.



Figura 1: Propaganda veiculada em jornal provavelmente em 1954.

Fonte: FACINOR



Figura 2: Propaganda Empresa Colonizadora Norte do Paraná. Década de 1950.  
 Fonte: Acervo Sebastião Delfino - FACINOR

# **Cidade Loanda**

(Garantia de prosperidade)

## **DRACENA**

a cidade milagre, símbolo de progresso vertiginoso do Estado de São Paulo, obra gigantesca do bandeirismo moderno, constitui, sem dúvida alguma, exemplo incontestável da capacidade realizadora de **IRIO SPINARDI.**

## **LOANDA**

situada nas terras fertilíssimas do Norte do Paraná, as melhores do mundo segundo a UNESCO, empreendimento realizador da Empresa Colonizadora Norte do Paraná Ltda., cujo presidente é o mesmo **IRIO SPINARDI**, graças ao esforço aliado à experiência de seus dirigentes na execução fiel de um plano pré-estabelecido, será uma grande cidade, como o atestam as seguintes realizações concretizadas em apenas quatro meses de existência.

Figura 3: Propaganda cidade de Loanda  
 Fonte: Acervo Sebastião Delfino - FACINOR

**Cena 02:** Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP**Etapa material:** Fotografia como fonte para a História**Episódio 06:** Propagandas - Venha para Loanda e fique Milionário!

(Depois da leitura coletiva dos cartazes)

Professora: *Quais palavras das propagandas vocês não conhecem?*

Aluno: *Comarca!*

Professora: *O que é Comarca?*

Aluno: *É o nome de uma cidade?*

Professora: *Comarca é quando um lugar é elevado a município e deixa de pertencer a outro. Por exemplo, quem era dono de Loanda?*

John: *Portugal?*

Fred: *Que Portugal!!!*

Professora: *Na época da Colonização era de Portugal... Mas aqui, nessa época, Loanda pertencia à região de Paranavaí. Era Paranavaí que cuidava de Loanda. O “Vinte e Oito” (em relação ao bairro rural pertencente ao Município de Santa Isabel do Ivaí) é uma cidade?*

Fred: *Não, é um município pequeno.*

Professora: *Mas o território pertence a quem?*

Aluno: *Não sei.*

Professora: *A Santa Isabel do Ivaí. O Vinte e Oito, é um lugar, tipo bairro que não virou município ainda.*

Burt: *Meu tio mora lá.*

[...] Outros alunos questionam sobre outros bairros rurais e distritos da região.

Professora: *Então Loanda tinha acabado de se tornar uma comarca, um município.*

Apontando para a 2ª propaganda, pergunta: *Mas Loanda ficou assim, como no cartaz?*

James: *Não tem tanto prédio como na propaganda (em relação ao 2º cartaz).*

Professora: *Quantos prédios ela tem?*

Aluno: *um.*

(Os alunos comentam a imagens, em relação aos prédios altos, e a frase: “fique milionário”, etc.)

Professora: *Mas olhem lá o que diz o cartaz “Visitem Loanda”... quem via dizia, “vamos lá que tem água, luz, hospital e todo conforto”.*

Marlon: *Coitado...*

Professora *Então, vamos pensar um pouco... porque as pessoas deixam o lugar? A gente já sabe do filme, a gente já viu o exemplo do Charles e nós vamos começar a*

*pensar e tentar entender porque as pessoas vieram para Loanda e deixaram o lugar onde estavam. A maioria da sala falou que era da Bahia. Nós vimos as propagandas... O povo que estava lá na Bahia e via um cartaz desse não tinha vontade de vir pra cá?*

*Sophia: Tinha....*

*Professora: Mas, por que?*

*Aluno: Para ficar milionário....*

*Professora. Olhem o cartaz e vamos ver então, o que as pessoas que visitaram encontram em Loanda quando chegaram aqui?*

*(Anuncia as próximas imagens que são do mesmo período das propagandas)*

Com a apresentação dos cartazes, pretendíamos evidenciar as motivações que levaram a população a migrar para a região ao longo das décadas de 1950 e 1960. Entretanto, antes de falar destas motivações e da migração, tentamos despertar a curiosidade dos alunos para os elementos contidos nos cartazes, iniciando a reflexão sobre as transformações no espaço da cidade. Tentamos chamar sua atenção para os conceitos apresentados nas propagandas, como o de comarca. Ao tratar desse conceito, buscamos na região exemplos que pudessem estar relacionados à história regional (além do aluno Burt, que disse que o tio morava no Bairro 28, alunos mencionaram outros bairros rurais e distritos da região).

As informações dos cartazes, promessas de conforto e melhorias anunciadas seriam contrapostas às fotografias a ser apresentadas na sequência, de forma a indicar uma discordância entre a propaganda e realidade encontradas pelos migrantes.

Apresentamos então o segundo conjunto de fontes: fotografias de 1952 e 1954 que mostravam a evolução da derrubada da mata e a abertura da principal avenida da cidade: a Avenida Brasil.

Antes, porém, discutimos os vários tipos de fontes que os interessados podem consultar para saber do passado, explicando que as fontes da história estão relacionadas às tecnologias e aos costumes de determinados períodos.

Com as fotografias, pretendíamos evidenciar as mudanças no espaço, inclusive no lugar que os alunos habitam, instigando-os a perceber como era e como está um local conhecido por todos na cidade: a Avenida Brasil.

Apresentamos as seguintes fotografias:



**Figura 4:** Avenida Brasil em 11/03/1952  
**Fonte:** Acervo Sebastião Delfino - FACINOR



**Figura 5:** Abertura da avenida em 1952  
**Fonte:** Acervo Sebastião Delfino - FACINOR



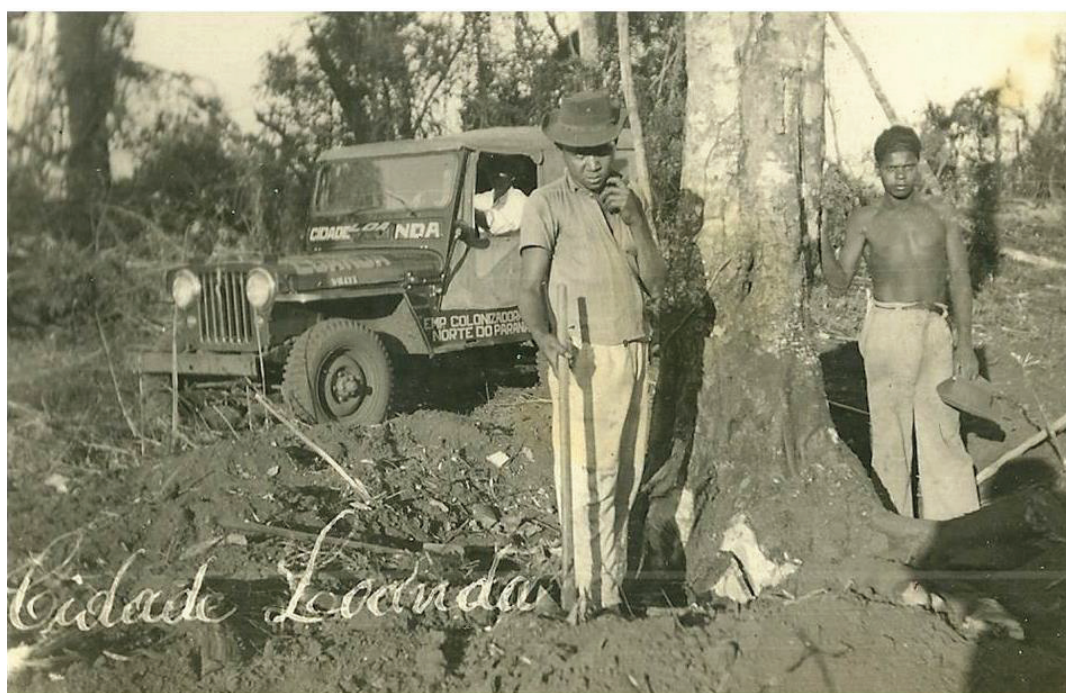
**Figura 6:** Avenida Brasil em 1952  
**Fonte:** Acervo Sebastião Delfino - FACINOR



**Figura 7:** Vista aérea de Loanda em 1953.  
**Fonte:** Acervo Sebastião Delfino - FACINOR



**Figura 8:** Avenida Brasil em Loanda em 17/03/1953  
**Fonte:** Acervo Sebastião Delfino - FACINOR



**Figura 9:** Trabalhadores  
**Fonte:** Acervo Sebastião Delfino - FACINOR



**Figura 10: Acampamentos**  
**Fonte: Acervo Sebastião Delfino - FACINOR**



**Figura 11: Abertura da Avenida Brasil**  
**Fonte: Acervo Sebastião Delfino - FACINOR**



**Figura 12:** Cafezal

**Fonte:** Acervo Sebastião Delfino - FACINOR

**Cena 02:** Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP

**Etapa material:** Fotografia como fonte para a História

**Episódio 07:** As categorias basilares da história- tempo e lugar.

Professora: *Como as pessoas tinham acesso a essas propagandas? Então vamos ver... Não tinha televisão na época? (Referindo-se às propagandas apresentadas anteriormente)*

Aluno: *Não...*

Aluno: *Eles usavam o rádio no lugar da televisão.*

Professora: *Mas como eles mostravam como era o lugar naquela época?*

Fred: *Professora, as fotos das pessoas?*

Professora: *Isso. Olha como era Loanda em 1950.*

*Aqui olhem, como Loanda começou a ser criada de 1950 em diante, a fotografia já existia, a fotografia foi inventada uns 100 anos antes, em 1850. Então, aqui, olhem, quem trouxe as primeiras coisas para Loanda também trouxe uma máquina fotográfica e registrou...*

*(Professora começa a mostrar as fotos. Enquanto observam as fotografias os alunos comentam):*

*- Olha um jipe!*

- *Quanto mato!*

- *Olha quanta madeira...*

(Quando termina de mostrar a sequência de fotos, a professora retorna à primeira fotografia e questiona):

Professora: *Vocês sabem que lugar que é esse que está na foto?*

Alunos: *Loanda.*

Professora: *Sim, mas em que lugar aqui na cidade de Loanda é essa foto?*

Aluno: *Centro.*

Aluno: *O cemitério.*

Professora Auxiliar: *Centro... Mas que lugar do centro vocês acham?*

(Alunos falam ao mesmo tempo. Diversas respostas)

Professora: *Essa foto foi tirada na frente do lugar onde seria aberta a Avenida Brasil. Vocês sabem qual é a Avenida Brasil?*

Alunos: *Sim.*

Professora: *Qual é a Avenida Brasil?*

Charles: *Não é perto da Paladar? (restaurante da cidade)*

Aluno: *Perto do Magazine Luiza, não é?*

Professora Auxiliar: *É a que passa na frente do Magazine Luiza. Hoje tem tanta árvore assim?*

Alunos: *Não.*

Professora: *É parecido com o que nós temos hoje na Avenida Brasil?*

Alunos: *Não.*

Professora: *E como é hoje?*

Aluno: *Lá tem carro, moto, asfalto...*

Professora: *É muito diferente do que tem nas fotos?*

Alunos: *sim... as árvores...*

Aluno: *é de terra...*

Professora: *É... Então a gente vai ver... Por que estamos passando essas fotos? Só pra gente se divertir?*

Aluno: *Não.*

Professora: *O que nós queremos saber?*

Aluno: *A gente quer lembrar como que Loanda foi construída.*

[...]

(A professora continua repassando as fotos e evidenciando algumas características, como a mata, o local, o trabalho na derrubada da mata).

Aluno: *Olha aquele carro, que feio.*

Aluno: *Parece o meu.*

Aluno: *Parece a Caravan.*

Professora: *Como é hoje?*

Marlon : ... *Hoje tem asfalto, energia elétrica, ... mas olha em 1950 como era Loanda...*

Aluno – Fred: *Uia, o tanto de árvore.*

Aluno – Marlon: ***Nem tinha inventado o piercing ainda.***

Aluno: *Nossa! Casa de madeira.*

Professora: ... *É. Naquela época tinha muitas casas de madeira...hoje quase não tem mais...*

Aluno: *Na minha avó é pura madeira...*

Os alunos acompanharam a sequência de fotografias com muito entusiasmo, fazendo observações a respeito do tamanho das árvores, do tipo de casa, dos carros que aparecem nas imagens, da quantidade de mata, etc.

À medida que as fotos eram mostradas, os alunos realizavam a comparação com o momento atual, verificando a modificação no espaço, articulando o ontem e o hoje, percebendo o espaço que é transformado pelo homem ao longo do tempo. A apresentação das fotografias, com a orientação da professora, lhes dava a oportunidade de perceber evidências históricas do passado, fazer comparações e formular hipóteses sobre a forma como as pessoas viviam no passado. É por isso que essas fontes de pesquisa foram inseridas, ou seja, para fornecer subsídios e indícios para a formação do pensamento histórico.

A compreensão do espaço onde o aluno vive e que partilha com a família e os amigos, seja na escola seja fora dela, é essencial para criar uma sólida relação entre espaço habitado e pensamento histórico. Começamos então a direcionar a percepção dos alunos para a mudança do espaço no decorrer do tempo. Para tanto, datamos todas as fotografias e, por várias vezes, colocamos imagens do mesmo local em períodos diferentes.

Apresentamos também um conjunto de fotografias de espaços públicos, como o cinema, a praça central e a igreja matriz, em diferentes décadas (1950, 1960, 1970, 1980 e 2000). Com essa organização das imagens foi possível direcionar as questões para a análise comparativa do tempo de ontem e o de hoje e, gradualmente, fomos lançando questões: *Como era espaço no tempo dos*

*meus avós? E como é hoje? Como era Loanda na década de 1950? E como é hoje?*

O reconhecimento das diferenças, transformações e permanências no espaço vivido pelos alunos foi basilar para promover uma reflexão sobre o espaço habitado e para o desenvolvimento da percepção de tempo e espaço.

Assim, esperávamos que a ampliação da percepção da passagem do tempo, de curtos para longos períodos, como defende Luria (1991), resultasse da observação da transformação da ação dos homens no decorrer dos anos, cujas evidências estavam contidas nas fontes apresentadas e nos exemplos próximos da realidade e da tradição familiar dos alunos.

Entretanto, destacamos a dificuldade de orientar a atividade de percepção dos alunos para os fatores relacionados ao tempo e ao espaço. As mudanças do espaço eram mais fáceis de ser percebidas, pois eles podiam comparar as fotografias de 1950 às de 1960 e ao local que eles conheciam hoje. A percepção do tempo já parecia mais difícil de ser apreendida pelo aluno. Assim, tentávamos reforçar as comparações e evidenciar como a passagem do tempo se materializava nas mudanças, mas nem todos os alunos demonstravam ter essa percepção.

Procuramos então inserir a própria história de vida dos alunos na história da cidade que ia se desvelando por meio das fotos antigas. Perguntávamos em que época seus pais ou avós tinham vindo para Loanda. Nesse momento, lembrávamos-nos dos argumentos de Rüsen (2001) em relação à necessidade de o ensino de história ser articulado à categoria de experiência. Para o autor “o sentido de uma história pode ser medido pelo grau de seu êxito em estabilizar a identidade de seus destinatários ao longo das mudanças do tempo” (RÜSEN, 2001, p.125). Ou seja, a finalidade é estabelecer relações com o passado de forma comparativa, mas, em última instância, conseguir diferenciar e evidenciar as mudanças ocorridas no passado e no presente e também as permanências.

Fomos direcionando nossas intervenções de modo a incentivar os alunos a estabelecer a relação entre suas histórias de vida e a história de Loanda. Quando indagamos: *De onde vieram nossos pais e avós*, efusivamente muitos alunos levantaram a mão e começaram a responder:

**Cena 02:** Vivência – Conceitos espontâneos/ZDP

**Etapa material:** Fotografia como fonte para a História

**Episódio 08:** De onde vieram os meus avós?

Audrey: *Minha avó veio do Ceará.*

(...)

James: *Minha bisavó mora na Bahia professora.*

(...)

Marlon: *Minha avó veio da Bahia.*

Shirley: *Meus avós são de São Paulo.*

O levantamento sobre a origem das famílias envolveu os alunos e todos queriam falar da origem dos avós, tios e pais. Conduzimos a discussão para a compreensão de que os pais, avós e os próprios alunos eram “personagens” da história de Loanda e, tal como os moradores das primeiras fotografias apresentadas (da década de 1950), eles também eram produtores de transformações no espaço. Nesse processo, apoiamo-nos na assertiva de Davidov:

Desde os primeiros passos na instrução a criança verifica relações lógicas entre objetos e só sob esta base procede, depois, no caminho para o objeto, relacionando com a experiência. Adquire consciência, inicialmente, melhor do conceito do que do objeto. Realiza-se um movimento do conceito para a coisa, do abstrato para o concreto. Tal percurso somente se torna possível dentro de um ensino das noções científicas especificamente organizado para crianças e é específico resultado disso (DAVIDOV, 1997, p. 05).

A aproximação com a realidade dos alunos e sua história pessoal, auxiliou-nos a avançar em dois aspectos: o primeiro, em relação à motivação e ao envolvimento dos alunos, que demonstraram grande interesse em contar suas histórias; o segundo, em relação à ampliação da consciência do aluno quanto ao objeto de estudo (conceito de migração). Quando a discussão do conceito de migração foi direcionada para a relação com suas histórias familiares, ou seja, com sua experiência, os alunos foram gradativamente envolvendo o conceito

científico na forma como percebiam essa história de vida, entrecruzando-a também com a história do município, com a realidade vivida.

Assim, ao trabalhar a história do município relacionando-a ao espaço ocupado pelos alunos (espaço da cidade), ou seja, o familiar e o individual, aproximávamos sua apreensão do conceito da experiência social e de sua realidade.

Constatamos que, os alunos haviam ampliado a percepção do fenômeno migratório para além do conhecimento prévio que haviam nos informado no início do experimento, ou seja, quando o definiram como simples mudança de um lugar para outro ou migração dos animais em diferentes épocas do ano, mas isso ainda não era suficiente. Embora o analisassem como uma ação realizada pelos homens e, assim, pelos pais, avós ou por eles mesmos, ainda se mantinha uma limitação, pois eles não conseguiam compreender, ainda, o conceito como parte de um processo, ou seja, como parte de um sistema que possibilitasse relacionar todas as histórias (“Era do Gelo”, História de Loanda e História Familiar). As atividades realizadas ainda não tinham favorecido a operação mental com conceito, de forma que eles ampliassem a noção científica de migração, relacionando-a às suas causas e a seus impactos sociais, ou seja, que estabelecessem nexos com as condições climáticas, as relações sociais de propriedade, condições de trabalho, oferta de emprego, a perseguição política e religiosa, ou seja, a busca por sobrevivência. As mediações realizadas até momento com o uso das fotografias, dos relatos orais das crianças ou do filme “Era do Gelo IV”, ainda não tinham levado o aluno a perceber esse jogo de forças.

O filme “Era do Gelo IV” era muito distante da realidade vivida e, por ser ficção, apresentava subsídios para que pensassem a respeito da migração, mas não ofertava exemplos da realidade social. A história familiar transmitida pela via oral e observada nas fotografias lhes oferecia a possibilidade da consciência do conceito relacionado à realidade, mas mantinha-se a fragilidade em relação à percepção do conceito no processo histórico e das diferentes situações sociais que levam os homens a migrar em diferentes momentos.

Na expectativa de que eles avançassem e operassem com o conceito para além das situações dadas, ou seja, que passassem para a próxima etapa de assimilação do conceito, lançamos uma situação problema: *Por que os homens*

*migram de diferentes locais e em determinadas épocas?* O passo seguinte seria a exibição o filme “Vidas Secas”.

A operação com as categorias de tempo e espaço também ainda era muito frágil. Com as fotografias, os alunos conseguiram avançar em relação à percepção da transformação do espaço pela ação dos homens: o espaço que habitavam (escola, a praça, cinema, avenida) era diferente do da época das fotografias (1950, 1960, 1970). Percebiam, portanto, a diferença entre o tempo que viviam e o tempo das fotografias. No entanto, ainda estavam presos à particularidade da história local, da história do município.

### **7.1.1 O estudo com o filme “Vidas Secas”**

O filme “Vidas Secas” foi exibido no 3º encontro: já havíamos realizado a apresentação do filme “Era do Gelo IV” e uma aula expositiva sobre as definições de migração, imigração e emigração, abordando também elementos preliminares da história regional, conforme exposto anteriormente.

“Vidas Secas” é um filme brasileiro de 1966, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, inspirado na obra literária (1938) de Graciliano Ramos, um clássico da literatura nacional. O drama foi referenciado na história do cinema como inaugurador do chamado Cinema Novo, corrente cinematográfica responsável por evidenciar as questões sociais no país.

Além de uma obra de renome, já que a argumentação, o cenário, a composição, o roteiro e os aspectos gerais do filme são reconhecidos mundialmente, “Vidas Secas” não se restringe a contar uma história de migração, na qual uma população se desloca de um local para outro: seu principal argumento é a experiência social vivida pelos próprios migrantes. O mote da história está em como, cotidianamente, são sentidos pelos personagens todos os conflitos e dificuldades enfrentadas por aqueles que migram; assim, o filme expressa desde seus sonhos, suas perspectivas até as durezas da vida, a fome, a morte e o embrutecimento dos sentimentos. Além do processo histórico, a história aborda a própria experiência humana, cujo principal sujeito é o migrante.

O enredo representa a vida de Fabiano e sua família – a esposa, os dois filhos e a cachorra Baleia. Fabiano é homem matuto, embrutecido pelo trabalho árduo, de poucas palavras e mãos calejadas; enfrentando o sol e a dureza da estrada, de fazenda em fazenda, ele busca trabalho para garantir a sobrevivência da família. A esposa, Sinhá Vitória, diferentemente de Fabiano, sabe contar e ler e seu maior sonho era ter cama de couro com uma colcha bonita como a do Seu Tomas, um personagem sempre lembrado pela família, mas que não aparece no filme. Os dois filhos são identificados apenas como filho mais novo e filho mais velho. Os meninos, praticamente arrastados pelos pais ao longo de todo o trajeto, por vezes choram, pedem água, querem desistir. Por fim, a cachorra Baleia, que é antropomorfizada pelo autor (ele lhe atribui características humanas, como sentimentos, desejos e opiniões<sup>95</sup>), a exemplo dos outros personagens, sente a dureza do caminho, a fome, a dor e a aproximação da morte. No filme, a cachorra tem o mesmo peso de dramaticidade, cujo ápice é a cena em que, por causa da doença, da falta de comida e da desnutrição, ela é morta com um tiro por Fabiano, que se justifica pensando que ela não tinha mais utilidade, tornara-se um estorvo. Ao longo de todo o filme, evidencia-se a injustiça imposta pelo sertão, mas também pelo patrão de Fabiano. A busca da sobrevivência se fazia por uma luta desigual: ora o patrão, ora a autoridade injusta do soldado amarelo, ora o fiscal da prefeitura impõe suas normas. Um exemplo retratado no filme: o patrão lhe paga menos do que é lhe devido, aproveitando-se de sua pouca “inteligência”.

O filme foi exibido na biblioteca da escola, onde foi organizada uma pequena sala de cinema com datashow, telão, caixa de som da própria escola e cadeiras dispostas à frente do telão. Isso foi facilitado pelo fato de a escola possuir equipamento, biblioteca com cortinas que impediam a entrada de luz, com espaço suficiente para acomodar as carteiras e distante das salas de aula, o que permitia manter o volume um pouco mais alto, sem atrapalhar as demais atividades da escola. Frequentemente, o espaço já era utilizado para atividades com vídeo pelas professoras e pela direção e, por isso, quando apresentamos nosso cronograma, a diretora não teve dificuldade em nos atender.

---

<sup>95</sup>Segundo Santos (2014), “na obra, a animalização do ser humano (zoomorfização) é notória, principalmente, no personagem Fabiano e a humanização do animal (antropomorfização) na cachorra Baleia que, embora sendo um animal, é como um membro da família e apresenta as sensações mais humanas de toda a narrativa”.

Durante a exibição do filme, registramos as diversas reações dos alunos. Foram marcantes o impacto e a comoção com a morte da cachorra Baleia; a identificação emocional com os dois filhos de Fabiano; a revolta com a injustiça do guarda e do patrão para com Fabiano e a tristeza diante do cenário de pobreza apresentado no filme.

Além do conceito de migração, outros conceitos foram surgindo nos diálogos e nas atividades realizadas ao longo do experimento; por exemplo: propriedade privada, pobreza, juros, analfabetismo, fome, cidade e campo, impostos, esperança, inferno. Estes elementos foram articulados com a experiência pessoal dos alunos e com a experiência observada no filme, provocando emoções e favorecendo o estabelecimento de nexos entre emoção e cognição, os quais são necessários para a apreensão do conceito.

Na Cena 03, mostramos que tais conceitos foram aparecendo durante a análise do filme e, quando articulados com o conceito de migração, favoreceram a compreensão desse conceito em sua totalidade. Como assevera Vigotski (2008), um conceito só é compreensível em um sistema de conceitos.

O filme apresenta um cenário muito diferente do vivenciado pelos alunos, razão pela qual procuramos fazer com que a atenção deles se voltasse para os objetos que apareciam nesse cenário, a exemplo do tipo de mobília e dos meios de transporte utilizados pelos personagens.

### **Cena 03:** Experiência Social

**Etapa material:** O filme “Vidas Secas”

**Episódio 09:** O carro de boi

Professora: *Vocês viram, tinha luz elétrica até aí? Era o lampião... E carro, tem também? Alguém viu um carro aí?*

Fred: *Eu só vi carroça de boi lá.*

Professora: *Isso. Legal. Estão prestando bastante atenção, tá legal. Daí de um lugar pro outro iam a pé mesmo, não é? Ou a cavalo.*

Durante o filme, a professora chamava a atenção para algumas cenas: “vejam, estão chamando o Fabiano para trabalhar em outro lugar”; “Fabiano era mal humorado, por quê seria? A vida era boa ou difícil para ele?”, “olhem, a

*velhinha (...) falou do inferno e o menino foi perguntar para a mãe dele o que é o inferno”, “por que a mãe ficou nervosa com a pergunta do filho?”. Em diversas cenas, ela intervinha com pequenas frases: “olhem o tipo de casa, de barro”; “o que a mãe deve estar pensando? Parece que ela está preocupada porque a seca está vindo de novo e o dinheiro que era para o marido ter guardado ele usou em jogo”; “As coisas estão ficando difícil... Não tem o que comer... A mulher está fazendo as contas... não tem muito dinheiro”. Tais intervenções eram feitas com a intenção de focar aspectos que seriam importantes para o trabalho posterior.*

Os destaques não eram feitos apenas pela professora, alguns alunos também faziam comentários. Logo nas primeiras cenas do filme Fred, de súbito, sentou-se e falou *“Eu vi um carro de boi!”*. A aluna Sophia, com ar de pesar, comentou o aspecto físico da personagem Sinhá Vitória: *“nossa, como ela é magra!”* O aluno Marlon observou que até mesmo os pássaros estavam indo embora, levando a professora a comentar: *“Que legal isso mesmo, eu não tinha observado isso quando assisti ao filme... A migração do pássaro. A água já tá barrenta”*. Outro aluno, Kirk, prestou atenção na alimentação dos personagens e disse que eles estavam comendo carne seca.

A cena da morte da cachorra Baleia foi a que mais afetou os alunos. Ao perceberem que a cachorra estava doente, estabeleceram o seguinte diálogo:

## **Cena 02:** Vivência

**Etapa material:** O filme “Vidas Secas”

**Episódio 10:** A morte da cachorra Baleia

John: *Morreu?*

Professora: *Vamos ver o que vai acontecer, tá? O que será que ele vai fazer, hein? Quando o animal tá doente, o que as pessoas fazem às vezes?*

Charles: *Mata. Não pode...*

Fred: *mata não!*

Shirley: *Não! Dá ela pra mim!*

Professora: *O que a mãe tá fazendo? Escondendo os meninos, né?*

Audrey: *Vai matar, professora?*

Charles: *Ele tem bom coração ou não?*

Durante a exibição desse filme, foi possível observar que os alunos se portaram de forma diferente do modo observado no filme anterior: envolveram-se com a história, com o sofrimento da família de Fabiano. Isso ficou evidente no fato de as crianças se comoverem com algumas situações, como a morte da cachorra Baleia, por exemplo, que provocou choro e lágrimas de alguns alunos, que esconderam o rosto e gritaram, com descrença, quando viram Fabiano com a espingarda. Essa situação foi questionada pelo aluno Charles: *“Mas ele não tinha bom coração?”*.

Foi perceptível também o poder de mobilização do texto fílmico. Os dois filhos de Fabiano, de aparentemente 05 e 10 anos, eram vistos com carinho e proximidade pelos alunos, já que a turma, em sua maioria, tinha idade similar à do filho mais velho e também irmãos menores. A forma bruta como as crianças foram tratadas ao questionarem a mãe sobre inferno foi repetida pelo aluno Fred *“Inferno! Inferno!”*, levando vários deles, na hora da cena, a imitar a entonação de voz de Sinhá Vitória. Ainda, o modo como o menino mais novo era tratado pelo pai: *“levanta, inferno!”*, sensibilizou os alunos. Observamos, portanto, uma identificação entre os personagens e as crianças, que se colocavam, muitas vezes, na situação de pobreza, sofrimento e castigos sofridos.

Estes elementos foram essenciais para compreensão dos dilemas e conflitos humanos que podem se fazer presentes em situações de migração. O que significa ser migrante? Essa pergunta ainda não estava no pensamento dos estudantes, mas notamos que, com esta obra, as crianças conseguiram ampliar o leque de sentimentos e de percepção do conceito de migração, seja pela mobilização causada pela emoção, seja pela consciência da experiência social mediada pela experiência fílmica. Tal fato nos lembrou da formulação de Leontiev a respeito do papel das emoções e dos sentimentos na formação da consciência: *“um traço psicológico na atividade é sua associação às emoções ao sentimento”* (LEONTIEV, 2004, p. 316).

É importante ressaltar que a obra *“Vidas Secas”* faz parte do movimento conhecido como Cinema Novo, cuja principal característica é a abordagem dos problemas sociais de uma perspectiva que elege o próprio trabalhador como sujeito da história. Esta abordagem estava em consonância com o contexto de produção histórica e sociológica da década de 1960 e 1970, quando surgiu um

repensar sobre as abordagens da classe trabalhadora. Chalhoub e Silva (2009) evidenciam que, até então, via de regra, os trabalhadores eram vistos como massa passiva explorada e massacrada pelas determinações dos projetos do Estado (da Colônia à República). Ou seja, o trabalhador era retratado como “povo” e “nação”, sob um foco generalizante<sup>96</sup> que tendia a apagar as experiências individuais.

Na década de 1960, as novas correntes históricas e sociológicas passaram a evidenciar as experiências sociais dos trabalhadores, como vivenciavam a exploração, as relações de trabalho. Com isso, abriram luz para “costumes em comum”<sup>97</sup> e para as diversas formas e mecanismos encontrados pelos trabalhadores para negociar e gerenciar as situações de pobreza. No filme “Vidas Secas”, percebemos como essa abordagem, ao deslocar o foco da migração como projeto de Estado e Modernização, para a experiência socialmente vivida pelos que migram, estruturou um conjunto de significados sociais relacionados à migração (pobreza, esperança, a busca pela sobrevivência), que podem variar de acordo com o tempo e o lugar, mas que parecem cruciais no processo migratório. Nesse sentido, o conceito de migração, por estar envolvido em um sistema de relações e dotada de amplo significado, pode ser ‘colocada em movimento’, contribuindo para a compreensão do processo como um todo e para a formação de uma consciência sobre o que significa migrar.

Por isso, o filme “Vidas Secas” tornou-se mais relevante para a aprendizagem que o primeiro filme (“Era do Gelo IV”), já que ele fornece maior experiência fílmica como defendido por Bergala (2008). Neste âmbito, relacionando as experiências socialmente vividas aos nexos já construídos (história pessoal, história familiar, história dos animais), a consciência sobre o ser migrante e suas implicações tornou-se, a nosso ver, mais próxima dos alunos.

---

<sup>96</sup>De acordo com Chalhoub e Silva, “nas primeiras incursões analíticas sobre o lugar da classe operária na sociedade brasileira, os trabalhadores apareciam muito palidamente em modelos interpretativos generalizantes e demiurgos conceituais, como “povo e nação”, na versão do pensamento autoritário de Oliveira Vianna; “reforma e revolução”, nas teleologias normativas do Partido Comunista; “arcaico e moderno”, nas interpretações sociológicas dos anos 1950 e 1960. Nesses registros, os trabalhadores apareciam como “sujeitos” incapazes de definir projetos e práticas independentes do Estado” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p.26)

<sup>97</sup>Termo utilizado por Thompson (2005) no livro de nome Costumes em comum: estudos sobre cultura popular e tradicional.

Quanto a isso, concordamos com Thompson (1981) que, ao valorizar o conceito de experiência social, defende:

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença [...] dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa experiência é *determinante* no sentido que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p. 17).

Mesmo não tendo vivido as situações de miséria, ou fome, os alunos puderam, por meio da experiência fílmica, criar imagens e se aproximar de situações que os auxiliaram a perceber, de forma objetivada, as estruturas de poder (econômica, política, cultural) a que são submetidos os que necessitam migrar.

As relações de poder são evidenciadas no filme, já que não é a seca ou o sol em si que determinam a vida do migrante e sim as desigualdades sociais existentes. Para Glauber Rocha (1981), a obra cinematográfica de Nelson Pereira é mais forte e contundente que a obra literária por causa do realismo que ele empregou na composição do roteiro e filmagem. Segundo ele, Nelson Pereira

[...] sacrifica a Baleia para o caminho ficar mais fácil: Fabiano deixará inclusive os meninos e a mulher no deserto e seguirá sozinho rumo ao inferno; mas não se deixará queimar pelo sol. Sua luta é contra o coronel, é contra os soldados: o coronel e o soldado são mais responsáveis que o sol (ROCHA, 1981, p.62).

Revolta e esperança foram os sentimentos dominantes nos alunos quando viram o filme. Sensibilizados, buscamos, para além da comoção com o triste fim da cachorra Baleia e do sofrimento dos meninos, evidenciar o drama humano, o caráter social presente em todo processo migratório.

Redirecionamos o diálogo para o que já havíamos trabalhado na aula anterior à exibição do filme e procuramos retomar o conceito de imigração:

**Cena 03:** Experiência Social (A experiência social no texto fílmico)

**Etapa material:** O filme “Vidas Secas”

**Episódio 11:** Recontando a história do filme “Vidas Secas” para evidenciar o modelo.

Professora: *Então tá, no filme “Vidas Secas”, é a história também de alguém que vai e que vem?*

Alunos: *Sim.*

Professora: *Quem vai?*

Fred: *A família lá...*

Professora: *É, Fabiano era o nome... E a mulher é a Sinhá Vitória, é isso? A mãe dos meninos... Tinham quantos anos os meninos: 5, 10?*

Alunos: *Doze.*

Professora: *E o que mais que tinha na história?*

Shirley: *Uma baleia.*

Professora: *Uma baleia igual à da “Era do Gelo”, ou não?*

Aluno: *Não, uma cachorra.*

Professora: *Por que será que eles estão caminhando que nem doido lá? Sofridos...*

Fred: *Por causa da seca, por causa do calor.*

Professora: *Por causa da seca... E eles precisavam achar um outro lugar?*

Nesse momento, o aluno Marlon, com base na história de vida de Fabiano e de sua família, mencionou outra situação com a qual o filme lhe permitiu estabelecer relação: *“Professora, é igual aos haitianos, né? Porque eles saíram do Haiti para vir pro Brasil pra ter uma vida melhor...”*. A professora estendeu o diálogo para esse aspecto, pois considerou importante o estabelecimento da relação entre a ficção mostrada no filme (mesmo que este seja amparado em situações reais, os personagens e outros elementos são fictícios) e a materialidade do fenômeno migratório, ou seja, considerou esse fenômeno concreto um importante momento na aprendizagem dos estudantes:

**Cena 03:** Experiência Social

**Etapa material:** O filme “Vidas Secas”

**Episódio 12:** Recontando a história do filme “Vidas Secas” – Vida de Rico

Professora: *Por que saem de um lugar pro outro? Estão morrendo, né? Então eles têm*

*que lutar pelo que?*

James: *Pela sobrevivência.*

Professora: *Olha o James colocando a palavra-chave... Lutar pela vida, lutar para sobreviver.*

John: *Para ter uma vida “mais melhor”.*

Professora: *E essa vida melhor é como?*

Aluno : *Uma vida moderna.*

Professora: *E o que é esse moderno?*

Charles: *Tipo vida de rico!*

Nesse momento, Marlon retomou a fala sobre os haitianos:

### **Cena 03:** Experiência Social

**Etapa material:** O filme “Vidas Secas”

**Episódio 13:** Recontando a história do filme “Vidas Secas” – Os haitianos

Marlon: *Igual também os haitianos que vieram pra Loanda pra uma fábrica...*

Professora: *Olha o que o Marlon lembrou, que conectado. Haitianos...*

Charles: *Para ter uma vida melhor.*

Professora: *E esse melhor é principalmente conseguir o que?*

James: *Emprego.*

Professora: *Trabalho, emprego... É?*

Aluno x: *Trabalho, uma casa...*

Professora: *É.*

Marlon: *Casa, carro, moto.*

Ao retomarem elementos relacionados à história do filme, os alunos indicavam também outras situações estudadas ou relacionadas ao cotidiano, à realidade local – a vinda dos haitianos para trabalhar nas fábricas de torneira de Loanda. Esse estabelecimento de relações foi possível pela compreensão ampliada do contexto em que ocorre o fenômeno migratório: na história de Loanda, na história de vida pessoal e na história de vida de um migrante nordestino. O conceito, agora tomado com base em uma nova percepção, foi ‘colocado em movimento’, no intuito de compreender outros “roteiros”, reais e fictícios que são cotidianamente encontrados.

Nas falas apresentadas novos referenciais passaram a ser utilizados. Ao discutirmos elementos relacionados à organização da história do filme “Vidas Secas”, pudemos observar que os alunos conseguiam construir um paralelo entre os dois filmes, onde o real e a fantasia se colocavam como possibilidade de compreensão do conceito de migração. Enquanto o filme “Era do Gelo” segue o esquema de história que sempre traz um final feliz, no filme “Vidas Secas”, mais próximo da realidade, nem tudo acaba bem.

As ações realizadas até aqui, filme, fotos, história de vida, já pareciam ter permitido a ação dos estudantes com o conceito no plano material. Tratava-se, então, de caminhar para o que se pode abstrair dessas situações singulares, encaminhando o debate para o que é nuclear em todas elas, independentemente da região, dos sujeitos, de ser um final feliz ou triste. Nas próximas aulas, dirigimos nossas ações para a elaboração do modelo, no qual a linguagem desempenha papel preponderante.

As aulas que sucederam à apresentação do filme indicaram-nos como a história de Fabiano e de sua família, inclusive a percepção do cenário, do som e da imagem em movimento, tornaram-se referenciais para os alunos. Em sua riqueza, os elementos artísticos do filme “Vidas Secas”, como o cenário e a sonoplastia, foram fundamentais para a experiência fílmica. O cenário, o figurino, os sons e as narrativas tornaram-se importantes na representação, ou construção, das imagens relacionadas ao processo migratório pelos alunos. Neste sentido, em alguns momentos, fomos surpreendidos pelas fortes marcas que a obra “Vidas Secas” deixou nos estudantes.

Nos encontros posteriores à apresentação do filme, quando nos reportávamos ao filme, por diversas vezes, Fred e outros alunos insistiam em fazer um barulho irritante. Solicitávamos então que parassem com o som (*iumiumium...*), sem conseguirmos compreender seu significado. Em uma das aulas, quando retomávamos a história do filme “Vidas Secas” para apresentar a trama a um professor que estava nos visitando na sala, Fred disse: “professor, no começo faz barulho *iumiumium*”. Só então compreendemos que o som que ele repetia insistentemente com a boca correspondia ao barulho do carro de boi, exibido logo no início do filme. Ao assistirmos as filmagens das atividades dos alunos, para a análise mais detalhada do experimento, notamos que, no dia em

que o filme foi exibido, o mesmo aluno, Fred, atentou para o fato “*Eu vi o carro de boi*”. A insistência do barulho nos acompanhou até o último dia de experimento.

No filme “*Vidas Secas*”, ao repensar a história criada por Graciliano Ramos, Nelson Pereira construiu um roteiro por meio do qual pretendia projetar a realidade vivida pelo nordestino. Assim, a narrativa, os sons, os elementos cenográficos deveriam se aproximar ao máximo dos elementos que rodeavam aquela população no momento em que o filme foi produzido. Nesse sentido:

A estética do Cinema Novo se engendrou dentro de um quadro específico marcado pela afirmação das cinematografias nacionais e pelo senso agudo do cinéfilo empenhado na apropriação do que ele assumia como uma vocação do meio e da técnica em se conectar com a experiência social desde que a imagem se produzisse fora dos limites da simulação industrial (ROCHA, 1981, p. 24).

Comprovamos, assim, que a experiência fílmica, ao abordar uma obra clássica, pode promover um alargamento da consciência por meio das sensações e percepções produzidas. Não apenas as imagens a que assistiram compunham o imaginário criado pelos alunos sobre o processo de migração, mas também os sons e as narrativas que não vivenciaram, mas que compartilharam e sentiram com a experiência fílmica.

## **7.2 As ações no plano da linguagem**

Para Vigotski (2008, p. 72) o processo de formação dos conceitos resulta de uma atividade complexa e esse processo não pode ser resumido à atenção ou formação das imagens. Apesar de serem indispensáveis, essas duas funções são insuficientes sem o uso da palavra como meio para a condução das operações mentais. É por meio dela que controlamos o curso das operações mentais e as direcionamos com vistas a solução do problema que enfrentamos. Esse foi o caminho pretendido ao usarmos o cinema com o experimento.

Para Galperin “o processo de colocar pensamentos em palavras permite ao aluno conscientizar-se de seus conhecimentos e desconhecimentos de suas

ações, fator que contribui potencialmente para a assimilação dos conhecimentos científicos” (GALPERIN apud NÚÑEZ, 2009, p. 112). Nesse sentido, o conceito, no plano da linguagem, passa a constituir uma base para a ação mental. Na Etapa de formação da ação no plano da linguagem externa, os elementos que compõem a ação são representados de forma verbal. O indivíduo passa a ter acesso apenas aos sistemas simbólicos que representam os objetos de conhecimento. Assim, o sujeito deve resolver a tarefa proposta oralmente ou de forma escrita, convertendo a ação material em ação teórica, baseado em palavras ou símbolos. Esses símbolos ganham novos significados ao serem compartilhados no processo de assimilação da atividade produtiva em grupo (NÚÑEZ, 2009, p. 112).

Segundo Puentes e Longarezi (2013) Galperin sinaliza um princípio extremamente relevante ao considerar que:

o mais importante não é o conteúdo, mas o processo de assimilação do conteúdo da ação, pois esse é o real conteúdo das neoformações psíquicas, é o processo de assimilação que desencadeará situações formativas com força de formação e transformação das capacidades e habilidades mentais (PUENTES; LONGAREZI, *on line*, 2013).

Para Galperin (2001) o conceito é a imagem do objeto em seus traços essenciais e ao referir-se ao processo de aprendizagem do conceito defende que:

A imagem abstrata do fenômeno se constitui sobre a base da ação nos componentes do conceito, com o critério dos fenômenos correspondentes. O curso automatizado desta ação generalizada, abreviada e trasladada ao plano mental constitui o mecanismo psicológico do conceito (GALPERIN, 2001, p.54).

Partilhamos da ideia de Galperin (2011) ao afirmar que a formação das ações, das imagens e dos conceitos, constituem diferentes aspectos de um mesmo processo. Neste sentido, o autor completa:

Por seu conteúdo, atrás de cada imagem (e entre elas o conceito) se oculta uma ação mental generalizada, abreviada e automatizada. O esclarecimento desta ação significa o deciframento do mecanismo psicológico da imagem e, em particular, a explicação psicológica do conceito (GALPERIN, 2011, p. 75, tradução nossa).

Nesta linha de pensamento, Talizina (1988) defende que na etapa das ações no plano da linguagem, são refletidos aspectos da etapa das ações no plano material, de modo que os indivíduos por meio da palavra, conseguem generalizar as ações de forma organizada, apesar de suas limitações. Com isso, pretendemos dizer que embora sejam etapas analisadas de formas separadas, no processo de aprendizagem, na *práxis*, estas etapas e ações se misturam e, por vezes se sobrepõem, não sendo possível distinguí-las ou definí-las de forma a delimitá-las. Ou seja, indicar quando uma etapa começa e outra termina.

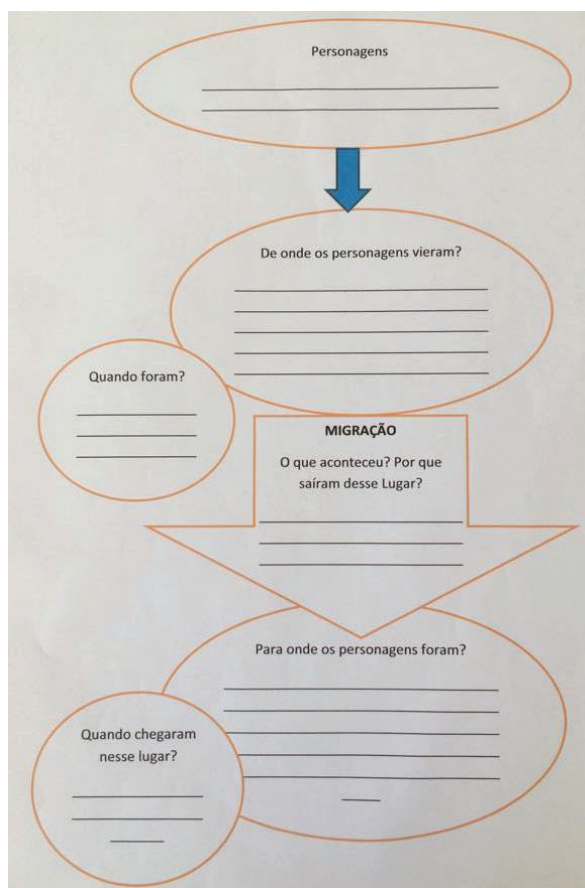
Neste âmbito Talizina argumenta:

Assim, passando gradualmente, das ações materiais as ações perceptivas, e depois às verbais, a criança domina a habilidade para abstrair o sistema dado de características e identifica a multiplicidade das características do objeto. Em outras palavras, na criança, gradualmente se forma uma imagem determinada dos objetos da classe referida. Ao finalizar a assimilação, o aluno já pode ver de maneira imediata se o objeto apresentado se relaciona ou não a classe dada. Agora, o aluno necessita verificar, de maneira gradual, a presença das características essenciais: é as vê simultaneamente. Isto nos informa do fato de que o aluno já tenha formado o conceito como imagem generalizada dos objetos de determinada classe [...]. O papel do professor consiste em ajudar o aluno a formar a imagem com o conteúdo que reflita as características essenciais dos objetos da classe dada. O professor proporciona o ponto de vista generalizado na sociedade, na relação com os objetos com o qual trabalha os alunos (TALIZINA, 2000, p. 233, 234, tradução nossa).

Como um símbolo, um signo linguístico, consideramos o Modelo Geral de Ação - MGA uma forma de linguagem, essa nova ferramenta, este esquema permitiu evidenciar o que era nuclear no conceito estudado. Ainda que, em nossa organização do experimento, trabalharmos sempre tendo como referência o MGA, o introduzimos formalmente aos alunos no 5º encontro, quando já havíamos apresentado os filmes “Era do Gelo IV” e “Vidas Secas”, trabalhado com a história do Município de Loanda, apresentado o conceito formal-científico de migração-emigração e imigração, e ainda, havíamos feito o recolhimento de dados para a construção da história pessoal e familiar dos alunos.

Tendo em vista que no conceito de imigração estão presentes fenômenos da atividade humana, envolvendo sujeitos, locais, tempos e motivos, foi

necessário pensar como materializar esse conceito numa linguagem que contemplasse a relação entre esses fenômenos. Assim, inicialmente partimos de vários modelos, pois, pretendíamos testar qual seria o mais condizente com os casos apresentados durante o experimento.



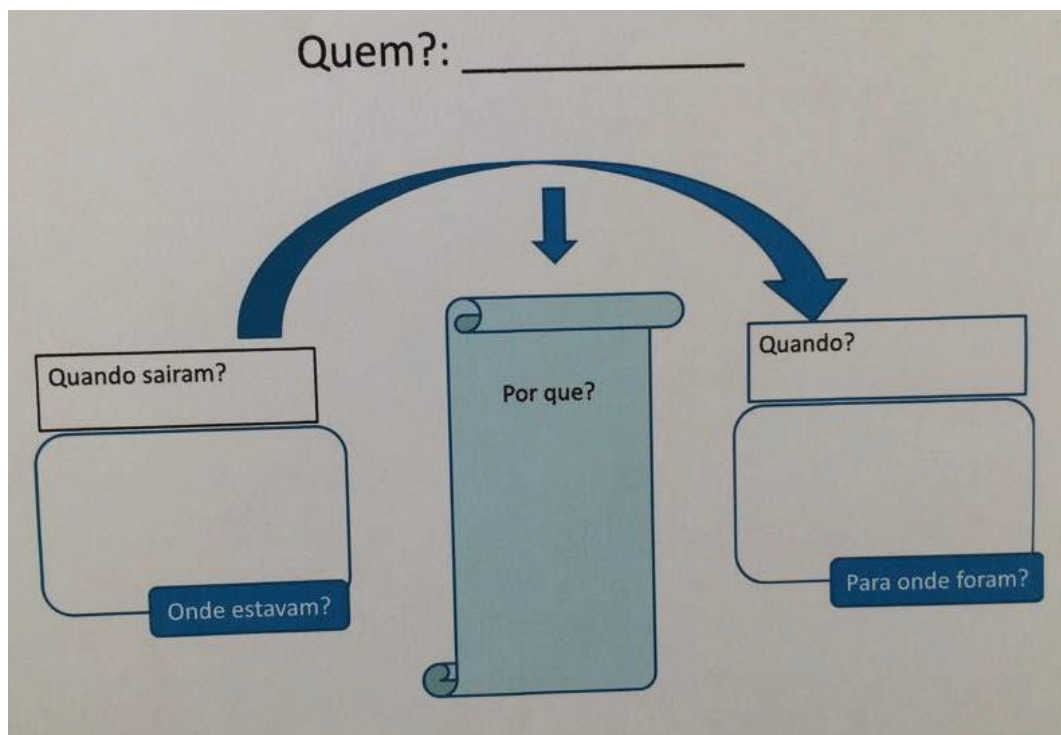
**Figura 13:** Modelo 1  
**Fonte:** Elaborada pela autora

Conforme pode ser observado pelo esquema apresentado na figura 13, iniciamos, em nossa organização do experimento, com um modelo muito extenso ainda, quase um texto, e sabíamos, de antemão que era necessário deixar só o essencial, simplificá-lo, reduzi-lo. Tal como numa fórmula deveriam estar presentes apenas suas relações invariantes. Estávamos em busca da melhor construção gráfica do conceito. Assim, chegamos ao segundo modelo:

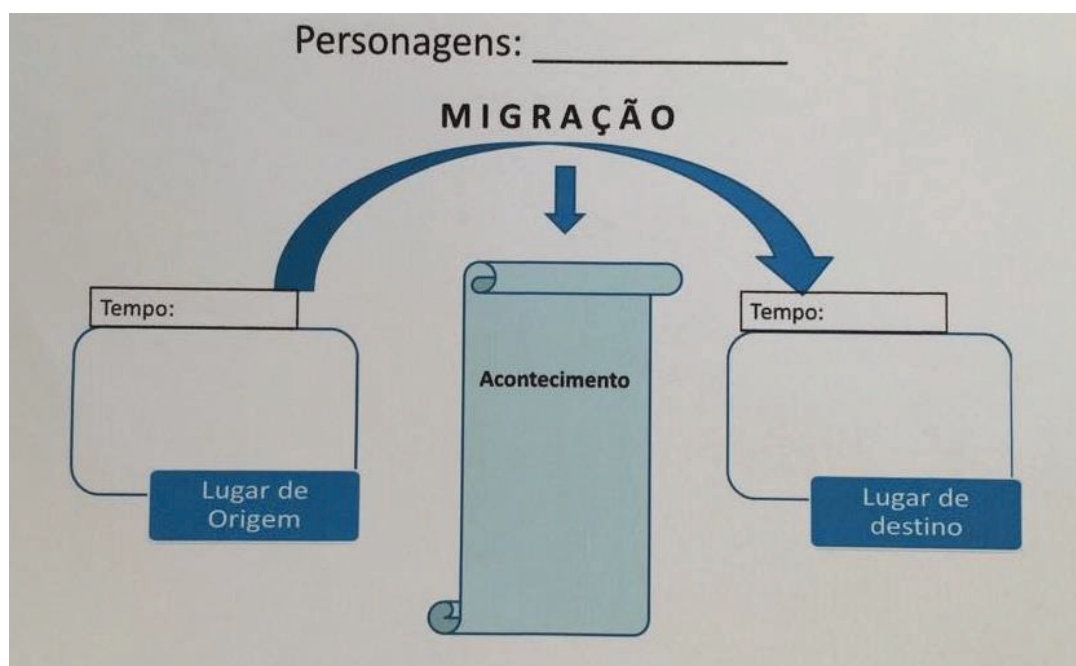


**Figura 14:** Modelo 2  
**Fonte:** Elaborado pela autora

Após reconstruímos coletivamente a narrativa do filme “Vidas Secas” e da história familiar, enviamos como tarefa, dois modelos de MGA:



**Figura 15:** Modelo 3 - Tarefa  
**Fonte:** Elaborada pela autora



**Figura 16:** Modelo 4 - Tarefa  
**Fonte:** Elaborada pela autora

Os alunos deveriam completar a atividade com dados levantados que contavam a história familiar e o outro com a história do filme “Vidas Secas”. Apresentamos a atividade contendo o MGA e orientamos como deveria ser respondida, explicando cada um dos elementos: tempo, lugar, acontecimento, personagens.

No dia seguinte, alguns alunos afirmaram que não haviam compreendido o modelo, não conseguindo realizar a atividade. Outros haviam preenchido a folha com alguns dados, mas, não tinham conseguido entender a lógica da proposta. Tal fato poderia ser justificado pela dificuldade de compreender o esquema passado. Nesse sentido, o passo seguinte seria a construção coletiva e a aplicação do modelo geral de ação, assim, passamos a construir, na lousa da sala, coletivamente com os alunos o MGA, partindo das “histórias” contadas que envolviam processos migratórios. Esta construção coletiva, a nosso ver, poderia esclarecer os aspectos principais referentes às narrativas apresentadas, e ainda, levar os alunos, a usarem o MGA como ferramenta para operação com o conceito, pois, segundo os autores da THC, as formas superiores de conduta são vivenciadas primeiramente no coletivo para depois serem internalizadas.

Neste aspecto, vale ressaltar que a atenção dos alunos foi dirigida para o conceito de migração, para que tomassem consciência do objeto de estudo. Assim, ao repetirmos as narrativas destacando em cada uma delas os elementos centrais - tempo, lugar, personagens e motivo - evidenciaríamos o MGA com seus elementos estruturais, e, os alunos, ao saírem do caso particular de cada história em direção a uma visão geral do conceito, seria possível a compreensão do que é nuclear no processo estudado.

Segundo Leontiev (1978) para que ocorra a aprendizagem é necessário que a criança esteja envolvida na atividade da qual participa, motivada a alcançar a finalidade para a qual é dirigida esta atividade. Somente desse modo, na sua consciência, as ações realizadas podem tornar-se significativas, quando os significados sociais presentes na situação de aprendizagem adquirem um sentido pessoal.

As crianças deveriam reproduzir o MGA, não de forma mecânica, mas, com um problema a resolver, a fim de que ocorresse a apropriação do conceito de modo ativo. Para que o MGA se tornasse uma operação significativa para colocar

o conceito em movimento, tal como defende Leontiev (1978), a repetição do modelo deveria ocorrer de forma orientada pelo professor estimulando a atividade mental do aluno.

Em qualquer conceito histórico a questão temporal é basilar e deve fazer sentido para o aluno. Rösen (2001) ao entender a racionalidade do pensamento histórico como um modo de constituir sentido esclarece que, por meio da experiência do tempo, essa constituição ocorre tanto no plano da percepção de contingência e diferença no tempo como no plano da interpretação do percebido mediante articulação narrativa. Assim, o professor ao dirigir o processo, por meio de diversas narrativas procurava possibilitar a construção de sentido para o aluno rumo à conscientização do conceito.

**Cena 04:** Experiencial social internalizada

**Etapa:** Ação no Plano da Linguagem

**Episódio 14:** Construindo o Modelo Geral de Ação

Professora: ***O que eu vou passar é um esquema, é uma fórmula, é um modelo, pra gente tentar entender o que a gente viu, que tem em todas as histórias, do filme 1, do filme 2 e na história dos avós? Ah, olha, tem migração, né? A migração alguém faz, tem uma ação. A ação acontece sozinha?***

Alunos: ***Não.***

Professora: ***Quem faz?***

Charles: ***Os avós. A pessoa.***

Professora: ***A pessoa. Lá no filme “Era do Gelo” eram os avós?***

Alunos: ***Não.***

Professora: ***No “Vidas Secas”, eram avós?***

Alunos: ***Não.***

Professora: ***Então “pessoas” é melhor. No caso nosso, eram avós. Mas pra servir pra todos, pra ter um modelo, um gráfico... Então tem pessoas.***

Professora: ***Todos eles estavam migrando, tem migração e tem pessoas. Mas pra migrar, precisa do que?***

Marlon: ***Um motivo.***

Professora: ***Um motivo. Olha que legal. Uma causa, um motivo E quem migra, faz o que? Na prática, o que ele faz?***

Marlon: ***Tenta procurar uma vida melhor.***

Professora: *Ah, que mais? Aqui tá dando certo, eu quero mais gente ajudando. **Quem migra, faz o que?***

Aluno: ***Viaja.***

Professora: ***Viaja. Que mais?***

John: ***De uma cidade pra outra.***

Professora: ***Sai de um lugar para outro. Então, gente, tem um lugar... Vamos chamar de lugar 1? Vamos. E tem outro lugar, que nós estamos chamando de lugar 2.***

Marlon: ***O lugar de onde sai e o lugar pra onde vai.***

Professora: *Isso. De onde sai e onde chega, não é isso? Então, ajudando, **eu quero mais gente ajudando.** O Charles tá ajudando... John, ajuda. Estamos fazendo um modelo, que vai servir pra todas as situações. **Vamos testar o modelo?** Vamos testar? Tem pessoas, ou personagens, nos dois filmes lá?*

Alunos: *Sim.*

Professora: ***Eles saíram de um lugar e foram para outro?***

Alunos: *Sim.*

Professora: ***Teve um motivo?***

Alunos: *Sim.*

Professora: ***O que falta colocar no nosso modelo ainda?***

Aluno: ***Lugar.***

Professora: ***Lugar já tem... Foi na mesma época que vieram pra cá e estavam lá?***

Marlon: ***Não, depende o motivo. Professora, depende o motivo.***

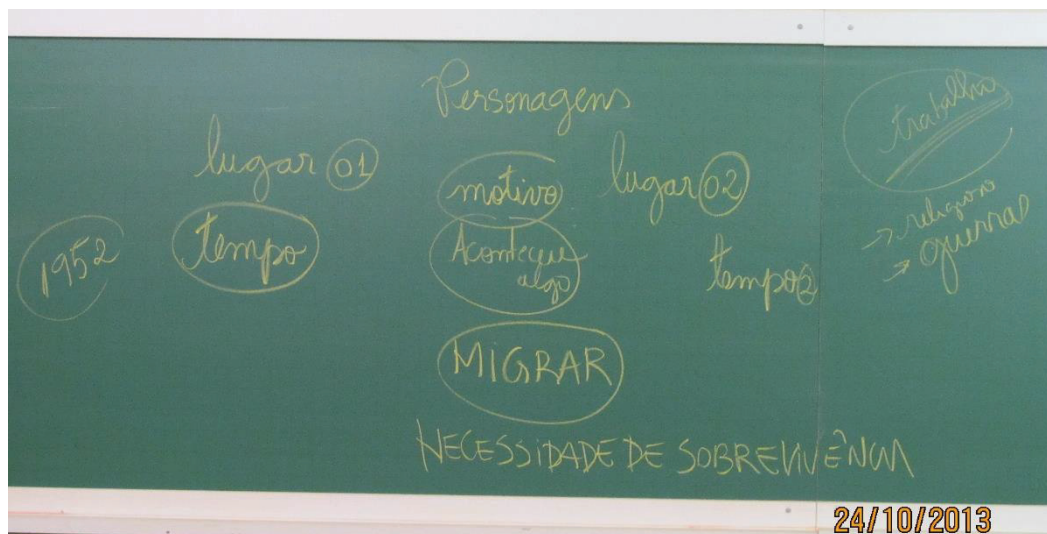
Professora: ***O motivo nós já colocamos. Vamos lá.. As pessoas existem no lugar no mesmo tempo?***

Alunos: *Não.*

Professora: ***O avô daqui tá lá? Não. Então, a gente também tem que saber que tem um tempo, né, e outro tempo. Por que? Lá no “Era do Gelo” tava um tempo, não é? E no “Vidas Secas”, me ajudem lá com o “Vidas Secas”. Que tempo era aquele?***

Fred: ***A seca.***

Professora: ***O tempo da seca. Não precisa ser de 1900, de 2000... Pode ser o tempo de uma causa. O tempo que tem seca e o tempo que acabou a seca, né? O Fred falou bem.***



**Figura 17:** Modelo Geral de Ação construído com alunos do 4º ano  
**Fonte:** Elaborado pela autora

Como podemos observar, mesmo não conseguindo realizar sozinhos as atividades propostas, ao reconstruírem coletivamente os trajetos percorridos pelos personagens nas histórias apresentadas, alguns alunos, com a intervenção do professor, conseguiram indicar importantes elementos que foram constantes nas histórias apresentadas, e que eram fundamentais para compreenderem o conceito de migração. Neste aspecto, podemos ressaltar que, ao construirmos o modelo geral de ação coletivamente, focalizamos a atenção dos alunos nos elementos que permitiram construir nexos significativos entre as histórias, e desta forma, entre as experiências sociais historicamente constituídas. A direção dada aos elementos estruturais e ao nuclear do conceito parece ter permitido, por meio das narrativas pautadas nas evidências, maior compreensão da realidade, saindo de situações particularizadas.

A realização da elaboração coletiva do modelo foi inspirada na afirmação de Vigotski (2008) acerca do papel da imitação. Assim, o autor explica que:

Para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento [...] no desenvolvimento da criança a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da

fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 2008, p. 128- 129).

Nesse sentido, de forma coletiva procuramos conduzir as ações de reflexão e análise dos alunos para os elementos principais e comuns entre os filmes na elaboração do modelo.

Após a construção do esquema, repetimos mais duas vezes o processo do MGA, usando a história familiar e a história do filme “Vidas Secas”. A repetição tinha como objetivo dirigir a atenção para o que pretendíamos ensinar: o conceito de migração por meio do MGA. Para que houvesse a aprendizagem do conceito, era necessário utilizá-lo como operação para transitar entre as narrativas apresentadas, e possibilitando a aplicação do conceito em novas situações.

#### **Cena 04:** Experiencial social internalizada

**Etapa:** Ação no plano da linguagem

**Episódio 15:** Repetindo e reaplicando o modelo geral de ação em diferentes situações

*A professora da sala, ao entregar um modelo de MGA ao ser preenchido pela turma, relembra com os alunos a história do município e indaga: **A gente descobriu que muita gente que veio, depois foi embora. Sabem por que foi embora?***

*Professora: Nós vamos preencher aqui, colocando a história dos pais ou avós, de novo.*

*Marlon: **Porque ela (Loanda) estava falida, daí veio o Salvador<sup>98</sup> e trouxe torneira.***

*(Nesse momento o aluno enfatiza a principal característica da economia regional que é o polo de metais sanitários, que faz Loanda ser conhecida como capital das torneiras, e o nome do senhor Salvador Duarte, como o primeiro a implantar indústrias desse ramo na cidade).*

<sup>98</sup>Após a crise do café devido a “geada negra”, na década de 1980, por iniciativa do empresário Salvador Rola Duarte, foi implantada uma cooperativa para instalação da 1ª indústria metalúrgica de Loanda. No tempo presente este tornou-se o mais importante produto da economia regional.

*Professora: Isso, mas por que ela estava falida? O que aconteceu?*

*Shirley: Foi um problema da natureza.*

*Professora: Quem lembra? O que vocês aprenderam sobre a história de Loanda?*

*James: Sabe o que que foi? A geada. Queimou “tudo” os pés de café que tinham em Loanda.*

*(Em seguida o Kirk complementa a ideia de James ao explicar que na região ao fundo da escola, no passado, havia plantação de café).*

*Kirk: Aqui no fundo era tudo plantação de pé-de-café.*

*Professora: Isso. A geada acabou com todo o café aqui. E daí as pessoas tiveram que ir embora. Por que tiveram que ir embora?*

*Fred: Porque queimou tudo e não tinha mais como sobreviver.*

*Professora: Isso. Não tinha mais como sobreviver. E sabem pra onde foram? Quem sabe?*

*(Nesse momento, o nuclear do conceito deveria ser reforçado)*

*Marlon: Loanda era a cidade do café, né, professora?*

*Professora: Verdade. Teve gente que foi pra Rondônia, teve gente que foi lá pra cima. E depois, daí o Marlon lembrou, Loanda começou a se recuperar, mas não foi plantando café. O que Loanda resolveu fazer?*

*Charles: Torneira.*

*Professora: Torneira. E agora tem muita gente voltando...*

*Marlon: E tem mandioca também, né, professora?*

*John: A agricultura.*

*Professora: Isso mesmo. Agora, prestem atenção, tá quase dando certo... **Nós vamos lembrar o filme “Vidas Secas”, pra tentar fazer o modelo...***

*Alguns alunos: Eu, Eu ... (levantam a mão).*

Os alunos, apoderados das narrativas fílmicas, das fontes levantadas e das narrativas construídas, indicavam e participavam da construção do modelo. Os nexos entre as histórias foram construídos coletivamente. Os personagens eram os animais, a família de Fabiano, ou ainda os avós e pais, sujeitos da

história. Todos levados por um motivo à migrarem em diferentes situações – a seca, a falta de trabalho, as mudanças climáticas, e neste sentido, a mudança novamente, como na história de Loanda, que com a crise do café houve o esvaziamento populacional, mas, no tempo presente, permitiu o retorno de muitas pessoas com as fábricas de torneiras, “*e tem mandioca também?*” como lembrou um dos alunos.

Neste sentido, a repetição do modelo permitiu aos alunos, gradualmente, incorporarem o MGA como ferramenta. Por meio das atividades realizadas foi possível uma compreensão ampliada do processo histórico, na qual no conceito de migração se levou em consideração a forma como as pessoas vivenciaram as transformações, mudanças climáticas, oportunidades de emprego e a própria busca de sobrevivência em diferentes locais e tempo.

Entregamos um novo modelo em branco para cada aluno e a proposta de produção de uma história para a elaboração de um vídeo foi o elemento desencadeador para que os alunos produzissem nela um novo MGA, com elementos que poderiam conter no filme.

Mesmo que, de início, os alunos tivessem alguma dificuldade em operar com o conceito utilizando o MGA como ferramenta, posteriormente, foi possível perceber, que ao enfatizarmos os elementos essenciais do conceito, a utilização do MGA, ajudou-os construir uma história de migração indicando sinais de apropriação do conceito por parte dos alunos.

Nas atividades seguintes, conseguimos averiguar como os alunos conseguiram se apropriar, em diferentes estágios, do conceito trabalhado. Foi proposto o desafio: Contar uma história em que aparecesse o conceito de migração. História essa que poderia ser utilizada como roteiro para o vídeo que produziríamos. Para tanto eles deveriam pensar em ‘lugar, tempo, personagens e motivo’. As respostas para tal problema pelos alunos puderam ser agrupadas em quatro diferentes grupos:

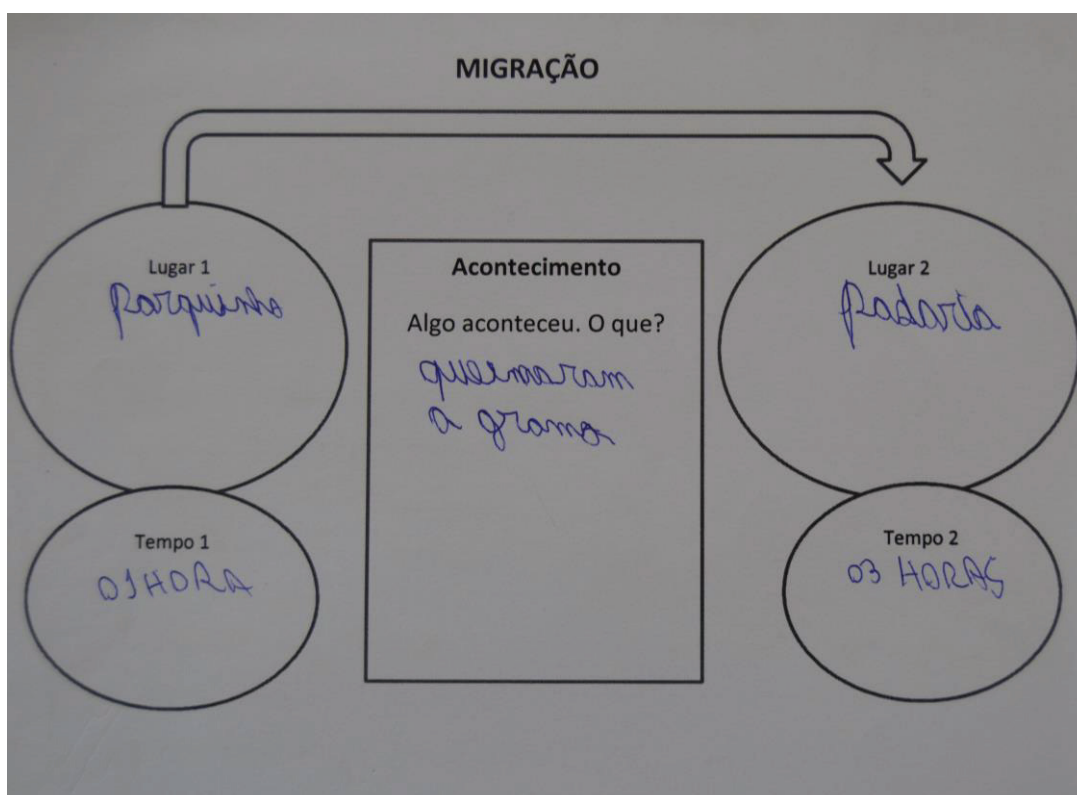
- 1) Aqueles que incorporaram o MGA e conseguiram apresentar histórias que, em escalas diferentes, mas ancoradas no ‘imaginário’, colocam em movimento o conceito;

- 2) Aqueles que ao produzirem a atividade, reproduziram a história regional e familiar ou/e a história do filme “Vidas Secas”;

3) Aqueles que criam um novo MGA de acordo com a compreensão particularizada do processo;

4) Aqueles que reproduziam o MGA no seu aspecto externo, mas não se apropriaram do conceito de migração.

No primeiro grupo, mencionamos a ideia proposta por Audrey e Henry. Podemos perceber que os alunos, responderam a atividade, de forma que utilizam o MGA para contar uma história imaginária, que, em níveis diferentes - mais próxima à experiência empírica do sujeito, ou mais distante da realidade cotidiana deles indicam que os alunos se apropriaram do conceito de migração, e o apresentam em novas situações, como pode ser verificado na figura 18:



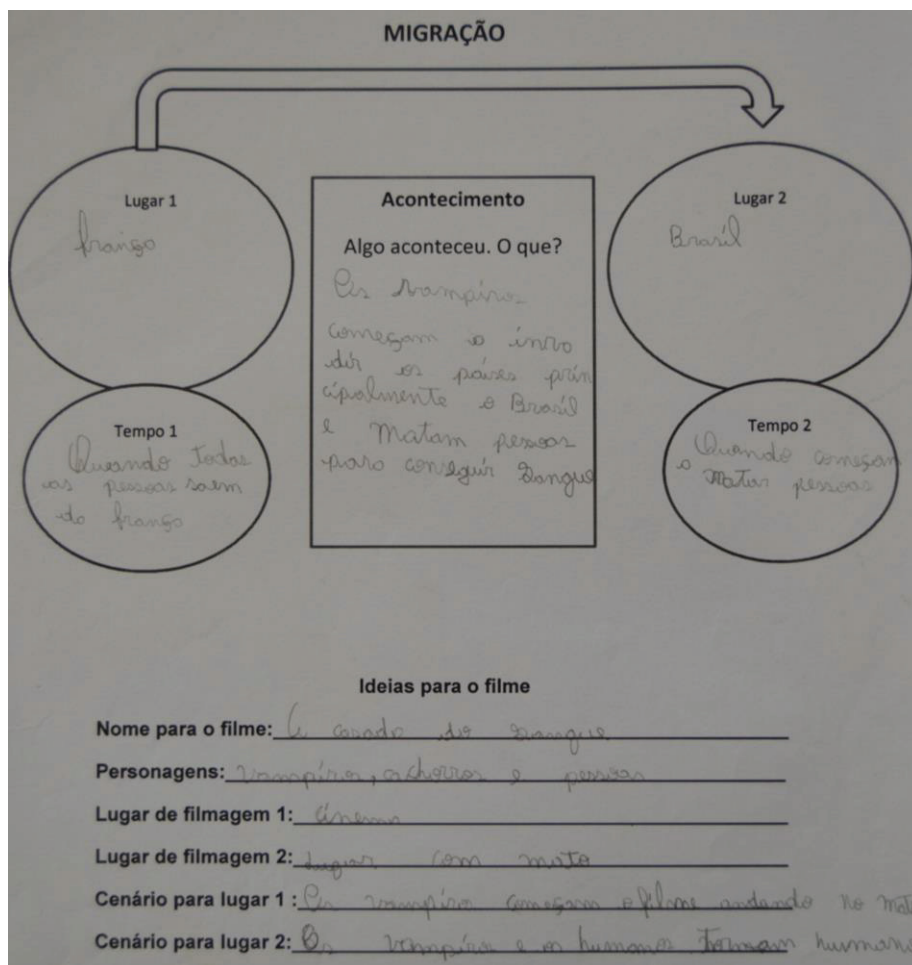
**Figura 18:** Ideias para o filme - Aluno Henry

**Fonte:** Aluno

Em uma escala imaginativa ainda muito limitada ao espaço local, Henry mostra que conseguiu operar com o MGA. A história tem como personagens ele e os amigos, e acontece em locais significativos, ou seja, o parquinho em frente à escola e a venda do doceiro. Neste sentido, em sua história, num curto espaço

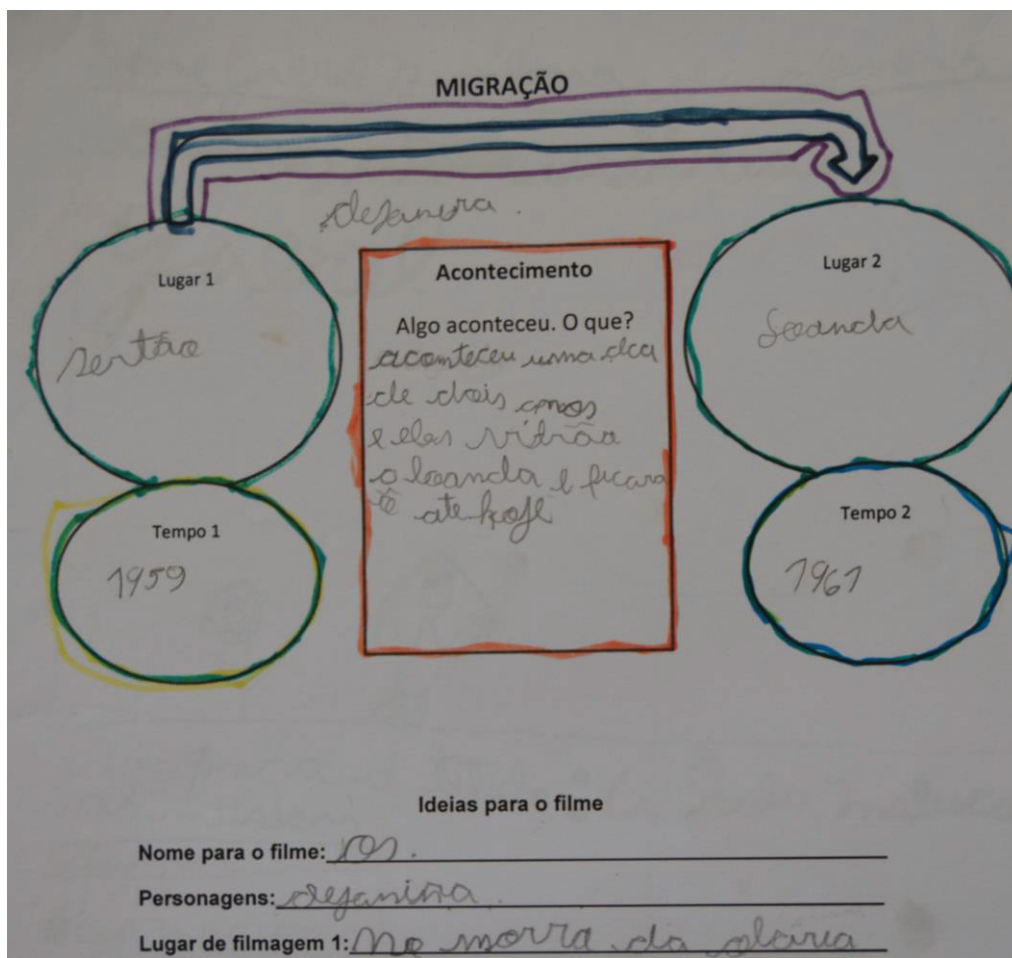
tempo – das 13h às 15h – os personagens tiveram que se deslocar devido a um acontecimento importante – pegou fogo na grama. Henry coloca o conceito de migração em algo que aparentemente é simples, e que justificaria o deslocamento de um local a outro. Tal fato nos colocou em dúvida, do quanto ele teria se apropriado do conceito, pois, indica para a ideia de movimento, de deslocamento, mas não de migração.

Ainda no primeiro grupo, como podemos observar na figura 19, Audrey parte de personagens imaginários – os vampiros- estranhos a sua realidade – vampiros da França. O motivo que justificaria a migração dos “vampiros” foi a necessidade de sobrevivência, no caso “pescoços” a serem sugados. Em seu roteiro podemos perceber que ela consegue operar com o conceito e se distanciar das situações e narrativas apresentadas anteriormente em sala de aula. Com o desafio de contar uma história que tenha migração, ela consegue ir longe em sua fantasia, não deixando de atender ao que foi proposto, ou seja, elaborar um roteiro com história de migração.

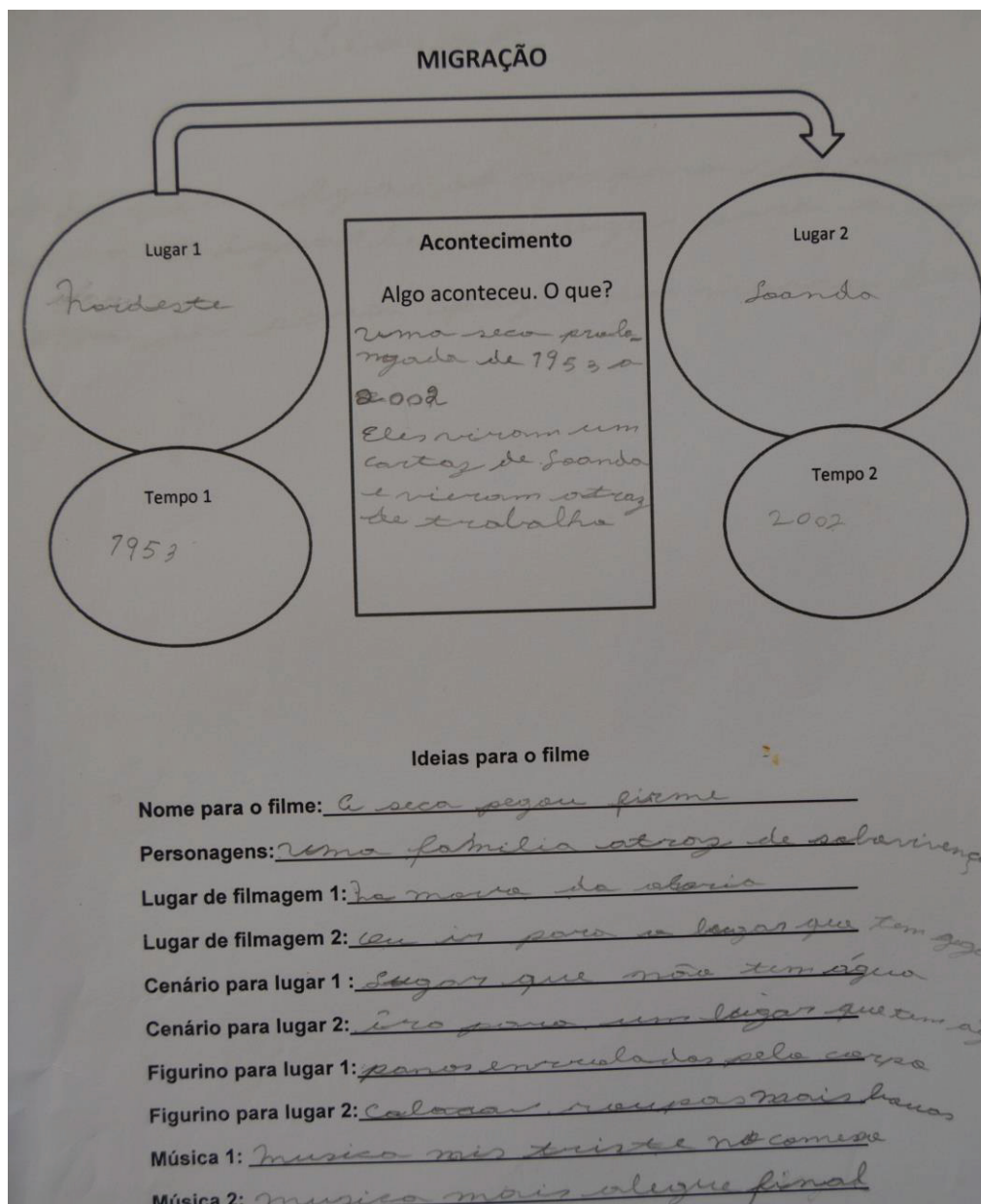


**Figura 19:** Ideias para o vídeo – Audrey  
**Fonte:** Aluno

No segundo grupo, apresentamos as propostas dos alunos John e Humphey. Em ambos os casos, os alunos se atêm as narrativas apresentadas durante as aulas, para terem ideias sobre o roteiro a ser produzido:



**Figura 20:** Ideias para vídeo – John  
**Fonte:** Aluno



**Figura 21:** Ideias para produção do vídeo – Humprey  
**Fonte:** Aluno

No caso do Humprey (figura 21), há a indicação para elementos encontrados no filme “Vidas Secas” (a migração devido à seca, a busca de trabalho) e a história de Loanda. Ainda traz elementos e situações que parecem ter sido apropriados durante as aulas anteriores, fazendo menção, inclusive, ao cartaz de Loanda. Já John (figura 20) usa como personagem a avó – Djanira - personagem importante em sua história. Por diversas vezes refere-se à avó com grande afeto, e neste sentido, a história da família tem um elemento que é a

possibilidade de compreensão histórica nesse momento de vida da criança – história não tão distante no tempo – e embuida de afeto.

No caso do John (figura 20), podemos observar a constante narrativa de experiência familiar. Neste aspecto, Vigotski (2008) afirma que o desenvolvimento da criança está relacionado a apropriação da cultura e a diversidade das relações sociais internalizadas que constituem o *drama* vivenciados pelos sujeitos. É nesse sentido que a vivência deve ser compreendida como unidade composta por elementos internos e externos, e por isso, os processos psíquicos, são permeados também por sentidos subjetivos que são adquiridos ao longo da vida.

Partindo da afirmativa de Vigotski (1998) de que toda obra da imaginação, parte de elementos da realidade, também propusemos atividades em que os alunos pudessem estabelecer diferentes nexos para a construção do conceito de migração. A história do Município de Loanda, a História da D. Marivalda e ainda a construção coletiva sobre a história de vida dos alunos e familiares serviu de base desencadeadora da memória afetiva.

No terceiro grupo, elencamos os alunos que, com certo grau de dificuldade em preencher o modelo que oferecemos, criaram seu próprio MGA, contendo por vezes os elementos que havíamos indicado (tempo, local, motivo, personagens), mas, de formas diferenciadas, também avançaram no alcance teórico do conceito de migração.

Nestes novos modelos elaborados pelos alunos, são perceptíveis diferentes níveis de apropriação do conceito através da utilização do MGA, alguns utilizaram o modelo como ferramenta para colocar em movimento o conceito de migração, mesmo seguindo um caminho diferente. No caso dos modelos elaborados pelos alunos Judy, James e Fred, podemos observar como refazem o percurso proposto:

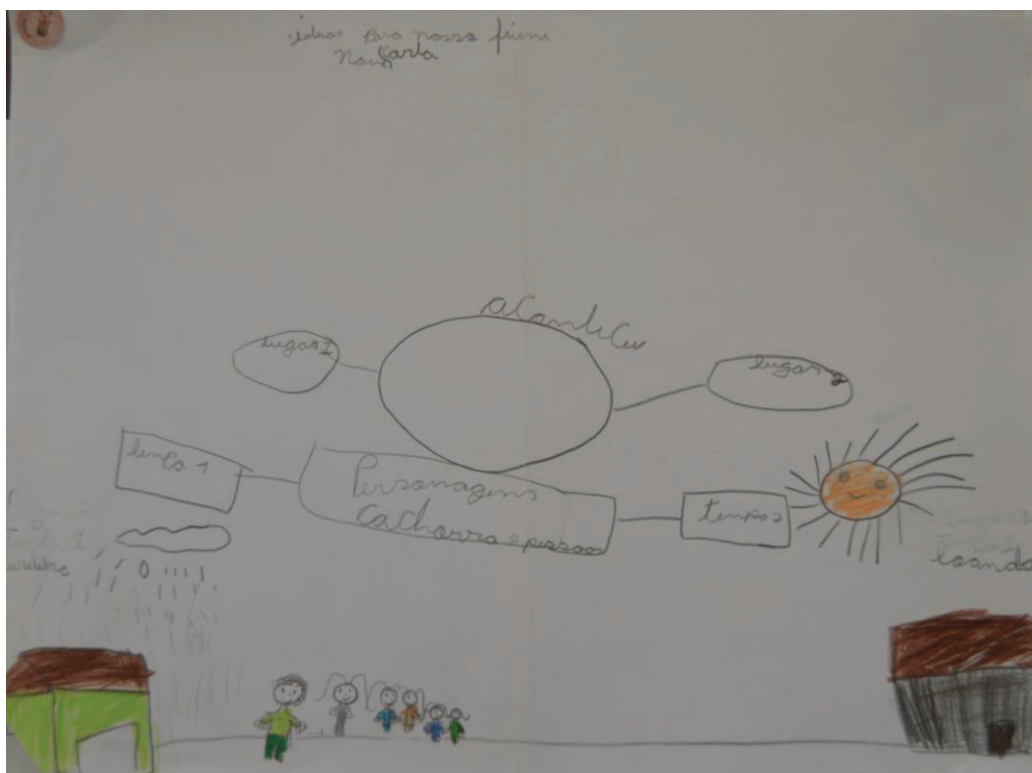


Figura 22: Ideias para produção do vídeo – Judy  
Fonte: Aluno

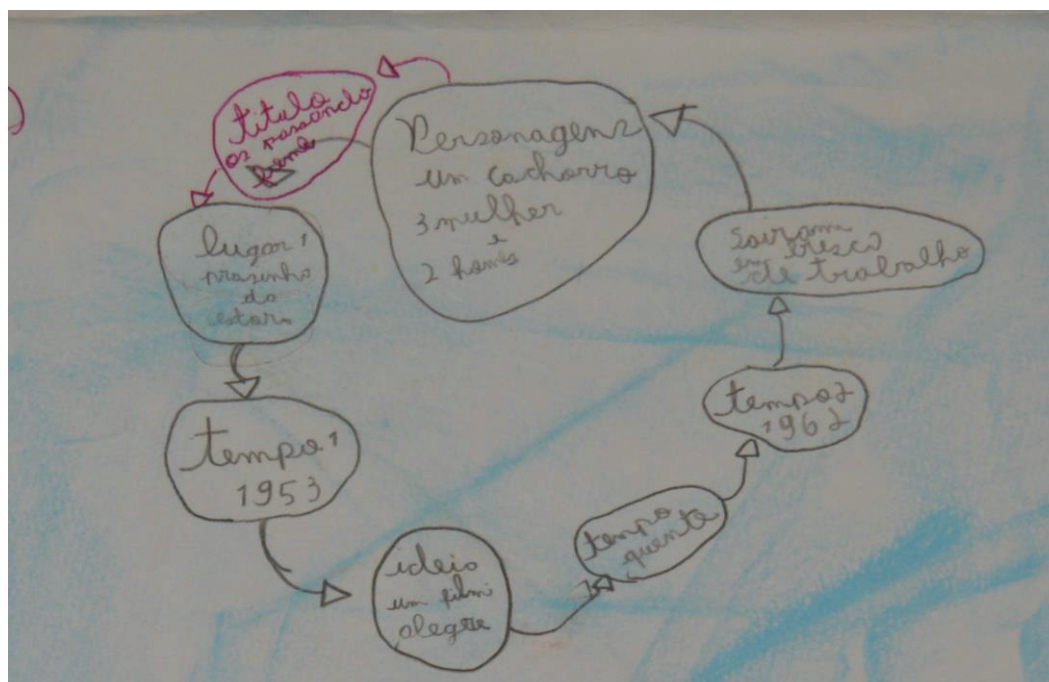
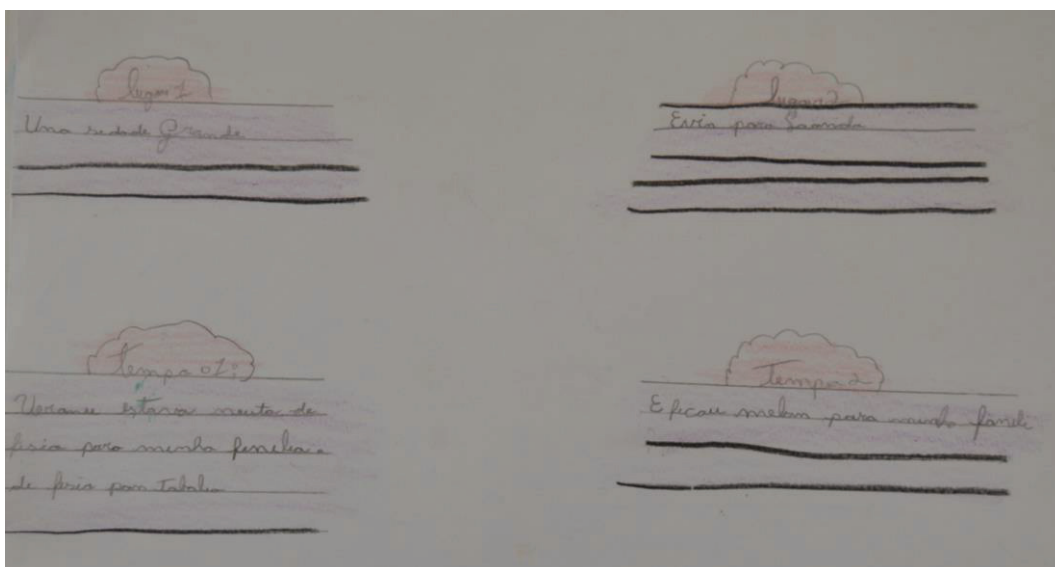


Figura 23: Ideias para o filme – James  
Fonte: Aluno



**Figura 24:** Ideias para o filme – Fred  
**Fonte:** Aluno

Nos casos apresentados nas figuras 22, 23 e 24, podemos observar como os elementos relacionados à obra “Vidas Secas” se tornaram evidentes para a construção de uma história. Neste aspecto, evidencia-se a força do clássico, em especial a obra Vidas Secas que ao apresentar o essencial (a necessidade de sobrevivência) possibilita a compreensão do conceito, visto que ele é colocado num sistema de relações, e ainda, a obra, ao retratar o mundo e as condições das crianças protagonistas, com seus sonhos e decepções promove a sensibilização e a mobilização para criarem uma nova história.

No caso de Judy (figura 22), ao construir o seu próprio MGA, é perceptível que o “movimento” e as diferentes condições enfrentadas pelo homem que migra são retratadas, mesmo que não objetivado em palavras, se faz presente no seu desenho, indicando os aspectos que são comuns na experiência social e humana daqueles que migram.

No caso do aluno James (figura 23), evidencia-se a construção de um modelo cíclico, no qual a história e a migração não se encerram apenas no ato do deslocamento, mas, deriva da constante necessidade de adaptação do homem em busca de sua sobrevivência. James apodera-se dos nexos criados entre as várias narrativas introduzidas ao longo do experimento (filme “Vidas Secas”, história regional e história familiar) e opta pela construção de um novo modelo,

que para ele seria compreensível do conceito de imigração e do processo humano.

Podemos observar que nesta fase do experimento, muitos alunos utilizaram o conceito por meio do MGA que, compreendido como uma “fórmula” servia para entender as narrativas contadas e contar novas histórias. O MGA, neste aspecto, seria o fio condutor do roteiro que iluminaria, no final de cada cena, uma nova história de migrantes.

Entretanto, notamos que esta apropriação acontecia em diferentes escalas e proporções. Se em alguns casos o MGA, coloca em movimento os nexos e as narrativas criadas e fornecidas durante o experimento, em outros casos, o foco parece ter sido apenas o MGA, ou seja, se fixaram no aspecto formal do MGA, mas não em seu conteúdo. Se apoiaram no aspecto aparente do MGA e não em sua essência. Nesse sentido, nos reportamos à observação de Vigotski (2008), ao dar o exemplo do papagaio, que não apenas aprende a falar como também utiliza palavras quando quer ser recompensado, no entanto não tem o domínio da palavra em seu sentido amplo. Por isso, o alerta do autor sobre o uso isolado da palavra e o perigo dela ficar num plano puramente verbal.

Assim, adverte que “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação do entendimento e da solução de problemas” (VIGOSTKI, 2008, p.67).

Ainda que fosse nosso principal objetivo a possibilidade de operar com o conceito tivemos, no último grupo, as atividades de Orson, Grace, Clark e Vivian, alunos que criaram e reproduzem o MGA, no entanto, não atingiram compreensão do conceito.

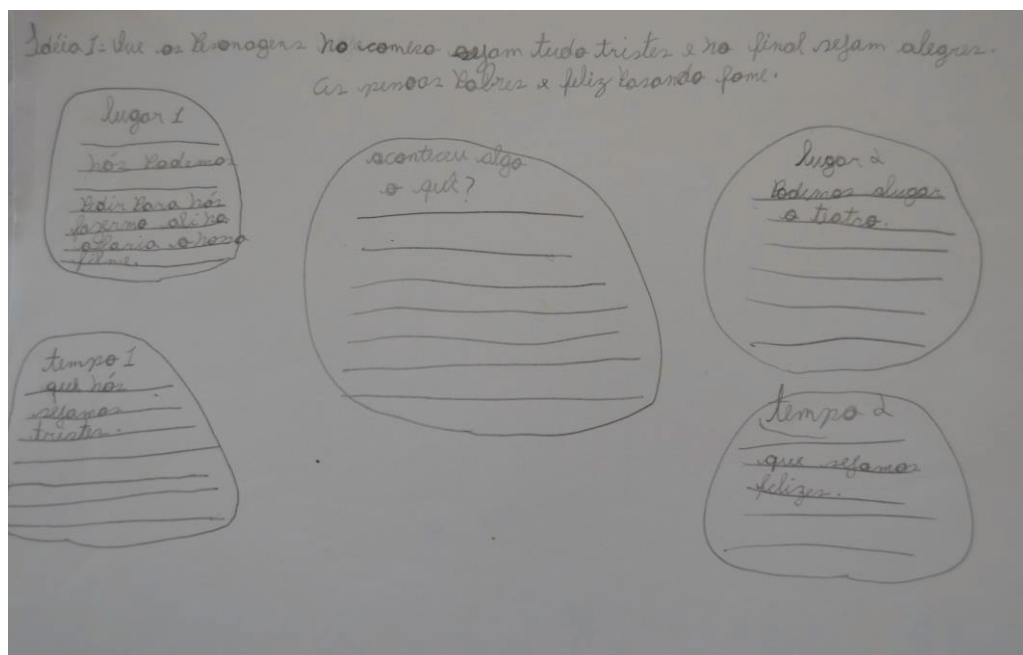


Figura 25: Ideias para produção vídeo – Orson  
 Fonte: Aluno

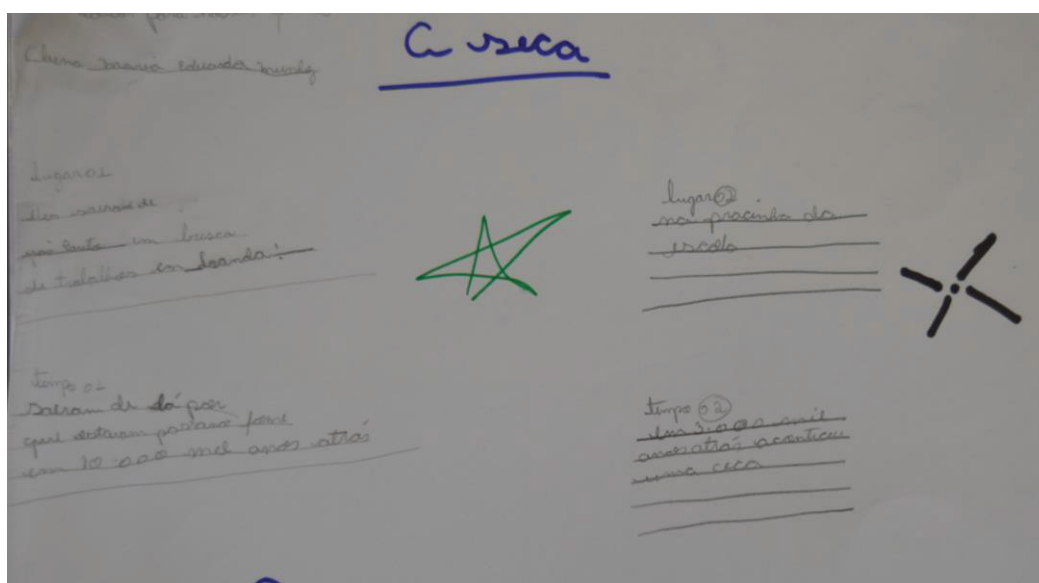
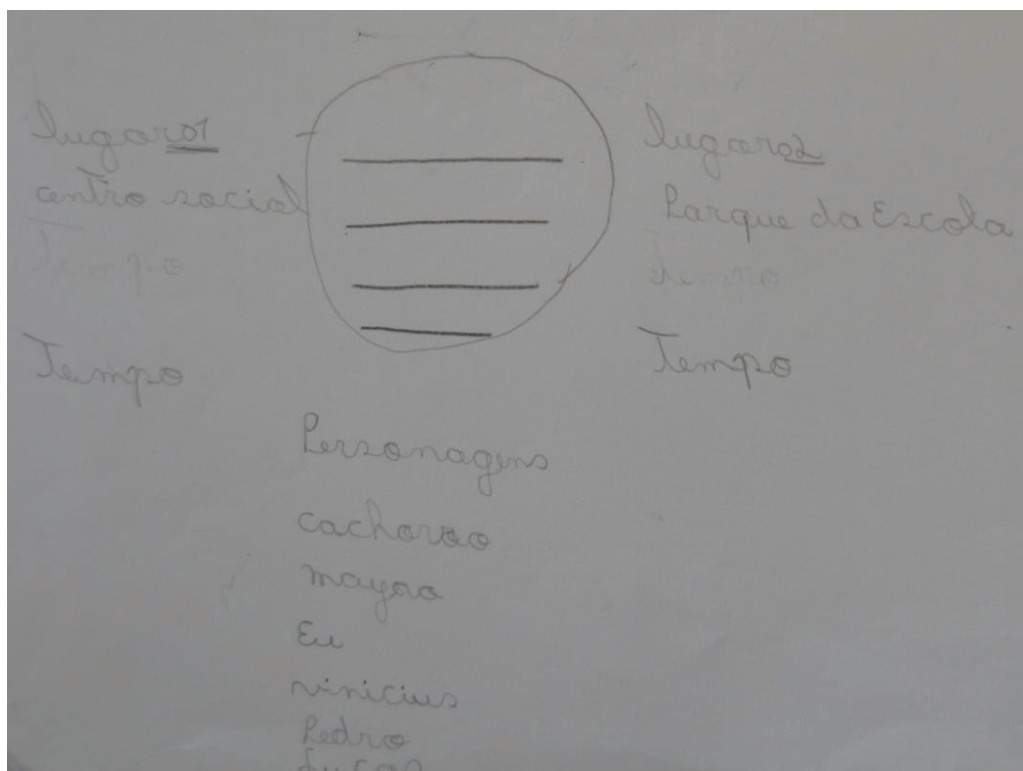
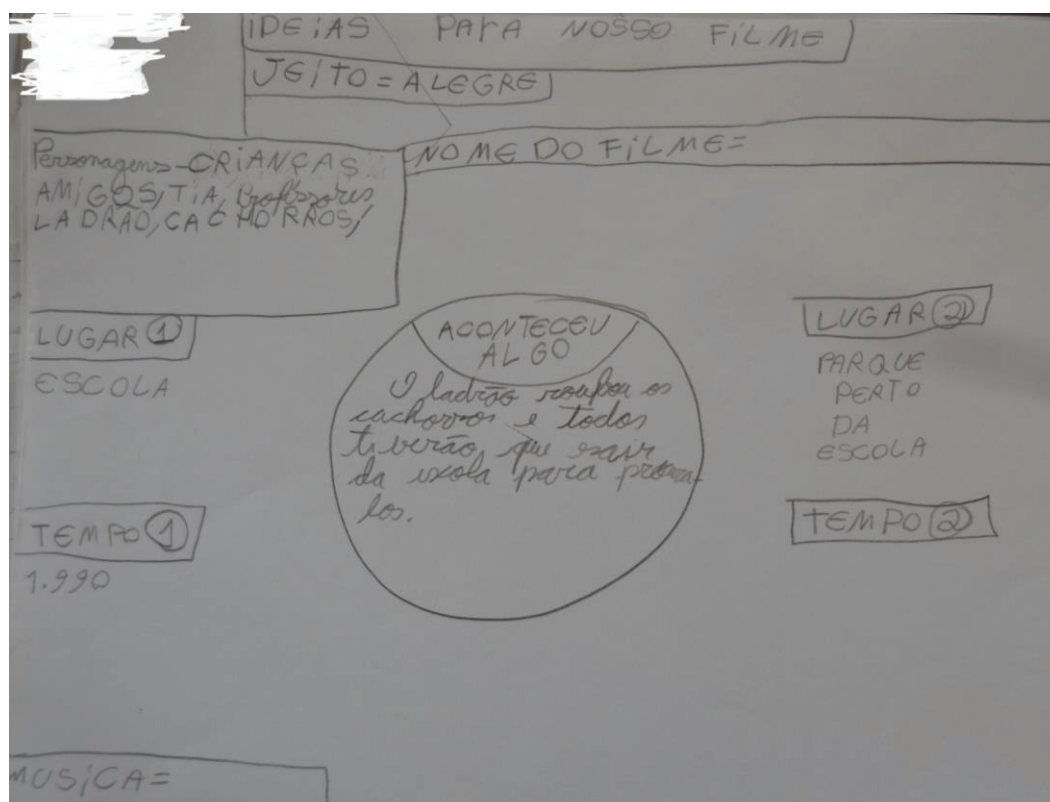


Figura 26: Ideias para produção do vídeo – Grace  
 Fonte: Aluno



**Figura 27:** Ideias para o vídeo Clark  
**Fonte:** Aluno



**Figura 28:** Ideias para o vídeo – Vivian  
**Fonte:** Aluno

Embora tenhamos focado o conceito de migração na reprodução do MGA, observamos que para esses alunos, a maior compreensão foi do próprio modelo como roteiro para a construção de uma nova história. Nos exemplos ilustrados, podemos observar que o foco dos alunos foi deslocado para o MGA no seu aspecto externo, visual e aparente, neste sentido, o problema colocado (contar uma nova história de migração), não é atingido. Outras histórias são contadas, utilizando o MGA, entretanto, indicam para não apropriação do conceito.

O estabelecimento da relação entre o geral, ou seja, o conceito de migração, e o particular, isto é, a história a ser criada, não é um processo simples, conforme afirma Sforzi (2004), às vezes, o aluno

[...] encontra dificuldade em reconhecer no caso particular, sob novas condições concretas o traço geral que conheceu a partir de outras percepções; não consegue fazer transferências, enfim, não conseguem generalizar (SFORZI, 2004, p. 55).

A atividade - elaboração de roteiro para produção do vídeo com base no MGA - foi importante para compreendermos aspectos considerados em nosso experimento, tais como: o MGA como fórmula para generalização, a aplicação do MGA em situações-problema, a utilização de diferentes narrativas para o desenvolvimento do pensamento histórico, o uso de textos clássicos, em especial da arte cinematográfica, para compreensão do conceito de migração. Essa atividade foi indicadora de como o MGA opera e a importância do professor para conduzir esse processo.

Por fim, em cumprimento à exigência da escola, realizamos uma avaliação escrita que deveria contemplar os conteúdos estudados durante as quatro semanas em que acompanhamos os alunos. Nesta avaliação final, elaboramos questões e propostas de produção de texto que retomavam as narrativas e as histórias que havíamos apresentado aos alunos ao longo de todo o experimento didático.

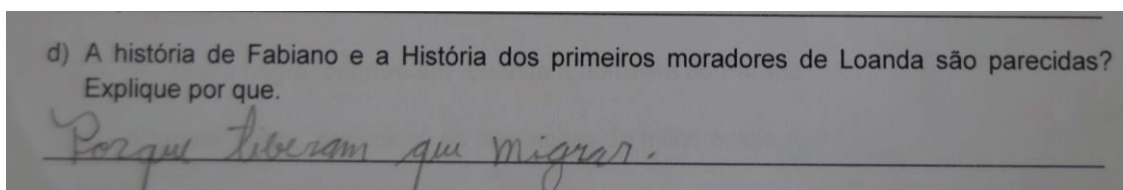
Aproveitamos esta atividade exigida para avaliarmos, mais uma vez, e de forma diferenciada, como os alunos haviam apropriado do conceito de migração, e se eles estavam conseguindo operar com o conceito utilizando os elementos apresentados pelo MGA. Assim, incluímos, entre outras, a seguinte questão: “A

*história de Fabiano e a história dos primeiros moradores de Loanda são parecidas? Explique por quê.*

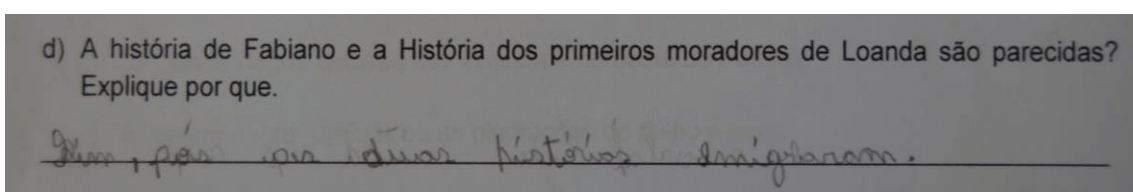
As respostas fornecidas contribuíram para compreendermos a possibilidade do movimento de generalização do conceito de migração por parte dos alunos, já que comparava duas situações particulares das quais seria possível depreender algumas características gerais. Conseguimos reunir as respostas em três grupos:

- Os alunos que conseguiram generalizar o conceito de migração, ao perceberem que existiam semelhanças nas histórias apresentadas;
- Alunos que perceberam as semelhanças, entretanto, não conseguiram fazer a reflexão e análise das histórias;
- Alunos que não conseguiram identificar semelhanças, portanto não se apropriaram do conceito de migração.

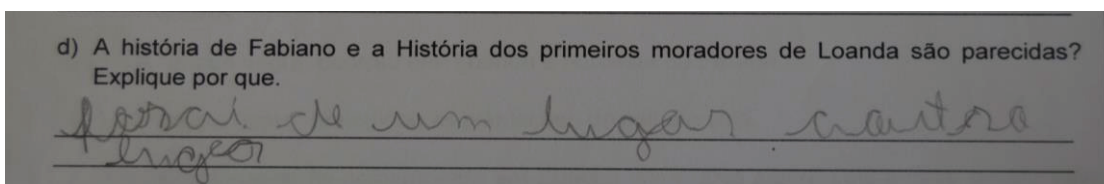
Em seguida apresentamos as respostas dos alunos do primeiro grupo:



**Figura 29:** Avaliação aluna Vivian  
**Fonte:** Aluno



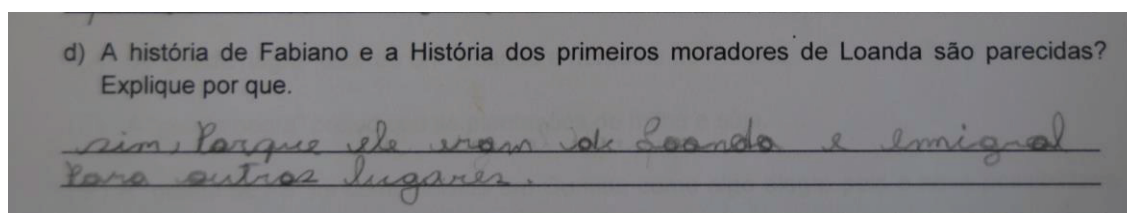
**Figura 30:** Avaliação da aluna Audrey  
**Fonte:** Aluno



**Figura 31:** Avaliação do aluno Marlon  
**Fonte:** Aluno

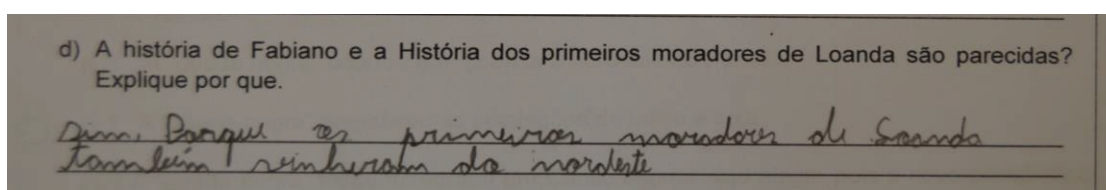
Neste primeiro grupo, podemos observar, com base na escrita e no diálogo interativo, como os alunos conseguem generalizar o conceito de migração, e neste sentido, identificam nas duas situações elementos que concernem ao conceito de migração. As histórias são semelhantes, pois, os personagens se deslocaram de uma região para outra, ou seja, migraram. Houve a generalização, pois segundo Vigotski, “a consciência da semelhança pressupõe a formação de uma generalização, ou de um conceito”. É nesse sentido que Vigotski (2008, p. 111) esclarece que “a percepção da semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dessemelhança”. Os alunos, mesmo que de forma ainda, limitada, ao abrangerem as semelhanças (e não se fixarem nas diferenças) conseguem generalizar o conceito, e assim, promovem análise em relação ao processo histórico que se repete nas duas narrativas.

No segundo grupo, observa-se que os alunos, têm percepção das semelhanças entre as narrativas, mas não conseguem operar com conceito:



**Figura 32:** Avaliação do aluno Orson

**Fonte:** Aluno



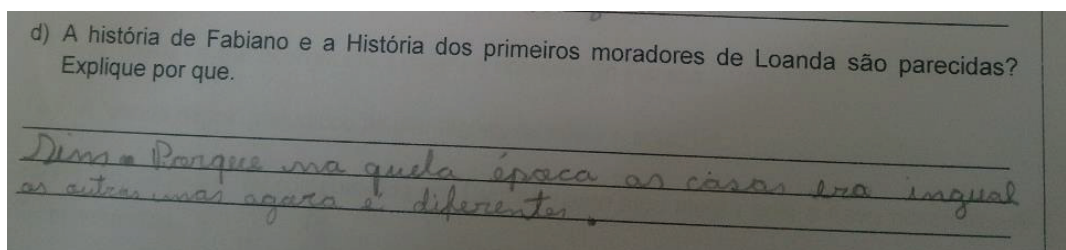
**Figura 33:** Avaliação da aluna Shirley

**Fonte:** Aluno

Como podemos observar, embora afirmando que as histórias são semelhantes, parecem não terem identificado o que há em comum entre elas. A migração como fenômeno que está presente nas duas narrativas não foi articuladora da percepção dos estudantes. Ou seja, o conceito não foi mediador dos estudantes na relação com os dois fenômenos apresentados. O que indica para os diferentes níveis possíveis de compreensão e materialização do conceito

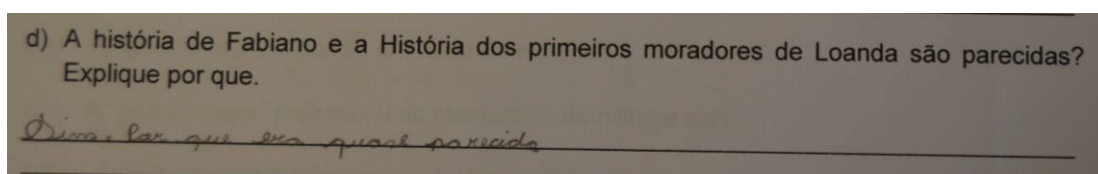
que conseguimos obter com os alunos, mediante as diversas atividades que desenvolvemos ao longo do experimento.

No terceiro grupo, observamos que os alunos, de modo mais evidente, não conseguem operar com conceito.



**Figura 34:** Avaliação aluno Kirk

**Fonte:** Aluno



**Figura 35:** Avaliação aluno Sharif

**Fonte:** Aluno

Observa-se que neste último grupo, os alunos não recorrem ao conceito de migração para se referirem as duas narrativas apresentadas (filme “Vidas Secas” e história dos moradores de Loanda).

Para muitos alunos a compreensão do conceito ficou restrita aos elementos presentes no filme “Vidas Secas”. Os alunos, mesmo tendo estudado os motivos da migração das histórias apresentadas e suas consequências não conseguiram, entretanto, apreender a essência desse processo humano e histórico: a necessidade de sobrevivência. Por isso, para esses alunos a generalização do conceito não se tornou possível.

Aliás, esse é um problema quando pensamos na inserção do filme em sala de aula, ou seja, o risco de o aluno ficar preso a uma situação particular e às manifestações sensoriais do fenômeno, ficando apenas na dimensão empírica sem ascender ao nível conceitual do processo humano histórico do fenômeno estudado: migração. Davidov (1988b) afirma que o conhecimento teórico deve ser apoiado minimamente em imagens visuais e maximamente em construções

verbais. Embora ligado com a realidade em forma sensorial, é o pensamento teórico, e não o empírico, que realiza as possibilidades cognoscitivas que a prática sensorial objetiva. Nesse sentido a utilização do filme, como possibilidade formativa pode ser 'uma faca de dois gumes', e depende, fundamentalmente, do encaminhamento dado pelo professor na condução das atividades de estudo. Observamos limites na condução dada no processo de utilização dos filmes, o que pode explicar o fato de alguns alunos não terem se apropriado do conceito trabalhado. Esses limites serão apontados na conclusão desta tese, pois tão importante quanto os aspectos que favorecem a apropriação, são aqueles que ao nosso ver, representaram obstáculos para que a aprendizagem ocorresse.

### **7.3 Ação no Plano Mental**

Neste momento apresentaremos e analisaremos o terceiro momento de ação: quando a forma verbal da ação está bem assimilada e, sobre uma redução, ela novamente se transforma em ação. Se essa ação é ensinada adequadamente, o conteúdo da ação se torna consciente, sendo substituído pela fórmula geral (modelo geral de ação). Conforme Galperin (2001), no plano mental, a ação, já com sua forma abreviada, começa a ser executada para si, substituindo a tarefa de comunicação pela reflexão, ou seja, a etapa verbal caracterizada pela fala da criança, agora sem a necessidade de apoio materializado caminha para outro patamar. Se no princípio a criança repete verbalmente o que foi realizado na etapa material, seja apoiando-se nos objetos, ou em sua representação gráfica, a seguir, consegue estabelecer, a partir das operações e das atividades desenvolvidas, as relações que permearam todas as situações. Ao exporem perante a sala de aula seu raciocínio de modo coletivo, sob orientação do professor é possível uma compreensão mais ampliada e a correção de eventuais equívocos a respeito do conceito.

Ainda na etapa verbal, segundo Galperin (2011) ocorrem três mudanças fundamentais, a saber: na primeira, a ação se estrutura mais como reflexo do que foi feito materialmente, mas ainda se constitui como ação comunicativa. Na

segunda, o conceito é constituído com base na ação, já não mais limitando a ação aos objetos ou ao apoio visual. A terceira mudança ocorre quando a assimilação verbal se submete a consecutivas abreviações se transformando numa síntese ou numa fórmula. Esta ação só é alcançada quando o conteúdo da ação materializada é “conscientizado”. Sem que seja necessário, no entanto, executar a ação.

Para chegar a tal nível não é necessário que os alunos repitam em voz alta todas as operações/situações materializadas. Nesse sentido, a etapa verbal se caracteriza por um movimento num plano verbal que vai de um relato com base na ação materializada à síntese, num plano verbal que caminha rumo ao mental.

Essa forma de ação intelectual representa um ato de pensamento puro. Em nosso experimento, esperávamos analisar esse tipo de ação por meio do acompanhamento do processo de elaboração do filme que os alunos produziram.

Desde o início do experimento, a realização de um vídeo, a ser produzido pelos alunos, em que estivesse presente o conceito de migração, foi proposto como fator mobilizador. Neste sentido, já na primeira aula anunciamos que o objetivo maior era aprendermos o conceito de migração, para tanto, assistiríamos aos filmes “Era do Gelo IV” e “Vidas Secas”, estudaríamos a história de Loanda, conheceríamos a história de alguns moradores da cidade, coletaríamos fontes sobre a história das famílias, e ao final, após todas estas atividades, filmaríamos uma história produzida coletivamente, em que estivessem presentes os fatores determinantes no processo de migração.

Todas as narrativas apresentadas deveriam fornecer nexos necessários para a compreensão do conceito de migração, possibilitando evidenciar a abstração substantiva do conceito, ou seja, a necessidade de sobrevivência. Nesse sentido o Modelo Geral de Ação (composto pelos elementos: tempo 01, tempo 02, lugar 01, lugar 02 e o motivo que os levariam a migrar), se constituiu como uma forma de linguagem e corresponde à explicitação formal do conceito, que se faz por meio da linguagem externa, visando à transformação dela em linguagem interna possibilitando a ação no plano mental. Esse Modelo Geral de Ação foi contruído coletivamente e utilizado como base orientadora para as ações. Dessa forma, buscamos na construção do modelo encontrar a abstração

substancial que expressa a essência do conceito, pois, segundo Davidov (1988b) a essência é a sua conexão interna.

Para a organização das atividades realizadas, partimos de pressupostos que valorizavam a produção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as narrativas das crianças, advindas da história familiar, foram indicadores de possibilidade de construção da história que os alunos criariam com o vídeo. Neste aspecto, considerando a idade dos alunos e suas características cognitivas, buscamos incorporar às nossas atividades as seguintes proposições:

O sucesso da aprendizagem dos pequenos escolares depende, em grande parte da forma assumida pelas atividades as quais eles se dedicam comunitariamente. Os elementos indispensáveis destas atividades são: o emprego de modelos que assegurem a coordenação dos procedimentos individuais dos participantes; a repartição e as trocas das operações de base entre os parceiros, em conformidade com a estrutura do objeto estudado; o surgimento de situações de conflito, capaz de provocar uma necessária reconstrução da interação habitual; e, por fim, a apresentação do trabalho em comum sob a forma de atividade lúdica (GARNIER, 1996, p. 150).

Para ampliar a experiência do aluno a partir da arte, inserimos outras atividades lúdicas como a confecção de mapas, a apresentação musical e teatral das músicas “Boi Café” e “Pé Vermelho”<sup>99</sup> realizadas pelos alunos.

Após a gravação do vídeo piloto, iniciamos o processo de escolha do cenário, roteiro e personagens do filme, de forma coletiva com os alunos. Definidos os cenários e personagens, começamos a gravação nos espaços escolhidos pelos alunos: a Praça da República, o Cinema, a Escola, o Centro Social (centro de lazer e esportes próximo à escola), a pracinha da escola e com o personagem também escolhido pelos alunos: o doceiro da esquina. É importante assinalar que a escolha desses locais e personagem refletia as experiências cotidianas dos alunos, e que neste sentido, dimensionavam o filme dentro de suas práticas escolares cotidianas, o que permitia assim, fortalecer os laços de identidade e sentimento de pertencimento.

---

<sup>99</sup>Músicas compostas por um grupo da região denominado ‘Gralha azul’ – grupo esse que pesquisa a história do norte e noroeste do Paraná e as insere como arte em suas canções.

A escolha do doceiro da esquina (migrante e policial aposentado) como entrevistado e integrante do vídeo a ser produzido permitiu percebermos que, em sua maioria, os alunos haviam conseguido apreender o conceito de migração, de maneira a utilizá-lo como instrumento de interpretação da realidade social experienciada por todos rotineiramente. Assim indicamos que para além de uma aplicação teórica, a atividade de filmagem, permitiu a práxis, no sentido de que o conhecimento teórico aprendido até o momento, foi aplicado na atividade fílmica.

Como anunciamos para a turma, não era necessário apenas criar um roteiro, mas, produzir um filme em que estivesse presente o conceito de migração. Além do domínio do conteúdo do filme, havia a necessidade de aprender alguns conhecimentos e habilidades técnicas dessa arte – a filmagem – que os alunos ainda não tinham acesso. Este processo ficou a cargo de um oficinairo que apresentou os conceitos fundamentais para a produção do vídeo e nos auxiliou na organização do trabalho para as filmagens com as crianças.

As atividades anteriores e a própria organização do roteiro do filme, com a participação dos alunos ofereceu vários subsídios para pensarmos como a forma materializada do conceito poderia colaborar para a aprendizagem conceitual.

Para além de produzir uma obra coletiva, pretendíamos com esse vídeo, analisar como nossos “atores” haviam internalizado o conceito de migração.

Um dos principais componentes para compreensão, pelos alunos, do conceito de migração (e para a constituição dos elementos necessários para o filme) foi o MGA utilizado no roteiro para a construção das propostas de filmagem. Com ele, conseguimos observar alguns pontos importantes, como o potencial de colocar o conceito em movimento, no sentido dos alunos se despregarem da base material ou materializada primeira - os filmes iniciais, depois, seguindo o modelo gráfico e por fim, a ação como um reflexo mental, ou seja, a apreensão conceitual.

Estes pontos puderam ser constatados nos roteiros produzidos pelos alunos, para a construção da história do filme, como podemos observar abaixo:

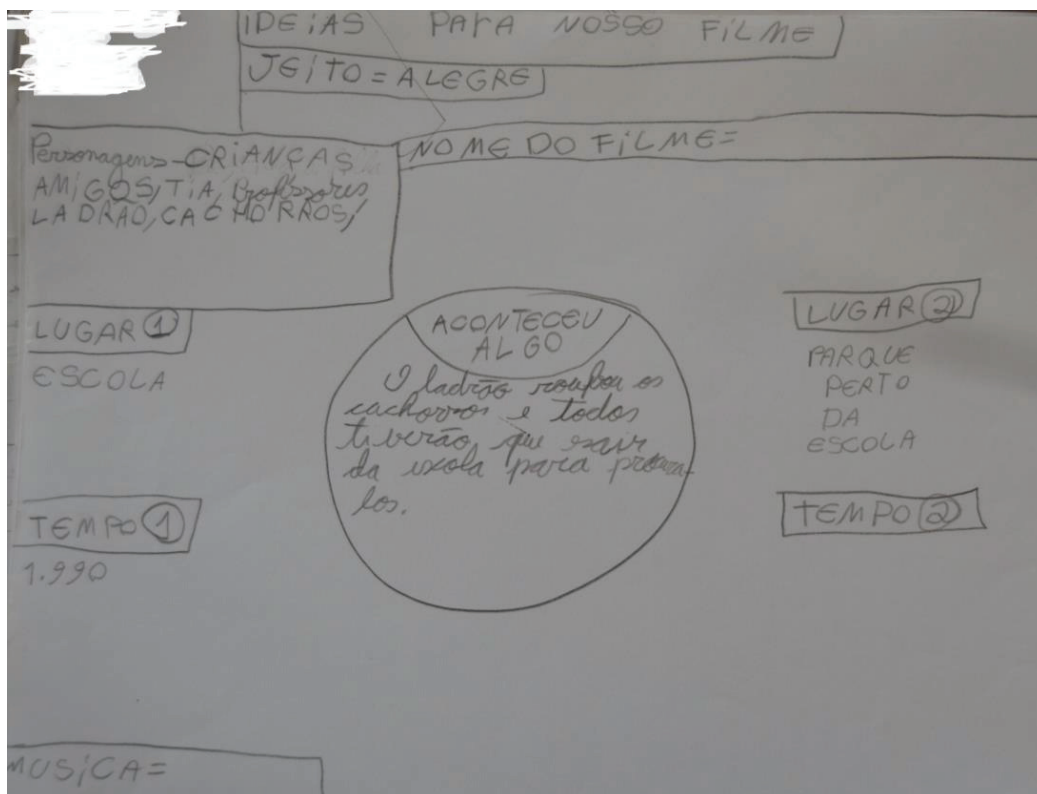


Figura 36: MGA aluna Vivian  
Fonte: Aluno

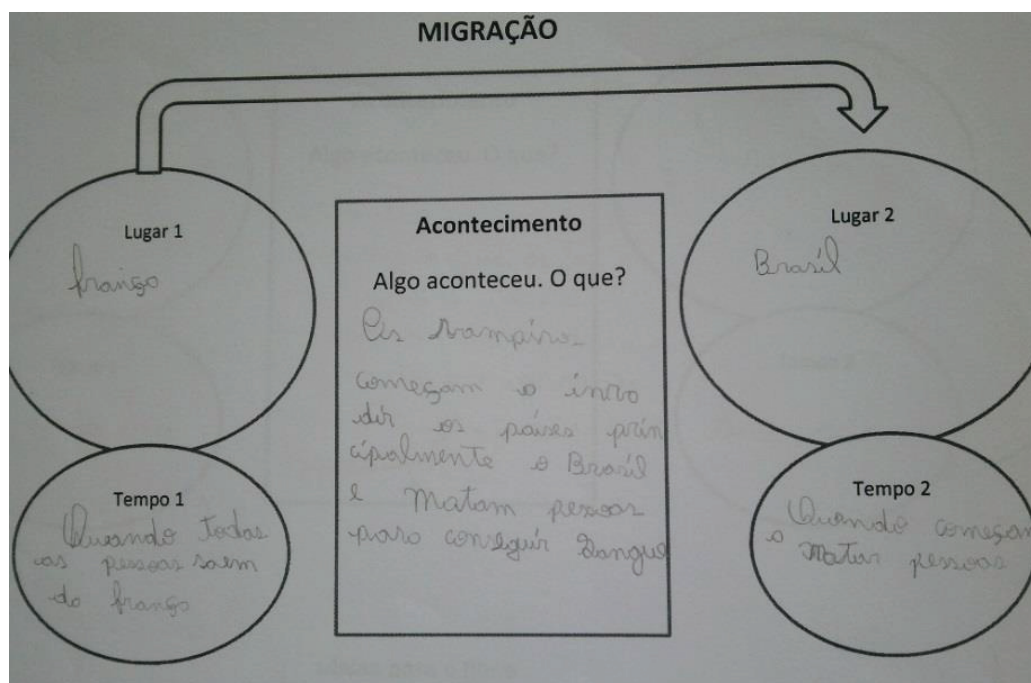
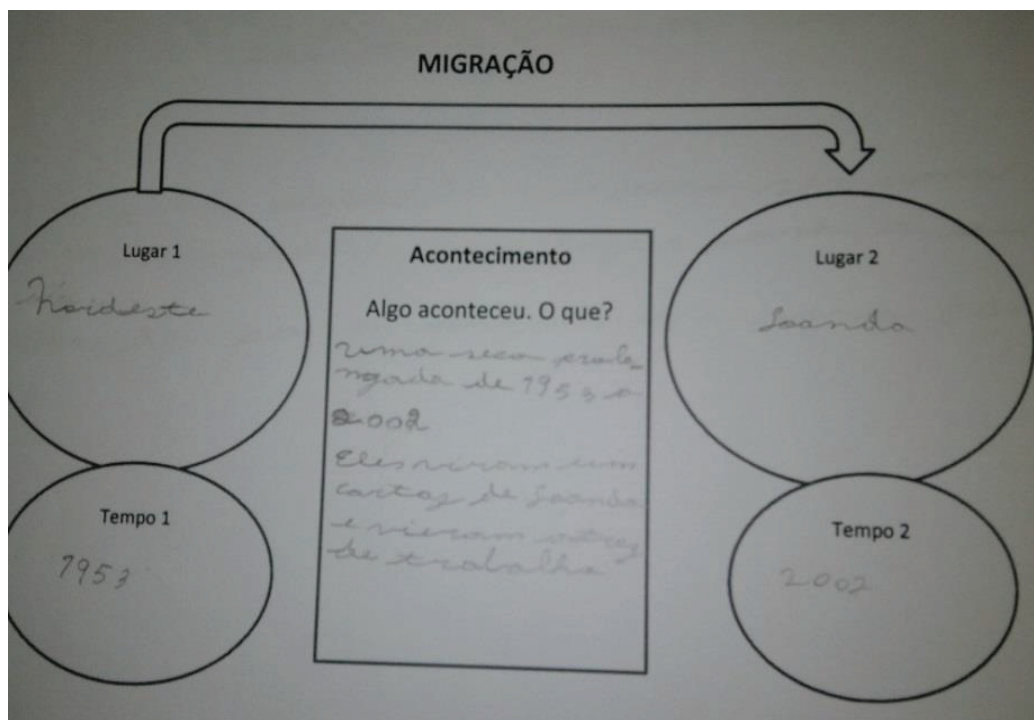
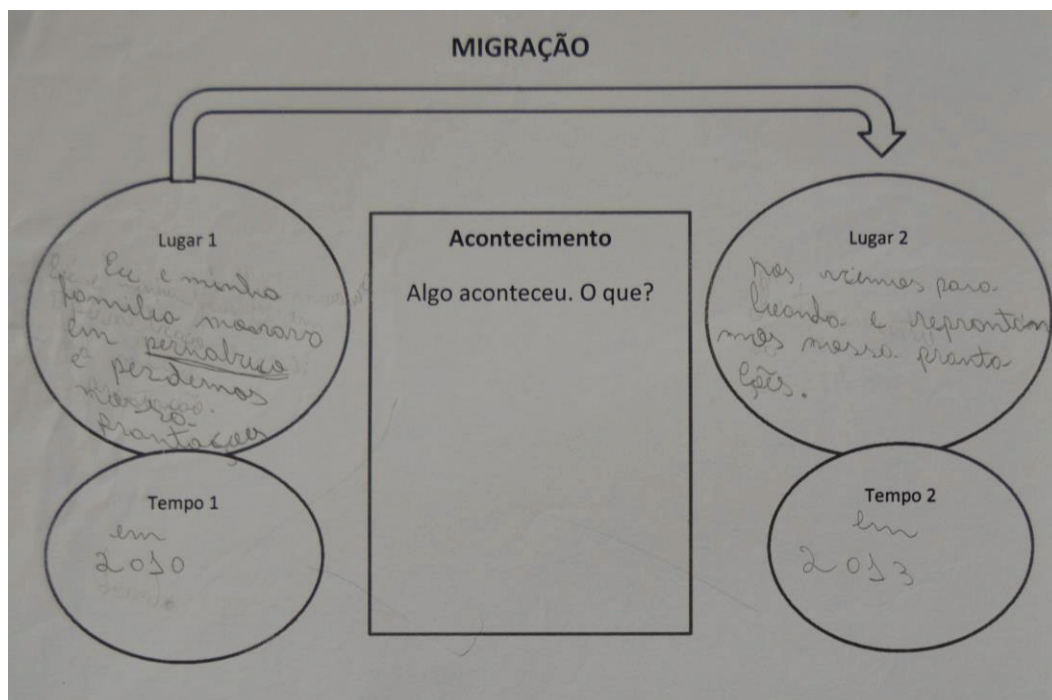


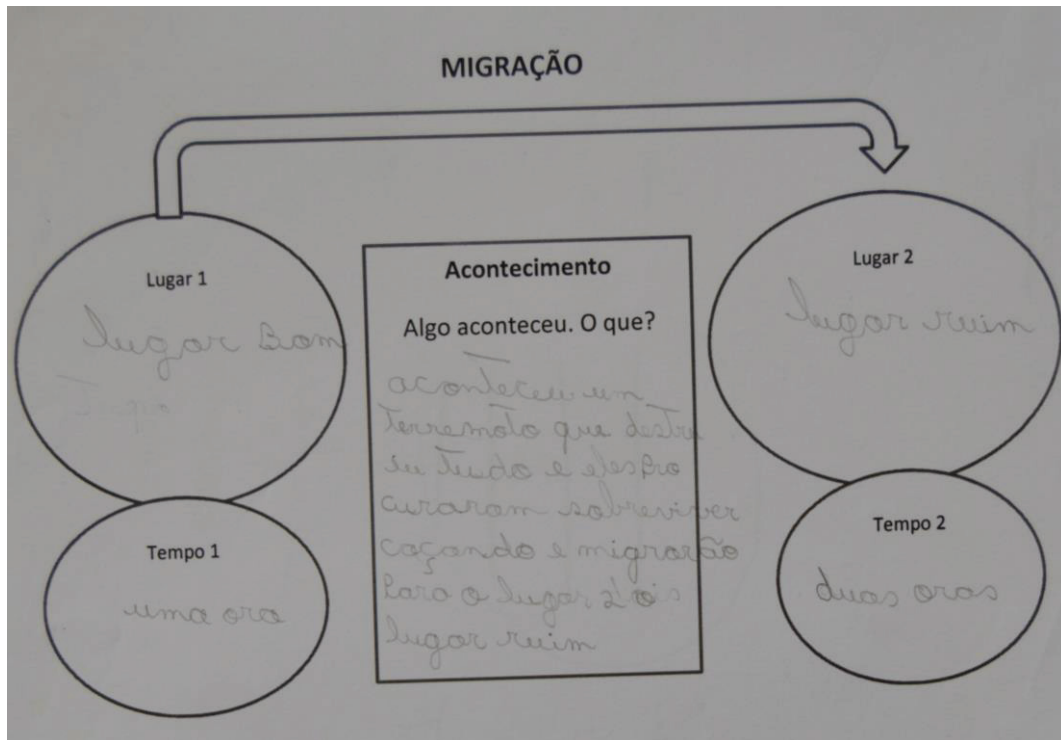
Figura 37: MGA da aluna Audrey  
Fonte: Aluno



**Figura 38:** MGA aluno Humfrey  
**Fonte:** Aluno



**Figura 39:** MGA aluno Burt  
**Fonte:** Aluno



**Figura 40:** MGA aluno Clark

**Fonte:** Aluno

Ao longo das aulas, os alunos haviam proposto muitas histórias com diversos personagens e situações: vampiros, cães, haitianos, terremotos, famílias de retirantes. Estas ideias elencadas ao longo de três semanas, se incorporaram aos roteiros organizados com base no MGA.

Nos modelos apresentados observamos que o conceito de migração se repete incorporando novas histórias como a seca, desastres naturais, histórias de cachorros e vampiros. Nesses casos, percebemos que a essência do conceito (deslocamento populacional em busca de sobrevivência), é referenciada pelos alunos, que utilizando o modelo oferecido, aplicam o conceito de migração em outras situações fictícias, ora se aproximando das histórias contadas anteriormente pelos filmes, ora se distanciando. Podemos observar ainda, que os alunos incorporaram ideias que haviam sido suscitadas em diferentes momentos pelos colegas da sala.

Neste aspecto, atentamos para o fato de que, por se tratar de um vídeo que seria produzido coletivamente, as escolhas e ideias, eram compartilhadas, e os alunos, ora se colocavam a favor, ora contra a ideia. Como no caso da história

de princesas, proposta por Audrey (figura 37) que foi recusada pelo grupo, pois, segundo os colegas, não contava história de migração.

A escolha da história foi momento crucial, pois dela seria produzido o vídeo, tão aguardado pelos alunos, por isso, os vários roteiros e a escolha da melhor ideia foram disputados entre meninos e meninas em momentos de empolgação e conflitos. Assim, a mediação das relações e da produção tornou-se importante para que do conflito e das disputas, conseguíssemos celebrar um trabalho que coletivamente, permitisse visibilidade aos vários “atores”.

Quanto à proposta do filme, assinalamos ainda para uma importante “troca de papéis” entre nossos alunos que, quando tiveram que sair das ideias, e materializá-las em propostas foram além das limitações e dificuldades individuais e se abriram para as inúmeras possibilidades oferecidas pelo “ato de criação”.

Bergala (2008), ao defender o uso do cinema em sala de aula, não apenas como complemento didático, mas ainda, como “ato de criação, contribui para pensarmos o momento de filmagem e produção do vídeo como momento de produção coletiva. Em relação às possibilidades e limitações da produção coletiva, Bergala defende que:

Se a passagem do ato de criação no sistema escolar tem um sentido coletivo, este deve ser o de redistribuir minimamente as cartas excessivamente marcadas – na turma e na sociedade em geral – que cabem aos bons e maus alunos, aos fortes e aos fracos, àqueles que tomam a palavra e àqueles, que não ousam tomá-la, aos dominantes e aos dominados, aos “herdeiros” e aos culturalmente desfavorecidos, aos “com futuro” e aos “sem futuro”. Desconfio de exemplos excessivamente milagrosos como o caso canônico do aluno autista que começa a falar e a se comunicar graças à realização de um filme, mas tenho a convicção, calcada na experiência direta, que o fato de trabalhar na realização de um filme pode desencadear, em alguns alunos estigmatizados pela instituição como fracassados, uma restauração da autoconfiança. Mas é preciso que essa redistribuição de cartas promovida pela passagem de papéis já instalados na turma não seja escamoteada pela reprodução de papéis já instalados na turma – o que não é fácil mesmo com a maior boa vontade do professor. Quando todas as condições de atenção e vigilância estão reunidas, a passagem ao ato de realização pode efetivamente permitir a certos alunos fracassados ou atrasados “se recuperar” graças a essa nova atividade, revelando a seus colegas e professores qualidade ocultas, modificando sua imagem diante dos outros e de si mesmos (BERGALA, 2008, p. 202-203).

Com a atividade de filmagem um novo cenário se configurou, novos atores surgiram e a inversão de papéis se tornou uma constante. Alunos que protagonizaram a primeira parte do experimento passaram a assumir papéis secundários e muitos alunos que não haviam participado ainda, passam a protagonizar nossa história.

A produção do vídeo foi uma atividade importante para envolvermos os alunos que até então haviam ficado à margem do processo, ou por não conseguirem, ou por não quererem participar de forma mais ativa, não demonstrando interesse pelas atividades realizadas até momento.

Temos que ressaltar ainda, que no contato inicial com a escola durante a escolha da turma em que desenvolveríamos o experimento, alguns professores haviam indicado alunos com déficit de aprendizagem (Fred), alunos taxados pelo pouco ou nenhum interesse pelas aulas (Henry, John, Humphrey), alunos com dificuldade de relacionamento (Vivian e Henry), e alunos “bons” e muito participativos (Marlon, Shirley e Ava).

De modo geral, os meninos foram mais participativos que as meninas. À exemplo de James, Humphrey, Marlon e Charles que haviam demonstrado maior interesse em relação às atividades, sempre participando das aulas, dando exemplos, perguntando ou respondendo as questões.

As taxações de bons/maus alunos, difíceis ou interessados/desinteressados, aos poucos foram sendo vencidas ou derrubadas ao longo do experimento, mesmo em momento anterior à própria filmagem. Aqui oferecemos o exemplo dos alunos Humphrey e John. O aluno Humphrey era o mais velho da sala, com 16 anos de idade, destoava da sala onde a maioria dos alunos tinha idade entre 09 e 11 anos. Durante as primeiras aulas Humphrey demonstrou apatia em relação às atividades propostas. Entretanto, no 3º encontro, quando começamos a discutir questões relacionadas ao mundo do trabalho, ele se tornou extremamente participativo.

O aluno era o único que trabalhava. Durante a manhã frequentava a escola e, à tarde, trabalhava na olaria ao lado da escola. Assim, ao colocarmos o trabalho em debate, Humphrey ressaltou aspectos que eram vividos no seu cotidiano, como por exemplo, o trabalho com a madeira, a forma como era

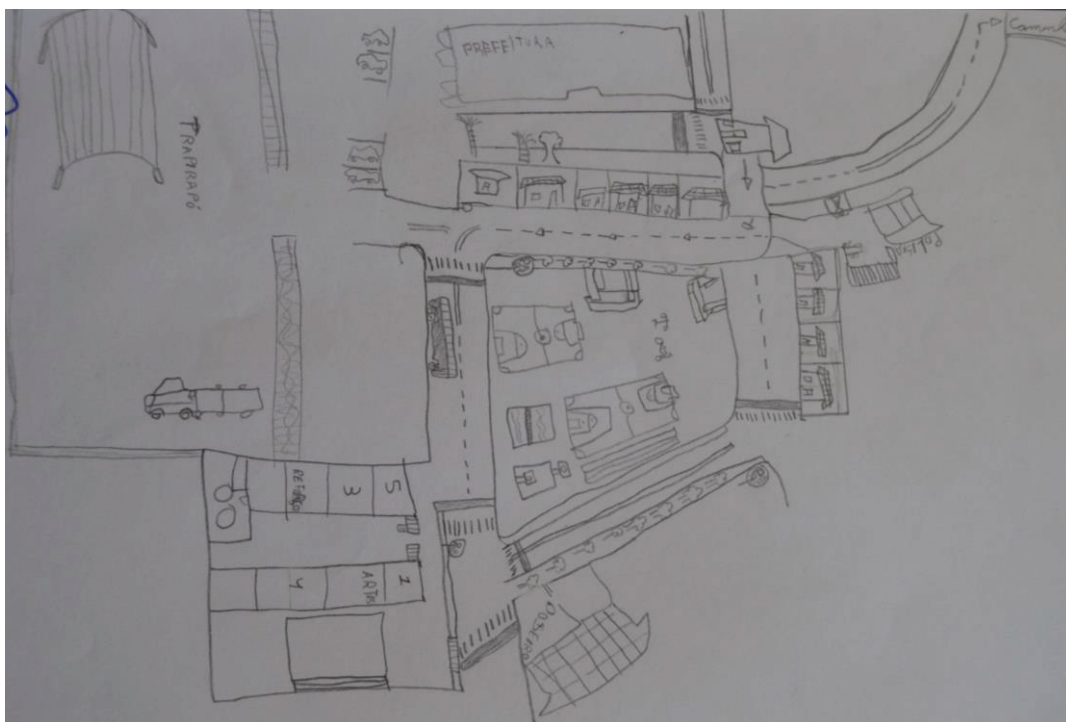
cortada a madeira na década de 1950 e como é cortada atualmente passou a ser um assunto interessante para o aluno.

Quando relatamos a história dos trabalhadores que migraram para Loanda em busca de trabalho e o trabalho nas serrarias, notamos que Humphrey, em alguns aspectos passou a identificar a própria jornada de trabalho à história dos trabalhadores. Assim, como os trabalhadores das serrarias da década de 1950, ele também trabalhava com a madeira, utilizada para abastecer os fornos da olaria. A terra seca e rachada apresentada no filme “Vidas Secas”, foi relacionada por ele quando propõe o lugar onde trabalha como local de filmagem - *“Lá no fundo da olaria tem barro, terra seca marrom, rachada”*.

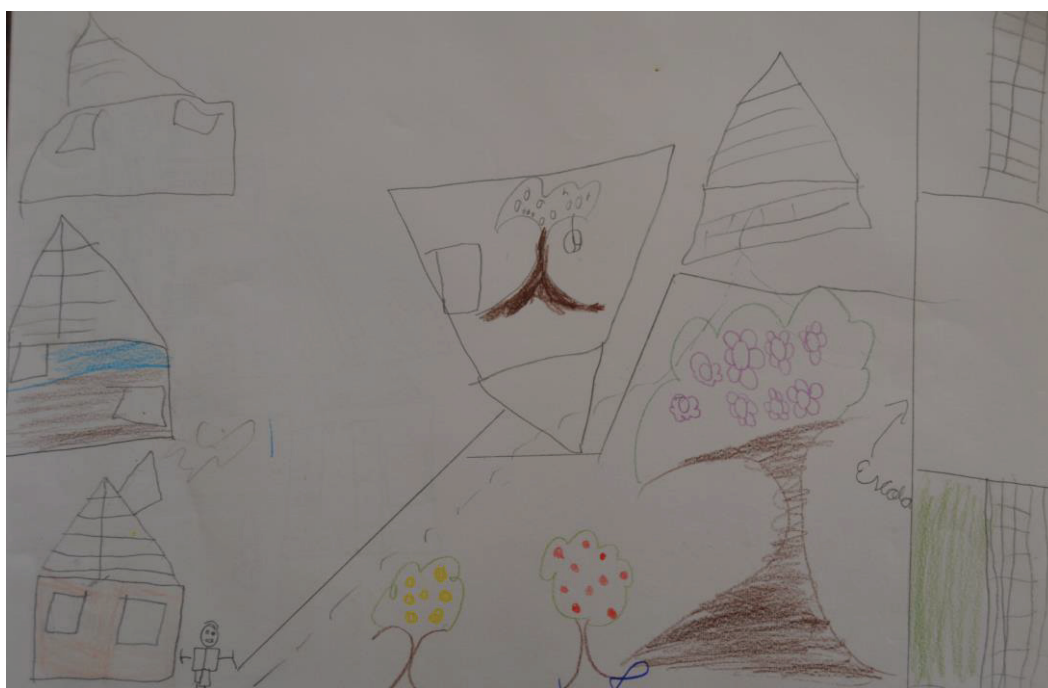
Ao iniciarmos as atividades relacionadas à produção do roteiro do vídeo, a aluna Vivian, que sempre se sentava no fundo da sala, e quase não participava das atividades, mostrou-se muito ativa ao propor histórias e ideias para o vídeo, foi uma das mais criativas e envolvidas, fornecendo ideias em relação aos cenários, histórias e até mesmo, na definição dos personagens. No momento de produzirmos o vídeo, nos surpreendemos ainda, com os alunos John, Henry, Fred e Marlon.

Marlon que era o aluno mais participativo e demonstrava facilidade em relação ao conteúdo e em relação à fluência verbal, em várias oportunidades demonstrou dificuldade em organizar as ideias em forma de texto, organização do espaço, e ainda, muita dificuldade na hora das filmagens. Por outro lado, o aluno Fred que, segundo a professora regente, tinha dificuldade de aprendizagem, desde o início havia pedido para ser o “diretor” do vídeo. Durante a produção do vídeo, ele tornou-se o *“braço direito”* do oficineiro de filmagem, demonstrando facilidade para organizar as cenas, responsabilidade em relação a produção do vídeo, e contribuindo de forma evidente ao ensinar aos colegas a utilizar aparelhagem como filmadora, máquinas fotográficas, gravadores, etc.

Esta facilidade para organizar os espaços e cenas, havia sido demonstrada em atividade anterior, quando pedimos aos alunos para realizar o desenho do trajeto “de casa para escola”. Fred produziu um desenho extremamente complexo e detalhado, se comparado ao desenho de outros alunos, como podemos observar a seguir:



**Figura 41:** De casa para escola – Fred  
**Fonte:** Aluno



**Figura 42:** De casa para escola – Marlon  
**Fonte:** Aluno

Ao compararmos os dois desenhos, podemos observar como os alunos organizam o espaço habitado. Embora com a mesma faixa etária, é clara a

diferença entre o grau de complexidade e organização do espaço feita pelos dois alunos. Como já evidenciamos, Marlon, participou ativamente das aulas, e tinha facilidade em expressar suas ideias, demonstrando riqueza de conhecimento e apropriação dos conteúdos estudados. Fred, por sua vez, tinha grande dificuldade de leitura e escrita, entretanto, maior noção de organização do espaço, o que facilitou e permitiu que se destacasse no momento de produção do filme.

Vale destacar a experiência rural no cotidiano de vida de Fred que, juntamente com o avô, administra a pequena propriedade familiar, experiência esta verbalizada por diversas vezes nas narrativas sobre o campo e o trabalho rural. Nesse sentido, podemos indicar a aproximação de Fred com o personagem Fabiano do filme “Vidas Secas”, sendo ele o único aluno que identificou o barulho de carro de boi, presente na obra cinematográfica.

John, ao longo do experimento didático, demonstrou grande dificuldade de escrita, entretanto, por diversas vezes demonstrou interesse em aprender, buscando sempre uma ligação do conteúdo apresentado a uma experiência anterior, por exemplo, em dois momentos, buscou os livros didáticos para mostrar imagens que se relacionavam ao que discutíamos.

O aluno John ainda nos surpreendeu durante a filmagem. Ao longo do experimento havia insistido em contar a história da bisavó, D. Djanira. Ao definirmos como seria organizado o vídeo, novamente demonstrou vontade de contar a história da bisavó. O seu relato foi gravado pelos alunos e incorporado ao vídeo. Ao narrar a história para a gravação, John demonstrou desembaraço, ao contrário do Marlon, aluno considerando de bom desempenho nas salas de aula, que teve que regravar várias vezes a mesma cena. Por fim, assinalamos o caso do Henry. Ele demonstrou desinteresse e dificuldade em quase todas as atividades que realizamos ao longo do experimento. Entretanto, seu comportamento se modificou muito a partir do primeiro dia de filmagem, quando ficou encarregado de fazer as primeiras filmagens de *making off* e registrar com a câmera fotográfica a ação dos alunos enquanto produzíamos o vídeo.

Inicialmente, foi visível a alegria do Henry em participar da filmagem - de uma imagem sempre apática, passou a sorrir e demonstrar evidente felicidade. Assinalamos ainda, que mesmo aparentando não ter prestado atenção e participados das atividades com o oficinairo de vídeo, tirou fotografias que

demonstram a apreensão dos conceitos de plano e enquadramento na arte fotográfica apresentados pelo oficineiro.

A felicidade demonstrada pelo Henry, a participação ativa do Fred, a disposição em ajudar do Humphrey, o desembaraço do John, entre tantas outras histórias que poderíamos contar como coadjuvantes, nos indica para o sistema falho de avaliação que, por vezes, centrado apenas na aferição de habilidades por meio de uma única linguagem: a escrita; e por meio de um único instrumento: a prova, tem negado ou ainda apagado alguns atores e sujeitos do processo educativo.

Neste aspecto, assinalamos para o fato de que a troca de papéis, existente no momento da filmagem, mesmo não sendo o objetivo principal de nosso experimento, contribuiu de forma importante para avaliarmos como o conceito havia sido apreendido pelos alunos, e ainda, como os alunos, de formas diferentes, poderiam participar das atividades propostas. Bergala, ao propor o cinema para a sala de aula contribui com a assertiva de que:

A abordagem do cinema como arte, para ser inteiramente coerente, implica que o professor leve em conta outras qualidades que não aquelas que exprimem habitualmente a escola. Há uma outra forma de inteligência, de iniciativa, de modos de expressão de si que podem se revelar na passagem à realização —o que tem o mérito de ampliar o campo desses novos possíveis para cada aluno envolvido. Esse campo vai desde a capacidade de atuar à enquadrar atores em movimento, passando pela capacidade de escrever diálogos precisos, ágeis e rimados ou de construir habilmente um pedaço de cenário com o que se tem a mão. Poucas práticas artísticas abrem tantas portas novas para aquele que, na escola, já fechou muitas (BERGALA, 2008, p, 204).

Assim como Bergala (2008) diz em relação ao cinema, não atribuímos à produção do vídeo uma “ação milagrosa” que conseguiu mobilizar a todos os alunos, e como mágica, permitiu a apropriação instantânea do conhecimento. Mesmo havendo um alto grau de envolvimento dos alunos, muitos, continuaram a não querer participar das atividades. Entretanto, a produção do vídeo exigiu outras qualidades e possibilitou a participação de alunos que, até então, haviam sido colocados à margem, e ainda, permitiu demonstrar outras habilidades, que

não foram evidenciadas nas atividades anteriores, levando-os ao envolvimento necessário rumo à apreensão conceitual.

Após a produção do vídeo, em dezembro, no final do ano letivo, ocorreu a sua estreia no Cine Teatro Guanabara da cidade de Loanda, momento que contou com a participação dos pais, professores e alunos. Como forma de preparar de forma a apresentação, produzimos dois painéis com fotografias dos momentos da gravação e das aulas, para que os pais e os próprios alunos pudessem ter noção de todo processo percorrido até chegar aquele momento final de apresentação do vídeo. Um momento ímpar na qual constatamos o envolvimento dos alunos com todas as atividades realizadas desde o início do projeto.

De forma geral, constatamos que a utilização do filme por si só, não promove a aprendizagem, entretanto, no contexto educacional de atividades organizadas previamente, se torna um importante instrumento didático. Os fatores que interferem neste processo educacional assim como as organizações necessárias para a mediação docente estão apontadas por nós nas considerações finais.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com a finalidade de analisar *mediações didáticas necessárias para que o texto fílmico favoreça a aprendizagem conceitual dos estudantes*. Após estudos bibliográficos e um experimento didático relacionado ao tema, podemos fazer as seguintes considerações finais.

Tendo como base a Teoria Histórico-Cultural que defende a escola como instituição historicamente constituída para a formação do pensamento teórico dos sujeitos, compartilhamos o pressuposto de que os conceitos, ao serem apropriados, são uma condição para se obter a inteligibilidade da realidade objetiva. Os conceitos tornam possível que a interação com o meio ultrapasse a percepção direta, a aparência imediata dos fenômenos, e leve à compreensão das múltiplas relações existentes na realidade.

A apropriação de conceitos não ocorre de forma natural, implica a apropriação de um modo geral de ação, uma nova forma de ver o objeto que evidencie suas relações essenciais e torne possível agir com ele. Ora, isso depende de mediações e intervenções adequadas. É nesse sentido que o processo de ensino assume fundamental relevância.

Ao longo desta tese, discorreremos sobre o fato de que, na atualidade, se presencia múltiplos papéis para a escola. `A escola tem sido atribuída muitas funções, em detrimento da aprendizagem conceitual, que fica à margem do processo educacional, quando não é relegada, excluída. A coesão social passa a ser o norte das práticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990 e o resultado é uma “escola que não tem como prioridade o desenvolvimento intelectual dos estudantes”.

No Estado do Paraná, como mostramos no primeiro capítulo, não foi diferente. Na educação paranaense, fruto do avanço do neoliberalismo e, dentre outros fatores, das premissas contidas no Relatório Delors, houve um esvaziamento do conteúdo científico proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), os quais, de forma direta ou indireta, eram a base das orientações educacionais estaduais. Neste Estado, embora se registrassem, em alguns momentos, discordâncias quanto aos PCNs e a formulação do Currículo

Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), bem como a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) assumisse como pressuposto epistemológico a Pedagogia Histórico-Crítica, o que acabou prevalecendo foi o ecletismo teórico e o abandono das referências marxistas.

Na contramão das tendências pós-modernas, nossa perspectiva é de que a escola tem como função social primordial o desenvolvimento humano por meio da apropriação do conhecimento científico. No entanto, não nos basta a crença nesse tipo de escola: somos reféns das políticas educacionais, tanto no caso da formação de professores, quanto no da produção de material didático ou no dos parâmetros de avaliação. Somos também reféns da mídia formadora de opinião. O referencial teórico e as orientações educacionais dos governos interferem no cotidiano escolar e muitas vezes impedem a implantação de outras propostas pedagógicas.

Consideramos que esses referenciais e orientações se configuram como um problema a ser enfrentado, especialmente quando pensamos no ensino voltado para o desenvolvimento. Uma forma de enfrentá-los é ampliando e aprofundando os estudos a respeito do potencial formativo em práticas educacionais que se orientam por tendências contra hegemônicas, ou seja, que compreendem a escola como espaço de socialização da cultura mais elaborada, na qual os conceitos científicos são tidos como meios fundamentais para a formação omnilateral do ser humano.

Voltando-nos para os processos de ensino e aprendizagem, encaminhamos nossa pesquisa nessa direção. É comum a compreensão de que aprender conteúdos escolares é algo que se refere ao desenvolvimento cognitivo, mas, se considerarmos que o sujeito somente pode se apropriar da cultura produzida como ser ativo, passamos a entender que a atividade é a categoria fundamental do processo de desenvolvimento humano de modo geral e da aprendizagem escolar em particular. Consideramos que a significação da atividade escolar (aprender determinado conteúdo) deve coincidir com o sentido (pessoal) que essa atividade tem para o sujeito, para que ele, realmente, esteja em atividade de aprendizagem. Logo, o ensino deve levar em conta os motivos do estudante, nos quais está a unidade cognitivo-afetiva. Por essa razão, consideramos necessário discutir a questão da motivação e superarmos a ideia

de que ela pode ser estudada como algo desvinculado da própria ação. Compreendemos que não basta a motivação do professor. Como assevera Vigotski, “o problema não é o mestre estar inspirado, porque a sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é antes fazer os alunos ficarem inspirados pelo mesmo motivo” (VIGOTSKI, 2004, p. 453).

Por essa razão, em todas as fases do experimento didático, procuramos contemplar as emoções e os afetos como mobilizadores do processo de aprendizagem. Usando a arte e a história familiar como elementos mobilizadores de afetos, memória e estesia, queríamos despertar motivos no estudante, mas perguntávamo-nos: motivo para quê? Não podemos perder a referência de que o propósito geral da escola é o desenvolvimento do pensamento teórico. Desse modo, o cinema pode como instrumento didático despertar no estudante o motivo e o interesse por compreender de modo teórico o fenômeno que ele expressa.

Percebemos que, normalmente, o uso de filme em sala de aula se restringe à mobilização e à complementação visual, ou seja, usualmente apenas se “ilustra” o que está sendo trabalhado. Assim, recheando-se com empiria e mais empiria o conceito e apenas enriquecendo o conhecimento abstrato de conteúdo sensorial-concreto, aprisiona-se o conteúdo ao particular apresentado no filme, favorecendo o simples desenvolvimento do pensamento empírico.

A questão fundamental que nos inquietava era como sair da empiria e caminhar para o conceito, para a linguagem das ciências exatas, humanas ou naturais tais como matemática, geografia e biologia; como deixar de usar esse rico material, o filme, apenas como a “loura burra” da pedagogia que “ilustra”, mas não pensa (como denominou Jaquinot na crítica à ‘pedagogia do transporte’) (JACQUINOT, apud LEANDRO, 2001, p.31).

Tínhamos claro que a motivação precisa estar vinculada ao conteúdo do objeto de estudo, não resultando apenas de estratégias formais, como recursos didáticos inovadores, que se resumem a motivações externas. Como já salientamos, na maioria das vezes, o trabalho com filmes se restringe à sensibilização com a expectativa de que, de forma automática e individual, os estudantes consigam percorrer o caminho da apreensão conceitual.

Nossos estudos foram sinalizando que, quando se visa o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, além da necessidade de motivar os

estudantes, é preciso sempre trabalhar com os conceitos científicos situando-os em um sistema conceitual e identificando o “nuclear” do conceito, por meio de um modelo originado do modo geral de ação. Assim, procuramos organizar didaticamente o ensino com base nas etapas da ação mental, conforme o modelo proposto por Galperin e Talizina.

Nessa mesma linha de raciocínio, os princípios didáticos norteadores do nosso experimento foram baseados em Sforzi (2015a). Para cada princípio, buscamos identificar ações docentes coerentes com nosso propósito educacional, ou seja, a aprendizagem conceitual. Para atender aos princípios elencados para a aprendizagem por parte dos estudantes, dividimos os momentos do trabalho em unidades didáticas.

Concluimos, por meio de nosso experimento didático, que o uso do filme articulado ao que Rüsen define como narrativa histórica e com a inserção de situações-problema tornou possível que os estudantes, por meio de perguntas guia, atividades coletivas e dialogadas, internalizassem o conceito. O filme selecionado continha os traços essenciais do conceito estudado, ou seja, o que lhe era nuclear. Assim, quando apresentamos a história do município e as situações-problema, os alunos puderam buscar no filme uma imagem conceitual, que, por várias vezes, serviu de elo, de apoio para as atividades de análise e reflexão em busca das respostas para o desafio proposto.

Pautados em Rüsen e neste experimento realizado, postulamos que o aprendizado histórico só ocorre quando o estudante relaciona seu agir com o todo e, ainda, quando esse agir é consciente, ou seja, quando pensa historicamente tendo em mente que sujeitos e objetos estão inseridos em tempos e espaços determinados. Para pensar dessa forma, são necessárias ações mentais como comparar, relacionar fatos, refletir, analisar e generalizar.

Assim, na elaboração de situações-problema que permitissem ‘inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito’ buscamos contemplar a construção do modelo geral de ação. Como se trata de um conceito histórico, necessariamente, as categorias basilares são a de ‘tempo’ e ‘lugar’.

Apesar de percebermos que nem todos os alunos se apropriaram do conceito estudado, ou que talvez nem todos tenham chegado ao ponto que esperávamos que eles chegassem, reconhecemos também que bem menos

significativas seriam as atividades que meramente levassem os alunos à definição do que é migração. A utilização do filme ampliou o horizonte cultural dos estudantes a respeito do fenômeno migratório.

A aprendizagem conceitual é um longo processo de significação: quando a criança aprende uma palavra, seu desenvolvimento mal começou, ou seja, as generalizações iniciais, do tipo mais primitivo, posteriormente são substituídas por generalizações de tipo cada vez mais elevado, até chegar à formação dos verdadeiros conceitos, como afirma Vigotski (2008). Assim entendendo, podemos afirmar que, por meio do experimento, os primeiros significados foram formados. Concluímos que entre os estudantes e a história de suas famílias, entre eles e a história de Loanda e entre eles e saga dos retirantes nordestinos e de outros locais surgiu um mediador novo – o conceito de migração. E, cada um deles não se relacionará mais com esses fenômenos do mesmo modo que antes.

Nesse sentido, o percurso realizado nos levou a confirmar a hipótese de que o trabalho com filmes pode favorecer a aprendizagem de conceitos e a formação do pensamento teórico. No entanto, defendemos que esse potencial formativo da narrativa fílmica depende das mediações didáticas. Com base na investigação realizada, identificamos algumas mediações didáticas no trabalho com o texto fílmico que favoreceram a aprendizagem conceitual dos estudantes, são elas:

A) Antes do filme:

- **Analisar o conceito a ser ensinado** – um mesmo conteúdo pode ter vários conceitos envolvidos, mas é importante buscar aquele que é o mais geral, pois, por meio dele, os demais podem ser explicados. Eleito o conceito central, é necessário analisar a gênese do conceito em seu aspecto lógico-histórico e, assim, buscar o que é nuclear nele.

- **Transformar o nuclear do conceito em uma forma de linguagem** - criar um esquema, uma representação que expresse a síntese do conceito, facilita o trabalho do professor para que ele e, posteriormente, os estudantes, não percam o objeto de estudo de vista. Esse esquema ou representação favorece o modo geral de ação com o conceito.

B) Na escolha do filme:

- **O filme deve expressar o fenômeno que será compreendido por meio do conceito a ser estudado, trazer o elemento nuclear em sua narrativa** – O filme é tomado como expressão particular de um fenômeno mais geral. Pode ser o ponto de partida – o concreto -, o elemento desencadeador do ensino, como pode também ser o ponto de chegada – o concreto pensado – quando é trabalhado após o estudo do conceito (abstrato), de forma que o olhar do estudante para a narrativa fílmica já será mediado pelo conceito estudado. A qualidade do filme pode fazer a diferença para que esse movimento concreto-abstrato-concreto ocorra. Em nossa experiência docente e no experimento realizado, pudemos comprovar a força dos clássicos para a aprendizagem conceitual, pois as obras clássicas, sejam elas literárias ou cinematográficas, conseguem realizar o que Vigotski denominou ‘destruição do conteúdo pela forma’, ocasionando emoções profundas, como a catarse.

C) Na atuação com o filme em sala de aula:

- **Lançar situações problemas que conduzam a atenção do estudante para aspectos que aproximem a narrativa do conceito a ser estudado** – É preciso inserir o aluno como sujeito ativo na interpretação e análise do filme. Apesar de o professor ter claro o ponto de chegada esperado com o filme, deve se esforçar para que o percurso reflexivo seja feito pelo estudante.

- **Ressaltar o conceito em meio à riqueza da narrativa** – Ao usar o modelo geral de ação, as intervenções do professor, suas perguntas e comentários devem ocorrer no sentido de conduzir a atenção, a percepção, a imaginação e o raciocínio dos estudantes para os pontos que os levem a pensar a narrativa particular apresentada por meio do MGA. Sem essa intencionalidade nas ações do professor, há um grande risco de os alunos se prenderem a aspectos não essenciais do filme, distanciando-se do objeto de estudo.

D) Após o trabalho com o filme:

- **Propiciar atividades que exigem a análise de outros fenômenos, não mais vinculados ao filme, que tenham potencial para promover o modo geral de ação com o conceito** – por meio dessas atividades, orientados pelo professor, os alunos conseguem ascender da particularidade do filme apresentado para a generalização.
- **Oferecer novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito** - esse é um dos momentos propícios para que o professor analise se o aluno se apropriou, de fato, do conceito estudado e se pode realizar o movimento do abstrato ao concreto e vice-versa.

Destacamos que a busca do que é 'nuclear' do conceito, ou seja, a identificação de sua característica essencial e a explicitação das *abstrações conceituais* que ele contém, não é uma tarefa fácil, como não o foi durante a realização do nosso experimento. No entanto, essa foi a base orientadora para a organização didática do trabalho e para o planejamento de nossas ações docentes, principalmente tendo em vista as ações necessárias aos estudantes para a apropriação do conceito em questão.

Consideramos que o tipo de intervenção do professor na condução do trabalho faz toda a diferença na aprendizagem dos estudantes. Desse entendimento decorre nosso interesse por pensar ações didáticas que favoreçam seu trabalho. Não podemos deixar de reconhecer que não é apenas da boa formação do professor ou de sua vontade de promover a aprendizagem que depende o bom resultado do seu trabalho. Uma conclusão de nosso experimento é que algumas condições encontradas na escola estão distantes das ideais para se promover um bom ensino. Um número menor de alunos na sala, por exemplo, contribuiria de forma decisiva para uma maior eficácia no desenvolvimento das atividades envolvidas no processo de estudo. Outro exemplo: a substituição da professora da sala que estava se aposentando por uma professora novata demonstrou como as trocas de professores afetam o cotidiano da sala de aula. O fato de haver alunos com diferenças de idade, sendo o menor com 10 anos e o maior com 16, além de ser um indicativo do fracasso escolar, constitui um obstáculo para se criarem motivos comuns de aprendizagem, já que as crianças

são de faixas etárias muito diferentes. O precário domínio da linguagem escrita por parte dos alunos, evidenciado, principalmente, nos textos apresentados (seja no preenchimento do modelo, seja na avaliação escrita no final do bimestre letivo ou em outras situações ao longo do experimento), tornou difícil, em alguns momentos, acompanhar o domínio do conhecimento histórico pelos alunos. Afinal, seus textos revelavam dificuldade de compreensão do conteúdo ou falta de domínio da linguagem escrita para expressar o que compreendiam?

Todos estes aspectos foram considerados na avaliação das condições objetivas em que ocorreu o experimento. Além desses problemas, ao analisar nossa própria condução do experimento, reconhecemos várias limitações e problemas, alguns foram percebidos durante a execução do experimento, outros, apenas no momento de análise dos dados, ou seja, após a conclusão das atividades. Observamos que, em alguns momentos, na ansiedade de seguirmos nosso caminho, demos pouca atenção ao caminho dos próprios estudantes: dávamos poucas chances para as crianças falar, procurávamos provocar a reflexão nelas, mas não garantíamos o tempo para que essa reflexão ocorresse. Nesse sentido, registramos e alertamos para o dilema de se ter um ensino sistematizado, contemplando, ao mesmo tempo, as necessidades e os interesses do aluno, o que pode conduzir a outra dinâmica nas atividades de sala aula. O problema se instala quando, em uma aula intencionalmente planejada para uma finalidade, busca-se, ao longo do processo, envolver o aluno ativamente no rumo da síntese esperada. Em alguns momentos, perde-se o controle e, dessa forma, coordenar as ações coletivas passa a ser uma dificuldade.

Em geral, nas escolas, os professores devem planejar suas aulas com objetivos claros, mas, ao mesmo tempo, prever ações de aprendizagem coletivas, o que implica envolver os alunos na problemática pensada e conduzi-los para a síntese esperada. Ao fazer isso, acabam por saturar os alunos de perguntas que tendem a levá-los a mais dispersão do que ao conceito. Perguntamos, e não esperamos com paciência as respostas. Muitas vezes respondemos às nossas próprias perguntas e, quando os alunos respondem, não dialogamos com as respostas deles. Na ansiedade de chegarmos ao que é evidente, temos dificuldade de conduzir o coletivo numa mesma direção. Fica clara a dificuldade

de conciliarmos a condução de uma aula sistematizada, intencionalmente preparada com fins explícitos, com a participação ativa dos alunos.

Se, nas práticas tradicionais, a aula era conduzida integralmente pelo professor, era possível pensar no começo, meio e fim dela, ou seja, o controle estava com ele. Nas práticas construtivistas, esse controle do professor se perde, o que é considerado positivo, já que é o aluno quem deve construir o conhecimento. Portanto, o ponto de chegada não é um problema, pois se considera que cada sala é uma sala e o ponto de chegada deve ser respeitado.

Opondo-nos a essas duas formas de condução, consideramos que aliar a sistematização e a atividade do aluno, num processo que deve ocorrer num tempo delimitado, é sempre uma dificuldade para o professor. Foi essa dificuldade que sentimos na condução da aula nos moldes da THC e também durante a realização do experimento, no qual o filme foi proposto como possibilidade formativa. Há sempre um desafio quando se tem o aluno e ações coletivas como sujeitos do processo.

Esses desafios constituem-se em situações-problema a ser enfrentadas. Ao tentar enfrentá-las, também nos desenvolvemos como professores. Refletimos, analisamos, testamos, estudamos, enfim, tais desafios geram necessidades e nos colocam em atividade intelectual como profissionais. Por essa razão, ao longo do experimento e de todo processo de pesquisa, percebemos também em nós um movimento ímpar de apropriação conceitual. Muitos conceitos da teoria que embasou nossa investigação se ampliaram para nós e redirecionaram nossas ações. Enfim, a atividade de ensino, quando se torna objeto de pesquisa para o professor, pode ser um elemento promotor do desenvolvimento docente.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ALMEIDA, M. J. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, Ed. UNICAMP, 2003.

AQUINO, O. F. L. V. Zankov: Aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.) **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 232-261.

ARIEVITCH, I. M. **Exploring the Links between External and Internal Activity from a Cultural-Historical Perspective**. In: B. Van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, & R. Van der Veer (Eds.). *The Transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory* (pp. 38-58). Cambridge, NY: Cambridge University Press, 2008.

BACZINSKI, A. V. de M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994):** Legitimação, resistências e contradições. 2007, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/19691/23438>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

BASSAN, L. H. **Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. 2012, 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

BASTOS, L. R. et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses, dissertações e monografias**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

BENJAMIN, W. A obra de arte: no tempo de suas técnicas de reprodução. In: **Sociologia da Arte: textos básicos das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. p. 15-48.

\_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórias da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGALA, A. **A hipótese cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Monica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOGOYAVLENSKY, D. N., MENCHINSKAYA, N. A psicologia da aprendizagem de 1900 a 1960. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977. p. 145-226.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 5540, de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564&norma=102363>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692/71**. Brasília-DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientação para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014

CAINELLI, M. R.; TUMA, M. M. P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p.211-222, jun. 2009.

CAINELLI, M. R; SCHMIDT, M. A. (Orgs.). **Educação histórica**. Teoria e pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, p. 49-80, 2011.

CARMO, L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero Americana da Educação (OEI)**. n.32, maio-agosto 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie32a04.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

CARVALHO, A. M. P. de et al. A história da ciência, a psicogênese a resolução de problemas na construção do conhecimento em sala de aula. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 19 n. 2. p. 245-256, jul./dez, 1993. Disponível em: <<http://www5.usp.br/?s=%20v.%2019%20n.%202.%20P%20245-256,%20jul./dez,%201993&busca=g>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M. H. Políticas educacionais e mercantilização da educação. **IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Uberlândia: UFU, 2008. v.1, p.1-17.

CHALHOUB, S; SILVA, F. T. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, v.14, n. 26, p. 26, 2009.

CHAUI, M. de S. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cidadania e classes social: Uma nova classe trabalhadora. 10 anos de governo pós-liberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

CUNHA, M. R. K. da. **Estudos das elaborações dos professores sobre o conceito de medida em atividades de ensino**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editora Progreso, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Moscou: Editora Progreso, 1988b.

\_\_\_\_\_. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vigotski** tradução livre por Jose Carlos Libâneo, Roma, 1997. Disponível em: <<https%3A%2F%2Fwww.google.com.br%2Furl%3Fsa%3Dt%26rct%3Dj%26q%3D%26esrc%3Ds%26source%3Dweb%26cd%3D1%26cad%3Drja%26uact%3D8%26ved%3D0CB0QFjAA%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fprofessor.ucg.br%252FSiteDocente%252Fadmin%252FarquivosUpload%252F5146%252Fmaterial%252FDAVYDOV%252520O%252520PROBLEMA%252520DA%252520GENERALIZA%2525C3%252587%2525C3%252583O.doc%26ei%3Dw5n4U72vOqbH8AHkh0GIBw%26usq%3DAFQjCNHW5s8NSemW9wqhiM-PQRY7zGni5w%26bvm%3Dbv.73612305%2Cd.cWc&h=CAQEv9oAt>>. Acesso: em 09 ago. 2014.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Versão digital. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, R; TAVARES, M. A dimensão política/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. **Revista Contemporânea de Educação** FE/UFRJ, v. 5, n. 9, p. 24-38, 2010. Disponível em:<<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/100/92>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ECO, U. **Pós-escrito a O Nome da Rosa**: as origens e o processo de criação do livro mais vendido de 1984. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en da infância. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Non Scolae Vitae Discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap. 7. p. 174-197.

FARIÑAS, L. G. **Hacia el redescubrimiento da la teoria del aprendizaje**. Revista Cubana de Psicología. V. 16. Nº 3. Havana: 1999.

FERRO, M. **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FISHER, E. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica - social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GALPERIN, P. Y. **Introducción a la psicología: um enfoque dialético.** Madrid: Pablo Del Rio Editor, 1979.

\_\_\_\_\_. **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.** Luis Quintanar Rojas (Compilador). Universidad Autónoma de Tlaxcala: Departamento de Educación Especializada, México: Prim. Reimp, 2001.

\_\_\_\_\_. Ya. La formación de los conceptos y las acciones mentales. In. ROJAS, Luis Quintanar e SOLOVIEVA, Yulia (org.) **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño.** México: Trillas, 2011. p. 80-90.

\_\_\_\_\_. A formação dos conceitos e das ações mentais. **Revista Amazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA** ISSN 1983-3415 (versão impressa) - ISSN 2318-8774 (versão digital) Ano 6, Vol XI, número 2, 2013a, Jul-Dez, pág. 440-450.

\_\_\_\_\_. A Direção do Processo de Aprendizagem. **Revista Amazônica.** Ano 6, v. XI, n. 2, 2013, jul-dez, p. 478-484, 2013b.

\_\_\_\_\_. A formação dos conceitos e das ações mentais. **Revista Amazônica.** Ano 6, v. XI, n. 2, 2013, jul-dez, p. 440- 450, 2013c.

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

GARNIER, C. **Após Vigotski e Piaget: perspectiva social e construtivista.** Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

GASPARIN, J. P. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GEJÃO, N. G.; MOLINA, A. H. Fotografia e ensino de história: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. In: **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2008.** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/NataliaGGejao.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2014. p.01-09.

GENTILLI, P. A macdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o outro”. In: COSTA M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo. Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILLI, P.; SILVA, T.T.(Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 2011.

GHIRALDELLI, Junior. P. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GILIOI, E. B.; OLIVEIRA, A.; PINHEIRO, A A. M. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**: da Pedagogia Histórico-Crítica às teorias críticas. Anais do Encontro Brasileiro de Educação Marxista. Santa Catarina, UFSC, 2010.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ILIENKOV, E. V. **A dialética do abstrato e do concreto em o capital de Karl Marx**. Progress Publishers, 1982. Disponível em : <<https://www.marxists.org/portugues/iljenkov/1960/dialetica/03.htm>>. Acesso em: 09 fev 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LAMPERT, E. Pós-modernidade e educação. **LINHAS**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 04 - 32, jul. / dez. 2007 Disponível em:<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1364/1170>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

LEANDRO, A. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**. São Paulo, 29 a 36, maio/ago, 2001.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução de Doalice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e Ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev. 2006 <[http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2014.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Ruy Oliveira, Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000. 2 v.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da Escola Pública. Elementos para a crítica da Teoria Liberal da Educação**. 1994, 258f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: LUCAS, M. A. O. F. **Conteúdos escolares: um debate histórico sobre temas transversais**. Maringá: Eduem, 2007, p. 9-14

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Habana/Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Conteúdos, formação de competências Cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. Cadernos de Pedagogia Universitária nº 11. São Paulo: USP, 2009.

\_\_\_\_\_. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres, 2010**. Disponível em:

<[http://www.luciavasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1458&Itemid=31](http://www.luciavasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1458&Itemid=31)>. Acesso em: 13 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. 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, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>> Acesso em 13 ago. 2014.

LIBÂNEO, J. C. e FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev e Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C. e SUANNO, Marilza V. R. **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, S. A. L. Imagem Visível e Imagem Vidente no Cinema: metodologia e possibilidades do olhar. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS; B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologia em construção**. Editora UFJF: Juiz de Fora, 2010.

MÉLIÈS, G. As visões cinematográficas (extratos). In: **Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo**, Arquivo Nacional, ano 3, nº 3, p. 16-17, dezembro, 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Plano Decenal de Educação para Todos (verbete)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em 1 ago. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, C. E. A. A fisiognomonía de Charles Le Brun: a educação em face e a educação do olhar. In **Revista Pro-posições**. Campinas: UNICAMP: v. 16, n. 47, maio/agosto de 2005.

MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, A. R. L. de. A linguagem matemática como síntese da forma e conteúdo do conceito. In: **Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: ALB, 2005. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais15/alfabetica/MouraAnnaReginaLannerde4.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/alfabetica/MouraAnnaReginaLannerde4.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2014.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p.257-284.

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F.; ARAUJO, E. S. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

NOMA, A. K. **Visualidades da vida urbana: Metrópolis e Blade Runner**. 1998. Tese (Doutorado em História Social). PUC, São Paulo, 1998.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotski, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. Formação de conceitos segundo a teoria da assimilação de Galperin. **Caderno Pesquisa** . 105, p. 92-198, Nov, 1998.

PARANÁ, Núcleo Regional de Educação de Paranaguá. Conteúdos Estruturantes. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranagua/arquivos/File/ESTRUTURANTES.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 3. ed. Curitiba: SEED-PR, 2003 (Versão eletrônica). Disponível em: <<http://www.grugratulinoofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/diversos/Ensino-Curriculo-Basico-para-a-Escola-Publicado-Estado-do-Parana.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. História. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: SEED/SUED/DEPG, 1990.

PARRA, S. **O processo de conversão da idéia de projeto político pedagógico em política educacional pública no estado do Paraná (1983-2002)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.

PINHEIRO, A. A. M. **A concepção de cidadania na ótica de dois municípios paranaenses**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Agência Educa Brasil**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

POLINOVA, N. Particularidades da solução de um problema combinatório por alunos em situações de cooperação. In: GARNIER, C., BEDNARZ, ULANOVSKAYA (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget; perspectivas social e construtivista, escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico- cultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 29 n. 1, 2013.

GONZALES REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky**: contradições, desdobramento e desenvolvimento. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

REZENDE, A; VALDES, H. Galperin:Implicações educacionais da teoria da formação das ações mentais por estágios. **Educação Sociedade**, vol. 27, n. 97, p. 1205-1232, set/ dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 02 ago. 2014

RIVINA, I. A Organização de atividades coletivas e o desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (Org.). **Após Vigotski e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 138-150.

ROCHA, G. **Revolução do Cinema Novo**. Rio de Janeiro: Embrafilmes, 1981.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C., BEDNARZ, ULANOVSKAYA (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget; perspectivas social e construtivista, escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SADER, E. Pós-Neoliberalismo: A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: **10 anos de governo pós-liberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANTOS, E. **Vidas Secas**: a animalização do ser humano e a humanização do animal. Disponível em:<<http://homoliteratus.com/vidas-secas-a-animalizacao-do-ser-humano-e-a-humanizacao-do-anim>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SANTOS, J. M. T. P.; NUNES, O. C. Ensino de 1º grau: Elementar e fundamental. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 3. ed. Curitiba: SEED-PR, 2003, p. 14-17. (Versão eletrônica). Disponível em: <<http://www.grugratulinoofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialdidatico/diversos/Ensino-Curriculo-Basico-para-a-Escola-Publica-do-Estado-do-Parana.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação: In: Dermeval Saviani. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. **Organização do trabalho pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba: SEED – PR., 2010.

\_\_\_\_\_. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Revista Educação & Realidade**, vol. 40, nº 2, Porto Alegre, Ahead of print, 2015a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. O trajetória da didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p.87-109, mar 2015b. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7211/5994>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar em Revista**, v. 28, p. 217-229, 2006a.

\_\_\_\_\_. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade?. **COMUNICAÇÕES-Revista do Programa de Pós-Graduação da UNIMEP**, ano 13, n. 2, p. 150-158, 2006b. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/946/454>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 2006, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2006c. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1862--Int.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade.** In: Lizete Shizue Bomura Maciel; Nerli Nonato Ribeiro Mori (Org.) Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares. 1º Ed. Maringá: EDUEM, 2009, v.1, p.117-134.

SHIROMA, E O. (Org.). **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A. e BARCA, I. (Org.). **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Editora Ijuí, 2009. p. 21-52.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SHUARE, M. **La psicología moderna soviética tal como yo lo veo.** Moscú: Editora Progreso, 1990.

SMOLKA, A. L. Comentários. In: **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

TALIZINA, N. F. La interrelación entre la actividad práctica y teórica. In: **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares.** Habana: Ministerio de Educación Superior, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicología de la enseñanza.** Moscú: Editora Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manual de Psicología Pedagógica.** México: Editorial Universitaria Potosina, 2000.

\_\_\_\_\_. **La teoría de la actividade aplicada a la enseñanza.** México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: MACUL, L. S. M.; MORI, N. R. (Orgs). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares,** Maringá: Eduem, 2009.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural.** 2009, 348 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VICHESSI, B. Entrevista com Alain Bergala. **Revista Nova Escola On-line**. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº. 255, setembro, 2012. p. 1-2. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/entrevista-alain-bergala-cinema-franca-filmes-704656.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos, 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZANARDINI, I. M. S. Reflexões sobre a reforma do Estado e o processo de rearticulação do capital. **Revista HISTEDBR on-line**, n. 12, dez. de 2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/sumario12.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

ZANKOV, V. Combinações de meios verbais e visuais o ensino. In: **Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Luria, Leontiev, Vigotski e outros. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

ZOLA, E. **Germinal**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

**FILMOGRAFIA**

**A Lista de Schindler.** Direção: Steven Spielberg, Estados Unidos da América, 1993. (195 min.)

**Deus e o Diabo na Terra do Sol.** Direção: Glauber Rocha, Brasil, 1964. (115 min.)

**Germinal.** Direção: Claude Berri. Bélgica, Itália e França, 1993. (160 min.)

**Ladrões de bicicleta.** Direção: Vittorio De Sica, Itália, 1948. (93 min.)

**O Nome da Rosa.** Direção: Jean-Jaques Annaud. São Paulo, 1986. (130 min.)

**Vidas Secas. Direção e Roteiro:** Nelson Pereira dos Santos, Brasil, 1963. (103 min.)