

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
*MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

***FORMAÇÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS POR ESCOLARES  
DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CEPAE/UFG***

Ataíde Felício dos Santos

GOIÂNIA  
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS POR ESCOLARES  
DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CEPAE/UFG**

Aluno: Ataíde Felício dos Santos

Orientadora: Profª Drª Ivone Garcia Barbosa

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 23 de março de 2001.

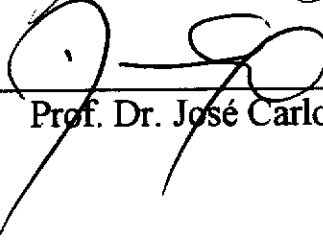
**Comissão Examinadora**



Profª Drª Ivone Garcia Barbosa (Orientadora)



Profª Drª Maria Hermínia M. da S. Domingues



Prof. Dr. José Carlos Libâneo

À Sônia, minha companheira inseparável, ao Artur e ao Lucas, companheiros nesta incrível viagem chamada vida. Dedico-lhes de coração este trabalho por permitirem que eu esteja cotidianamente enfrornado em suas vidas, entrelaçando-as à minha, como um novelo de lã, quente e gostoso. Obrigado!

## AGRADECIMENTOS

À Sônia que, como intelectual, está presente na luta diária por uma sociedade mais justa, fraterna, onde todos tenham os direitos essenciais de uma cidadania crítica. Ainda pela leitura e pelas contribuições na construção deste trabalho de dissertação.

À professora e amiga, Dra. Ivone Garcia Barbosa, que, como orientadora, soube ajudar-me a construir o conhecimento sobre o processo de formação de conceitos, compartilhando comigo seus conhecimentos, suas esperanças e compromisso com a educação. Minha gratidão e respeito.

Às crianças e adolescentes que fazem parte do meu dia-a-dia (filhos, sobrinhos, filhos dos meus amigos e todos os meus alunos, em especial os alunos da pesquisa que permitiram que eu entrasse novamente em suas vidas, agora como professor-pesquisador) com as quais, divido a alegria do saber e de saber que estão no mundo ajudando a construí-lo, iluminá-lo com sua inteligência, criatividade e graça!

Aos meus pais, Antônio e Orlandina, exemplos de trabalho, coragem e indignação contra as injustiças do mundo, por menores que fossem. Embora não estejam mais presentes, do fundo do meu coração, pela vida, agradeço.

Aos meus irmãos e familiares, que souberam compreender a ausência e a falta de tempo durante a realização desse trabalho.

Aos meus sogros, Seu Joaquim e Dona Jove que, como um filho, me acolheram e com os quais aprendi tanto.

Aos meus amigos, de A a Z, de quem tenho tirado forças para acreditar na vida e ter esperanças para construirmos um mundo melhor. Obrigado pelo apoio. Em especial, agradeço aos amigos Flávio que ajudou-me a tornar leitor-escritor; Nivaldo e Geraldo, pelo compromisso com a educação; Cêlvis, Valéria, Marcos, Ivone, Marcos, Joana, André, Lucelaine, Saulino, Clemansour, Marli. Grandes companheiros.

Aos professores-amigos do CEPAE, em especial aos professores da primeira fase, pelo apoio. À Edvânia, Maria do Carmo, Danilo, Beth, Magali e Ilse.

Ao coordenador do Mestrado, prof. Dr. Marcos Loureiro, pelo apoio e compreensão.

Aos professores e colegas do Mestrado que contribuíram, direta ou indiretamente, na minha trajetória acadêmica.

Às funcionárias do Mestrado pelo carinho, atenção e paciência a mim dispensados, ao longo do curso.

Às professoras Dra. Lana de Souza Cavalcanti e Dra. Maria Hermínia Domingues pela participação em meu exame de qualificação e pelas importantes contribuições oferecidas para o aprimoramento da dissertação.

Aos professores Dra. Maria Hermínia Domingues e Dr. José Carlos Libâneo que, por terem participado da banca examinadora, me ofereceram contribuições seguras e importantes.

À professora e amiga, Maria Freire, que, com sua delicadeza e empenho, revisou e, ainda, contribuiu com muitas *sugestões de redação* na construção do texto. Meu respeito e gratidão.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	006
<b>ABSTRACT</b> .....	007
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	008

### **CAPÍTULO I**

#### **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS: UMA ABORDAGEM**

<b>DIALÉTICA</b> .....	034
1.1. Os métodos de estudo de formação de conceitos.....	043
1.2. As fases do processo de formação de conceitos.....	048
1.3. A formação de conceitos cotidianos e científicos.....	058
1.4. O papel da linguagem no processo de formação de conceitos.....	068
1.5. O papel da escola na formação de conceitos.....	072
1.6. O processo de formação de conceitos por escolares adolescentes.....	083

### **CAPÍTULO II**

#### **UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR ESCOLARES**

<b>DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	094
2.1. A Pesquisa e a construção de dados.....	095
2.1.1. Caracterizando a amostra.....	100
2.2. Análise dos dados da pesquisa.....	104
2.2.1. Análise da atividade com os alunos – Primeiro momento.....	104
2.2.2. Análise da atividade com os alunos – Segundo momento.....	108
2.2.3. Gráficos demonstrativos da atividade com os alunos sobre conceitos.....	112

2.2.4. Hipóteses explicativas.....	165
------------------------------------	-----

## **CONCLUSÃO**

### **INDICAÇÕES PEDAGÓGICAS – CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE**

#### **SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS E O**

<b>ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>191</b>
--------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>209</b>
--	------------

<b>ANEXO A - Entrevista com a professora de História sobre conceitos.....</b>	<b>214</b>
---	------------

<b>ANEXO B - Questões sobre conceitos respondidas pela professora de História.....</b>	<b>225</b>
--	------------

<b>ANEXO C - Entrevista informal com a professora de História.....</b>	<b>229</b>
--	------------

<b>ANEXO D - Entrevista com o Setor de Psicologia do CEPAE.....</b>	<b>234</b>
---	------------

<b>ANEXO E - Programa da disciplina Estudos Sociais - 4.ª série -1998.....</b>	<b>237</b>
--	------------

<b>ANEXO F - Programa da disciplina História - 5.ª série -1999.....</b>	<b>240</b>
---	------------

<b>ANEXO G - Atividade sobre conceitos realizada com os alunos.....</b>	<b>241</b>
---	------------

<b>ANEXO H - Material didático - Texto complementar.....</b>	<b>243</b>
--	------------

**SANTOS, Ataíde Felício dos. Formação de conceitos históricos por escolares da 5ª série do ensino fundamental no CEPAE/ UFG. Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2001 (dissertação de Mestrado).**

## **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo central analisar e compreender, de forma dinâmica, como se dá o processo de formação de conceitos por alunos de 5ª série do ensino fundamental, na disciplina História, buscando apreender os fatores intervenientes nesse processo. Para tanto, realizamos uma pesquisa, durante a qual foi utilizada a técnica de observação e registro, por escrito, das interações orais e da produção escrita dos alunos, numa sala de 5ª série do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, especificamente na disciplina História, durante o ano letivo de 1999.

Entendendo a escola enquanto lócus privilegiado de construção de conhecimento, buscamos referenciar-nos nas obras de autores da linha sócio-histórico-dialética, tais como: Vygotsky, Luria, Shardaikov, entre outros, na tentativa de apreender elementos que pudessem oferecer uma compreensão significativa da elaboração de conceitos por escolares adolescentes.

As análises das interações professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-texto, bem como de materiais escritos dos alunos, deixam-nos antever indícios significativos de pensamento conceitual, categorial, em muitos alunos, embora não possamos generalizar para todo o grupo de alunos. Entendemos que as conclusões a que chegamos apontam para a necessidade de se investir na formação do professor voltada para a construção de um processo de ensino, ancorado numa sólida proposta teórico-didático-pedagógica.

As análises realizadas destacam a necessidade de novos estudos voltados para aprofundar as discussões sobre a relação do processo ensino-aprendizado de conceitos, tendo como referência a perspectiva sócio-histórico-dialética.



## **ABSTRACT**

This paper had as its central aim to analyse and comprehend, in a dynamic way, how the process of formation of concepts happens by students of 5<sup>th</sup> grade from the elementary school in History subject, trying to apprehend the interfering factors in this process. For this, we developed a qualitative research in which we observed and made written register of the oral interaction and the written production of the students, in a 5<sup>th</sup> grade classroom in Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, specifically in History subject, in the year 1999.

By understanding the school as a privileged locus for the construction of knowledge, we tried to base on authors aligned in socio-historic-dialect perspective such as Vygotsky, Luria, Shardaikov, among others, in attempt of getting elements which could offer a meaningful comprehension about the process of formation of concepts by adolescent students.

The analyses of the interactions of teacher-student, student-student, teacher-student-text, as well as the student written productions give us a hint of meaningful clues of conceptual thoughts, classified, in many students, although we can not generalise this to all students. We understand that the conclusions we have achieved are indicative of the necessity of investing in the teacher development focusing on the construction of a teaching process, anchored in a sound theoretic-didactic-pedagogical proposal.

The analyses accomplished point to the need of new studies focused on deeper discussions about the relation in the teaching-learning process of concepts, having as reference the socio-historic-dialect perspective.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sobre o processo de formação de conceitos originou-se e se justifica no bojo de uma preocupação teórico-prática surgida desde o tempo da nossa graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação-FE da Universidade Federal de Goiás-UFG, período em que trabalhamos como professor em Goiânia. Tal interesse acentuou-se ao longo dos anos em que atuamos como professor da 1ª fase do ensino fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação-CEPAE/UFG<sup>1</sup>.

Essa preocupação traduziu-se na necessidade de compreendermos o processo de elaboração de conceitos por alunos que chegam à 4ª série do ensino fundamental, momento que consideramos muito importante por indicar uma espécie de síntese do processo de alfabetização.

---

<sup>1</sup> O CEPAE é uma unidade acadêmica especial da UFG atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Atende à Educação Infantil, ao ensino fundamental, médio e pós-graduação *lato sensu*. É campo de estágio para alunos das diversas licenciaturas e outros cursos da UFG, bem como de outras instituições. O mesmo originou-se do Colégio de Aplicação da UFG, criado em março de 1968 e funcionou inicialmente como escola de ensino ginasial e curso normal, ligado à Faculdade de Educação. Após mudanças internas, o Colégio de Aplicação permaneceu ligado a FE até março de 1994. A partir de discussões realizadas no Fórum de Licenciaturas da UFG, foi criado o CEPAE como Unidade Acadêmica Especial, vinculado administrativamente à Pró-Reitoria de Graduação da UFG. Constam de seu quadro docente professores graduados, especialistas, mestres e doutores, e a forma de ingresso dos alunos ocorre através de sorteio, com distribuição igualitária das vagas entre os interessados.

Matêncio (1994) afirma que muitas abordagens escolares, derivadas de concepções de ensino e aprendizagem tradicionais, compreendem a alfabetização de forma restrita. Isto é, referem-se ao início do processo, resumindo o termo *alfabetização* sobretudo ao ato de ler, escrever e contar. Nessas abordagens, acredita-se que

"o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda a desenvolver as atividades de leitura e produção escrita" (MATÊNCIO, 1994, p. 17).

Estudos recentes sobre o processo de alfabetização ( BRAGGIO, 1992, 1995; SOARES, 1988; MATÊNCIO, 1994; OLIVEIRA, 1994, entre outros) têm demonstrado a necessidade de se ultrapassar a visão dicotômica e mecânica presente no processo da oralidade, da leitura e da escrita dos métodos tradicionais. Na visão dos diferentes estudiosos, a fala, a leitura e a escrita devem ser tomadas de forma intimamente imbricadas. Matêncio (1994), por exemplo, afirma que

"a escrita deve ultrapassar sua estruturação, e a relação entre como se escreve e o que se escreve demonstra, entre outros pontos, a perspectiva de onde se enuncia, a intencionalidade das formas escolhidas. A leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação, porque é um processo de (re)atribuição de sentidos" (MATÊNCIO, 1994, p. 17).

Dessa perspectiva entende-se que *"a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de sociabilização"* (Idem, p.17).

Braggio (1992), por sua vez, na análise que faz sobre os métodos de alfabetização e seus pressupostos básicos, declara que nos métodos tradicionais *"a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si*

mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula” (BRAGGIO, 1992, p.11).

A idéia de não conceber a síntese desse processo de alfabetização somente nas séries iniciais (pré e 1ª série) indicar-nos-ia, com mais propriedade, o caminho percorrido pelos alunos na apropriação significativa do conjunto de conhecimentos veiculados na 1ª fase do ensino fundamental, sendo esta fase compreendida enquanto parte de um processo maior, ou seja, enquanto parte de todo o ensino fundamental.

Um dos aspectos importantes no processo de alfabetização relaciona-se com o ensino de conceitos, por exemplo, de tempo, espaço, natureza, relações sociais, entre outros, os quais são geralmente exigidos nos programas de Estudos Sociais ou no ensino de História e Geografia. Nesse processo, entretanto, nem sempre os professores se perguntam como ocorre a apreensão e elaboração dos conceitos pelos alunos, o modo como são formados e como poderiam servir de base, por exemplo, para as novas aprendizagens na 5ª série do ensino fundamental.

Esta questão é genérica, isto é, cabe fazê-la às várias áreas de conhecimento que compõem o currículo na referida fase de ensino. Apesar de estarmos olhando para a totalidade, nossa atenção, entretanto, recaiu especialmente na área de Estudos Sociais, mantida na grade curricular como uma tímida presença, apresentada aos alunos em apenas uma aula semanal e sem maior articulação com as demais disciplinas. Tal desarticulação mantém relação direta com a própria transposição das disciplinas História e Geografia para a disciplina de *Estudos Sociais*<sup>2</sup> que, desde a década de 60, já vinha sendo

---

<sup>2</sup> A respeito do histórico dessa transformação veja Fonseca (1995), Bittencourt et. al. (1998), Nikitiuk (1999), Nunes (1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais estão em

considerada optativa no currículo do ensino médio. A partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases de Educação de 1971 (Lei 5.592/71) estabeleceu-se uma nova organização curricular, definindo novas concepções de matérias, áreas de estudo, disciplina e atividade etc.

Quanto aos Estudos Sociais, houve uma institucionalização das experiências já realizadas em vários estados, sendo que o seu ensino passou a ser efetuado na maioria das vezes sem nenhuma explicitação aos alunos, acerca do que consistia essa disciplina, e sequer houve uma preocupação com a articulação entre a mesma e as demais disciplinas do currículo da 1ª fase do ensino fundamental.

Historicamente, a disciplina *Estudos Sociais* vem sendo tratada de forma estanque e descontextualizada na escola, o que nos levou a refletir sobre as possibilidades de recriação de uma proposta pedagógica, em que essa disciplina pudesse ocupar um papel de destaque na grade curricular. Dessa forma, ao sair do espaço reduzido, a mesma deveria revestir-se de uma abordagem sócio-histórico-dialética<sup>3</sup> e interdisciplinar,<sup>4</sup> como preconiza o projeto

---

consonância com a nova LDB de 1996 da educação, apontam para o retorno da História e da Geografia na reestruturação curricular da 1ª fase do ensino fundamental, deixando de existir a denominação "Estudos Sociais".

<sup>3</sup> A abordagem sócio-histórico-dialética compreende o homem enquanto ser histórico e social em sua origem. Dialeticamente, este determinado pelas condições objetivas de seu contexto histórico, mas é também capaz de construir o curso de sua história e desenvolvimento.

<sup>4</sup> Entendemos por interdisciplinaridade, no âmbito da escola, uma proposta de atuação didático-pedagógica, em que as disciplinas escolares sejam tomadas em suas especificidades sendo afins ou não; sejam tratadas de forma articulada, num movimento, numa dinamicidade, que possibilite aos escolares compreenderem em que medida os aspectos gerais e/ou específicos de uma dada disciplina se articulam aos de outra e possam, assim, evidenciar as contribuições das disciplinas no processo de construção de seus conhecimentos. Nessa perspectiva, entendemos ainda que uma disciplina não se sobrepõe às demais; nenhuma é vista como suporte de outra. Todas as disciplinas, independentemente da carga horária curricular, representam o conjunto de ciências e áreas de conhecimento que, transformadas em matéria de ensino, favorecem ao escolar compreender o próprio homem em sua relação dialética com o meio, na busca da construção de sua própria humanização.

político-pedagógico da 1ª fase do ensino fundamental do CEPAE, o qual vem sendo construído desde 1992.

Ao ingressarmos no CEPAE como professor substituto, em 1995, trabalhando na 3ª série do ensino fundamental, procuramos planejar e executar atividades didático-pedagógicas que possibilitassem aos alunos a interação com várias fontes de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar.

Buscamos possibilitar também aos alunos a oportunidade de se perceberem enquanto sujeitos do processo de aprendizagem, criando situações nas quais pudessem expressar, através da linguagem oral e escrita, seus pontos de vista acerca da realidade em que se acham situados. Essa postura ajudou-nos a rever, conseqüentemente, nosso papel como professor, dando margem a questionamentos, no tocante ao alcance da função docente no processo de aprendizagem de crianças escolares.

A partir de 1996, optamos por continuar a lecionar para as turmas de 3ª série, podendo estruturar uma proposta com base nas reflexões sobre nossa prática docente do ano anterior. O fato de estarmos trabalhando na mesma série, pelo segundo ano consecutivo, permitiu-nos repensar e ampliar diversas reflexões, tanto do ponto de vista da proposta pedagógica, quanto dos encaminhamentos didáticos, no que se refere a Estudos Sociais.

Poderíamos exemplificar esse processo de reflexão sobre a prática didático-pedagógica com o nosso trabalho, durante o desenvolvimento do conteúdo *Municípios*, a partir de um conjunto de unidades temáticas que haviam sido escolhidas para serem exploradas em Estudos Sociais. Aliás, esse conteúdo

que constituiu eixo temático da referida disciplina na 3ª série<sup>5</sup>, permitiu-nos vislumbrar outra possibilidade de trabalho na área, de forma a elevá-la à categoria de uma disciplina considerada essencial no currículo da 1ª fase. O redimensionamento da proposta de Estudos Sociais, a partir de um referencial na linha sócio-histórico-dialética acabou por fomentar oficinas pedagógicas, numa perspectiva interdisciplinar, que passamos a ministrar dentro do projeto de extensão – *O CEPAE e a comunidade: um diálogo entre professores* –, atendendo várias escolas públicas de municípios goianos como Trindade (1995,1996), Joviânia (1996), Córrego do Ouro (1996) e Petrolina (1998). No decorrer da execução desse projeto de extensão, pudemos ampliar e reelaborar muitos referenciais teórico-práticos.

A partir de 1997, assumimos turmas de 4ª série iniciando um trabalho que teve como objetivo abordar os conteúdos da série, numa compreensão sócio-histórica, interdisciplinar e intersérie. Esse mesmo objetivo foi mantido quando, em 1998, trabalhamos com o ensino de Estudos Sociais e parte da carga horária destinada à Língua Portuguesa, nas duas turmas de 4ª série, o que nos permitiu outra possibilidade de encaminhamento: trabalhar, simultaneamente, os conteúdos de Estudos Sociais, articulando alguns conteúdos com ensino de Linguagem.

Essa nova forma de pensar nosso trabalho favoreceu, então, o amadurecimento de questões específicas, conduzindo nosso olhar sobre a problemática geral do ensino e o reflexo do mesmo no processo de aprendizagem dos alunos; ou, mais especificamente, como eles aprendem. No caso de Estudos Sociais, buscamos verificar como esse processo ocorria, tendo em vista que essa

---

<sup>5</sup> A disciplina de Estudos Sociais no CEPAE, estava assim organizada - na 1ª série: criança, família e escola; na 2ª série: bairros; na 3ª série: municípios e na 4ª série: Estado. Atualmente, apesar do retorno da História e

área de conhecimento deveria favorecer uma inter-relação de conhecimentos de História e de Geografia com as demais ciências.

Considerando as críticas de Fonseca (1995), Penteado (1994), Castrogiovani e Fischer (1989), entre outros, feitas ao ensino dos Estudos Sociais, envolvemo-nos em reflexões específicas sobre a temática. Dentre os aspectos destacados por esses autores, chamou-nos a atenção a afirmação dos dois últimos, quanto à limitação dos Estudos Sociais na formação de conceitos históricos e geográficos pela criança, dados os limites impostos pela carga horária semanal e a falta de reconhecimento da importância dessa área de conhecimento. Os Estudos Sociais, na maioria das vezes, propõem-se a tratar de temas cíclicos, tais como, *comemorações de datas cívicas, festas folclóricas e populares, biografias de personagens e heróis históricos do Brasil*, sendo esses temas abordados geralmente de uma *forma moralista e/ou romantizada* (CASTROGIOVANI E FISCHER, 1989).

Para os referidos autores, essa disciplina escolar não tem conseguido constituir um espaço de aprendizagem significativa por parte dos alunos. Ao contrário, tem se evidenciado um ensino realizado de forma estanque e sem sentido. Aparentemente, poucas oportunidades vêm sendo oferecidas pelos professores – e pelos materiais didáticos – para que os alunos teçam relações e generalizações dos conceitos estudados. Conseqüentemente, os alunos têm poucas oportunidades de formular seus próprios conceitos; limitando-se a apreender apenas *os já existentes*, isto é, os “ensinados” pelos professores, especialmente via livros didáticos, sem a devida apropriação crítica dos mesmos.

Atentando para essas observações, extremamente relevantes, elaboradas por Fonseca e Penteado, desenvolvemos, durante o ano de 1998, um



programa de Estudos Sociais na 4ª série (Anexo E) no qual procurávamos tratar os conteúdos da série *Estado* (Estado de Goiás) de uma forma ampliada, articulados ao processo de constituição do Brasil enquanto nação. Optamos por trabalhar questões como, por exemplo, a relação histórica entre a chegada/domínio dos portugueses e a situação/reação dos povos indígenas.

Já compreendíamos, àquela época, que abordar a formação do Estado de Goiás, a partir da chegada dos primeiros bandeirantes, como usualmente acontece, dificilmente levaria os alunos a compreenderem o processo de constituição do Estado em seus aspectos físicos, econômicos, sociais e culturais. Na verdade, discutir esse tema, da forma como vem sendo tratado tradicionalmente pelas escolas, parece estar contribuindo para a manutenção do processo de alienação e domínio ideológico, com vista à manutenção do *status quo* dos grupos dominantes; isto é, os dominadores portugueses e bandeirantes paulistas, por exemplo, historicamente têm sido apresentados como homens corajosos, destemidos, “heróis” pertencentes a uma raça de “seres superiores”. Em contrapartida, os nativos são vistos como *ingênuos, indolentes, ignorantes* e incapazes de resistirem à dominação. Darci Ribeiro (1989), ao analisar o processo de dominação portuguesa no Brasil, afirma:

“quando os europeus chegaram ao Brasil, se escandalizaram demais com a boa vida que os índios levavam. Só trabalhavam para si mesmos e só se ocupavam do que gostavam de fazer (...) Os brancos, ao chegarem aqui, encontraram meios de obrigar os índios a entrar no trabalho de sol a sol, para produzir o que eles exigiam. Nisso mataram milhões de índios e, depois, milhões de negros que, a seus olhos, viviam vadiando na África. Somos os descendentes daqueles índios e daqueles negros, avassalados para servir à ordem econômica que só preocupava em produzir gêneros para exportar. Seja açúcar para adoçar a boca dos europeus. Seja ouro para enriquecê-los. Ainda estamos nessa lida” (RIBEIRO, 1989, p. 75).

Parece, portanto, que os professores, em seu fazer pedagógico, não se dão conta de que o conhecimento não é a-histórico, a-temporal, que reflete as

contradições existentes na sociedade de classes, como a sociedade brasileira, por exemplo.

Nesse sentido, procuramos repensar a forma de tratamento do tema, de modo que os alunos tivessem uma nova visão do processo de constituição do Estado brasileiro, enquanto nação determinada, entre outras coisas, pelo processo de expansão mercantil-marítima, com vistas à expansão do modo de produção capitalista nascente. Mais do que isso, pretendíamos compreender os processos de constituição das nações indígenas, objetivando redimensionar a visão ideológica a elas imputada pelos europeus, principalmente os portugueses, através da imposição do trabalho escravo, da língua, dos modos e costumes europeus aos nativos no Brasil. Uma questão ampla acabou por nortear parte do trabalho na disciplina: os povos indígenas seriam frutos do processo evolutivo material e cultural dos povos pré-históricos? De onde esses homens pré-históricos vieram? Como eles chegaram ao território goiano? Esses questionamentos exigiram que o estudo do Estado de Goiás fosse realizado não somente a partir da chegada dos portugueses, mas que incorporassem os conceitos de *tempo*, de *espaço*, de *cultura*, entre outros. Conceitos esses considerados fundamentais à apreensão do processo evolutivo dos povos, suas transformações no modo de viver do ponto de vista material, cultural e espiritual. Era, sem dúvida, um grande desafio: compreender a gênese do processo, isto é, o processo da constituição e desenvolvimento dos povos primitivos em Goiás, favorecendo uma apreensão crítica dos diversos conceitos históricos e geográficos.

Historicamente, nas escolas de primeiro grau do ensino fundamental, não sendo diferente no CEPAE, a disciplina Estudos Sociais sempre foi tratada

tendo por referência *círculos concêntricos*, hierarquizando os conteúdos de forma a desenvolvê-los do *menor para o maior*, do *próximo para o distante*, da *parte para o todo*, da criança em si mesma e seu ambiente familiar, passando pelo aspectos históricos da escola, bairro, município, Estado etc. Enfim, do *concreto- imediato para o abstrato*. Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido por muitos professores, embora tenha um cunho de criatividade e criticidade no trato desses conteúdos voltados para a formação da cidadania, esbarra, do nosso ponto de vista, numa compreensão equivocada de que o processo de ensino deva ser necessariamente iniciado a partir do *concreto*; isto é, daquilo que é considerado *palpável, visível* ou *presente* na experiência da criança. Implica daí a idéia de que a criança e o próprio adolescente seriam *inaptos* para trabalhar com *conceitos abstratos*.

Decorrente dessas concepções, um conjunto de conceitos vem deixando de ser trabalhado nas diferentes séries do ensino fundamental, gerando, por outro lado, grande expectativa quanto aos resultados de algumas inovações que *atrevemos* propor em nosso conteúdo programático. A pergunta geradora, nesse caso, é a seguinte: será que os alunos conseguirão aprender os conceitos que nos propusemos a “ensinar” ? Compreenderão o alcance dos conceitos, a ponto de saberem generalizá-los para outros campos do saber?

Diante dessas reflexões e da necessidade de se fazer uma leitura crítica do nosso programa de Estudos Sociais e, ainda, de reavaliar a proposta de ensino que vínhamos desenvolvendo até então, delineamos uma pergunta que consideramos fundamental: como poderíamos compreender melhor o processo de aprendizagem dos alunos? Em princípio, pensamos investigar a nossa própria prática, simultaneamente ao processo de ensino. Porém, os alunos estavam

sendo aprovados para a 5ª série. Será que o professor-pesquisador poderia ou deveria acompanhá-los? Será que analisar os textos, as pastas, com toda produção escrita dos alunos, seria suficiente para compreender o processo de elaboração conceitual dos mesmos? Como desenvolver o papel de docente e pesquisador, simultaneamente, sabendo manter uma certa distância, um *estranhamento da realidade*, necessários para se construir uma prática de pesquisa?

Se, por um lado, acompanhar as crianças significaria repensar o processo numa outra fase do ensino, na qual os alunos se defrontam com uma nova organização do processo ensino-aprendizado, quantidade de professores, fatores bio-psico-emocionais e sócio-culturais, característicos da puberdade e da adolescência, por outro lado, poderíamos verificar se os conteúdos trabalhados na 4ª série serviriam ou não de apoio e de base para as novas aprendizagens em História e Geografia.

Optamos, assim, por pesquisar a passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série. Diante dessa possibilidade de investigação, todavia, um aspecto preocupou-nos: como os alunos poderiam manifestar os conhecimentos aprendidos na série anterior, se os novos conteúdos de História e Geografia rompiam com a lógica dos círculos concêntricos apontados anteriormente? Por exemplo: enquanto na 4ª série as disciplinas História e Geografia eram vistas de forma integrada, na perspectiva dos Estudos Sociais, a partir da 5ª série, as disciplinas História e Geografia ganham autonomia e são tratadas separadamente. No CEPAE, a partir da 5ª série do ensino fundamental, na disciplina de História estudam-se as Civilizações Antigas e, em Geografia, estuda-se a Geografia Geral.

Fazendo um retrospecto da nossa proposta de trabalho de 1998, observamos que o programa da disciplina de Estudos Sociais, mesmo sem perder de vista o aspecto geográfico, privilegiava o histórico do Estado de Goiás e os conceitos de cultura, sociedade, poder, entre outros. Repensando essas questões, e preocupados com a coerência teórico-metodológica de um pesquisador que se referencia em uma perspectiva sócio-histórico-dialética para construir seu objeto de estudo e sua forma de análise, decidimo-nos, finalmente, por centralizar a pesquisa no processo de elaboração dos conceitos na disciplina História, por alunos de 5ª série, considerando diferentes fatores intervenientes nesse processo.

Em certo sentido, a necessidade de compreender melhor essa problemática, vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, surgiu de algumas perguntas básicas que vínhamos formulando ao longo da nossa experiência como docente na 1ª fase do ensino fundamental: a) Os alunos do CEPAE são capazes de reelaborar os conceitos trabalhados na disciplina de Estudos Sociais na 1ª fase, bem como apreender novos conceitos veiculados nas disciplinas de História e Geografia na 5ª série? b) Como se dão as novas aprendizagens no cotidiano da sala de aula na 2ª fase do ensino fundamental considerando outros aspectos que são próprios de um novo momento no processo de desenvolvimento dos alunos, por exemplo, a adolescência? c) Que outros fatores aparecem nessa fase de ensino que podem facilitar ou dificultar novas aprendizagens? d) A maneira como são estabelecidas as interações na sala de aula, durante o processo ensino-aprendizado pode ter alguma interferência na forma como esses conceitos são elaborados ou reelaborados pelos alunos?

Na tentativa de compreender esse processo, as seguintes questões específicas passaram a nortear, então, as nossas investigações: a) como se dá o processo de apreensão e/ou reelaboração dos conceitos por alunos de 5ª série? b) qual é o papel da palavra (fala, escrita) no processo de construção de conceitos pelos alunos? c) qual é o papel da escola e a postura do professor no processo de construção de conceitos?

Compreender o processo de formação de conceitos de alunos de 5ª série foi o objetivo maior que norteou a proposta de pesquisa, a partir de um recorte na disciplina História e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma visão sócio-histórico-dialética. Nesse sentido, as perguntas mencionadas pareceram-nos extremamente relevantes, uma vez que provocaram a necessidade de um estudo mais aprofundado e sistemático a respeito da formação de conceitos. Tal estudo levou-nos à formulação do problema central da nossa pesquisa, qual seja: *como ocorre o processo de elaboração conceitual por alunos de 5ª série do ensino fundamental em História?* Esse processo pode ser compreendido de modo a relacionarmos o ensino-aprendizado dos diferentes alunos aos aspectos didático-pedagógicos e à natureza da disciplina ou área de conhecimento escolar?

Entendemos que o presente estudo pode contribuir, para: a) desvelar e analisar os elementos intervenientes no processo de formação de conceitos de alunos de 5ª série na disciplina História; b) analisar possibilidades de redimensionar as propostas de ensino nas disciplinas História e Geografia na 1ª fase do ensino fundamental no CEPAE, bem como subsidiar a prática de ensino dos professores da referida fase; c) elaborar algumas reflexões sobre o processo

de ensino-aprendizagem da disciplina História na 2ª fase do ensino fundamental no CEPAE.

Compreender o processo de elaboração de conceitos é uma tarefa árdua e requer dos estudiosos das diversas áreas do conhecimento um esforço significativo, uma vez que apreender o homem na contraditória construção histórica de sua humanização não é apenas tarefa das ciências humanas, mas de todas as áreas do conhecimento <sup>6</sup>.

Essa compreensão está presente na obra de Penteado (op./cit.), quando afirma que as ciências humanas compreendem uma área de conhecimento que se constitui pelo aporte teórico de várias ciências: Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Economia e Política, entre outras. Desse âmbito,

“todas têm o homem como objeto de estudo em suas relações: entre si, com o meio natural em que vive, com os recursos já criados por outros homens através dos tempos” ... “as ciências humanas formam uma intrincada teia de conhecimentos e as divisas de seus campos de trabalho constituem um recurso didático que viabiliza a abordagem ou o tratamento científico da realidade” (PENTEADO, 1994 p.17-18).

Acrescentaríamos, ainda, o papel da Filosofia, da Pedagogia e da Arte ao lado dessas ciências, na busca de uma compreensão e apreensão do homem enquanto ser histórico, em contínua transformação.

A produção do conhecimento atualmente aponta para a necessidade de uma postura interdisciplinar entre pesquisadores nos diversos campos do saber, principalmente porque *“a indivisibilidade da realidade exige sempre a volta ao todo, à compreensão abrangente”* (PENTEADO, 1994, p.19).

---

<sup>6</sup>- O estudo de conceito no âmbito escolar é um tema que atualmente tem merecido maior reflexão por parte de estudiosos brasileiros em várias áreas do conhecimento, sendo que, em muitos desses estudos, estão presentes as contribuições dos teóricos russos: Vygotsky, Luria, Leontiev entre outros. Dentre os primeiros, podemos citar: Oliveira K. (1992, 1993); Machado, in Oliveira Z. (1994); Fontana (1996), Barbosa (1991, 1997, 1998), Cavalcanti (1998), Lisita (1996) que têm demonstrado preocupação em compreender o processo de formação de conceitos, tendo a escola como *locus* privilegiado desse processo.

Essa visão é importante nas ciências humanas uma vez que o homem, ao se constituir como objeto de estudo complexo dessas ciências, não possibilita que esse mesmo homem seja compreendido a partir de uma dessas ciências isoladamente. Nesse sentido, entendemos que nossa postura, enquanto investigador, aponta para essa compreensão, isto é, embora tenhamos voltado nosso olhar de modo particular para o processo dos sujeitos de nossa pesquisa, nosso intento foi de tentar apreender a sua totalidade, ainda que tenhamos enfatizado mais alguns aspectos do que outros.

Ao buscarmos um referencial teórico capaz de nos ajudar a conhecer e compreender melhor a dialeticidade do processo de elaboração de conceitos, realizamos releituras de autores da linha sócio-histórico-dialética, tentando apreender também nesses estudiosos os princípios teóricos do materialismo-histórico-dialético, presentes em suas obras. Teóricos como Vygotsky (1979, 1987, 1998a, 1998b), Luria (1975, 1987, 1990, 1994, 1996), Shardakov (1978), entre outros<sup>7</sup>, foram por nós analisados como sendo capazes de contribuir para a compreensão da dimensão da dialeticidade no processo de elaboração conceitual de escolares da 5ª série do ensino fundamental.

A escolha desses autores deveu-se ao fato de que eles buscaram realizar uma leitura do processo de formação de conceitos, no qual afirma-se que o conceito não tem existência em si mesmo, não constitui uma abstração idealista; é visto, isso sim, como um processo em íntima conexão com a realidade social, a qual lhe dá origem. Para os autores, portanto, estudar a

---

<sup>7</sup> Para a construção deste trabalho, buscamos apoiar-nos em outros autores da linha sócio-histórica, tais como, Wallon (1975, 1989), Gramsci (1986, 1989), Vázquez (1977, 1978), Manacorda (1990, 1991), entre outros, tentando apreender os princípios dialéticos que norteiam suas produções teóricas. Buscamos também apreender em autores mais recentes, como Moll (1996), Daniels (1994), Braggio (1992, 1995), Oliveira K. (1993), Oliveira Z. (1994), Fontana (1996), Mendonça (1994), Barbosa (1991, 1997, 1998), Cavalcanti (1998), Lisita (1996), as



formação de conceitos enquanto processo, entendendo a gênese dos mesmos, principalmente em ambiente escolar, tornou-se como afirma Vygotsky (1998a), uma “importante tarefa prática”.

Vygotsky (1996a, 1998a) afirma que os conceitos cotidianos e os científicos provavelmente diferem quanto ao seu desenvolvimento e funcionamento, e que eles devem, de certa forma, influenciarem-se mutuamente. No entanto, afirma o autor que estudar a relação de desenvolvimento entre ambos requer um parâmetro de comparação. Para isso, dever-se-ia elaborar um instrumento que possibilitasse conhecer as características típicas dos conceitos, em idade escolar, assim como a direção do seu desenvolvimento durante esse período.

Considerando o problema a ser investigado e dadas as características inerentes ao campo de pesquisa, entendemos que somente uma investigação com características qualitativas permitir-nos-ia aproximar de nosso objeto. Entretanto, cabe explicitar melhor o nosso entendimento sobre o conceito *qualitativo* em pesquisa.

Historicamente, tem se usado a expressão *abordagem qualitativa* para contrapor à *abordagem quantitativa* em pesquisa educacional. O termo *pesquisa qualitativa*, inicialmente, surgiu como uma tentativa dos cientistas sociais de se oporem ao método das ciências naturais e físicas que tem sido historicamente utilizado na explicação do fenômeno educativo.

O referido método, segundo André (1995), “*se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para estudo dos fenômenos humanos e sociais*” (p.16). Para a autora, foi

---

contribuições significativas que esses autores têm dado na tentativa de compreender, do ponto de vista dialético, o processo de elaboração conceitual pelos escolares.

Dilthey um dos primeiros a indagar sobre essas dificuldades de se abordar problemas humanos e sociais, a partir do método científico, por entender que os fenômenos humanos e sociais são dinâmicos, complexos, o que impediria a construção de leis gerais que os explicaria de forma objetiva.

Embora o debate no fim do séc. XIX tenha sido importante para demarcar esses territórios, André acredita que não se justifica mais esse tipo de separação. Para ela, a qualidade e quantidade estão relacionadas de forma íntima, o que torna desinteressante que se continue a utilização do termo *pesquisa qualitativa* de forma *ampla e genérica*. A autora acredita que os termos *qualitativo* e *quantitativo* poderiam ser usados para diferenciar técnicas de coleta de informações, ou mesmo designar o tipo de dado obtido, uma vez que *“utilizar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento que se opunha ao positivismo, esse momento parece estar superado”* (idem, p.25).

Essa forma de compreender a pesquisa, acreditamos, aproximou-nos de algumas características da *etnografia escolar*, uma vez que permitiu-nos, enquanto pesquisador, observações e interações significativas com os sujeitos pesquisados por um longo período de tempo. Esse fato facilitou em certos momentos, construir, analisar e expor os dados da referida investigação. Segundo o raciocínio de André, teríamos assim a compreensão de que nossa pesquisa sobre a formação de conceitos tem características “qualitativas”, pela forma como fomos conduzindo o processo de construção e análises dos dados.

Importante destacarmos aqui algumas questões referentes à metodologia por nós utilizada no desenvolvimento da investigação. Como já aludimos anteriormente, simultaneamente ao estudo teórico e à pesquisa

bibliográfica, optamos em construir uma investigação em uma sala de 5ª série do CEPAE, especificamente nas aulas de História.

Nossas observações não se restringiram a momentos esparsos durante o ano; Ao contrário, acompanhamos, semanalmente, durante nove meses (fevereiro a novembro de 1999, num total de 96 aulas) as atividades (aulas, filmes, seminários, apresentações de trabalhos, trabalhos em grupos, debates) realizadas pela professora e pelos alunos na disciplina História.

A leitura, análise e síntese das informações, a partir das aulas, permitiu-nos, por exemplo, mapear vários processos das interações verbais e não verbais, entre a professora e os alunos, entre esses e seus pares, bem como: perceber a existência de grupos de trabalho entre os alunos, perceber a dinâmica da didática utilizada pela professora e vários fatores intervenientes no processo de formação de conceitos pelos alunos; construir instrumentos de sondagem desse processo e finalmente construir a amostragem da nossa pesquisa.

Cabe ressaltar, pois, que somente nos foi possível chegar a uma análise qualitativa dos dados, porque tínhamos uma quantidade considerável de informações que obtivemos durante o período em que estivemos em campo

Na descrição e análise do desenvolvimento metodológico podemos considerar, ainda, duas etapas básicas que cumprimos no desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos o processo a partir de conversas informais com a professora, no sentido de explicitar o projeto de pesquisa e os objetivos da mesma. Posteriormente ao aceite da professora em participar da pesquisa, dialogamos com os alunos para expor nossos objetivos e explicitar o papel que estaríamos assumindo na sala de aula, diferenciando a postura do pesquisador daquela outra

de professor da maioria da turma, no ano anterior (1998), quando cursavam a 4ª série.

Após o aceite da professora e dos alunos, para melhor compreensão da pesquisa e seu desenvolvimento, realizamos uma reunião com a professora, com o objetivo de ler e discutir com a mesma sobre o plano de curso da disciplina História do ano de 1999, bem como uma leitura e discussão do nosso plano de curso de Estudos Sociais do ano de 1998.

A turma tinha 30 alunos (15 cada sexo), sendo que no primeiro semestre um dos alunos foi transferido. No segundo semestre uma aluna "novata" veio compor o grupo que se manteve dessa forma até o final do ano.

Os alunos estavam assim distribuídos, segundo a faixa etária: 10 alunos nascidos em 1988 (11 anos), 13 nascidos em 1987 (12 anos), 04 nascidos em 1986 (13 anos), 02 nascidos em 1985 (14 anos) e 01 nascido em 1984 (15 anos). Como podemos notar, 23 alunos estavam na faixa 11-12 anos; os 07 alunos mais velhos apresentavam histórias de repetência em suas trajetórias escolares na própria escola. Alguns deles apresentam repetência na 1ª e 2ª fases. No ano em que realizamos a pesquisa (1999), 03 alunos eram repetentes na 5ª série de 1998. Um dos alunos que compuseram a nossa amostra havia sido reprovado na 3ª série da 1ª fase do ensino fundamental.

O contexto sócio-econômico-cultural dos alunos era bastante diferenciado, sendo que os pais exerciam as mais diversas profissões as mais diversas: funcionários federais (UFG, Petrobrás, Escola Técnica), estaduais (Celg, Secretaria da Fazenda), profissionais liberais (arquiteto, corretor), comerciantes, empregados no comércio e na indústria, empregados domésticos, prestadores de serviços e um grande número de mães com atividades "do lar". Nos *dossiês* dos

alunos mantidos pela escola, não consta renda salarial dos pais. Possivelmente, considerando as profissões, os pais possuíam renda salarial diversificada.

A maior parte dos alunos residia em bairros próximos à escola: Conjunto Itatiaia, Conjunto Nossa Morada, Conjunto Morada do Bosque; Bairro São Judas, Jardim Pompéia, Campus Samambaia e Setor Samambaia. Havia alunos que moravam em setores próximos à região onde está localizada a escola: Urias Magalhães, Jardim Guanabara, Vila Nova, Santa Genoveva. Alguns provinham de bairros mais distantes, como Vila Canaã, Jardim Goiás, entre outros. Os alunos iam à escola de ônibus ou de transporte escolar, e ainda muitos deles eram transportados pelos próprios pais.

A professora da sala pesquisada formou-se no ano de 1985 em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Goiás. Experienciou a regência em Língua Portuguesa antes do término do curso, porém, sua experiência como professora de História somente ocorreu após o término do curso de graduação. Desde fevereiro de 1998, vinha atuando no CEPAE como professora substituta, lecionando nas turmas da 5ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cabe frisar que a professora demonstrou ser uma profissional séria, comprometida com seu trabalho. Durante a pesquisa, teve pleno envolvimento com o trabalho desenvolvido com a turma, participando ativamente de todas as atividades pedagógicas propostas no CEPAE, notadamente dos Conselhos de Classe, durante os quais expunha abertamente suas opiniões sobre as dificuldades do trabalho realizado com os alunos e as possibilidades de superação das mesmas. Quanto à pesquisa, sempre se mostrou aberta, interessada em acompanhar o desenvolvimento da mesma fornecendo dados

importantes sobre a disciplina História, sobre o tema da pesquisa e o trabalho didático-pedagógico desenvolvido com os alunos, inclusive apontando alguns que poderiam, na sua opinião, constituir amostragem de nosso estudo.

As duas estagiárias do curso de Licenciatura de História da UFG, cumprindo estágio da disciplina no CEPAE naquele ano, assumiram a regência no 2º semestre e foram responsáveis por ministrar o conteúdo relativo à *Grécia Antiga*. Assim como a professora, as estagiárias demonstraram responsabilidade e envolvimento com o estágio.

No desenrolar de nosso estudo, resolvemos investigar o processo de formação de conceitos de apenas alguns alunos daquela turma, já que a natureza de nosso problema não nos permitiria trabalhar a observação detalhada de todos os alunos simultaneamente, sendo necessário estabelecer, portanto, uma amostra<sup>8</sup>.

Inicialmente, tínhamos alguns critérios na escolha dos alunos para integrarem a amostra, os quais procuramos manter no curso da pesquisa. Tal escolha baseou-se nos seguintes aspectos: a) uso da linguagem oral e escrita; b) diferenças socio-econômico-culturais<sup>9</sup>; c) desenvolvimento escolar e d) frequência

---

<sup>8</sup> Os alunos que constituíram a amostra final da pesquisa foram identificados com a letra "A" seguida de número, facilitando dessa forma sua identificação, tanto nas interações orais em sala, como nos materiais escritos dos mesmos. No decorrer das análises utilizamos também a letra "B" seguida de número para identificar os alunos que não participaram da amostra, mas que mantêm interação com os alunos da amostra.

<sup>9</sup> Entendemos por diferenças sócio-econômico-culturais as condições objetivas de existência de cada um dos alunos. Como os alunos são admitidos no CEPAE por processo de sorteio, possuem diferentes condições sociais, econômicas e culturais. Quanto às condições culturais, entendemo-las como sendo as oportunidades de acesso, por parte dos alunos, às atividades educativas da escola, bem como o acesso a bens culturais fora da mesma, tais como: cinema, teatro, bibliotecas, viagens, etc. Desse ponto de vista, os alunos do CEPAE, por apresentarem diferentes condições sócio-econômicas, evidentemente apresentam também diferentes situações de acesso a bens culturais fora da escola. Cabe frisar, entretanto, que o CEPAE tem uma grande preocupação com a formação cultural de seus alunos. A disciplina Educação Artística, por exemplo, está articulada com as demais disciplinas do currículo em todas as fases, possuindo professores específicos de artes plásticas, música e teatro que desenvolvem, além das atividades de aulas, vários projetos voltados para a formação artística e cultural dos alunos.

regular às aulas. Esse último critério foi importante porque desistimos de estudar o processo de muitos alunos, devido à flutuação dos mesmos na frequência às aulas, o que dificultou o acesso a seus materiais escritos.

Ao longo das observações (de fevereiro a novembro), foi definindo-se melhor a amostra e os critérios que utilizamos foram os seguintes: alunos que evidenciavam pouco envolvimento com a leitura e tinham grandes dificuldades na escrita. Apresentavam, portanto, baixo rendimento escolar e ainda dificuldades sócio-econômicas; alunos com bom rendimento escolar, envolvimento em leitura e a escrita, de forma significativa, e com boas condições sócio- econômicas. Finalmente, alunos com relativo desempenho escolar, caracterizado por um envolvimento regular com a leitura e a escrita, e boas condições sócio- econômicas, que representassem, portanto, do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento, a média da turma.

Na segunda etapa da pesquisa, iniciamos o acompanhamento regular das atividades propostas pela professora. Para tal, utilizamos como técnica de pesquisa de campo a observação, em sala de aula, sem intervenção do pesquisador na dinâmica das aulas. Isto é, não “interferíamos” no momento em que a professora lecionava. Muitas das intervenções que ocorreram ao longo do processo da pesquisa não eram uma premissa inicial de nosso trabalho. Porém, a partir das observações em sala e das conversas informais e sistemáticas com a professora, procuramos contribuir, às vezes, a pedido da própria professora, com sugestões didáticas em atividades com textos, filmes, debates, bem como refletir sobre o processo pedagógico-didático. Cabe frisar que não participamos das reuniões de área e nem das atividades de planejamento das atividades semanais, uma vez que não tínhamos a intenção de intervir tão diretamente no trabalho

realizado pela professora. É necessário explicitar que as intervenções que realizamos estavam voltadas unicamente para o favorecimento de uma compreensão do processo de formação de conceitos dos alunos e alguns de seus elementos intervenientes.

Cabe ressaltar que as anotações ( registro das interações orais e escritas e de outras atividades) foram feitas por escrito durante as aulas e após as mesmas. Essas anotações constituíram instrumento importante na construção dos dados em sala. Algumas vezes, tentamos gravar em fita cassete (gravador) as interações da turma como um todo e de grupos de alunos, porém, o barulho, dentro e fora da sala, dificultou muito o entendimento das informações contidas nas fitas. As mesmas tiveram, por esse motivo técnico, pouca validade para a análise.

Optamos por não gravar as aulas em vídeo, uma vez que entendíamos que essa técnica poderia inibir a participação da professora e dos alunos, bem como, de certa forma, limitar a ação do pesquisador. Nesse sentido, a técnica de observação e registro, por escrito, das interações dos alunos no *grupão* e em grupos menores, apesar de incomodá-los um pouco, não pareceu inibi-los. No entanto, levava a indagações, tais como: *professor, por que você anota tanto? Você sempre escreve mais do que nós!*

Além das observações e registro (por escrito) das atividades, conversávamos informalmente com a professora e estagiárias; muitas dessas conversas, após as aulas de História, serviram também no sentido de obter informações que pudessem auxiliar na elucidação do processo de formação conceitual dos alunos.



À medida que fomos percebendo elementos que poderiam interferir no processo de formação de conceitos pelos alunos, por exemplo, aspectos relativos à adolescência, realizamos uma entrevista (ANEXO D) e algumas conversas *informais* com a equipe do Setor de Psicologia Escolar do CEPAE, com o objetivo de apreender melhor os aspectos do fenômeno da adolescência, na sua relação com o processo de ensino-aprendizado.

Ainda tivemos, durante a pesquisa, diversas conversas informais com os alunos, registrando-as por escrito, a fim de resgatá-las em posterior análise. Nelas pudemos perceber vários elementos próprios da adolescência e algumas de suas relações com a questão da formação dos conceitos .

Participamos também de dois conselhos de classe bimestrais, com o objetivo de apreender a visão que os outros professores da turma tinham dos alunos. Procurávamos, em certa medida, expor, argumentar, questionar, refletir com os professores acerca do processo ensino-aprendizado naquela turma, a fim de tornar mais claros os pontos de vista deles sobre os processos de seus alunos.

Finalmente, no mês de novembro, realizamos algumas atividades, previamente planejadas, utilizando questões dirigidas à professora (ANEXOS - A e B) e aos alunos (ANEXO - H), com vistas a compreender em que nível estaria a elaboração de conceitos por estes últimos. Registramos as respostas da professora por escrito e com auxílio de gravador. Já as respostas dos alunos foram registradas apenas por escrito.

Simultaneamente ao registro (escrito, gravado) das informações, procedemos a uma análise minuciosa das mesmas, relacionando-as ao estudo teórico que vínhamos realizando sobre o processo de formação de conceitos, a fim de tentar compreendê-lo dialeticamente. Nesse sentido, inicialmente,

tínhamos algumas questões levantadas (hipóteses). Enquanto fomos desenvolvendo a pesquisa, procuramos encaminhá-la de modo que os passos da investigação, na sua maioria, fossem se configurando de forma gradual, à medida que analisávamos, refletíamos sobre cada atividade desenvolvida pela professora e seus alunos.

O longo período de observações das aulas, no qual procuramos registrar as interações verbais (oral e escrita) e não-verbais entre os alunos e entre estes e a professora, permitiu-nos levantar uma quantidade considerável de elementos que pareciam estar ligados diretamente ao processo de formação de conceitos e alguns fatores intervenientes nesse processo. Aliás, apreender esses processos intervenientes, que se manifestaram no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo: a questão da adolescência, o papel da mediação da professora, e a *indisciplina*, mostrou-se de suma importância, não apenas porque constituíam um dos objetivos desta pesquisa, como também por permitir a (re)leitura de algumas contradições naquele processo.

Parte do material construído na disciplina História, em 1999, pelos alunos que constituíram a amostra, foi analisado com o objetivo de perceber o nível de elaboração conceitual dos mesmos. Também, registramos a contribuição de outros alunos que acabaram por se tornar sujeitos intervenientes no processo de formação de conceitos dos alunos da amostra. Assim, analisamos, de modo conjunto, parte dos materiais produzidos pelos alunos, pela professora, pelas estagiárias de História, além da didática utilizada nas aulas.

É necessário ressaltar que muitos aspectos que apresentamos até aqui foram por nós considerados importantes, para que os leitores deste trabalho dissertativo possam acompanhar o que apresentaremos a seguir. Muitos aspectos

dessa parte introdutória de nosso estudo serão retomados nos capítulos que se seguirão.

O presente trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo, apontamos os aspectos teóricos sobre o processo de formação de conceitos, tentando resgatar o ponto de vista dos autores soviéticos, interrelacionando-os com o ponto de vista de outros autores que na atualidade têm se preocupado com o estudo de formação de conceitos no processo ensino-aprendizado escolar.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos relacionados à pesquisa sobre a formação de conceitos na disciplina História, por escolares de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental do CEPAE/UFG. Apresentamos e analisamos os dados construídos na pesquisa, os instrumentos que utilizamos nessa construção, privilegiando a compreensão da formação de conceitos segundo uma abordagem sócio-histórico-dialética.

Em nossa conclusão, discutimos o conjunto de dados construídos à luz de nosso referencial, refletindo acerca das implicações pedagógicas decorrentes de uma abordagem de orientação dialética sobre a formação de conceitos por escolares.

## CAPÍTULO I

### O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA

O processo da formação de conceitos, embora seja um tema estudado atualmente em diversas áreas de conhecimento, não constitui um tema novo. Os povos da antigüidade deram passos significativos para a construção do conhecimento. Segundo Matallo Jr. (In: Carvalho, 1997) os povos da antigüidade, por exemplo, egípcios, gregos, romanos, indianos, muçulmanos, desenvolveram *formas diversas de saber*. Entre todos se concretizou um tipo de conhecimento ligado aos artefatos da guerra; isto é, construíram um saber a partir de necessidades práticas, empíricas, sendo a força propulsora, na busca desse tipo de conhecimento, as imposições derivadas das necessidades de existência.

Paralelamente à preocupação dos gregos com a construção do saber empírico, esses não foram os únicos motivos que impulsionaram os estudos desenvolvidos na antiga Grécia, *“os gregos desenvolveram um tipo de reflexão - a intuição - que se destacou pela possibilidade de gerar teorias unitárias sobre a*

*natureza e desvincular o saber racional do saber mítico*" (MATALLO JR., In: CARVALHO, 1997 p.13). Isto não significa, no entanto, que os gregos tivessem abandonado o saber mítico, cosmológico. Em certo sentido, tal fato caracterizou uma forma de concepção sobre o conhecimento, dicotomizando-se a *dóxa* – conhecimentos construídos a partir da experiência, do empírico, do senso comum – e a *epistemé* – que implicaria conhecimentos lógicos, racionais, construídos a partir da razão. Para o autor, a *epistemé* grega é do tipo *theoretiké*, isto é, "um tipo de saber adquirido pelos 'olhos do espírito' que ia além dos meros fenômenos empíricos" (MATALLO JR., In: CARVALHO, 1997 p.13-14).

Segundo o autor, essa separação entre o *logos* mítico e racional; a diferença entre conhecimento prático – ligado ao mundo do trabalho, à produção de bens necessários à vida – e conhecimento teórico – ligado ao prazer de conhecer, de saber –, de certa forma, além de demarcar as diferentes formas de conhecimentos, refletiu uma separação entre a *cabeça* e as *mãos*. Essa diferença, por sua vez, caracterizou uma divisão entre o trabalho intelectual e manual, na sociedade grega, pois

"só o aparecimento de uma classe ociosa poderia ensejar o desenvolvimento de um conhecimento desvinculado das necessidades. Como esta classe tinha mais prestígio e status, sua atividade foi considerada superior, pura e livre, em oposição ao trabalho prático, considerado inferior, desinteressante e preso ao interesse de outrém, já que era executado por escravos para os senhores" (Idem, p. 14).

Os gregos, ao elaborarem a *epistemé*, contribuíram para a construção de uma teoria do conhecimento pois, segundo o autor, os significados dos conceitos dependeriam das teorias em que ocorrem. Se numa teoria do senso comum os conceitos podem ser vagos e contaminados por valores e doutrinas, isso seria inadmissível com a teoria científica. Nesse sentido, assim afirma Matallo Jr.:

"Para Sócrates, a ciência é um conhecimento 'amarrado' e possui um encadeamento racional." Na teoria científica, "Os conceitos devem ter um significado preciso<sup>10</sup> e devem remeter a outros conceitos correlatos e também precisamente definidos, de tal forma que as teorias formem estruturas mais ou menos 'fechadas' de conceitos significativos e que se referem a conjuntos específicos de fatos e fenômenos" (MATALLO JR. In, CARVALHO, p. 23).

Para Matallo Jr. (Idem), embora os gregos tenham contribuído de forma significativa para a construção das bases conceituais, dos fundamentos do processo científico de construção do conhecimento, não o desenvolveram amplamente, o que veio acontecer a partir das contribuições de Descartes, Galileu, Copérnico, Newton, entre outros autores dos séc. XVI-XVII. Constituíram-se, esses autores, os pensadores que dariam os fundamentos paradigmáticos da ciência até o século XX. Esse histórico debate sobre o processo de construção do conhecimento acabou transformando-se em objeto de estudo nos séculos posteriores, como, por exemplo, o problema da elaboração de conceitos científicos na escola.

Historicamente, muitos autores têm produzido uma compreensão tradicional acerca da formação de conceitos, na qual têm sido utilizados métodos de pesquisa voltados para essa finalidade, apenas enquanto produto e não enquanto processo.

O foco desses métodos no âmbito das ciências, de acordo com o que mostraram Vygotsky (1979, 1987, 1996a, 1998a), Luria (1987, 1994), Shardaikov (1978) e, mais recentemente, autores como Barbosa (1991, 1997, 1998), Cavalcante (1998) e Lisita (1996) encontra-se numa visão tradicional da formação dos conceitos. O conceito, enquanto produto, é visto como "essencial", acabando por negligenciar o estudo do processo, devido às dificuldades para estudá-lo do

---

<sup>10</sup> - Grifo nosso

ponto de vista experimental, bem como pelo fato de utilizarem-se, na interpretação do processo conceitual, de análises idealistas e positivistas.

Vygotsky (1998a) afirma que o estudo experimental dos conceitos constituiu um problema teórico-prático com o qual ele e seus colaboradores depararam-se. No momento histórico em que esse autor estava produzindo sua pesquisa – década de 20 do séc. XX – a ciência psicológica não dispunha de métodos eficazes para o estudo do referido objeto, uma vez que o estudo dos processos psicológicos e da consciência humana, por não serem empiricamente observáveis, ofereciam barreiras para a compreensão dos conceitos.

A proposta de estudar cientificamente a mente humana estava subordinada, de um lado, às explicações idealistas da psicologia subjetivista. Esta, apropriando-se das concepções dos seguidores de filósofos como Kant (1724-1804), afirmava que idéias de espaço, tempo e ainda de conceitos de quantidade, qualidade e relação originavam-se na mente humana e não poderiam ser decompostas em elementos mais simples. Acreditava-se, portanto, que os processos mentais do homem se desenvolviam sem nenhuma relação com a realidade exterior. Isto é, tal desenvolvimento ocorria segundo uma lógica genética interna, na qual a realidade externa em nada poderia contribuir para modificá-la.

De outro lado, havia a visão da psicologia objetivista, de cunho materialista que, apropriando-se das contribuições de Locke (1632-1704) e de outros autores associacionistas e empiristas, enfatizavam que as idéias originavam-se a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. Dessa forma, compreender e descrever as leis da associação pelas quais algumas sensações simples combinam-se e produzem idéias complexas,

passaram a ser um dos grandes temas da análise psicológica. Entendiam-se os processos mentais como resultado de atos reflexos da realidade exterior, isto é, tais processos seriam cópias da realidade refletidas na mente humana.

As duas abordagens filosóficas, presentes na ciência psicológica, tinham como pressupostos teóricos as idéias dualistas de Déscartes (1596-1650), defensor de que o estudo científico do homem deveria restringir-se ao corpo físico, cabendo à Filosofia o estudo da alma. Dessa maneira, as formas superiores de comportamento do homem eram vistas como dicotômicas, excludentes, não havendo possibilidade de tratá-las do ponto de vista experimental e, simultaneamente, mantendo-se um enfoque dialético.

Barbosa (1991, 1997) afirma que Vygotsky e seus colaboradores, atentos a toda produção teórica da psicologia europeia ocidental e aos novos problemas colocados à Rússia após a Revolução de 1917<sup>11</sup>, demonstraram interesse em construir, a partir das contribuições teóricas do materialismo histórico-dialético, uma *teoria marxista do funcionamento intelectual humano*.

Os princípios e teses defendidos por Karl H. Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) representaram para Vygotsky e seus colaboradores importantes contribuições para suas elaborações teóricas, com base nas categorias *mediação*, *contradição*, *historicidade* e *totalidade*, presentes no método materialista-histórico-dialético. Demonstraram, esses estudiosos, um grande interesse em compreender o homem em sua totalidade histórica, percebendo a realidade como produto das ações humanas no mundo e as influências deste no próprio homem. Dessa forma, para compreender o processo da internalização da realidade social e a constituição da consciência humana, cujos aspectos inter e

---

<sup>11</sup> - Sobre o histórico da atuação de Vygotsky e de seus colaboradores na União Soviética pós-revolucionária, pode-se consultar: Barbosa (1991, 1997); Van Der Veer e Valsiner (1996); Moll (1996).



intra-psicológicos fossem vistos como unidade dialética, estes autores lançaram-se, já na década de 20, do século XX, na tentativa de construir um novo papel da ciência psicológica. Papel este que deveria compreender o homem como um ser historicamente determinado, porém capaz de transformar a si mesmo e ainda a sua realidade social.

Vygotsky defendeu a possibilidade de estudar, cientificamente, as leis que regem o processo da composição e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da *psiqué* humana, interrelacionando os aspectos interno e externo do homem. Isto é, o homem desenvolve-se na relação com o meio sociocultural, cujo processo está mediado por meios (signos e instrumentos) culturalmente construídos.

Cavalcanti (1998), interpretando essa abordagem, esclareceu que

“ o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa relação, o sujeito tem um papel ativo, mas as funções mentais desenvolvem-se na interação do sujeito, em atividade, com o mundo” (CAVALCANTI, 1998, p.140).

Nessa relação cognitiva, o homem operaria material e racionalmente com o mundo e, nessa operação, a partir dos instrumentos historicamente elaborados, construiria o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, da realidade externa. Um processo interpsicológico (interpessoal) que se transforma em intrapsicológico (intrapessoal). ( VYGOTSKY, 1979, 1998:)

Cavalcanti enfatiza ainda que “ a internalização é um processo ao mesmo tempo ‘de fora para dentro’ e de ‘dentro para fora’, resultado do confronto das representações do sujeito e do conhecimento elaborado” ( p. 142).

Considerando essas formas de atividades tipicamente humanas, Vygotsky propôs uma nova forma de investigar, por exemplo, a consciência do homem, ao abandonar o modelo da lógica formal em favor da construção de uma lógica dialética na explicação da consciência e, especificamente, das relações desta com a formação de conceitos.

Aranha e Martins (1986), ao tratarem do tema da *lógica formal e lógica dialética*, estabelecem as suas diferenças e suas relações no contexto filosófico e científico. Para as autoras, a Filosofia sempre se preocupou com questões relacionadas à busca da origem do conhecimento, sua essência, os tipos e os critérios de sua verdade. Para responder a tais questões, tornou-se necessária a construção de instrumentos capazes de demonstrá-las. Nessa perspectiva, segundo as autoras, a *lógica* aparece como a possibilidade de contribuir para a construção das regras do *correto pensar*. Portanto, a lógica, no âmbito da Filosofia ou da Ciência, aparece como o *"instrumento que vai permitir o caminhar rigoroso do filósofo ou do cientista"* (ARANHA e MARTINS, 1986, p,96.)

Ainda segundo as autoras, etimologicamente, o termo *lógica* vem do grego *logos* que significa *palavra, expressão, pensamento, conceito, discurso, razão*, e foram os próprios gregos os primeiros a se interessarem pela construção de *instrumentos lógicos* para se conhecer a verdade. Em Aristóteles, por exemplo, a lógica que era vista como a *ciência da demonstração*. Foi subdividida em *lógica formal* – que estabelece a forma correta das operações do pensamento; ato de raciocinar – e *lógica material* – que trata da aplicação das operações do pensamento; uma *metodologia*. Desse modo, ficava estabelecido que se fossem aplicadas, de forma adequada, as regras corretas das operações do pensamento,

isto é, através de uma metodologia coerente, poder-se-ia chegar a conclusões lógicas sobre a realidade, o conhecimento e a verdade do conhecimento.

Enquanto a *lógica aristotélica* baseia-se no *princípio da identidade* das coisas e em uma concepção estática da realidade na qual, conseqüentemente, não é possível a contradição, a *lógica dialética* parte do *princípio da contradição* segundo o qual “o movimento da realidade se explicita pelo antagonismo entre dois momentos denominados *tese e antítese*, cuja contradição deve ser superada pela *síntese*” (ARANHA E MARTINS, 1986, p.106). Ainda conforme Aranha e Martins, assim como o estudo da lógica formal, historicamente, passou por várias mudanças, assim também a lógica dialética apresentou mudanças históricas.

Karl Marx e Friedrich Engels (séc. XIX), apropriaram-se da dialética idealista de Hegel (1770-1831) que via o pensamento como capaz de criar a realidade e afirmava ainda ser esta a manifestação externa do pensamento. Isto é, o mundo seria uma manifestação da idéia. Entretanto, a despeito de conceberem a dialética em Hegel de forma idealista, Marx-Engels consideravam-na importante e rigorosa. Marx (1989) afirma:

“ A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (MARX, 1989, p. 17).

Marx e Engels deram um novo significado à dialética, ao demonstrarem que, sendo a realidade material um processo em constante movimento contraditório, a contradição necessariamente surgiria entre os homens reais, em condições históricas e sociais reais. Para os autores, portanto,

“Ao contrário da filosofia alemã que desce do céu sobre a terra, é da terra ao céu que subimos aqui. Em outras palavras, aqui não partimos daquilo que os homens dizem, imaginam, crêem, nem muito menos do que são nas palavras, pensamento, imaginação e representação de

outrem, para atingir finalmente os homens em carne e osso. Não, aqui partimos dos homens tomados em sua atividade real, segundo o seu processo real de vida, representando também o desenvolvimento dos reflexos e dos ecos ideológicos desse processo vital"... "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX e ENGELS, in. IANNI, 1978 P.73).

Segundo Aranha e Martins, os autores consideram que o mundo material seria o dado inicial, a partir do qual os homens constroem os seus pensamentos, os seus conceitos, a sua realidade espiritual.

Vygotsky, ao tomar como ponto de partida os princípios da lógica dialética, ao pensar, por exemplo, o processo de formação da consciência e dos conceitos contribuiu para a superação das duas correntes científico-filosóficas no âmbito da ciência psicológica. Nesse sentido, Barbosa assim se manifesta considerando as contribuições do autor soviético:

"Do ponto de vista da lógica formal, o conceito é tido como o conjunto de traços de certo objeto, pessoa, fenômeno ou situação que podem ser classificados como 'traços gerais' ... procurar-se-ia, pois, algo que fosse uma 'marca imutável' em cada objeto, pessoa ou situação e que, em determinados momentos ou aspectos, coincidiria com outros objetos, pessoas ou situações" (BARBOSA, 1998, p. 107).

O problema da elaboração de conceitos constituiu questão de extrema importância no processo de construção de conhecimentos pela criança e adolescentes nas obras de Vygotsky (1979, 1989, 1996a, 1998a), Luria (1987, 1994, 1996), e Shardaikov (1978). Vygotsky (1998a), por exemplo, demonstrou que entender, experimentalmente, o processo de formação de conceitos e, em especial, os científicos, sem perder de vista o contexto sócio-cultural no qual ele ocorre, bem como os processos intervenientes no estudo dos mesmos, é de fundamental importância, seja na infância e/ou com adolescentes escolares. O problema dos conceitos científicos foi concebido como relevante por ter uma relação direta com o processo da educação, do ensino-aprendizagem e desenvolvimento, e por constituir um problema social real, concreto.

### 1.1- Os métodos de estudo de formação de conceitos

A ciência psicológica do início do século XX apresentava-se dividida entre duas tendências excludentes, gerando dessa forma dificuldades em compreender os processos superiores da mente. Entre esses, os processos da consciência, da atenção, da memória, do comportamento volitivo e dos conceitos. Por isso, Vygotsky (1996a, 1998a), Luria (1987, 1994), Shardaikov (1978), mencionados anteriormente, apontam as dificuldades por que passa o estudioso de formação de conceitos, principalmente pela falta de um método experimental de pesquisa que aborde o problema adequadamente, isto é, a partir de uma lógica dialética que abarque a totalidade do processo.

Vygotsky (1998a) subdividiu os *métodos tradicionais de estudo* sobre conceitos em dois grupos: o da definição de conceitos e os estudos da abstração

O *método da definição de conceitos*, com as suas variantes, é um dos exemplos do primeiro grupo analisado por Vygotsky. Esse tipo de método "...é utilizado para investigar os conceitos já formados na criança através da definição verbal de seus conteúdos" (VYGOTSKY, 1998a, p.65). Nesse sentido, o autor apontou dois importantes inconvenientes nesse método de estudo. Primeiramente, como o mesmo está voltado para o produto, negligencia a dinâmica e o desenvolvimento do processo. Nessa perspectiva, não traria à tona o pensamento da criança, mas centrar-se-ia numa mera reprodução dos conhecimentos já prontos, definidos *a priori*. Em segundo lugar, por estar centrado na palavra, esse método não leva em consideração a percepção e a elaboração mental do material sensorial que dá origem ao conceito. Para Vygotsky, o material sensorial e a palavra são essenciais, indispensáveis para a

formação de conceitos, uma vez que o estudo isolado da palavra, num plano puramente verbal, perde de vista o aspecto da realidade imediata, na qual a criança estaria imersa.

O segundo grupo refere-se aos *estudos da abstração*. Esses métodos, por sua vez, analisam os processos psíquicos que levam à formação de conceitos. Em tais métodos, pede-se “à criança que descubra algum traço comum em uma série de impressões discretas, abstraindo-o de todos os outros traços aos quais está perceptualmente ligado” (VYGOTSKY, 1998 a , p.67). Para o autor, esses tipos de métodos do segundo grupo também apresentam problemas na compreensão do processo, uma vez que negligenciam o papel do símbolo, a palavra, na formação de conceitos. É por essa razão que Vygotsky chama esses métodos de *tradicionais*, por separarem a palavra do material da percepção e operar ou com uma ou com o outro.

Ampliando a discussão sobre os métodos desenvolvidos por outros autores na elaboração de conceitos, Vygotsky (1998a) apresenta e analisa o ponto de vista de Usnadze, segundo o qual “os conceitos completamente formados aparecem relativamente tarde”, embora as palavras apareçam muito cedo no processo de desenvolvimento da criança, facilitando seu processo de interação com os adultos. Para Usnadze, as palavras exerceriam o papel de conceitos na criança, antes que seu processo de elaboração conceitual se torne completamente desenvolvido. Dessa forma, as palavras serviriam de mediação entre o adulto e a criança, servindo como um “*equivalente funcional*” dos conceitos.

Vygotsky entendeu estar diante de uma situação em que as formas de pensamento da criança diferem da composição, estrutura e modo de operar do

adulto. Embora difiram, as tarefas de comunicação e compreensão entre adultos e criança são possibilitadas através da linguagem, uma vez que a criança desenvolve *equivalentes funcionais de conceitos*. Nesse sentido, Vygotsky afirmou que *“a questão principal em relação ao processo de formação de conceitos é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada ”* (VYGOTSKY, 1998a, p. 69).

A criança, no início de seu desenvolvimento, encontra um mundo socialmente construído, enquanto processos histórico e cultural. Isto constitui um conjunto de *situações nebulosas*, as quais a criança, inicialmente, não compreende. Lentamente, todavia, através da linguagem não-verbal, gestual, oral e gráfica (desenho e escrita), a criança, com o auxílio do outro (família, professores, colegas etc.), vai apropriando-se de um conjunto de mediadores materiais, simbólicos que lhe permite construir uma representação do mundo e de sua consciência, enquanto um todo sensível, visual, auditivo, perceptivo, porém, de difícil compreensão enquanto totalidade do ponto de vista conceitual.

Cavalcanti (1998) afirma que *“A individuação resultante deste processo de formação da consciência é, assim, um esforço, um ‘larvar de um sócius’ ”* (CAVALCANTI, 1998 p.142). Citando Wallon (1975) , afirma que o indivíduo, desse ponto de vista, *‘é essencialmente social’*:

*“É-o, não em consequência de contingências exteriores, mas em consequência de uma necessidade íntima. É-o, geneticamente ”. E mais adiante: “ O sócius ou o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica”* (CAVALCANTI, 1998, p. 142).

Haveria, portanto, uma imbricada unidade dialética entre o processo social mais amplo e sua identidade individual que, lentamente, vai se constituindo. Não existe um *hiato inicial* entre esses dois processos, já que o indivíduo é visto

como um ser social desde o início, conforme a perspectiva sócio-histórica-dialética de Wallon (1989) e dos autores soviéticos.

Barbosa (1997), a esse respeito, assim se refere:

\* A criança, desde tenra idade, iria se apropriando de instrumentos materiais e simbólicos, de signos (palavras, números, formas, cores, etc) e significados, os quais vão ganhando a qualidade de mediadores nas relações que criam ou estabelecem com objetos, pessoas ou situações. Esses mediadores, criados historicamente nas diversas sociedades, são organizados pelas diversas culturas de forma a colocar as crianças frente a diversas situações, existindo, ademais, expectativas quanto ao uso de instrumentos diversos para resolvê-las. Assim se a cultura e a situação social determinam vários contextos nos quais a criança estará colocada, também elas organizam ou fornecem instrumentos com os quais ela poderá lidar diferentemente naquelas situações. Tal dinâmica de interiorização dos meios de operação das informações, historicamente determinados e culturalmente organizados, implicaria na unidade entre a natureza social do indivíduo e sua natureza psíquica" (p. 30).

Para melhor explicitar a importância da linguagem no processo de formação de conceitos, Vygotsky apresenta o método experimental denominado *formação de conceitos artificiais*, criado pelo psicólogo alemão N. Ach, o qual permite uma combinação das duas partes, ou seja, do material sensorial e da palavra.

Nesse método, em situações experimentais, eram introduzidas palavras sem sentido, criadas artificialmente, que não possuem inicialmente significação para os sujeitos experimentais. Conceitos artificiais eram também introduzidos na situação experimental, de forma que cada palavra sem sentido estivesse ligada "a uma determinada combinação de atributos dos objetos para os quais não existe nenhum conceito ou palavra já pronto" (VYGOTSKY, 1988a p.66). Dessa forma, a criança, o adolescente ou mesmo o adulto defrontam-se com um situação completamente nova, pois, tanto as palavras quanto os conceitos não se encontram enraizados nas experiências cotidianas desses sujeitos, impedindo que os mesmos realizem as provas de forma imediata.



Embora esse método postulasse a construção de conceitos artificiais, o mesmo não pressupunha a necessidade de conhecimentos e experiências anteriores por parte dos sujeitos observados, levando Vygotsky a considerar 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”* (VYGOTSKY, 1998a, p. 66-67). Para o autor, as pesquisas de N. Ach demonstraram que a existência de ligações, de conexões entre os símbolos verbais e os objetos, por si só, não garantem uma formação significativa do conceito. As pesquisas de N. Ach, segundo Vygotsky, acabaram revelando que

*“a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema; e que só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito”* (VYGOTSKY, 1998a, p. 67).

Vygotsky (1998a) demonstrou que N. Ach, embora tenha superado a visão mecanicista dos métodos tradicionais na formação de conceitos, não deu a devida atenção ao papel da palavra, assim como não foi capaz de desvelar a verdadeira natureza (genética, funcional ou estrutural) do processo de formação de conceitos. Por isso, o método de N. Ach foi modificado pelo próprio Vygotsky e por L.S.Sakharov, um de seus colaboradores, recebendo o nome de *“método de dupla estimulação”*<sup>12</sup>.

Enquanto, no método de N. Ach, o sujeito experimental dispunha de um tempo para experimentar, compreender o que era pedido na tarefa a ser realizada, no método dos autores russos, o problema era apresentado desde o início da atividade, não havendo mudanças na mesma. No entanto, as chaves

---

<sup>12</sup> - O método de dupla estimulação é apresentado de forma didática em Vygotsky (1996a 1998a), Luria (1987, 1994), Shardaikov (1978).

para a solução do problema, isto é, da atividade, eram introduzidas passo a passo.

Vygotsky acreditava que o sujeito necessitava ser confrontado com a tarefa a ser realizada. Durante o processo de resolução da mesma, o sujeito era levado a se utilizar da linguagem, da palavra, para conseguir solucionar o problema. Nesse processo, o sujeito poderia construir conceitos.

Apesar de compreender que o processo de elaboração conceitual se inicia em tenra infância, Vygotsky acredita que as funções psicológicas que possibilitariam à criança formar conceitos científicos somente amadureceriam na puberdade, que é quando ela passava a pensar na perspectiva dos conceitos. Para o autor, as funções psicológicas em desenvolvimento fazem o papel de apoio nesse intrincado processo de elaboração conceitual. Elas realizariam o que o autor chamou de *equivalentes funcionais*.

## **1.2- As fases do processo de formação de conceitos**

Parece haver, assim, uma trajetória no processo de formação de conceitos pela criança e adolescente, conforme as pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores demonstraram. O processo, de acordo com o grupo de estudiosos soviéticos, passaria por três fases básicas, de forma que cada uma delas se subdividiria em vários estágios.

A primeira fase desse processo foi denominada por Vygotsky de *sincrética*. Nela, a criança, em situação experimental, agruparia os objetos ainda sem nenhuma organização. O agrupamento constituir-se-ia como um amontoado de objetos, sendo os mesmos agrupados de forma desordenada; muito embora

não siga um ordenamento lógico dos objetos, a criança, ocasionalmente, conseguiria relacioná-los em nível da percepção. Para Vygotsky, nesse estágio, as palavras não denotariam na mente infantil mais do que "*um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados*" (VYGOTSKY, 1998a p.75). No entanto, como muitas palavras que denominam os objetos habituais do mundo infantil coincidem com o mundo adulto, isso permitiria que houvesse certo nível de compreensão mútua, o que facilitaria a comunicação e o início de formação de conceitos.

Essa primeira fase da formação de conceitos, denominada *sincrética*, subdividir-se-ia, de acordo com tal formulação teórica, em três estágios. Um primeiro foi denominado de "*estágio de tentativa e erro*", o segundo se caracterizaria por uma "*organização do campo visual da criança*" e o terceiro por "*amontoados sincréticos dos objetos*". Embora tenha havido mudanças nessa fase, o processo não se altera substancialmente, segundo Vygotsky.

A segunda fase da elaboração de conceitos foi denominada por Vygotsky de *pensamento por complexo*. Também nela o processo aparece subdividido em vários estágios, a partir dos quais o pensamento infantil realmente atingiria um novo patamar no seu desenvolvimento. Se antes os objetos isolados agrupavam-se como *amontoados sincréticos*, sem nenhuma lógica no pensamento infantil, agora passam a ser organizados e associados pela criança a partir de relações que existem entre os mesmos, isto é, através de elos que os ligam. Nessa fase de desenvolvimento do pensamento infantil, o universo dos objetos seria organizado na mente da criança numa perspectiva parecida com o universo de família. Eles permaneceriam separados, porém mutuamente relacionados. No *pensamento por complexo* as ligações parecem ser

relacionadas de forma concreta e factual. Portanto, um *complexo* seria “um agrupamento de objetos unidos por ligações factuais” (VYGOTSKY, 1998a, p.77). O *pensamento por complexo* não poderia ser considerado ainda um processo de pensamento conceitual, por não se formar no plano lógico abstrato do pensamento. Os estágios do *pensamento por complexo* abrangeriam o *tipo associativo, as coleções, o complexo em cadeia*.

Vygotsky entende que “a criança é capaz de transições surpreendentes, e de associações e generalizações espantosas, quando seu pensamento extrapola os limites do pequeno universo palpável de sua experiência” (Ibidem, p. 82). Fora desse universo, a criança conseguiria construir complexos ilimitados, que surpreenderiam pela universalidade de sua abrangência. Entretanto, apesar dos aspectos ilimitados desses complexos, os mesmos estariam circunscritos à concretude dos princípios dos *pensamentos por complexos*. Isto é, a criança não conseguiria fugir dos limites impostos pelas conexões entre os objetos da realidade. Essa idéia pode ser melhor entendida, por exemplo, com o conceito *cultura*, no qual a criança remete-se enumerando objetos culturais presentes na realidade, como: casa, mesa, religião, dança, justificando que são criações humanas; ou seja, utiliza-se de exemplos de objetos concretos para formular o conceito de cultura.

Para finalizar a análise minuciosa do processo de formação de *complexos de pensamento* no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1996a ,1998a) analisa a *ponte* que liga os complexos ao estágio final e mais elevado do desenvolvimento da formação de conceitos. Este tipo de complexo foi chamado por Vygotsky de *pseudoconceitos*.

Neste último estágio dos *complexos*, “a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência é ainda um complexo” (VYGOTSKY, 1998a, p. 82). Este desempenha um papel de predominância no pensamento da criança, na vida real, e constitui elo de transição entre o *pensamento por complexo* e a formação de conceitos propriamente dita.

O processo dos *pseudoconceitos* predominaria sobre os demais *complexos de pensamento* na mente infantil, pois na vida real da criança

“os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente; as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos” (VYGOTSKY, 1988a, p. 84).

Isso aconteceria porque o meio social, com os significados estáveis dados pela cultura, aponta os caminhos que a criança poderá seguir no seu desenvolvimento até atingir o mundo adulto. Apesar disso, “o adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar” (Idem). O adulto emprestaria apenas o significado historicamente acabado de uma palavra, a partir da qual a criança construiria um complexo.

Palavras no universo infantil brasileiro, por exemplo “pipa”, “bola”, “brinquedo”, mostram-nos bem essa idéia de significados estáveis das palavras. Haveria, portanto, uma “semelhança externa” entre um complexo e um conceito real que dificultaria compreender as diferenças entre ambos, uma vez que as palavras do universo infantil, na sua maioria, coincidiriam quanto ao significado com as do adulto. Há uma “equivalência funcional” entre *complexo* e *conceito*; entretanto, entendemos que há uma profundidade em cada palavra, em cada conceito que as crianças dificilmente atingiriam em tenra idade. Isto é, o alcance

do conceito generalizado na palavra, que implica um sistema de generalizações, não é atingido prontamente pela criança e até mesmo pelo adolescente, demandando, entretanto, mediações constantes quando se trata, por exemplo, da relação professor-aluno.

Barbosa (1997) exemplifica esse momento do desenvolvimento psicológico infantil mostrando que a criança seria capaz de separar objetos triangulares de objetos quadrados, porém ainda não seria capaz de compreender, do ponto de vista conceitual, essas figuras geométricas. Para a autora,

"a comunicação articulada entre a criança e o adulto seria, segundo essa perspectiva, um marco fundamental no surgimento dos pseudoconceitos. A criança, ainda impossibilitada de criar objetivamente sua própria linguagem, iria assimilando a fala dos adultos, a qual contém a designação de um conjunto de objetos concretos, sendo esses designados por palavras" (BARBOSA, 1997, p.77).

Vygotsky alerta-nos para o fato de que essa *equivalência funcional*, que criaria a possibilidade de compreensão mútua entre o adulto e a criança, poderia gerar a idéia de que esta última obteria os significados da palavra já prontos, acabados. Criar-se-ia, dessa forma, a ilusão de que o pensamento conceitual do adulto coincidiria com o pensamento por complexos da criança. A esse respeito, assim se refere o autor:

"A compreensão mútua entre o adulto e a criança cria a ilusão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto de partida, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio, e de que não ocorre nenhum desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1998a, p. 85).

Em situações experimentais, nas quais o significado das palavras, historicamente construído, pareceu não impedir o desenvolvimento do pensamento da criança, Vygotsky observou que os complexos seguiriam um curso completamente diferente do pensamento conceitual do adulto, não fosse o

predomínio dos pseudoconceitos no pensamento infantil, o que impediria a comunicação verbal entre ambos.

Para o referido autor, há um elo de ligação entre o *pensamento por complexos* e o pensamento por conceitos. A natureza dos mesmos é dual. Nessa fase (dos complexos) de desenvolvimento dos conceitos, se olharmos o processo em movimento, veremos que o pensamento da criança pode estar num nível conceitual e complexo simultaneamente. Ora é conceito, ora é complexo de pensamento. Dessa forma, o pensamento por complexo da criança já seria, em si mesmo, o *gérmen* que possibilitaria a existência dos conceitos propriamente ditos. Por isso, a comunicação – uma das funções da linguagem – com o mundo adulto, por parte da criança, é de extrema importância no desenvolvimento dos conceitos.

Embora Vygotsky concorde que o processo de elaboração conceitual da criança, estudado em situação experimental, seja diferente na vida real, afirma que os significados das palavras, da forma pela qual são percebidas pela criança, referem-se aos mesmos objetos que os adultos têm em mente. No entanto, a criança pensa a mesma coisa de forma diferente, por meio de operações diferentes.

Se para Vygotsky os significados das palavras, historicamente construídos, referem-se aos mesmos objetos que a criança tem em mente, o mesmo se daria com os conceitos históricos ensinados na escola. Ou o autor estaria referindo-se aos conceitos cotidianos? No exemplo citado anteriormente, sobre as palavras *pipa*, *bola*, *brinquedo*, as mesmas parecem coincidir enquanto objetos conceituais na mente do adulto e da criança. Já os conceitos, *trabalho*, *cultura*, *Estado*, por exemplo, os quais, em certo sentido, são extremamente complexos, abstratos, teriam a mesma equivalência de significado no universo

mental do adulto e infantil? Entendemos que palavras, tais como: *pipa, bola, brinquedo*, referem-se a conceitos habituais, cotidianos – muito embora pareça que a criança não tem consciência da extensão do aspecto semântico dessas mesmas palavras ou conceitos –, os quais a criança já compreende por fazer parte da sua vida diária. O mesmo dar-se-ia, por exemplo, com as palavras ou conceitos *trabalho, cultura, Estado, poder, ideologia*? Estes conceitos podem ser apreendidos de forma significativa sem a mediação de pessoas mais experientes, no caso uma professora?

Desse ponto de vista, as crianças, os adolescentes escolares e mesmo os adultos seriam capazes de apreender os conceitos científicos contidos nessas últimas palavras sem a mediação de alguém com mais experiência no processo do conhecimento lingüístico e cultural humano?

Barbosa (1997) afirma ainda que a “*descrição e interpretação teórica das generalizações por complexos*” (p.77) que Vygotsky deu aos *pseudoconceitos* foi uma grande contribuição científica. Conforme a própria autora, teria sido o teórico Luria (1987) quem expandiu a idéia sobre a existência dos *pseudoconceitos* e contribuiu com novas pesquisas sobre o seu desenvolvimento. Para a autora, entretanto, seria, “*improcedente a afirmativa de alguns psicólogos de que a generalização no pensamento só apareceria em sua forma mais desenvolvida, isto é, na sua forma de conceito*” (BARBOSA, 1997, p.77). Apesar de concordar com o limite momentâneo da criança em compreender o conceito referente, por exemplo, a cada um dos objetos acima, Barbosa afirma que a criança já é capaz de generalizá-los de forma elementar, utilizando-se de *pseudoconceitos*. Isto é, a criança generaliza-los-ia através de traços externos desses objetos.



A terceira fase do processo de elaboração de conceitos, também subdividida em vários estágios, foi denominada de *abstração*. Rudimentos dessa fase podem ser encontrados nas fases anteriores, notadamente na fase dos complexos. Nesta nova fase, o desenvolvimento mental da criança passaria por uma nova raiz, independente, possuindo uma função genética específica, isto é, o pensamento infantil passaria a lidar com a realidade não mais no plano do real- imediato, mas poderia abarcar a realidade a partir da esfera do pensamento verbal, da linguagem. Barbosa (1997), ao analisar os "procedimentos de estruturação das abstrações", afirma que

"o processo de abstração consistiria em elucidar a independência do estado ou situação de qualquer objeto considerado com respeito a certos fatores. Resulta daí que o objeto inicial é reproduzido mentalmente, aparecendo um outro 'modelo', e o trabalho sucessivo com este modelo, no plano psíquico, passa a desconsiderar certos fatores. Em outras palavras, como resultado da abstração se obtém um novo objeto idealizado que pode ser 'manipulado' sob novas condições, que não eram permitidas muitas vezes com o objeto inicial " (BARBOSA, 1997, p.61).

Retornando a Vygotsky, temos que, na fase dos complexos, a criança passaria a ter idéias sobre as coisas, sobre a prática e a vida. No pensamento verbal, generalizado, entretanto, a criança, o adolescente começam a compreender, teoricamente, as relações que estabelecem entre as coisas, os fenômenos, as situações. Portanto, enquanto a função dos complexos é "estabelecer elos de ligação", unificar as impressões e estabelecer as bases para generalizações posteriores, o conceito desenvolvido pressupõe a necessidade de

"abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte'... 'na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise" (VYGOTSKY, 1998a ,p. 94).

A capacidade evidenciada pela criança para agrupar o máximo de objetos com o máximo grau de semelhança constituiria, assim, o primeiro passo em direção ao processo de abstração, de generalização. Nesse caso, a *atenção* –

uma das funções psicológicas superiores – estaria voltada para a elaboração desse tipo de tarefa, o que denotaria nessa atitude um tratamento especial à tentativa de agrupar os objetos. Haveria, dessa forma, um rompimento da percepção global da criança, em relação aos objetos, à medida que ela abstrai, isola e sintetiza-os.

Durante o estágio seguinte do desenvolvimento da abstração, o agrupamento de objetos, com máxima semelhança, seria substituído por um novo modo de agrupar, em que apenas um atributo é abstraído. Nesse caso, o produto das novas formações não se distingue do produto de conceito, porém, são precursores dos verdadeiros conceitos. Esta nova formação foi denominada de *conceitos potenciais*, resultantes de uma "espécie de abstração isolante da natureza primitiva" (VYGOTSKY, 1998a, p. 96).

Nessa fase, a criança utilizar-se-ia de *significados funcionais*, isto é, empregaria palavras que designariam objetos, recorrendo aos usos e funções dos mesmos (BARBOSA, 1997, 1998). Por exemplo, a criança, ao ser perguntada sobre o que seria um carro, poderia responder que o mesmo serve para transportar pessoas ou, ainda, relacionar a palavra com as qualidades do carro. Conforme interpretou Luria (1987), a criança estaria nessa fase classificando os objetos numa perspectiva real-concreta ou prático-eficaz. Mesmo com os conceitos abstratos, a criança também age assim para explicar a realidade. Ou seja, ela se utilizaria desses significados funcionais para explicar palavras que se referem a objetos e/ou a conceitos abstratos.

Os *conceitos potenciais* podem ser elaborados em nível do pensamento perceptual e na esfera do pensamento prático. No primeiro caso, elaborados com base em impressões semelhantes e, no segundo, em situações

com significados funcionais semelhantes. Estes últimos constituiriam, assim, processos importantes na elaboração de conceitos potenciais, uma vez que os significados funcionais desempenham um papel preponderante nos primeiros anos de vida da criança. Contudo, embora nos *complexos de pensamento*, os traços abstraídos dos objetos cedam lugar a outros traços. Já nos conceitos potenciais, a totalidade concreta dos traços desses objetos seria “destruída” pela sua abstração, possibilitando a unificação dos traços dos objetos em uma base diferente. Nesse sentido, somente com a capacidade de dominar o processo da abstração, que resulta da fase mais adiantada do pensamento por complexos, possibilitaria à criança atingir os conceitos propriamente ditos. A esse respeito, Barbosa, já citada, afirma que *“a abstração atua como um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente humana”* (1997, p.79).

Entretanto, a capacidade de uso do processo da abstração só se desenvolveria relacionada com a aprendizagem no uso de instrumentos e de práticas complexas de comportamento. Nesse caso, a escola e o meio circundante teriam um papel fundamental na construção desses aspectos psíquicos do desenvolvimento infantil. Shardakov (1978), por sua vez, analisando o papel do processo da abstração nos escolares, afirma:

“ o desenvolvimento da abstração se manifesta nos escolares na formação da capacidade de separar e isolar dos objetos e fenômenos singulares os traços, nexos e relações comuns e essenciais, e também de distinguir os traços e nexos acidentais destes objetos ou fenômenos e prescindir deles “. Para o autor, “ a abstração constitui um elemento constitutivo na atividade mental dos escolares e ainda que “a generalização e a formação de conceitos se efetuam com ajuda da abstração” (SHARDAKOV, 1978, P. 137-138).

Barbosa (1997) afirma que, a partir das abstrações, podemos conhecer muitas propriedades e relações das coisas, porém, adverte-nos:

“Para que realmente conheçamos um determinado conceito, precisamos apreender certo objeto a partir daquilo que é realmente essencial, sabermos a pergunta que nos move a conhecê-lo, a partir do que é

fundamental na questão. Deixar de prestar atenção nas mediações 'marginais', causais, sabendo-se, no dado momento, o mais importante para aquele objeto do conhecimento é indagar sobre o seu aspecto particular ou geral" (BARBOSA, 1997, p. 62).

É por este motivo, portanto, que Vygotsky (1998a) afirma:

"um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento (...) o papel decisivo nesse processo é desempenhado pela palavra, deliberadamente empregada para dirigir todos os processos parciais da fase mais avançada da formação de conceitos" (p. 98).

Vygotsky, ao discorrer sobre o estudo experimental desenvolvido por ele e seus colaboradores, observou que as fases "*sincréticas*", "*complexos de pensamentos*" vão sendo superadas gradualmente; os "*conceitos potenciais*" vão, aos poucos, sendo deixados para trás e começam a surgir os verdadeiros conceitos, de forma lenta no início, tornando-se mais freqüentes, a partir dessa fase, no processo de desenvolvimento intelectual da adolescência. É necessário observar, entretanto, que também o adulto, que já é capaz de utilizar e formar conceitos constantemente, utilizar-se-ia das formas de complexos de pensamento. Portanto, essa forma transitória de complexos para conceitos não aconteceria somente no processo da criança escolar, mas mesmo os adolescentes e adultos constantemente as utilizariam no seu cotidiano, como forma transitória de operações com os conceitos propriamente ditos (BARBOSA, 1997).

### **1.3 – A formação de conceitos cotidianos e científicos**

A partir da década de 30, a autora Zh. Shif, sob orientação de Vygotsky e seus colaboradores, conduziu uma investigação cujo principal objetivo era testar, em situações experimentais, hipóteses acerca da relação de

desenvolvimento dos conceitos científicos em comparação com os conceitos espontâneos. O processo de formação de conceitos passou então a ser classificado por Vygotsky em duas categorias: *cotidianos* ou *habituais* e *científicos*. Os conceitos cotidianos ou habituais, como os próprios termos denominam, referem-se a um conjunto de objetos, fenômenos ou situações presentes na realidade diária da criança, cuja aprendizagem e/ou apreensão se dá nas interações sociais imediatas entre a criança, seus pares e os adultos.

A definição desse tipo de conceitos, por referirem-se ao cotidiano da criança, está ligada à idéia de uso e funções dos mesmos. As interações entre as crianças, entre essas e os adultos, são possibilitadas pelas funções comunicativas da linguagem. Permitem, dessa forma, uma compreensão mútua entre os interlocutores. À medida que a criança se desenvolve, esta vai *experienciando* novas situações; suas interações com seus pares e com os adultos tornam-se mais complexas e ampliam-se notavelmente ao utilizar-se dos instrumentos materiais e simbólicos colocados pela cultura. Assim sendo, a criança vai distanciando-se, em seu desenvolvimento, do momento no qual a palavra está intimamente ligada aos objetos da realidade, passando a generalizá-la, categorizando-a dentro de um sistema hierárquico de conceitos.

De modo geral, as observações elaboradas por Vygotsky (1996a, 1998a) levam-nos a concluir que as crianças, adolescentes e adultos apreendem os conceitos cotidianos antes mesmo de aprenderem a defini-los por palavras e de operá-los com segurança. Essa consciência só é adquirida bem mais tarde. Como os conceitos cotidianos são utilizados pelo indivíduo nas suas experiências diárias, ele sabe a qual objeto ou situação o conceito se refere, não tendo ainda consciência do mesmo. A esse respeito, entende-se que, apesar de a criança e o

adolescente estarem mais familiarizados com conceitos cotidianos, é difícil operarem com os mesmos, por não terem consciência deles, uma vez que nem sempre, conforme afirmamos anteriormente, eles parariam para pensar sobre o conteúdo das palavras e a que conceitos elas se referem. Ou seja, as palavras e seus significados já estão dados do ponto de vista social, histórico e cultural.

Podemos exemplificar essa idéia quando pedimos a uma criança ou a um adolescente que defina um objeto de sua realidade imediata ou quando o professor pede que os mesmos busquem no dicionário o significado de uma palavra *corriqueira*, isto é, que faça parte de seu repertório lingüístico. Isso parece favorecer a percepção do conteúdo da palavra, de seu significado. Outro exemplo é o ato de repetirmos, incessantemente, e de forma pausada, uma palavra cujo significado nos pareça familiar. Por exemplo, *cadeira*. Primeiramente nos vem a imagem que a palavra evoca, depois, se a decomposmos em sílabas ou se continuarmos repetindo-a demasiadamente, acabamos por perder o sentido dessa palavra.

Parece que, por estarmos atentos ao que estamos fazendo, tornamo-nos conscientes da atividade. Nesse ato simples estamos nos tornando conscientes do nosso próprio ato de pensar, de nossa consciência.

Nesse sentido Barbosa afirma que

"através do conceito cotidiano, a criança toma consciência do objeto nele representado, porém parece ser incapaz de lidar com o conceito mesmo, não percebe ou se conscientiza sobre seu próprio pensar, pelo qual construiu a representação de determinado objeto" (1997, p.80).

Tivemos a oportunidade de presenciar uma situação interessante que demonstra esse ponto de vista da autora. Uma criança escolar da 1ª série (07 anos), ao expor seu ponto de vista acerca de uma atividade cultural em sua escola, repetiu por diversas vezes, e com bastante segurança, que iria participar

fazendo um *poema-cartaz*. Ao ser questionada sobre o que seria *poema-cartaz*, tentou explicar o conceito a partir dos usos e funções do mesmo. Ao ser novamente questionada sobre o que compreendia por *poema-cartaz*, olhou para cima como se estivesse pensando no objeto e no significado da palavra que o referenciava e respondeu: “*sei, lá!*”. Essa resposta parece demonstrar a dificuldade da estudante em relacionar a atividade prática a ser desenvolvida e seu referente conceitual. De fato, essa mesma questão parece se repetir em outras ocasiões em que estudantes não conseguem explicar “o que já sabem”, como afirmam. É nesse sentido que a abordagem histórico-dialética de conceitos, presente na visão de Vygotsky e seus colaboradores, tenta explicar o papel da formulação e apropriação de conceitos científicos

Segundo conceberam Vygotsky (1996a, 1998a), Moll (1996), Shardakov (1978), em relação aos conceitos *científicos*, esses entrariam no universo mental da criança e do adolescente a partir de formulações instrucionais, principalmente do professor. Por um lado, isto poderia facilitar a conscientização desses conceitos, por outro lado, acreditamos que a criança, e mesmo o adolescente, enfrentariam dificuldade em lidar com os conceitos científicos, devido ao fato de a maioria deles não se encontrar enraizada na experiência cotidiana dos escolares. Assim sendo, sua apreensão não se processa de forma imediata, mas mediatizada, como afirmamos anteriormente, por crianças mais experientes ou adultos (professores, por exemplo) ou ainda através de leitura de livros, revistas, filmes, etc.

Shardakov (1978), analisando a importância da instrução na construção dos conceitos científicos, explicita que os alunos podem compreender melhor essa construção à medida que o professor lhes possibilita perceberem as

diferenças entre os traços essenciais dos objetos, dos fenômenos, em contraposição aos traços secundários, acidentais. A partir de então, os alunos começariam a destacar os traços e relações gerais e essenciais. Para o autor,

"esse processo se desenvolve por meio de abstração e análise dos traços isolados dos objetos e fenômenos e das relações entre eles, da comparação entre os traços e nexos semelhantes e finalmente, por meio de sua síntese e generalização. Como resultado de semelhante labor intelectual, logram dar conta os escolares dos traços gerais e essenciais dos conceitos" (SHARDAKOV, 1978 p.252).

Os conceitos científicos são de natureza mais sistemática, isto é, fazem parte de um sistema hierárquico de conceitos. Para Leontiev, um dos colaboradores de Vygotsky,

"Os conceitos científicos, tal como se demonstra na investigação de Shif, formam-se na criança de outra maneira. São 'generalizações de pensamentos'. Estabelece-se uma dependência entre conceitos, levando-se a cabo a formação de um sistema. Segue-se o reconhecimento por parte da criança de sua própria atividade mental, graças ao que se forma nela uma atitude especial para com o objeto, que lhe permite refletir neste último o que não está ao alcance dos conceitos empíricos (a penetração na essência do objeto). (LEONTIEV, In VYGOTSKY, 1996a, p. 462.)

A criança e o adolescente, portanto, necessitam tomar consciência desses conceitos para aprendê-los. Nesse sentido, ficam a depender de mediadores, do *outro* – pessoas – no processo de elaboração desse tipo de conceitos. Portanto, por serem parte de um sistema de generalização, o aprendizado dos mesmos depreendem idéias, relações e nexos mais aprofundados cuja apreensão necessita ser mediatizada pelo *outro*.

Essa incapacidade de lidar com o conceito mesmo, já apontada por Barbosa, (1997) no caso da criança ou adolescente escolar, parece ser transitória. Vygotsky (1996a, 1998a) chama a atenção para o fato de a criança, no *lôcus* escolar, apropriar-se dos significados dos conceitos e, conseqüentemente, aprender a operar com os mesmos de forma consciente, ao receber instruções do professor que a informa e corrige.



Sobre esse assunto, assim se manifesta Vygotsky:

"os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizado, em colaboração com os adultos. Ao concluir uma frase, ela utiliza dos frutos dessa colaboração, dessa vez independente. A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana" (VYGOTSKY, 1998a, p. 133).

À medida que a criança ou adolescente vai dominando os conceitos científicos, tende a reestruturar os conceitos cotidianos, reconstruindo-os. Vygotsky exemplifica essa situação com o conceito científico de "exploração" e o conceito cotidiano "irmão". Dessa perspectiva, considera-se que os dois tipos de conceitos, científico e cotidiano, desde o início *"se desenvolvem em situações contrárias: inicialmente afastados, a sua evolução faz com que terminem por se encontrar"* (VYGOTSKY, 1998a, p.134). Pressupõe-se, pois, que *"o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto "* (Idem, p.135). Embora seja possível remontar à origem de um conceito cotidiano, o mesmo não se dá com o científico, pois esse está, desde o início, *mediado* em relação ao objeto a que se refere.

A esse respeito, Barbosa (1997), referindo-se às conclusões de Vygotsky, afirma:

"Os conceitos habituais ou cotidianos nascem no processo de interação da criança com os objetos reais e seus atributos concretos, entre os quais existem características similares que, mediante a palavra, podem ser catalogados ou categorizados em uma determinada 'classe', formando, assim, uma 'noção geral' " (p. 80).

O aprendizado dos conceitos cotidianos ou habituais, nesse caso, parece percorrer um caminho que vai do concreto ao abstrato. Já com os conceitos científicos, segundo a autora,

"o caminho vai do abstrato ao concreto, quando a criança desde o início, mostra-se capaz de reconhecer o próprio conceito que o objeto representa, ou seja, aquela propriedade intrínseca e essencial do objeto que faz parte de um sistema conceitual... a criança não vê apenas o

objeto em si mas as relações que o interpenetram, relações estas que foram históricas e culturalmente produzidas" (p. 82).

Raciocinando na perspectiva da autora, será possível que crianças menores abstraíam da realidade objetos ou fenômenos que não estão enraizados na sua experiência cotidiana, como é o caso dos conceitos abstratos da História, e possa referenciá-los numa perspectiva conceitual?

Para Vygotsky, assim como para Barbosa, no caso dos conceitos científicos, diferentemente dos cotidianos, a criança acabaria por conscientizar-se deles mais cedo. Isto ocorre porque o aprendizado dos mesmos começa, geralmente, com uma definição verbal e com sua aplicação em situações, geralmente, não-espontâneas. Isto é, dependeriam em grande parte de instrução formal. Os conceitos científicos seriam apresentados aos escolares de forma esquemática, através de explicações do professor ou dicionarizados e, na maioria das vezes, não fazem parte da experiência cotidiana, imediata da criança. Por isso, poderíamos dizer que o desenvolvimento dos conceitos científicos no pensamento infantil iniciar-se-ia em um nível mais elevado do que os conceitos espontâneos.

Barbosa explicita que, no caso dos conceitos científicos, há três questões de grande significação para a compreensão dessa categoria. A primeira refere-se à *"relação de dependência entre os conceitos"*, cuja relação aponta para a existências de sistemas conceituais. A segunda implica a *"conscientização da própria atividade mental"*, por parte da criança, e a terceira, a *"conseqüência da existência das duas primeiras"* apontadas. É a *"relação especial estabelecida entre a criança e o objeto de conhecimento que possibilitaria a ela estabelecer uma atitude reflexiva sobre a essência do objeto"* (BARBOSA, 1997, p. 81).

A existência dessas questões e a forma como se relacionam demonstram uma dialeticidade que leva a autora a concluir: “a *generalização via conceito enriquece a percepção direta da realidade, já que, através da mesma, estabelecem-se nexos, dependências e relações complexas entre os objetos (representados pelo conceito) e a realidade circundante*” (BARBOSA, 1997, p.82).

Nesse sentido, do nosso ponto de vista, o processo de generalização permitiria que a criança compreendesse a realidade de uma *ótica mais elevada*, isto é, de um ponto de vista teórico, conceitual, portanto. Contudo, entendemos que Barbosa, seguindo a mesma idéia de Vygotsky, quanto ao processo de generalização dos conceitos, não perde de vista o papel do *material sensorial* da realidade. Esse dá sentido à existência do conceito, uma vez que o mesmo está sempre referenciado a uma realidade social concreta e historicamente determinada.

De fato, como afirmamos, os dois tipos de conceitos – *cotidianos e científicos* –, embora tenham direções opostas em seu desenvolvimento, estão inter-relacionados. Para que a criança possa absorver, conscientemente, um conceito científico, é preciso que os conceitos espontâneos tenham atingido um certo nível de desenvolvimento. A esse respeito, Vygotsky exemplifica com o aprendizado de conceitos históricos, explicitando que os mesmos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano sobre o tempo passado estiver generalizado pela criança, *no passado e agora, aqui e em outro lugar*.

Assim, segundo o autor,

“ao forçar o seu lento desenvolvimento para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente.(...) os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos

conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos" (VYGOTSKY, 1998a, p. 136).

Vygotsky (1998a), ao analisar a maneira como a psicologia tradicional compreendia o processo de formação de conceitos, afirma que a escola clássica, a exemplo de *traços comuns de retrato de família*, supôs que ocorreria "*uma intensificação semelhante dos traços comuns a um certo número de objetos*" (VYGOTSKY, 1998a, p.100) e que a soma dos traços desses objetos seria o conceito. Entretanto, é possível observar que o caminho percorrido, por exemplo, pelos adolescentes no processo de elaboração dos conceitos, não corresponde a esse esquema rígido proposto pela lógica formal. Ao contrário, a elaboração do conceito propriamente dito "*surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular*" (Idem, p.101).

Algumas investigações do grupo soviético demonstraram que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso da palavra que constitui um meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços do objeto, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo.

Como temos deixado claro em nossa argumentação até aqui, o papel da linguagem é fundamental em todo processo de formação de conceitos. Seja no estágio da *síncrise*, no caso dos *complexos de pensamento* ou ainda dos *conceitos potenciais*; a palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento e, simultaneamente, conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos reais, verdadeiros, cujos processos a estes conduzem definitivamente.

Desse prisma, podemos afirmar que a formação do conceito constitui um processo intelectual dinâmico, mobilizado no processo de comunicação, construção do conhecimento e soluções de problemas teórico-práticos colocados pela cultura (VYGOTSKY, 1989, 1996a, 1998a; SHARDAKOV (1978); GRAMSCI, 1989; BARBOSA, 1997, 1998).

Cabe nessa discussão pensarmos o debate decorrente da compreensão sobre o *como*, isto é, por qual tipo de processo a criança e o adolescente formam os conceitos. Barbosa (1998) acredita que, embora Vygotsky tenha dado uma contribuição importante, ao contrapor a compreensão do conceito na perspectiva da lógica formal por uma lógica dialética, acabou por ficar preso a um esquema também rígido, ao entender a formação de conceitos a partir de uma estrutura *piramidal dos conceitos*. Neste a criança poderia passar *“mentalmente de uma propriedade particular de um objeto a outra por intermédio do conceito geral”*. Porém, esse processo, segundo a autora, ocorreria sempre *“para cima e para baixo e, raramente, em sentido horizontal”* (BARBOSA, 1998 p. 107).

Usando essa metáfora de pirâmide, a explicação é bastante interessante: os conceitos iriam da base ao ápice e vice-versa; mover-se-iam, portanto, do específico ao geral e do geral ao específico. Vygotsky criou, a partir dessa idéia, o *conceito de generalidade*, no qual um mesmo objeto, por exemplo *rosa*, poderia ser entendido dentro das diversas fases apontadas por ele na elaboração do conceito. *Rosa*, apesar de referir-se ao mesmo objeto, tanto para uma criança pequena, quanto para um adulto, não seria compreendido da mesma forma por eles, uma vez que o adulto poderia introduzir o objeto, no exemplo dado, dentro de um sistema de relações, de nexos entre esse objeto e outros

objetos. Nesse caso o adulto, ou mesmo uma criança escolar mais experiente, categorizariam esse objeto como sendo uma *flor*, um *vegetal*, portanto.

Essa conceituação dos objetos, fenômenos do mundo exterior, relações é refletida na consciência e, é importante que se ressalte, não como *cópia do real*. Ao contrário, esse processo ocorreria mediante a participação das diferentes funções psicológicas complexas ou superiores – atenção concentrada, memória mediada, percepção, linguagem, pensamento – interagindo em íntima conexão e atuando de forma simultânea. Isto vai permitir que a criança e o adolescente escolar, através do pensamento e da linguagem, expressem para o *outro* – professor ou outros interlocutores –, oralmente ou através da escrita, a sua compreensão do objeto, fenômeno exterior ou situação estudada.

#### **1.4- O papel da linguagem no processo de formação de conceitos**

Segundo demonstrou Vygotsky (1989, 1996a, 1998a), a linguagem tem o papel mediador durante todo o processo de formação do pensamento conceitual da criança. Referindo-se ao papel da palavra, o autor afirmou que “o processo de criação da linguagem é análogo ao processo de formação dos complexos no desenvolvimento intelectual da criança” (VYGOTSKY, 1998a, p. 93). Conforme esse ponto de vista

“ a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos” (VYGOTSKY, 1998a, p. 73).

A linguagem contribui, portanto, para a criança abstrair e generalizar objetos e fenômenos da realidade, tarefas essas possibilitadas pelas complexas e superiores atividades do pensamento. Nessa perspectiva é possível afirmar que a palavra – signo por excelência –, os instrumentos forjados historicamente, constituem elementos mediadores, isto é, meios que se interpõem entre a criança e os objetos e fenômenos da realidade empírica, permitindo-lhe conhecer a realidade e formular conceitos. Para Leontiev,

“As funções psíquicas desenvolvem-se ao longo da evolução histórica da humanidade. Os signos constituem um determinado momento dessa evolução. ‘Na estrutura superior – escrevia Liev Semiónovith –, a unidade funcional determinante ou o eixo de todo o processo é constituído pelo signo e pela forma de utilizá-lo’. O signo é qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra. A função psíquica superior constitui-se de forma mediada sobre a base da elementar mediante signos, no processo de internalização. Esta é a lei fundamental de desenvolvimento das funções psíquicas superiores na onto e na filogênese (...) No processo de interiorização forma-se a consciência” (LEONTIEV, in VYGOTSKY, 1996a, p. 465).

Luria (1987), por sua vez, afirma que pela análise psicológica da estrutura da palavra, é possível verificar que sua referência objetual e seu significado não permanecem invariáveis; ao contrário, sofrem um determinado desenvolvimento. Entende-se, pois, que

“a palavra não somente designa objetos do mundo externo, ações, traços, relações, mas também analisa e generaliza estes objetos, a palavra é o instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo externo” ... “no início da vida da criança o significado da palavra possui um caráter afetivo, ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática; nas etapas posteriores, começam a haver por trás das palavras sistemas complexos de enlaces e relações abstratos e a palavra começa a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados (LURIA, 1987, p. 57).

Assim, fica claro o papel decisivo que a palavra tem na formação do conceito, quando se verifica que

“ cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de

que 'cada palavra generaliza' e é um meio de formação de conceitos<sup>13</sup> ... a palavra não apenas significa uma imagem mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra" (LURIA, 1994, p. 35).

A compreensão dessa teoria é fundamental para a Psicologia e Pedagogia contemporâneas, uma vez que a mesma explicita a mudança que ocorre no significado da palavra, no processo de desenvolvimento infantil, e deixa claro de que forma "a consciência, cuja célula é a palavra", se estrutura (LURIA, 1987). À medida que a criança se desenvolve, torna-se consciente das relações do mundo externo.

Oliveira (1993), ao referir-se ao significado das palavras, afirma:

" O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado da palavra já é em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal ... É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante" (OLIVEIRA 1993, p. 48).

Braggio (1992), que também vem estudando sobre esse assunto, assim se refere à importância da linguagem e da constituição dos sentidos e significados na vida humana:

"Para explicar as formas mais complexas da vida consciente, é necessário tomar o homem na sua relação com a realidade, na sua interação com os outros homens, já que foi através da socialização do trabalho e do aparecimento da linguagem que foi possível que ele ultrapassasse os limites da experiência sensorial para formas mais complexas de comportamento, de atividade consciente" (BRAGGIO, 1992, p. 85).

Assim como as mudanças que ocorrem no processo do desenvolvimento ontogenético e no significado das palavras da criança, também ocorrem mudanças significativas nos processos psíquicos, de forma que " nas etapas iniciais está o afeto, na etapa seguinte, estão as representações concretas diretas e nos estágios posteriores, a palavra já está fundada em complexos sistemas de relações lógico-verbais" (LURIA, 1987, p. 58).

<sup>13</sup> Grifo nosso.



Ao fazer essas afirmações categóricas sobre o papel da palavra no processo de formação de conceitos, Luria questiona: de que forma poder-se-ia demonstrar objetivamente quais são os laços, os sistemas de processos psíquicos dominantes em determinado caso ou etapa do desenvolvimento, os quais são capazes de provocar alterações dos processos cognoscitivos? A tentativa de resposta a esta pergunta encontra-se na afirmação do próprio estudioso, quando explicita:

" Estando em condições de estabelecer objetivamente qual é o sistema de enlaces que se encontra por trás da palavra em cada indivíduo, na criança de diferentes idades ou nas formas patológicas, poderemos utilizar métodos científicos para diagnosticar o desenvolvimento ou a patologia " (LURIA, 1987, p. 58).

Também na teoria desenvolvida pelos autores soviéticos, como temos pontuado, a oralidade e a escrita são vistas como uma unidade dialética. Para Vygotsky, por exemplo, na palavra oral quando

"o contexto da fala é bastante claro, é possível, transmitir todos os pensamentos, sentimentos e até mesmo toda uma seqüência de raciocínio em uma só palavra. Na escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada". (VYGOTSKY, 1998a, p.179).

Vygotsky (1989, 1998a), ao analisar o papel da escrita, afirma que esta ocupa um lugar pequeno na escola e seu aprendizado, numa perspectiva tradicional, restringir-se-ia a exercícios mecânicos e, na maioria das vezes, sem nexos com a realidade, com as necessidades dos alunos.

A esse respeito, Costa (1997) afirma que nas abordagens tradicionais, o aprendizado da linguagem escrita dependeria de um

"treinamento artificial, imposto de fora, requerendo enorme esforço e atenção por parte dos professores e dos alunos, sendo a escrita trabalhada com uma complicada habilidade motora, ao invés de se pautar nas necessidades e atividades das crianças" (COSTA, 1997 p.72).

O pleno desenvolvimento do ser humano depende das interações com outros indivíduos de sua espécie, de forma a possibilitar-lhe apreender as contribuições de seu grupo cultural. No bojo dessas contribuições, *“está a escrita, e o local privilegiado para o desenvolvimento desta é a escola, cujo lugar de produção de signos oferece condições para a criação, descoberta e apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade”* (Ibidem).

Em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, o aprendizado da linguagem escrita, enquanto produto cultural construído ao longo da história da humanidade, deve ser entendido como um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, que diferiria da linguagem oral, tanto pela sua estrutura como pela sua função, exigindo um alto nível de abstração. A linguagem escrita, desse ponto de vista, exigiria uma *simbolização* da imagem sonora por meios dos signos escritos.

Nesse sentido, os escolares teriam que estabelecer uma relação dinâmica entre a imagem sonora da palavra (fala) e os signos escritos. A importância da palavra na formação de conceitos apontada pelos autores soviéticos fica aqui demonstrada. Ou seja, a formação de conceitos depende desse poderoso instrumento que é a palavra na sua expressão oral e escrita.

### **1.5 - O papel da escola na formação de conceitos**

Conforme a perspectiva sócio-histórico-dialética reconhece, a criança desde seu nascimento encontra-se inserida em uma realidade sócio-educativa, convivendo com inúmeras situações de ensino e de instruções de diversas

naturezas. É o caso, por exemplo, daqueles momentos em que as pessoas de seu convívio lhe falam o nome de objetos desconhecidos, corrigem a pronúncia de uma palavra ou esclarecem sobre o sentido de outra etc. Essas aprendizagens parecem informar a criança de uma maneira diferente da usual entre instituições escolarizadas.

Na escola, segundo Vygotsky, a criança e o adolescente encontrariam um *lócus educativo privilegiado*, onde poderiam, através da linguagem e de atividades interativas e educativas, comunicar e interagir com outras pessoas, o que lhes possibilitaria reelaborar conceitos habituais ou cotidianos apreendidos antes mesmo do ingresso na escola, apropriando-se, então, de conceitos científicos historicamente construídos.

A escola deve ser vista como contexto de construção de conhecimentos, estes entendidos enquanto conjunto de hábitos, valores, crenças, idéias, conceitos práticos, científicos, estéticos e ético-morais (BARBOSA, 1991, 1997, 1998).

Entende-se que a apropriação desses conhecimentos, enquanto objetos e fenômenos empíricos da realidade exterior, bem como a transformação dos mesmos em processos conceituais pela criança, implicam um longo período de tempo, o qual se inicia já nos seus primeiros anos de vida e requer muitos processos interativos. Estes, por sua vez, dão-se em várias situações sociais, à medida que se desenvolvem em contextos sociais cada vez mais amplos. É nessa perspectiva que Vygotsky (1989, 1996a, 1998a), Wallon (1989), assim como autoras brasileiras, por exemplo, Oliveira Z. (1994) e Barbosa (1997, 1998) defendem a inserção de crianças em diferentes contextos educativos, desde

pequenas, para que possam apropriar-se de ferramentas sócio-culturais que lhes permitam firmarem-se como indivíduos socialmente situados.

Reconhece-se que a escola constitui espaço de interações sociais e educativas em que as crianças, adolescentes e adultos, enquanto sujeitos históricos, têm a oportunidade de construir conhecimentos, apropriando-se de *ferramentas culturais*, para participarem da sociedade na condição de cidadãos críticos, capazes de perceber as contradições da sociedade e participar da construção de uma nova sociedade, de um novo homem e de novas relações sociais ainda em processo de construção.

Vygotsky (1996a, 1998a) afirma que os conceitos formam-se e desenvolvem-se sob condições diferentes, caso sejam elaborados na sala de aula. Para o autor, as condições de ensino em sala de aula são completamente diferentes de uma situação de ensino fora da escola, à medida que, na escola, estaria sendo disponibilizado aos escolares um conjunto de conhecimentos sistematizados, que muitas vezes eles não teriam acesso fora do contexto educativo. Isto, entretanto, não significa dizer que não haja situações de ensino fora da escola. Ao contrário, reconhece-se que, mesmo antes de a criança entrar no universo escolar, se tomarmos a sua realidade imediata como sócio-educativa, veremos que há inúmeras situações de ensino, de instrução não-formal.

Ao entrar na escola, no entanto, o processo de elaboração de conceitos passa por uma grande transformação que se diferencia de tudo quanto a criança, o adolescente e o adulto tenham aprendido. O processo de sistematização dos conhecimentos escolares permite-lhes elaborar de forma consciente, isto é, com ciência, os conceitos das coisas, dos objetos e dos fenômenos da realidade, bem como os nexos e as relações entre os mesmos.

A capacidade da criança e do adolescente, assim como do adulto, de transformarem os objetos do mundo exterior, refletidos na consciência, em conceitos elaborados, requer um papel muito importante do professor e de seus companheiros como mediadores desse processo. Segundo Vygotsky (1998a),

"embora os conceitos não sejam absorvidos já completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel predominante na sua aquisição. Descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática" (VYGOTSKY, 1998a, p. 109).

A criança e o adolescente escolar, por exemplo, partindo do auxílio dos colegas, das explicações do professor e dos materiais didáticos, poderão compreender as relações e as interconexões de um determinado conceito com outros e conseguir abstrair a realidade imediata, bem como referir-se aos objetos desta mesma realidade pensando-os a partir de uma categoria de conceitos. Ou seja, a riqueza das interações orais e escritas entre professor e criança/adolescente, e desses com seus pares, possibilitar-lhes-ia formular conceitos cada vez mais elaborados.

Vygotsky (1989, 1998a) aponta para a necessidade de *um bom ensino*, para que possa haver uma aprendizagem significativa do conhecimento e dos conceitos especificamente, uma vez que, para ele, o aprendizado seria uma das "principais fontes de conceitos na infância", e seria também uma "poderosa força que direcionaria o seu desenvolvimento, determinando o destino do desenvolvimento mental." Desse prisma, afirma ainda que "*a aprendizagem precede o desenvolvimento*" (VYGOTSKY, 1989, p.134-35), sabendo-se, contudo, que nem toda aprendizagem necessariamente conduz ao desenvolvimento.

O processo de construção de conceitos, nessa abordagem sócio-histórico-dialética, requer do professor um papel de mediador, capaz de organizar um conjunto de situações interativas de ensino em sala. Essas situações estariam

voltadas para o processo de aprendizagem dos escolares, estabelecendo nexos e relações nesse processo, possibilitando aos mesmos sentirem-se instigados, desafiados a resolver problemas individualmente ou em grupo.

A criança e adolescente escolar devem ser levados, pois, a perceberem, em seus colegas e no professor, os *parceiros privilegiados* com os quais podem interagir na construção e reconstrução de conhecimentos, na busca da compreensão e superação de problemas concretos, seja na escola ou fora dela. Com base nesse pressuposto, vários autores, como: Moll (1996), Daniels(1994); Freitas (1995, 1994); Oliveira K. (1993); Libâneo (1991, 1998); Braggio (1992); Machado (1994); Costa (1997); Duarte (in Braggio,1995); Lisita (1996); Barbosa (1991, 1997, 1998); Cavalcanti (1998) puderam construir estudos específicos, pelos quais tentaram conhecer um pouco melhor o processo de ensino-aprendizado.

A partir desses estudos, podemos concluir que a construção dessas situações interativas, significativas, não pode se dar sem que o professor reavalie as suas concepções de homem, saber, linguagem e de sociedade que norteiam seu fazer didático-pedagógico. Isso é de extrema importância para que o professor direcione o seu ensino, ou seja, evidencie uma intencionalidade em seu fazer pedagógico, de maneira que este possa constituir-se em um processo crítico, criativo, histórica e dialeticamente situado.

É também de fundamental importância para que entendamos o alcance da teoria sócio-histórico-dialética, quando buscamos compreender o papel do "outro" (professor, alunos, livros didáticos etc) no processo de elaboração

conceitual, durante a escolarização, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.<sup>14</sup> Este foi elaborado por Vygotsky (1989, 1998) como sendo

“ a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Tal construto teórico possibilita uma nova compreensão do processo ensino-aprendizado e da apropriação do conhecimento pelo aluno. Podemos concluir com Oliveira K. que “essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky” (op. cit. p.59). Segundo Oliveira K., era grande a importância dada pelo autor ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, uma vez que a atuação intencional do professor, a partir desse conceito, poderia provocar transformações importantes no comportamento e no aprendizado dos indivíduos (criança, adolescente, adultos).

Moll (op. cit.), ao discutir sobre o papel da “*zona de desenvolvimento proximal*”, afirma ser importante pensá-la como

“uma característica não apenas da criança ou do ensino, mas também da criança engajada em atividade colaborativa dentro de ambientes sociais específicos. O foco está no sistema social no qual esperamos que as crianças aprendam, com o entendimento de que este sistema social é mutuamente e ativamente criado por professores e estudantes. Esta interdependência do adulto e da criança é central para a análise da instrução vigotskiana” (MOLL, 1996, p.13)

Os estudos recentes de Moll (1996), Barbosa (1991, 1997, 1998, 2000), Cavalcanti (1998), Libâneo (1998), Costa (1997), Morais (1997), Lisita

<sup>14</sup> O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cunhado por Vygotsky, tem sido apropriado por diversos autores internacionais como Van Der Ver e Valsiner (1996), Moll (1996), Daniels (1994). Alguns desses autores fazem apenas discussões teóricas, proposições que tentam apresentar as contribuições de Vygotsky e as possibilidades de aplicações pedagógicas de tal construto teórico. No Brasil, muitos autores têm tentado construir, a partir das contribuições de Vygotsky e notadamente do conceito de ZDP, propostas concretas nas quais esse conceito é tomado como significativo. Autores como Freitas (1994, 1995), Braggio (1992, 1995), Oliveira Z. (1994), Oliveira K. (1993), Barbosa (1998), Costa (1997), Cavalcanti (1998), Lisita (1996), apontam para um trabalho teórico-prático no qual o referido conceito é tomado como uma possibilidade real de interferência no aprendizado dos escolares.

(1996) e outros já citados, sobre a escola enquanto contexto de aprendizagem e desenvolvimento, estão em sintonia com a perspectiva vygotskyana, quanto ao papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento pelos escolares, a partir da sua interferência e participação na constituição de *zonas de desenvolvimento proximal* com seus alunos. Segundo Moll (op.cit.)

"Especialmente em sua análise da instrução formal, Vygotsky deu grande ênfase à natureza das interações sociais, particularmente entre adultos e criança" ... ele escreveu sobre as formas de cooperação centrais para a instrução e como o conhecimento é transferido para a criança 'em um sistema definido' (Vygotsky, 1987, p. 169). Por 'sistema definido' Vygotsky referia-se à organização social da instrução e à forma como esta produz uma maneira especial de socialização do pensamento das crianças" (MOLL, 1996, p. 10 -11).

Cavalcanti (op. cit.), ao discutir a importância do processo de ensino na construção de conceitos, afirma ser essa uma *habilidade fundamental para a vida cotidiana* das pessoas, possibilitando-lhes *organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiências com o outro*. Nesse sentido, aponta para o importante papel do ensino escolar que, da perspectiva da *Didática Crítico-Social*, constituir-se-ia em um

"processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor. Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. O objetivo maior do ensino, portanto, é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. A intervenção intencional própria do ato docente diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levem em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação "...a tarefa de intervenção no ensino escolar é basicamente do professor e consiste em dirigir, orientar, no planejamento, na realização das aulas e das atividades extra-escolares e na avaliação, o processo de conhecimento do aluno com base em determinados propósitos, em conteúdos específicos e em modos adequados para conseguir os propósitos definidos" (CAVALCANTI, Idem, p. 137-138).

Assim, desse ponto de vista, o professor deve superar a visão de si mesmo como um *repassador*, um simples *organizador de conteúdos*, para uma visão de professor que ensine efetivamente, que crie condições para que os



alunos aprendam. Isto é, deve tornar-se um *professor-mediador* entre a criança/adolescente/adulto e o conhecimento. Nesse processo,

“O aluno, é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade física ou mental é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos. Portanto, ambos atuam, ou devem atuar, conjuntamente ante os objetos de conhecimento” (CAVALCANTI, 1998, p. 138).

Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem constituir-se-ia numa relação de interação significativa, portanto, entre *“sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento”* (CAVALCANTI, 1998, p. 139).

Libâneo (1998), analisando a importância do papel ativo e crítico do professor, explicita que isso só se daria mediante a apreensão intencional, por parte do professor, dos elementos constitutivos da didática (objetivos, conteúdos e métodos). Desse ponto de vista, afirma:

“É verdade que se requer do educador ‘crítico’ formação e compromissos políticos, mas sua práxis política se manifesta, em primeiro lugar, na sua postura pedagógico-didática, traduzida, concretamente, em formas de trabalho docente que possibilitem o auxílio ao aluno no domínio sólido e duradouro do conhecimento e no desenvolvimento de suas capacidades mentais. O que se quer dizer, em suma, é que a consciência política do professor ganha eficácia e efetividade se ela é refletida em formas didáticas de ampliação do nível cultural e científico dos alunos, se contribui para assegurar rendimento escolar altamente satisfatório e se, pela mediação docente, é capaz de ajudar o aluno a ter pensamento autônomo, coragem de duvidar e interrogar a realidade e capacidade de dar respostas criativas a problemas práticos. Sem isso, é inútil uma pedagogia crítica ou uma didática crítica. Uma abordagem crítico-social dos conteúdos é uma metodologia de ensino que possibilita aos alunos apreender o objeto de conhecimento nas suas propriedades, características, nas suas relações, nas suas contradições e nexos sociais” (LIBÂNEO, 1998, p. 139-40).

Barbosa, acredita que, se condições significativas de ensino/aprendizagem forem criadas na escola, as crianças e os adolescentes poderão elaborar conceitos com mais propriedade; uma vez que a escola, pela sua importância como contexto educativo, seria capaz de: a) *favorecer situações*

de aprendizagens sistemáticas de valores (éticos, estéticos, morais), idéias, conceitos, hábitos, habilidades; b) criar situações interacionais de ensino; c) favorecer a apropriação de novos mediadores materiais e simbólicos. (BARBOSA, 1997, 1998).

Acreditamos que, desse ponto de vista, há a necessidade de se alargar o papel da escola, de uma agência *repassadora de conteúdos*, muitas vezes desligados da realidade do aluno e recriá-la enquanto espaço que possibilite a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, em íntima conexão com a vida. Nesse sentido, apontamos para necessidade de superar a visão de ensino tradicional, a partir de uma outra visão de ensino, no qual o professor construa contextos interativos (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-texto), mediando dessa forma o processo ensino-aprendizado. Esses contextos interativos, intencionalmente criados pelo professor, poderiam favorecer a apropriação significativa dos conhecimentos por parte dos alunos, elevando-os do papel de *receptores de conhecimento* para um novo papel de *sujeitos do conhecimento*.

Estas idéias também estão presentes em Moll (1996), ao demonstrar que os mediadores materiais e simbólicos, historicamente desenvolvidos, serviriam, não apenas para

“mediar as relações com a sociedade ou com a influência do mundo externo, mas se constituíam como ‘meios, essenciais para o domínio de processos psicológicos que exercem uma influência decisiva sobre a formação da atividade psicológica do homem’” (MOLL, 1996, p. 13).

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que há uma necessidade premente de tornar o processo de ensino mais significativo no tocante aos conceitos que recortamos para serem trabalhados na escola. Isto significa que nos diferentes níveis escolares as crianças/adolescentes devem interagir não

somente com conceitos cotidianos, concretos, mas também com conceitos científicos, abstratos; mesmo que estejam “distantes” da suas experiências cotidianas.

Nessa perspectiva Barbosa (1997, 1998), por exemplo, aponta para a necessidade de uma ruptura do ensino centrado na idéia de *círculos concêntricos* presentes, por exemplo, nas propostas de Estudos Sociais bem como nas de História e Geografia.

Para aproximarmo-nos mais da representação *ideal* da dialeticidade existente no processo pelo qual ocorre a formação de conceitos, seria possível fazermos uso de uma nova metáfora, de forma a ir além das metáforas de *círculo*, de *espiral*, de *pirâmide*. A metáfora de *rede*, elaborada por Luria (1987), entendida por esse autor ainda como *cadeia de conceitos* pode ser ampliada, de modo que

“...os conceitos não aparecem necessariamente ordenados linearmente, cada conceito científico se encontra no centro de um nó, em uma rede conceitual” ... “com efeito, na rede de significações existem ‘nós’ que inicialmente somente podem ser conhecidos com a intermediação do adulto ou de uma criança mais experiente em determinado tipo de conhecimento, habilidade ou tipo de pensamento. Nesse caso, pode-se emprestar à criança alguns desses ‘nós’, como ‘nós auxiliares externos’, que poderão, aos poucos e com auxílio, transformarem-se em mediadores internalizados” (BARBOSA, 1998b, p.109).

Moraes (1997), ao discutir sobre o conceito de *Rede de Conhecimentos* na construção de uma nova perspectiva da educação, afirma que

“no pensamento do novo paradigma, no conhecimento em rede, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Não há conceitos em hierarquias. Uma ciência ou uma disciplina não é mais importante do que a outra. A visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Reconhece-o como processo, algo que não possui um aspecto definível absolutamente fixo. Uma abstração extraída de um fluxo total e único, em movimento constante, e não um conjunto de verdades basicamente fixas” ... “A imagem de rede, tanto do conhecimento em rede como em redes de conhecimento, pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização. Representa que todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, é um conjunto de elementos conectados entre si ...” (MORAES, 1997, p. 96).

Desse ponto de vista, a solução de muitos dos problemas que enfrentamos no ensino de conceitos aponta para a importância de compreendermos as causas desses que vão até mesmo para além das fronteiras de uma área específica de conhecimento. Nesse sentido, advoga-se a defesa de uma proposta interdisciplinar na educação entendida, entretanto, como *“uma proposta didático-pedagógica que se oriente a partir de uma perspectiva dialética sobre a aprendizagem e desenvolvimento...”* (BARBOSA, 1997, p.155) que vai além das idéias de *ludicidade*, da *prazerizidade*, das *noções*, presentes em muitas propostas, assim como de uma *“ escola intelectualista que trabalha conceitos somente de um ponto de vista lógico formal”* (BARBOSA, 1998b, p.109).

Nessa abordagem, compreender a proposta sobre o processo de formação de conceitos não significa justapor, emendar, misturar pedaços de propostas; porém, configurar uma proposta em que os conhecimentos historicamente produzidos, como os conhecimentos atuais, inclusive os conhecimentos estético-artísticos, fossem repensados e redefinidos a partir de uma nova ótica, em que os docentes tenham condições e responsabilidade de repensar as propostas do ponto de vista teórico, pedagógico, a partir de uma concepção dialética. A esse respeito, pode-se afirmar a necessidade de se reconhecer a existência de contradições e conflitos teóricos.

A representação de rede possibilita-nos pensar a articulação entre os campos simbólicos e concreto, superando as fronteiras rígidas entre os campos do conhecimento e os conceitos. Assim, como afirma Barbosa (1997) a escola deve assumir um trabalho que considere o conhecimento como uma rede tridimensional, para além dos contornos definitivos e da visão plana como em um

mapa; onde os conceitos não se configure como algo estático, *“mas tem seus contornos como uma projeção virtual”*. Desse prisma, o conhecimento a partir da idéia de rede *“é interpretado pelas imagens, palavras, definições, categorizações e pelo espaço concreto onde encontra-se projetado, porém é isso tudo ao mesmo tempo”* (BARBOSA, Idem, p. 110).

### **1.6- O processo de formação de conceitos pelos escolares adolescentes**

Alguns estudiosos como, por exemplo, (D'ANDRÉIA, 1987; BECKER, 1986; CARRETERO e CASCON, 1995; FIERRO, 1995; PALÁCIOS, 1995) têm apontado que a adolescência constitui uma etapa fundamental no processo de crescimento e desenvolvimento humano. Segundo Palácios (1995), a adolescência tem sido considerada

*“uma etapa que se estende, a grosso modo, dos 12-13 anos até aproximadamente o final da Segunda década de vida. Trata-se de uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o status de adulto” ... “um compasso de espera que a sociedade oferece a seus membros jovens, enquanto se preparam para exercer os papéis de adultos”* (PALÁCIOS, 1995, p. 263).

A adolescência tal como é entendida no Ocidente, seria, até certo ponto, um produto, principalmente do final do século XX. Ainda segundo Palácios,

*“por muitos séculos, até o final do XIX, as crianças eram incorporadas ao mundo do trabalho em algum momento entre os sete e o início da puberdade” ... “Eram poucas as que estudavam, poucas que o faziam acima dos 10-12 anos, e aquelas que o faziam, geralmente, não estavam reunidas por níveis diferenciados de idade, nem permaneciam por muito tempo no sistema educativo. Não existia uma cultura do adolescente, nem a adolescência era considerada como uma fase particular do desenvolvimento”* (PALÁCIOS, 1995, p. 264).

Somente no final do século XIX, ocorre uma ruptura nessa situação, à medida que a revolução industrial, que constitui uma mudança notável no processo produtivo capitalista, começa a sentir a necessidade da incorporação de mão-de-obra capacitada, com formação e estudo. Por isso, os filhos das classes

média e alta sentiram-se estimulados a continuar os estudos, para além da escolarização obrigatória, enquanto os filhos dos operários continuavam incorporando-se muito precocemente no mundo do trabalho. Com o passar do século, os filhos dos trabalhadores adquiriram o mesmo direito, a partir do conceito de *escolaridade obrigatória*.

Entendemos ser necessário aqui fazer uma distinção entre os termos *puberdade* e *adolescência*. Segundo Palácios (1995), a puberdade constitui um "*conjunto de modificações físicas que transformam o corpo infantil, durante a segunda década de vida, em corpo adulto, capacitado para a reprodução*" (Idem, p.264). Para o autor, em sociedades *primitivas* existem rituais relacionados à puberdade, dos quais o *indivíduo sai convertido em adulto* (Ibidem, p. 265). Com relação ao termo *adolescência* afirma:

"Chamamos de *adolescência* um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez. Como se torna evidente, a puberdade é um fenômeno universal, para todos os membros de nossa espécie, como fato biológico que é, e como momento da maior importância em nosso calendário maturativo comum. A *adolescência*, por seu turno, é um fato psicossociológico não necessariamente universal e que não adota necessariamente, em todas as culturas, o padrão de características adotado na nossa, na qual, além disso, deu origem a uma importante variação histórica, que ao longo de nosso século, foi configurando a *adolescência* que nós conhecemos" (PALÁCIOS, 1995, p. 265).

Concordamos com o ponto de vista do autor de que *adolescência* não é uma *fase ou etapa universal de desenvolvimento*, uma vez que tal fenômeno ocorre de forma diferenciada nas diversas culturas humanas, nas diversas sociedades. *Adolescer* pode ser entendido como um fenômeno cultural humano, um *produto cultural*. Já a *puberdade*, devemos considerá-la como *fenômeno universal*, um momento especial no desenvolvimento humano, por apresentar características marcantes. Assim, concordando com Palácios, acreditamos que as mudanças não ocorrem apenas em nível físico, mas também psicológico, uma

vez que, se estamos olhando o processo de desenvolvimento da criança, do ponto de vista dialético, não podemos separar essa amálgama físico-psico-social que é o indivíduo.

As mudanças, em verdade, não se dão de forma brusca como muitas vezes aparentam. Em certo sentido, a criança vai *adolescendo* aos poucos, embora ocorram manifestações aparentemente abruptas dessas mudanças. As transformações que ocorrem nesse período, como o crescimento físico, o aparecimento dos caracteres básicos secundários, mudanças psico-emocionais, conjugam-se às mudanças de valores, atitudes e formas de comportamento delineando de modo conjunto um processo de transição da vida infantil para a vida adulta. Aos poucos, as crianças percebem que estão se modificando, apesar de nem sempre saberem explicar as suas causas ou conseqüências.

Muitas dessas mudanças são involuntárias, isto é, são determinadas por processos psicogenéticos cujo controle não está ao alcance dos adultos e muito menos das próprias crianças. Na maioria das vezes, o processo da puberdade e da adolescência, que é temporário, ocorre de maneira tumultuada, turbulenta até. Em outras, ocorre de forma mais *tranqüila*, na sua manifestação exterior. No entanto, de uma forma ou outra, esse processo acontece a todos os indivíduos, enquanto fenômeno imposto (puberdade), determinado pelas leis da vida, em estreita relação com o meio físico e cultural das sociedades humanas.

Outras mudanças, no entanto, constituem processos sócio-culturais que as crianças vivenciam em seu cotidiano, representados por tarefas que a sociedade e a cultura apresentam às crianças e adolescentes, aspirantes à vida adulta. Em entrevista coletiva com o Setor de Psicologia do CEPAE, uma das psicólogas afirmou que

*"...a criança estaria, no momento da entrada na adolescência, num processo de desequilíbrio, de desorganização de todas as suas estruturas corporais e que isso reflete ao nível do seu pensamento. A criança nesse caso, vê seu corpo crescendo e não sabe onde isso vai dar; por isso, acaba por colocar-se diante de uma nova situação em que as estruturas culturais, representadas pela família, professores, impõe-lhe outras regras e procura contestar essas mesmas regras. Dessa forma, o pensamento conceitual das crianças estaria enfrentando uma nova situação, em que as estruturas internas estariam em conflito..."*

(ANEXO D- ENTREVISTA, 16/06/1999.)

A esse respeito, Vygotsky (1989, 1998a), Shardaikov (1978), Gramsci (1989), Manacorda (1990), Carretero e Cascón (1995), Rimat (In Vygotsky, 1998), e outros autores já citados, demonstram a necessidade de compreendermos o papel dos *problemas reais* colocados pela cultura no cotidiano das crianças e adolescentes escolares. Vygotsky (1998a), por exemplo, afirma que muitos desses problemas, cuja solução exige a formação de conceitos, constituem fator de surgimento e desenvolvimento do pensamento conceitual. Portanto, argumenta que as tarefas culturais, profissionais e cívicas, típicas do mundo adulto, constituem *tarefas práticas importantes* que possibilitam às crianças/adolescentes formarem conceitos. Para Vygotsky, entretanto,

*"se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. No entanto, a tarefa cultural por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos" (VYGOTSKY, 1998a, p.73).*

Dessa forma, partindo de uma perspectiva sócio-histórico-dialética, numa sociedade em que o contexto sócio-cultural e econômico estabelece trabalho produtivo para os adolescentes, como, por exemplo, no Brasil, em que os adolescentes das classes trabalhadoras necessitam trabalhar, contribuindo para a economia do lar, aquele processo, possivelmente, ocorrerá de forma diferente de uma sociedade em que os adolescentes tenham oportunidade de freqüentar



regularmente a escola e não tenham que trabalhar para sobreviver. Dessa forma, as diferenças sócio-econômico-culturais poderiam interferir no processo de construção de conhecimentos escolares pelos adolescentes, notadamente os conceitos?

Carretero e Cascón (1995), ao analisarem as capacidades dos alunos espanhóis em compreenderem matérias escolares relacionadas com as Ciências Sociais, afirmam que uma boa parte deles não compreende o ensino dessas matérias e um dos fatores estaria, segundo os autores,

“relacionado com as condições sócio-econômicas e culturais. Como se pode supor, este fator influi decisivamente na compreensão dos conteúdos escolares. Pelo menos foi isso que ficou demonstrado em alguns dos trabalhos que temos realizado nos últimos anos (Carretero, Pozo e Asensio, 1983), no sentido de que os alunos procedentes de meios sócio-culturais mais desfavorecidos mostram resultados mais pobres, nas diferentes provas. No entanto, os alunos dos meios mais elevados possuem uma compreensão dos conceitos sociais que continua indicando uma clara deficiência neste sentido, embora seja nitidamente melhor do que a do restante dos alunos” ... “A saber, por que os alunos – sobretudo adolescentes – não compreendem adequadamente as Ciências sociais?” (CARRETERO e CASCÓN, 1995, p. 285.)

Vygotsky (1998a), analisando o processo de formação de conceitos por adolescentes, acredita que, após a finalização do processo de formação de todas as funções psicológicas, as já existentes se rearticulam numa nova estrutura, numa síntese que atinge o pleno desenvolvimento na adolescência. Nesse período, também o uso da linguagem, embora esteja presente em todo o processo da formação de conceitos, como afirmamos anteriormente, ganha um novo significado. É possível afirmarmos, por conseguinte, que o processo de regulação das próprias ações nesse período depende desse poderoso instrumento que é a linguagem.

Vygotsky mostra, no entanto, que, a despeito desse novo processo e dessa nova fase de elaboração conceitual, os adolescentes não abandonam

definitivamente as fases anteriores. Em muitas áreas do pensamento continua havendo uma predominância das fases anteriores na formação de conceitos, o que permite considerar que

“a adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição ( ...) os experimentos realizados (...) revelam, em primeiro lugar, uma discrepância surpreendente entre a capacidade de formar conceitos e a sua capacidade de defini-los” (VYGOTSKY, 1998a, p. 99).

Embora o adolescente consiga muitas vezes formular conceitos em uma situação concreta, ele parece apresentar dificuldades em defini-los verbalmente. Geralmente a definição em palavras de um determinado conceito parece ser mais difícil comparado com a propriedade do seu uso numa situação real. De fato, a tarefa do adolescente para definir um conceito que não se encontra enraizado nas situações que lhe deram origem, sem referência a quaisquer impressões concretas, constitui algo complexo, muito embora sua linguagem oral e escrita já possa estar bastante desenvolvida. Por isso, alguns adolescentes freqüentemente *descem* a níveis considerados mais *primitivos* de seu pensamento ao tentar conceituar objetos, situações ou contextos. Conseqüentemente, acabam operando com o *nome* como se fosse um *conceito*; ou seja, definem um *nome* como um complexo, caracterizando uma forma de pensamento que oscila entre o *conceito* e o *complexo*.

Para alguns adolescentes, parece ser bastante difícil *aplicar* um conceito aprendido e formulado de forma abstrata a situações concretas. Vygotsky afirma que “a transição do abstrato para o concreto mostra-se tão árdua para o jovem como a transição do primitivo, do concreto para o abstrato” (1998a, p. 100).

Como é possível notar, o processo de formação de conceitos por escolares adolescentes tem importante destaque na obra de Vygotsky. Considera,

o autor, que tal processo só completaria o seu curso por volta dos onze, doze anos, período em que a criança se aproxima da adolescência. Sobre isso afirmou ainda que a criança só seria capaz de construir os conceitos científicos, abstratos, a partir do período da puberdade, embora o processo se iniciasse em tenra idade.

Rimat (In VYGOTSKY, 1998a, p. 67) conduziu uma pesquisa sobre a formação de conceitos em adolescentes e seus resultados demonstraram que o processo de formar conceitos excede a capacidade dos pré-adolescentes, tendo esse processo início apenas no final da puberdade. Concluiu, daí, o seguinte:

“Estabelecemos, definitivamente, que só ao término do décimo segundo ano manifesta-se um nítido aumento na capacidade da criança de formar, sem ajuda, conceitos objetivos generalizados ... O pensamento por conceitos, emancipado da percepção, faz exigências que excedem suas possibilidades mentais antes dos doze anos” (RIMAT In: VYGOTSKY, 1998a p.67)

Hallam (1969), por sua vez, considerando o ensino de História para escolares adolescentes, afirma com base nas análises de suas pesquisas, que

“o nível de operatividade formal, em que os sujeitos são capazes de raciocinar com implicações abstratas e de trabalhar com idéias hipotéticas, era alcançado a partir dos 16,2 e 16,6 anos de idade cronológica e dos 16,8 anos de idade mental” (HALLAN, 1969 p.168).

Mesmo tendo encontrado, em suas investigações, um sujeito de 14,8 anos, cujas respostas revelavam uma grande maturidade de pensamento, Hallan afirma que *“independente de qual seja o estágio alcançado por um aluno em particular, a maioria dos estudantes de ensino secundário menores de dezesseis anos parecem encontrarem-se em um nível de operações concretas”* (1969, p.168)<sup>15</sup>.

O autor tem sua referência teórica em Piaget (1896-1980), psicólogo suíço que tentou constituir uma Psicologia Genética, a fim de compreender o

<sup>15</sup> - Importante destacar que o pesquisador parte de pressupostos defendidos por J. Piaget, em cujos estudos constatou uma nítida divisão da evolução do desenvolvimento em “estágios”, segundo a estruturação mental

processo de desenvolvimento do conhecimento pelo indivíduo. Segundo a perspectiva piagetiana, as estruturas operatórias e o uso de mecanismos endógenos de adaptação (assimilação e acomodação) seriam os determinantes da aprendizagem. Ou seja, aprender só se tornaria possível diante da existência de um nível de desenvolvimento adequado no momento de aprendizagem.

Ao estudar a constituição dessas estruturas, Piaget (1982) admitiu que elas caracterizam diferentes estágios, lineares, sucessivos e universais, sendo o último deles denominado de *estágio das operações formais* ou *operatório formal*. Este coincide com o processo de adolescência, sendo demarcado por características próprias, entre as quais está a capacidade de compreender e lidar mentalmente com proposições verbais lógicas, com hipóteses e abstrações.

Decorrentes dessa concepção, muitos posicionamentos pedagógicos, quanto à formação de conceitos, têm se articulado. Reafirma, o autor, que o domínio de conceitos científicos, abstratos, só é de fato possível na adolescência, quando então as estruturas mentais se configurariam próximas daquelas existentes nos indivíduos adultos.

A afirmação dessa possibilidade de formação efetiva de conceitos abstratos na adolescência é também encontrada na obra de Vygotsky (1998), para quem o adolescente torna-se capaz de mediar as funções psíquicas de modo complexo, dominando de forma mais dinâmica o próprio pensamento verbal e a memória.

Importante notar, porém, que apesar dessa aproximação dos pontos de vista de Piaget e Vygotsky, as explicações para o fato são radicalmente diversas. Em Piaget, a explicação para o domínio conceitual em termos mais científicos

---

dos indivíduos. Para Piaget todo ser humano passaria por estágios sucessivos e lineares, conforme a seguinte sequência: "sensório motor", "pré-operatório", "operatório concreto" e "operatório formal" (Piaget, 1982).

deve ser remetida às possibilidades e capacidades de estruturação mental individual. Já para Vygotsky, as tarefas culturais e o ambiente social colocam para os adolescentes um conjunto de preocupações e possibilidades que constituem uma importante contribuição, possibilitando-lhes aprenderem e, por isso, desenvolverem-se em várias direções e aspectos (BARBOSA, 1997).

Compreender o processo de aprendizagem conceitual, portanto, não é possível somente pela explicação e estudo do indivíduo adolescente. Tal processo só pode ser amplamente desvelado quando resgatamos as diferentes influências das práticas sociais na vida dos indivíduos. É justamente nesse sentido que a escola é entendida como determinante essencial no processo de formação de conceitos por adolescentes. Por outro lado, parece não ser suficiente o adolescente estar na escola para aprender a formar conceitos.

Lisita (1996), por exemplo, no estudo que realizou com escolares de 5ª série, sobre o ensino de História no Ensino Fundamental, ao relacionar a produção do conhecimento histórico e as condições de elaboração de um ensino significativo, vinculado às práticas sociais dos indivíduos, afirma:

"Os fatos, conceitos e interpretações produzidos no âmbito do conhecimento histórico tomam-se importantes instrumentos de compreensão da realidade, para apropriar-se dela mais completamente e poder atuar nela conscientemente ... Para tanto, é necessário que os conhecimentos históricos, selecionados e organizados para o ensino, atendam às exigências sociais da escolarização de qualidade, isto é, que contribuam para que os alunos adquiram conhecimentos e capacidades cognitivas para atuar conscientemente na realidade" (LISITA, 1996, p. 19).

Entretanto, a despeito dessas possibilidades, a autora explicita que diversos estudos têm demonstrado "problemas que impedem a realização de um ensino de História com qualidade na escola fundamental". Esses problemas, segundo Lisita, representam, por um lado, "limites impostos por fatores extra-escolares" e, por outro, "limites intra-escolares, específicos da disciplina História,

que revelam “um ensino reprodutivo, mnemônico e acrítico” (LISITA, 1996 p. 19). No que se refere ao ensino específico de História, “fica posta a necessidade de mais estudos e investimentos na metodologia do ensino de História para a formação de conceitos e procedimentos que capacitem os alunos para a leitura crítica da realidade” (LISITA, 1996, p. 148)

Já Cavalcanti (1998), a partir de uma abordagem sócio-histórico-dialética inspirada em autores soviéticos do grupo conhecido como *escola de Vygotsky*, bem como em outros autores contemporâneos, demonstrou as dificuldades históricas de construção de uma proposta teórico-prática no âmbito da Geografia escolar, voltada para a formação de conceitos geográficos, interrelacionando os aspectos científicos e cotidianos dos mesmos. A autora explicitou essas dificuldades, estudando um conjunto de sujeitos (professores e alunos) de 5ª série do Ensino Fundamental, especificamente na área de Geografia, da rede pública de ensino em Goiânia. No seu estudo, chegou a conclusão de que, tanto as professoras, quanto os alunos analisados, demonstraram, no tocante à oralidade e à escrita, as dificuldades de uma elaboração satisfatória dos conceitos geográficos.

A autora afirma, ainda, que os alunos, sujeitos de sua pesquisa, ao serem solicitados a falar de forma espontânea sobre temas estudados,

“não expressam conceitos e relações obtidos do estudo sistematizado, mas o que está incorporado pela prática cotidiana à base de senso comum. Dessa forma, é inevitável que, ao invés de conceitos científicos, reforcem-se no aprendizado dos alunos noções de senso comum, com as conseqüências fartamente denunciadas em termos da qualidade do ensino” (CAVALCANTI, 1998, P.170).

Sem perder de vista a relação entre a formação de conceitos e um processo de ensino-aprendizado significativo, a autora acredita que muitas dessas dificuldades dos alunos, e mesmo dos professores, em lidar

satisfatoriamente com os conceitos, estão relacionadas com a forma como o ensino de Geografia tem sido desenvolvido na escola. Nesse sentido, Cavalcanti levantou um conjunto de *proposições didáticas* que pudessem influir positivamente na discussão teórico-prático, no âmbito da ciência geográfica voltada para a construção de um novo ensino de Geografia. Na sua abordagem os conceitos geográficos Teriam um papel importante na constituição do ensino. Essa autora, refletindo sobre o papel da escola e de seus agentes históricos de transformação, assim se refere:

“...Considero, a partir daí, bastante relevante refletir sobre as possibilidades ‘revolucionárias’ do cotidiano escolar e o exercício de papéis de seus agentes sociais. Numa linha de reflexão sobre o cotidiano escolar, as possibilidades da escola dependem do modo como os indivíduos que nela atuam se comportam em relação aos seus papéis. Para que as mudanças ocorram, é preciso que professores e alunos não os exerçam inconscientemente, apegando-se demasiadamente à tradição e/ou à moda, mas façam-no conscientemente, porque na vida social é imprescindível exercê-lo em alguma medida, ainda que recusando suas formas cristalizadas e estereotipadas” (CAVALCANTI, 1998 p. 173).

Consideramos que o ponto de vista teórico de Cavalcanti aproxima-se da abordagem de Moll (1996), Daniels (1994), Barbosa (1991, 1997, 1998), Libâneo (1998), Costa (1997), Lisita (1996), quando esses autores demonstram a necessidade de se construir, na escola, enquanto lócus educativo privilegiado, uma nova relação. Nessa interação as crianças e os adolescentes escolares teriam um contato com os conhecimentos historicamente elaborados e, numa relação dialética do ensino-aprendizado, poderiam apropriar-se desses conhecimentos para se constituírem como cidadãos conscientes de seu tempo histórico. E ainda, serem capazes de contribuir na superação das contradições da sociedade capitalista, com vista a sua superação histórica.

## **CAPÍTULO II**

### **UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR ESCOLARES DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CEPAE/UEG, NA DISCIPLINA HISTÓRIA**

Como afirmamos na parte introdutória e no primeiro capítulo deste trabalho, o processo de formação de conceitos não é uma tema novo, porém bastante atual, quando consideramos esse *tema-problema* em contextos educativos, especialmente em sua perspectiva de instrução formal , como é o caso da escola. A elaboração de conceitos conforme a visão dos diversos autores que analisamos não constitui um processo fácil de ser desvelado. Ao contrário, é um processo árduo que, quando considerado como objeto de estudo, não se esgota tão facilmente e muito menos a partir da ótica de uma ciência ou área de conhecimento.

Foi com o objetivo de compreender a formação de conceitos por alunos, e entender melhor alguns aspectos referentes a esse importante tema de estudo, que nos envolvemos num processo de investigação realizada em uma sala de 5ª série do Ensino Fundamental, do CEPAE/UEG., especificamente na disciplina História. Dessa forma, o capítulo a seguir representa o esforço teórico-



prático que realizamos na apresentação e análise dos dados da referida pesquisa.

## 2.1- A pesquisa e a construção de dados

Inicialmente, é necessário explicitar que, como professor-pesquisador, pensamos ser fundamental superar uma perspectiva tradicional de pesquisa, na qual os pesquisadores supõem que os dados já estejam prontos e acabados, cabendo aos mesmos simplesmente ir a campo *colhê-los*, ou apenas coletá-los. Ao contrário, entendemos que o campo de pesquisa – no nosso caso, a escola – coloca-se ao pesquisador como um espaço sócio-histórico-cultural privilegiado, contraditório, repleto de discursos, vozes, ações de vários sujeitos (professores, alunos, pais de alunos, administração e funcionários) e conhecimentos. Estes se confrontam e se cruzam no interior de uma realidade aparentemente lógica e racional, determinada dentro de um macro contexto sócio-econômico, político-ideológico e contraditório. Tais características são próprias das sociedades divididas em classes sociais, como é o caso das sociedades capitalistas. É no espaço da sala de aula que muitos discursos e práticas sociais manifestam-se, expressando sua riqueza conceitual. Complementamos nosso ponto de vista com o pensamento de André, quando afirma que

“o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar ” (ANDRÉ, 1989, p.39).

Assim, buscamos compreender o conflituoso espaço *micro* da sala de aula, no qual os sujeitos históricos dialogam, divergem, negociam em busca da

construção do conhecimento, sem divorciar nosso olhar da totalidade das práticas sociais.

Defendemos que é papel do pesquisador trabalhar arduamente, no tocante à observação da realidade e dos processos empíricos, na qual os objetos, fenômenos e/ou situações estão enraizados, envolvidos em uma constante perspectiva contraditória de movimento e dinamicidade. Dessa forma, apreender os nexos, as relações entre esses objetos e fenômenos, requer do pesquisador uma atitude de questionamento, de inquietude permanente, a fim de ir além das aparências da realidade empírica e apreender a sua essência, atingir sua concretude .

Nesse sentido, procuramos desenvolver uma pesquisa na qual os dados quantitativos pudessem ser transformados em dados qualitativos. O conjunto de informações iniciais, que tradicionalmente se costuma chamar de *dados*, foi visto por nós como *informações* nem sempre ordenadas, articuladas, as quais necessitaram ser pensadas num todo orgânico; isto é, buscamos apreender nas informações, muitas vezes desconexas, as relações e os nexos que as relacionavam ao todo, tentando, dessa forma, apreender o cerne das mesmas.

Desse ponto de vista, a leitura e análise inicial dessas informações deveriam ser aprofundadas, de forma a permitir um processo de elaboração de uma síntese qualitativa. É nesse sentido que entendemos a idéia de construção de dados. Ou seja, ela implica o processo da análise-síntese das informações que obtemos no curso da pesquisa, o que nos permitirá transformá-los e elevá-los a dados qualitativos de pesquisa, conforme a concepção de Shardaikov (1978).

Considerando todas essas premissas a respeito da pesquisa e seus percalços, realizamos nossa investigação empírica no CEPAE, mais especificamente, em uma sala de 5ª série do Ensino Fundamental.

Procuramos, desde o início, desenvolver um longo e intenso contato com o campo onde se desenvolveu a pesquisa, mantendo a regularidade nas observações das aulas, de maneira que acompanhamos, sistematicamente, as aulas da disciplina História de fevereiro até o final do mês de novembro de 1999.

A técnica de observação e registro das informações, durante e após a aula, simultaneamente ao processo de análise das informações, relacionando-as ao estudo teórico que vínhamos fazendo, foi uma atitude constante de nossa parte no processo de transformação das informações em dados da pesquisa. Cabe ressaltar que procuramos desenvolver uma capacidade de anotar as informações, produzidas no contexto da sala de aula, aliada a uma atitude de registro de memória de informações não anotadas no momento em que emergiam, no contexto de interações entre professora-alunos, alunos-alunos, aluno-conhecimento, sempre procurando manter uma certa distância, um "estranhamento" das situações concretas para elevá-las à categoria de dados de pesquisa.

Os alunos a quem observamos, para compreender o processo de formação de conceitos, haviam sido alunos deste pesquisador, no ano de 1998. Preocupando-nos com a possível confusão que os alunos poderiam fazer, quanto ao novo papel de pesquisador na sala deles, estabelecemos um contrato verbal com os alunos e professora. Procuramos, assim, deixar claro em que consistia a nossa investigação e a diferença da mesma em relação ao trabalho docente que havíamos desenvolvido com o grupo no ano anterior, mostrando que os alunos

deveriam buscar o apoio pedagógico da professora regente. Explicamos-lhes, ainda, que estávamos ali com um objetivo específico, que era o de tentar compreender, enquanto pesquisador, como eles formariam os seus conceitos na disciplina História.

Era nossa intenção na pesquisa não assumir um papel de professor da turma, atuando diretamente no processo de ensino. Porém, mostrou-se necessário, ao longo dos contatos que mantivemos com a professora, elaborar e assumir algumas intervenções com o objetivo de compreendermos melhor os seus referenciais teóricos e o desenvolvimento da sua proposta didático-pedagógica, bem como o reflexo da referida proposta no aprendizado dos alunos.

Isso, entretanto, não significou negar as possibilidades de interações com os alunos. Pelo contrário, procuramos utilizar essas diversas possibilidades interativas com o grupo e cada um dos alunos, tanto em situações informais dentro ou fora de sala, quanto durante as atividades em grupo. Nessas ocasiões, quando solicitados, tínhamos uma participação ativa, dialogando, emitindo opiniões acerca do tema, do conteúdo estudado, com vista à apreensão de elementos que pudessem dar-nos pistas do processo de elaboração de conceitos dos alunos.

Percebemos que a professora, no início, sentiu certa dificuldade com nossa presença; porém, à medida que fomos interagindo, dialogando com a mesma e explicitando quais eram nossos objetivos como pesquisador, e tentando compreender os dela, a relação professora-pesquisador modificou-se. A professora passou a contribuir sobre os aspectos do ensino de História e dos conceitos históricos, bem como apontar alguns alunos que, na sua visão, estariam

sobressaindo-se no processo de aprendizagem da disciplina sendo que alguns deles poderiam vir a compor uma amostra.

A maioria desses encontros com a professora constituiu-se em conversas informais, após as aulas ou em reuniões previamente agendadas, ocasiões estas em que discutíamos aspectos relativos ao ensino, aproveitamento dos alunos, apropriação do conhecimento e de conceitos pelos alunos, questões gerais, como: a postura dos alunos em sala, grupos de trabalhos, adolescência, etc.

Nossa atuação junto à professora mostrou-se de extrema importância, pois entendíamos que, de certa maneira, muitos aspectos discutidos poderiam interferir no processo de elaboração de conceitos.

No desenvolvimento da técnica de observação em sala de aula, num primeiro momento, procuramos observar de forma genérica as interações orais entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos, tentando compreender o processo de elaboração conceitual. Posteriormente, atentamos para os conceitos que emergiam nas aulas, inclusive aqueles que eram propostos intencionalmente pela professora, com objetivo de eleger os mais significativos para a turma. Verificamos também alguns aspectos intervenientes naquele processo, assim como a expressão do mesmo na produção escrita dos alunos, buscando indícios de elementos constituidores do processo de formação de conceitos.

### 2.1.1- Caracterizando a amostra

Em nossa pesquisa observamos mais detidamente alguns alunos que contituíram a nossa amostra. Entretanto, procuramos não perder de vista os vínculos desses alunos com a totalidade do grupo de alunos da sala e os fatores intervenientes. Por isso, no conjunto dos dados analisados, aparecem a fala e a escrita de alunos que não participam da amostra. Essa opção se justifica em função de que a atuação dos alunos da amostra interfere na dinâmica do grupo de alunos da sala e vive-versa. Nosso olhar buscou captar o movimento, a dinâmica, a interrelação entre a parte (amostra e) e o todo (grupo de alunos). Nossa metodologia foi sendo construída durante a pesquisa, tendo como objetivo compreender o processo de formação de conceitos dos alunos da amostra.

Como afirmamos anteriormente, procuramos manter os critérios de escolha dos alunos para participarem da pesquisa, mas deixamos de investigar muitos deles por motivo de flutuação na frequência às aulas, embora se encaixassem nos critérios estabelecidos, o que, de certa forma, dificultaria acompanhar o processo dos mesmos. A seguir faremos a caracterização dos alunos da nossa amostra.

**A1** - O aluno nasceu em junho de 1988. Possuía condições sócio-econômico-culturais que parecem ter favorecido o desenvolvimento do seu pensamento conceitual. Na escola era considerado aluno conceito avaliativo escolar "A", pois demonstrava um grande domínio do uso da linguagem oral, bem como a capacidade de uso da *escrita padrão*. Apresentava uma boa organização do pensamento e parecia encontrar-se num nível elevado do processo de

formação de conceitos. Aluno participativo, tinha uma boa interação com a professora e os colegas. Durante a pesquisa, observamos que ele, freqüentemente, interagiu com dois colegas, um dos quais participou da nossa amostra, identificado como "A3". O outro colega (B13) possuía também conceito "A" na escola.

**A2-** A aluna nasceu em outubro de 1987. Revelava desenvoltura no uso da palavra oral, porém ainda apresentava certas dificuldades ortográficas. Apresentou um desenvolvimento constante na apropriação e elaboração dos conceitos. Bastante interessada nas atividades escolares, solidária com os colegas, transitava com segurança no grupo. Demonstrava boa interação com a professora. Já vínhamos acompanhando seu desenvolvimento escolar desde 1998, sendo igualmente notada pela professora, por seu empenho, dedicação e interesse na disciplina História. Foi representante dos alunos nos Conselhos de Classe. Por vários motivos, enfrentou dificuldades com alunos que, embora tivessem conceito "A", não se interessavam em dividir os conhecimentos com a turma. Apresentava boas condições sócio-econômico-culturais. A aluna era considerada conceito "A" na escola.

**A3 –** O aluno nasceu em julho de 1986. Apresentava bom domínio da linguagem oral e de conhecimentos gerais. Teve participação ativa nas discussões em sala sobre os conteúdos. Apesar disso, apresentava muitas dificuldades ortográficas. Foi repetente da 3ª série, à época, apresentava baixo índice de aproveitamento no processo de leitura e escrita. Bastante desinteressado das atividades escolares, porém, na 5ª série, experimentou

grande crescimento e aproveitamento das atividades. Durante a pesquisa, fazia parte de um *trio de trabalho e amizade* na sala de aula. Colega inseparável de "A1" e de outro colega (B13). Apresentava condições sócio-econômico-culturais menos favoráveis do que os alunos "A1", "A2" e B13. Considerado aluno conceito "B", obteve conceitos de "A" a "D" durante o ano letivo de 1999.

**A4-** O aluno nasceu em fevereiro de 1988. Apresentava uma oralidade restrita ao cotidiano, pouco desempenho nas atividades de leitura, problemas ortográficos, sendo sua escrita, a exemplo de "A3", bastante deficiente. Evidenciava participação flutuante nas aulas. Durante as atividades de aulas, observamos que o aluno tinha uma dificuldade em se concentrar, em prestar atenção. Apresentou também certa dificuldade de interação com os colegas. Recebia apoio da professora e participava do reforço escolar. Apresentou muitos conceitos avaliativos "C" e "D". Possuía condições sócio-econômico-culturais próximas do aluno "A3". Ficou retido na série em 1999.

A referida amostra, do nosso ponto de vista, encaixa-se dentro dos critérios levantados, sendo que a escolha desses alunos para participarem da pesquisa somente nos foi possível, devido a extensão do tempo de nossa permanência em campo. Embora no projeto de pesquisa tivéssemos estabelecido que as observações estender-se iam até o final do 1º semestre de 1999, continuamos indo a campo no 2º semestre. A ampliação do tempo de observação das aulas foi sugerida pela própria professora, uma vez que muitos dos conceitos trabalhados na disciplina seriam retomados e ampliados, o que, possivelmente, permitir-nos-ia compreender melhor como os alunos se apropriariam dos



mesmos, relacionando-os ao estudo de novos conteúdos. De fato, vários conceitos foram retomados. Por exemplo, os conceitos *império, cidades-Estados, Estado, cultura, sociedade, civilização*, entre outros.

Essas observações permitiram-nos perceber que havia uma diferença significativa quanto ao domínio da oralidade, da linguagem escrita, formas de organização do pensamento e de sua expressão verbal por parte dos alunos. Quanto às interações, notamos que certos grupos mantiveram mais contatos verbais que outros. Alguns alunos permaneceram mais distantes dos outros e da professora. Tentamos demonstrar, na análise de dados, alguns desses processos observados.

Um ponto importante na investigação foi perceber a quantidade de conceitos científicos que emergiam, tanto do discurso da professora, quanto do livro didático e dos alunos, os quais serviram de apoio para aprendizagens dos conceitos que a professora entendia serem os centrais no ensino dos conceitos históricos. Vários conceitos perpassavam o ensino da História. Por exemplo, os conceitos *pré-história, hominídeos, homem, história, evolução, revolução, Estado, cidade, cidade-Estado, império, sociedade, civilização, expansão, território, monarquia, teocracia, religião, monoteísmo, politeísmo, educação, cultura, poder, relações sociais e de produção, trabalho, natureza, espaço, tempo, movimento, evolução, revolução, cidadania, democracia, aristocracia, oligarquia, governo, cidadão, conhecimento, geografia, poder, escravismo, exploração etc.*

À medida que desenvolvíamos a pesquisa, os dados nos indicaram a necessidade de sondar, através de um instrumento específico (ANEXOS – A, B e G), a partir da perspectiva da professora e dos alunos, quais conceitos eram mais significativos no processo. Assim, poderíamos confrontá-los, de modo dinâmico,

no intuito de apreender elementos intervenientes no processo de ensino de conceitos históricos que a professora realizava, compreendidos no âmbito de seu projeto de ensino (ANEXO-F).

Procuramos interrelacionar as informações obtidas com ajuda do instrumento por nós elaborado com as outras informações a que havíamos tido acesso, ao longo das observações e intervenções no campo de pesquisa, durante o ano. No conjunto dos dados construídos, pudemos lançar um olhar crítico sobre o processo de formação de conceitos dos alunos naquela dada disciplina escolar, de tal forma que encaminhamos algumas respostas às questões que nos incitaram à realização da pesquisa.

Nas questões que elaboramos, enquanto instrumento de sondagem (ANEXOS-A, B e G), propusemos dois momentos de atividades (questões orais e escritas) a serem desenvolvidas pelos alunos e apenas um pela professora. Esta respondeu as questões orais e escritas uma semana antes dos alunos.

## **2.2-Análise dos dados da pesquisa**

### **2.2.1- Análise da atividade com os alunos - Primeiro momento**

A atividade com os alunos contou com a participação da turma como um todo (30 alunos). Embora já tivéssemos definido quais os alunos que comporiam nossa amostra, optamos por trabalhar com o grupo todo. Essa opção pareceu-nos importante, uma vez que os alunos não tinham conhecimento de quem estaria compondo a amostra. Como ainda estávamos em processo de observação, pensamos que o conhecimento do nosso objetivo de trabalhar com

uma amostra, por parte dos alunos, poderia prejudicar o processo de construção de dados, como também dificultar o acesso do pesquisador junto àqueles.

Na primeira parte da atividade, as questões deveriam ser respondidas individualmente (ANEXO-G). Nesse sentido, explicamos aos alunos que não era atividade de aula ou prova e sim uma atividade da pesquisa; não tinha valor de *nota* ou *pontos* na disciplina História.

A metodologia pensada foi da não-intervenção do pesquisador, em relação à professora e aos alunos durante aquela atividade. Os alunos aceitaram com tranquilidade as regras estabelecidas e passaram a fazer o cabeçalho, leram a pergunta e demos início à atividade. Entretanto, como já havíamos suposto durante a elaboração do instrumento, o tipo de pergunta proposta trazia certa dificuldade para ser respondida pelos alunos, sem a intervenção do pesquisador e da professora de sala. Essa hipótese foi por nós levantada pelo fato de a professora utilizar, no decorrer das aulas, de modo generalizado, a palavra *conceito*, a qual parecia estar mais próxima do significado de *definição* (o que é?). Por exemplo, *o que é democracia? O que é cidade-Estado?*

De fato, eles demonstraram dificuldades em compreender o significado da palavra *conceito*. Ou seja, qual seria o conceito de *conceito*? Diante dessa dificuldade dos alunos, tivemos o cuidado de não responder com o mote: *o conceito é* ou *o que é conceito?*. Procuramos deixar que eles se manifestassem oralmente. Nesse caso, admitimos que a resposta à primeira questão fosse construída coletivamente.

Os alunos foram citando, no grupo, palavras que se referiam aos conteúdos estudados. Por exemplo: *Roma, egípcios, gregos*. No entanto, como não conseguiam compreender a que se referia a palavra *conceito*, não

avançavam na resposta à primeira pergunta da atividade: *cite cinco (5) conceitos históricos trabalhados na disciplina História, neste ano de 1999.*

Lançamos, então, mão de um dos tipos de prova do *método de classificação* de conceitos, denominado por Luria (1987) de *o quarto excluído*. Essa primeira forma do método analisado pelo autor consiste em que se dê ao sujeito quatro objetos ou desenhos de objetos e peça que escolha três entre eles, os quais possam ser incluídos num mesmo conceito; ou seja, que possam ser nomeados por uma única palavra, e ainda, que o sujeito experimental possa excluir o quarto objeto ou desenho que não entra na classificação. Nessa primeira forma do método, espera-se que o sujeito agrupe as palavras, por exemplo: *serrote, faca, machado e madeira*, deixando uma das quatro palavras fora do conjunto.

Para Luria (1987), nesse tipo de prova, espera-se que o sujeito agrupe as palavras *serrote, faca e machado* como pertencentes à categoria *instrumentos* e defina a outra palavra *madeira* como uma categoria diferente. Neste caso, a dos *materiais*. Para o autor, ao agrupar dessa forma as palavras dadas, esse tipo de resolução indicará no sujeito a presença do pensamento categorial, conceitual.

No nosso estudo, para resolver o impasse, elaboramos uma situação-problema a partir das palavras que os alunos elencaram, ou seja, os conteúdos que eles estudaram, designados naquelas palavras. Escrevemos no quadro as palavras: *egípcios, gregos, romanos, estudantes* correspondendo, as três primeiras, respectivamente, às três civilizações por eles estudadas.

Isso parece ter facilitado aos alunos entenderem que as três primeiras palavras se referiam aos conceitos históricos *povos, civilizações*. Eles compreenderam que se referiam às *civilizações*; logo, elevaram esse conceito a

uma situação mais complexa ainda. Disseram tratar-se de *civilizações do mundo antigo*. Aos poucos, foram entendendo o que estava sendo solicitado no exercício.

Propusemos outra situação: o que havia de *comum* e de *diferente* entre estas três palavras: *egípcios, gregos, romanos*? O grupo de alunos foi construindo a seguinte resposta: “O que era comum era que a base da produção material era *escravista*”. Já o que era diferente era a *cultura* desses povos. Portanto, a *cultura* para os alunos era um conceito que diferenciava esses povos, essas civilizações.

Dessa forma, foram emergindo os conceitos *civilizações, povos, escravismo, cultura*. A partir daí, outros conceitos foram sendo colocados pelos alunos: *história, democracia, aristocracia, oligarquia, cidade-Estado, Estado, império, cidadania*, entre outros.

Foi interessante notar que, ao longo do processo, um aluno colocava uma palavra que se referia a um conceito e os colegas iam ajudando-o na elaboração do mesmo; isto é, a que conceito aquela palavra estava se referindo. Assim que eles citaram uma quantidade grande de conceitos estudados na disciplina História, neste ano, passamos a anotá-los no quadro.

A pergunta seguinte pedia que eles escrevessem sobre, pelo menos, dois (2) dos conceitos citados. Uma vez esclarecido sobre o que era o significado da palavra *conceito*, passaram a escrever sobre os dois conceitos escolhidos por eles, individualmente.

A forma rápida com que elaboraram, oralmente, o significado de cada conceito, não se deu no tocante à escrita. Eles demoraram mais tempo para elaborar o conceito por escrito. Vygostsky (1989, 1998a ) afirma que os motivos que levam a criança a utilizar a linguagem escrita diferem radicalmente do uso da

linguagem oral. Aquela seria mais abstrata, dependendo de uma elaboração mental mediatizada.

### **2.2.2- Análise da atividade com os alunos - Segundo momento**

Como havíamos combinado com os alunos, a segunda parte da atividade seria um debate (com a participação ou não da professora) a partir dos conceitos escolhidos por eles, pela professora e pelo pesquisador. Organizamo-nos da seguinte forma: inicialmente, participariam os alunos da nossa amostra e outros alunos que escolheríamos no grupo. Optamos, no entanto, como já foi mencionado, por trabalhar com a turma toda, evitando, dessa forma, dificultar o relacionamento entre o pesquisador e os alunos.

O grupo todo participou do debate e, ao seu término, solicitamos aos alunos que escrevessem individualmente sobre a seguinte questão: *O que você sabe sobre os conceitos elencados no debate?* Os conceitos elencados foram: *história, civilização, povos, cultura, sociedade, democracia, Estado, cidade-Estado, poder, aristocracia*. Muitos conceitos levantados pelos alunos coincidiram com os definidos pela professora, como sendo aqueles que, na sua visão, seriam os mais significativos no programa da disciplina, para que os alunos deles se apropriassem. Cabe lembrar, que a professora havia respondido as mesmas questões anteriormente a eles.

Inicialmente, ficamos em dúvida se seria melhor trabalhar com os alunos dispostos em fileiras, como na semana anterior, ou em círculo. Após termos conversado com a professora, optamos por mantê-los em círculo, embora já soubéssemos que essa forma de trabalho possibilita maior *controle* da

discussão, através da organização das falas dos alunos, porém, poderia inibi-los. Ou seja, a situação em círculo obrigaria cada um dos alunos a assumir o seu discurso, seu conhecimento, e isso poderia dificultar a participação dos mesmos. Para fugir à tensão provocada por situações avaliativas, reafirmamos que essa atividade, assim como a anterior, não teria valor de nota, não contaria ponto na disciplina História.

Não sabemos se essa preocupação, ou o fato de os alunos estarem um pouco cansados (final de novembro) ou, ainda, de não acharem sentido imediato na atividade, contribuiu para que eles tivessem dificuldades em mobilizarem-se para participar da atividade. De certa forma, eles demonstraram certo desinteresse; ficaram um pouco inibidos. Tivemos, então, que iniciar a discussão e ajudá-los a se posicionarem quanto ao debate acerca dos conceitos. Explicitamos nosso ponto de vista no sentido de que, para aprender os conteúdos, os conceitos históricos, havia a necessidade de relacioná-los, perceber os nexos entre os mesmos, assim como eles percebiam os nexos, as relações entre os objetos na sala de aula.

O primeiro conceito que escolhemos para o debate foi o de *poder*, que havia sido citado pela professora. O debate que se seguiu demonstrou-nos que os alunos pareciam ter consciência das relações e dos nexos entre esse conceito e os demais. Ou seja, que o *poder* estava presente nas relações entre os homens nas várias civilizações do mundo antigo e mesmo de hoje. Eles explicitaram várias situações em que os mesopotâmicos, egípcios, gregos e romanos estabeleciam *relações de poder* em cada uma dessas civilizações e entre as civilizações. Por exemplo, entre os gregos e romanos.

Outros conceitos que eles citaram para o debate foram os de *democracia* e *cidadania*. Esses dois conceitos têm uma relação direta no mundo grego, especialmente na cidade-Estado Atenas. Eles conseguiram, oralmente, relacionar esses dois conceitos no mundo grego e no mundo romano. Como podemos verificar em uma das afirmativas dos alunos, há indicativos de que eles perceberam como o conceito de cidadania no mundo grego estava relacionado e restrito aos *homens livres, gregos, maiores de 30 anos*. A esse respeito, durante a atividade, a professora havia feito uma observação do papel da História, relacionando o conceito *cidadania* hoje e no mundo antigo. Explicitamos aos alunos que na fala da professora outros conceitos entrelaçavam-se, relacionavam-se ao conceito de História: *cultura, tempo e espaço*. Será que isso também poderia demonstrar dificuldade de domínio de conceitos por parte dos alunos?

De um modo geral, não obtivemos uma maior participação do grupo no debate, uma vez que muitos alunos não quiseram manifestar-se, ficando o mesmo mais restrito à participação da professora e do pesquisador. Foi interessante observar que alunos que quase não se manifestavam em sala, expuseram seu ponto de vista.

Logo após o debate, passamos para as respostas escritas acerca do que havíamos discutido. Ou seja, os alunos deveriam responder por escrito sobre o que haviam entendido a respeito dos conceitos elencados no debate. Alguns se manifestaram contrários, dizendo que essa questão já havia sido respondida na semana anterior. Apesar de insistirmos, notamos que eles tiveram pouca motivação para responder as questões escritas. Como percebemos que o tempo previsto para a atividade já estava um pouco avançado, solicitamos-lhes que



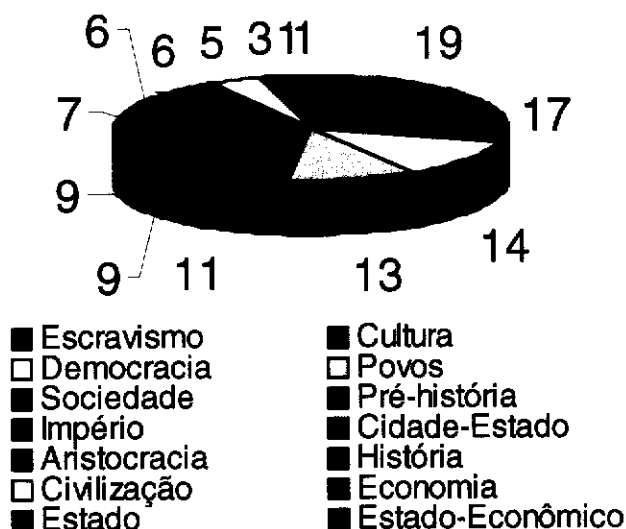
respondessem as outras questões propostas. Eles afirmaram que se tratava de muitas questões e que não estavam entendendo o que lhes era solicitado. Novamente demoraram a mobilizar-se. Na ocasião, afirmamos-lhes a importância para o nosso trabalho da participação deles no sentido de responderem as questões, por escrito, colocando o ponto de vista de cada um sobre as mesmas. Procuramos sanar as dúvidas quanto à compreensão das questões e, aos poucos, passaram então a respondê-las. Assim que nos entregavam as folhas de respostas, pudemos ver que muitos alunos não se empenharam muito. Essa parte da atividade pareceu ser incômoda para eles. Por quê? Uma das hipóteses para esse tipo de comportamento dos alunos foi que eles criaram uma expectativa diferente em relação a essa atividade. Talvez uma aula. Outra hipótese foi a possibilidade de eles estarem cansados de *tanta aula*; afinal de contas estavam repondo aulas do período da greve dos professores da Universidade Federal de Goiás, que havia se estendido por quase três meses; ou ainda falta de interesse mesmo, não querer participar da atividade. Apesar disso, a maioria dos alunos entregou-nos a folha com as respostas.

Posteriormente à atividade, dialogando com alguns alunos da turma, os mesmos explicaram que aquela falta de motivação se deveu ao fato de que na semana anterior já havíamos discutido sobre conceitos e imaginaram que a atividade seria outra. Ou que, de fato, não tenham compreendido a tarefa proposta, ou ainda pela dificuldade em lidar efetivamente com os conceitos.

### 2.2.3 - Gráficos demonstrativos da atividade com os alunos sobre conceitos

Os gráficos a seguir referem-se às respostas dos alunos acerca da atividade sobre os conceitos. Esclarecemos inicialmente que as questões dos **gráficos 3, 4 e 5** foram respondidas uma semana após a primeira parte da atividade proposta pela pesquisa no final do ano. Os alunos não tiveram interesse em responder por escrito a questão “a” do “segundo momento”, por entenderem que já a haviam respondido no item “b” “do primeiro momento”. Para melhor compreensão, consultar as questões em anexo. (ANEXOS – A, B e G.)

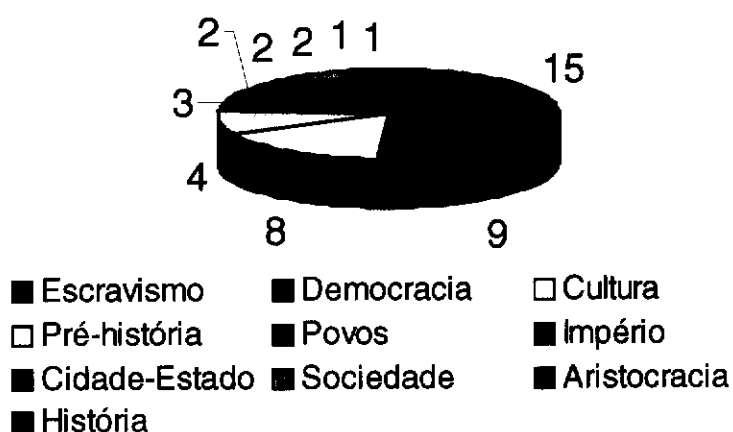
**Gráfico 01 – Conceitos citados na atividade<sup>16</sup>.**



As questões relativas ao instrumento de sondagem para a professora e os alunos acabaram fornecendo-nos dados importantes, como imaginávamos. Como podemos ver no **gráfico 01**, os seis conceitos significativos mais citados pelos alunos foram respectivamente: *escravismo, cultura, democracia, povos,*

*sociedade, pré-história e império.* O termo *Estado-econômico*, enquanto conceito, não consta dos dados referentes às observações que realizamos em sala de aula ao longo do ano.

**Gráfico 02 – Conceitos que os alunos escolheram e sobre os quais escreveram.**



Na análise das respostas dos alunos nos **gráficos 01 e 02**, verificamos que os conceitos *escravismo, cultura, democracia* foram os mais citados e, respectivamente, os que os alunos destacaram para escrever sobre os mesmos. Os conceitos *história, civilização, Estado, cultura e poder* foram citados pela

<sup>16</sup> - Os conceitos do gráfico 01 foram citados pelos alunos e pela professora.

professora, como sendo os mais significativos no processo de ensino da disciplina.

O conceito *poder*, citado pela professora durante a atividade com os alunos, embora não tenha sido destacado por eles, conforme podemos constatar nos **gráficos 01 e 02**, parece se justificar pelo fato de o referido conceito ainda não ter sido mais profundamente discutido nas aulas. Apesar disso, a professora afirmou que o conceito *poder* estava presente em todos os conteúdos estudados. Entretanto, no segundo momento da atividade, após o debate sobre o que sabiam a respeito dos conceitos citados por eles, na primeira parte da atividade, muitos alunos escreveram sobre o *poder*<sup>17</sup>:

*-A1: Um dos conceitos que debatemos foi poder, que nas sociedades antigas se dava pelo poder econômico (dinheiro, terras, jóias) ou então por ser essencial como o exército comandado pelos generais que tinham muito poder.*

*- B10: Antigamente os povos ricos que tinha mais poder queria mandar em tudo.*

*- O poder significava autoridade máxima, porque se você tivesse riquezas poderia governar a cidade.*

*- Nós discutimos sobre o poder. O poder do povo, o poder dos escravos, o poder da História, etc.*

*- O poder com relação a história é assim: na Roma os patrícios tinham poder sobre os plebeus e escravos.*

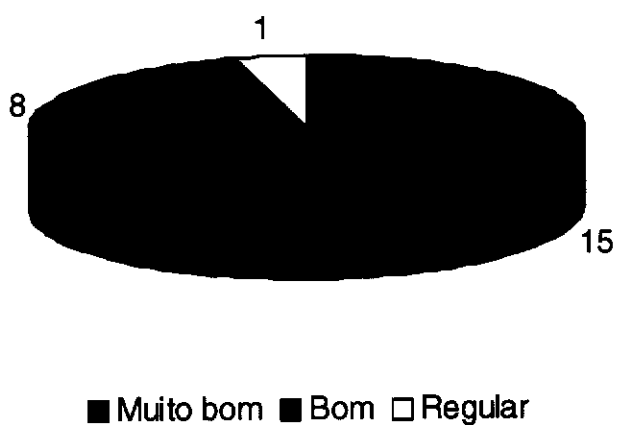
*- B20: O povo é ligado ao poder, quer dizer, o povo sempre queria poder.*

(QUESTÕES RESPONDIDAS NA ATIVIDADE COM CONCEITOS)

O conceito *História*, embora tenha sido citado no **gráfico 01**, recebeu apenas um destaque, como sendo significativo, conforme vemos no **gráfico 02**. Este foi um dos conceitos destacados pela professora que acredita ser o conceito central de todo o processo. Nós o escolhemos, portanto, para ser analisado, principalmente pela forma como o mesmo foi tratado pela professora. Já o conceito *escravismo*, embora não tenha sido citado pela professora, aparece como tendo sido bastante significativo para os alunos (**Gráficos 01 e 02**).

<sup>17</sup> - Optamos por manter no nosso texto, a escrita original dos alunos, evitando fazer correções ortográficas e de pontuação. Entendemos que, dessa forma, estamos, em primeiro lugar,

**Gráfico 03 – Avaliação da disciplina História e metodologia.**



---

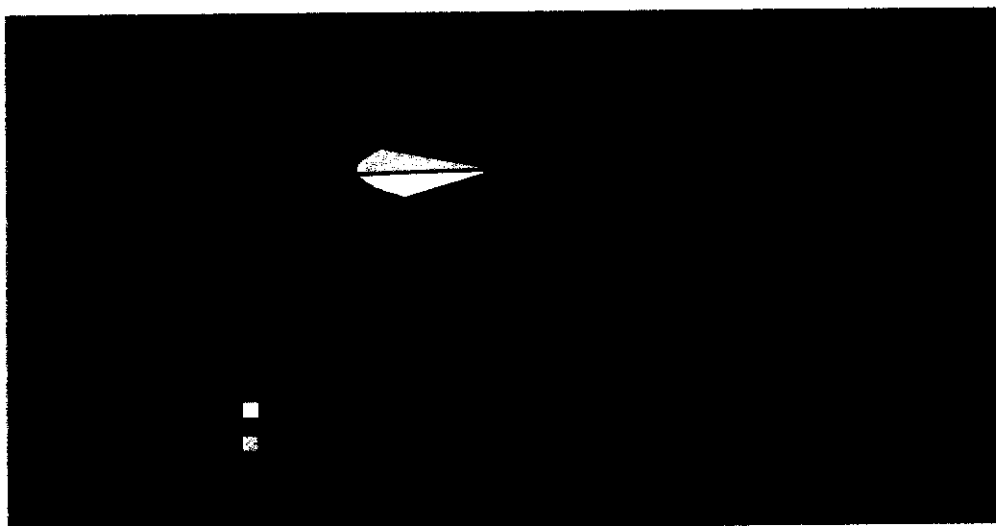
respeitando a escrita dos alunos e, em segundo lugar, podemos perceber melhor o nível de aprendizagem e desenvolvimento dos escolares.

Nas questões que elaboramos para os alunos responderem não havia essas denominações:  *muito bom, bom, regular*. Os alunos, ao responderem as perguntas, colocaram essas denominações. Muitos alunos deram conceito "A" para a professora, embora não tenham usado os critérios. Vejamos as respostas dos alunos sobre a questão proposta.

- B24: *Muito bom. Pois eu aprendi melhor e é muito interessante, pois a gente se sentiu como se estivesse vivendo a história da época antiga.*
- B9: *Eu avalio no conteúdo de História uma aula super boa, muita compreensão pelos textos, livros, neste ano de 99, lógico que houve dúvidas, mas supera.*
- B3: *Bom eu avalio a disciplina como umas das disciplinas mais importantes de quase todas as disciplinas neste ano.*
- B25: *Avalio como "A" porque a professora nos ensina muito bem e a disciplina é muito para estudar.*
- B16: *Boa, simples de entender. Pensava na 4ª série, que história seria difícil. Mas eu entendo tudo. Acho o jeito da professora ensinar bem inteligente.*
- B6: *Eu achei muito bom, porque a professora explicou e propôs ótimas aulas.*
- B1: *Eu dou "A" para a professora, ela me ensinou muito bem(...).*
- B15: *Boa pois eu aprendi sobre tudo que estudei. Ela ocorreu bem com algumas bagunças.*
- B23: *Eu avalio assim: a professora soube explicar bem e eu acho que quem não sabe é porque não soube ficar quieto eu achei a professora com a disciplina história muito bem.*
- B21: *Acho que o programa que foi aplicado esse ano. A professora soube preparar bem as aulas, o interesse dos alunos foi bom... Enfim, foi tudo muito bom! Só alguns alunos que atrapalham e as aulas ficam chatas. Fora isso...*
- B7: *Eu acho que nesse ano o desempenho da professora foi muito bom, nos explicou muito bem, deixou tudo bem claro.*
- B20: *Eu acho que nesse ano o desempenho da professora foi muito clara com as explicações.*
- B12: *Boa acho que a maneira com que ela realiza suas aulas é muito bom, pois facilita o entendimento do aluno.*
- B8: *Eu avalio elogando a professora porque o conteúdo que nós aprendemos, ensinados por ela.*
- B11: *Este ano na 5ª série não foi nem tão bom, nem tão ruim.*
- B22: *Achei o programa da disciplina, e o bom é a professora deu um conteúdo em cada escala foi muito organizado.*
- B17: *Eu avalio um conceito bom, porque as aulas foram boas e bem compreendidas. Com essas aulas aprendi diversas sociedades, a cultura e etc. A forma que a professora nos ensinou, é uma forma que compreendemos, rápido. Esta é minha avaliação.*
- B13: *Eu gostei dessa forma de aprendizagem porque apesar de aprendermos de uma forma geral, desde a pré-história até um período moderno, estudamos vários povos que foram muito importantes para a construção da história hoje.*
- B2: *Foi bom, este ano aprendemos muito sobre as civilizações antigas, pois foi um ano muito legal.*
- A1: *Gostei, sempre quis aprender sobre as civilizações antigas, principalmente o Egito, com suas grandes pirâmides. A forma de ensinar gostei também, com discussões e leitura e trabalhos.*
- A3: *Foi boa ouve boa colocação de dados por parte da professora e alunos.*
- A2: *Ocorreu tudo bem todas as aulas fez com que aprende tudo e melhora meus conhecimentos históricos.*

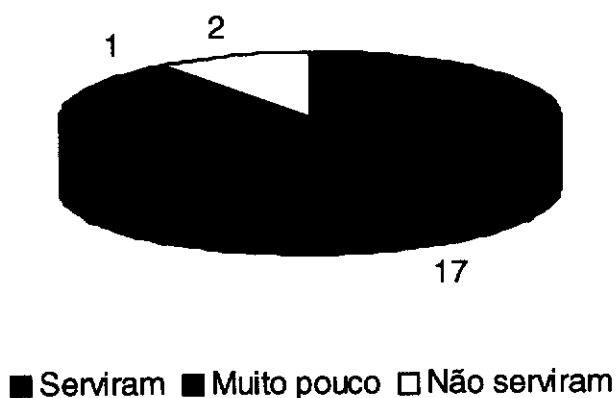
- **A4:** *Foi boa a professora explicou falo e esclareceu muito bem*  
(QUESTÕES RESPONDIDAS NA ATIVIDADE COM CONCEITOS)

**Gráfico 04 – Fontes para o aprendizado da disciplina História.**



Como podemos notar, a maioria dos alunos citou os livros como a principal fonte de pesquisa para o aprendizado da disciplina História, seguida da televisão, enquanto veículo de informações. Aqui também ficou claro que poucos alunos têm acesso a outras fontes, como revista e Internet. Foi, portanto, demonstrado que o livro didático, seguido da televisão, continua a ser um veículo de difusão do saber de significativo alcance entre os escolares. Os outros meios midiáticos ainda não são a principal referência na pesquisa escolar.

**Gráfico 05 - Conteúdos de Estudos Sociais (4ª série/1998) que serviram de base para a aprendizagem da disciplina História.**





Os alunos citaram a *pré-história*, aspectos da História do Brasil (*período imperial e republicano*) como sendo importantes aprendizagens na 4ª série, as quais, segundo eles, serviram de base para novas aprendizagens na 5ª série.

No início de nossa pesquisa, uma das perguntas que fazíamos era se o conteúdo programático de Estudos Sociais da 4ª série do ensino fundamental, de 1998 (ANEXO E,) poderia constituir uma base das novas aprendizagens da História, na 5ª série do ensino fundamental. Em nosso plano de ensino, a *pré-história* foi o primeiro tema que estudamos. A partir dele, pretendíamos estabelecer a lógica da existência de sociedades primitivas no território brasileiro e especialmente em Goiás, anteriormente à chegada dos portugueses. Entendíamos que os alunos precisavam compreender de onde, quando e como esses grupos humanos vieram e se estabeleceram no cerrado goiano. Então, somente a partir daí, deveríamos iniciar o estudo específico da série, cujo eixo central era o processo de desenvolvimento do Estado de Goiás em suas múltiplas relações com a construção do Estado brasileiro.

Sobre essa importância, assim os alunos se referiram:

- B19: *Serviu para memorizar.*
- B9: *Serviu e muito na minha aprendizagem, ajudou quando eu fui para a 5ª série, fui mais ciente, apesar de que não é a mesma coisa. Na 5ª série já é História.*
- B3: *Sim. Deu uma facilidade sobre a pré-história que foi uns dos pontos que ajudou muito na disciplina História.*
- B15: *Só a pré-história.*
- 20: *Para mim, eu não sei porque não me lembro.*
- B25: *Vários conceitos na 4ª série.*
- B7: *Para mim, eu não sei muito bem se serviu, se serviu agora não me lembro.*
- B23: *Serviram porque se a professora perguntava alguma coisa para nós a gente lembrava das aulas do ano passado e aí respondia para ela ou então alguma coisa da prova.*
- B8: *Sim, ajudaram muito os alunos a desempenharem no conteúdo de História.*

- B11: Serviu. Na 4ª série/1998 estudamos um pouco sobre pré-história, e na 5ª série/1999, estudamos mais. Isso serviu para entender melhor a pré-história.
- B22: Serviu um pouco no ano passado nós estávamos estudando era História do Brasil Antigamente, agora hoje é sobre Egito, Roma, Grécia, Mesopotâmia mas era muito bom estuda sobre eles.
- B2: Sim, porque o ano passado estudamos sobre civilizações antiga e ficamos sabendo como funcionava o império e nos ajudou hoje na 5ª série, que estamos estudando civilizações.
- B10: O que serviu foi o que nos estudamos sobre a pre-história que falamos sobre os homem antigos.
- B21: De uma certa forma, ajudou sim. Estudos Sociais é uma mistura de História e Geografia e, se nós não tivéssemos uma básica noção do que é História do Brasil, conseguiríamos nem estudar História do Mundo.
- B12: Serviram sim, um deles foi sobre a República e outro sobre a pré-história esses foram se juntando com os conceitos da 5ª série e os mais interessante é que eu me senti no continuamento das aulas da 4ª série.
- B17: Sim, como a Pré-história, na 4ª série de 1998 estudamos, e no começo desse ano também. Assim quando estudei esse ano, aprendi melhor, porque estudamos aprofundadamente na 4ª série e facilitasse na minha compreensão desta matéria na 5ª série A. Legal, não?
- B6: Sim, o conteúdo da pré-história.
- B16: Sim. O exemplo é dos homens pré-históricos. Parece que na 4ª série era a iniciação e na 5ª a finalização.
- B13: Serviram. Nós estudamos sobre a pré-história e um pouco da vida desses povos. Isso serviu de base para tudo que aprendemos hoje. Nos aprendemos no ano passado conceitos como: início do sedentarismo, do cultivo de animais, comercialização e etc.
- A1. Sim. Principalmente sobre a pré-história.
- A2. Serviu. Pois no ano passado estudamos como surgiu o Brasil que serviu para compararmos dos outros países que estudamos este ano.
- A3. O conhecimentos anteriores não ajudaram muito de que modo os tipos de estudos eram diferente.
- A4. Foi bom pois em Estudos Sociais vimos e já tinha-mos alguma idéia sobre a História antiga e a de hoje.

( QUESTÕES RESPONDIDAS NA ATIVIDADE COM CONCEITOS)

No início da pesquisa de campo, em entrevista informal com a professora, perguntamos-lhe como via o processo de apreensão dos conceitos pelos alunos. Ela afirmou que estava surpresa com o nível dos alunos, pois eles demonstravam entendimento do que ela estava explicando e que isso facilitava o processo de ensino. Explicitou ainda que, infelizmente, essa compreensão não se mostrava na turma toda. Posteriormente, em outras entrevista, a professora reafirmou esses aspectos, analisando-os mais detidamente (ANEXOS -A, B e C).

Ao analisarmos os gráficos, pareceu-nos que os conceitos *história*, *cultura*, *escravismo* mereciam uma análise mais aprofundada e justificamos essa escolha pelas seguintes razões: a) o conceito *história* é, do ponto de vista da

professora e do nosso próprio, um conceito central no processo ensino-aprendizagem da disciplina, sendo o mesmo a base para o estabelecimento das relações e dos nexos entre este e os demais conceitos; b) se a nossa pesquisa tem como interesse central compreender o processo de formação de conceitos pelos alunos, então, o conceito *escravismo*, que apareceu nos **gráficos 01 e 02** como tendo significação para eles, merece também ser analisado. c) o conceito *cultura* aparece como significativo tanto para a professora, quanto para os alunos, sendo que dois alunos da nossa amostra escreveram sobre o mesmo e, ainda, por constituir, do nosso ponto de vista, um conceito inerente às relações sociais, merecendo igualmente ser analisado.

Para a análise desses conceitos, recorreremos, além das respostas às questões que elaboramos junto à professora e aos alunos, aos dados das observações das aulas, materiais escritos dos alunos, às entrevistas informais e, ainda, a algumas gravações de conversas que realizamos com a professora no decorrer do ano letivo. Nosso intuito era o de apreender aspectos que dessem visibilidade ao processo de formação desses conceitos pelos alunos.

Além dos conceitos que destacamos para análise, foi possível apreender um conjunto de informações, ao longo do processo de observação das aulas de História (fevereiro-novembro/1999). Tais observações mereceram de nossa parte uma leitura e análise minuciosas, uma vez que muitas delas constituíam processos intervenientes que, ao serem pensados conjuntamente, permitiram-nos visualizar aspectos importantes na formação de conceitos. É o caso, por exemplo, das informações das questões que elaboramos para os alunos e a professora reponderem.

Nas observações das aulas, a linguagem verbal (oral e escrita), os aspectos comportamentais dos alunos, aliados aos fatores da adolescência, as diferenças das condições sócio-econômico-culturais dos alunos, bem como o papel da professora e estagiárias de História, do ponto de vista didático, pareceram-nos aspectos importantes. Como tal interferiram sobremaneira no processo de apropriação e de elaboração de conceitos pelos escolares. Assim, construímos as análises dos dados procurando não perder de vista tais aspectos que, a nosso ver, estão intimamente relacionados com o processo de elaboração conceitual.

Como afirmamos anteriormente, procuramos apreender, simultaneamente ao processo de elaboração de conceitos pelos alunos, os seus aspectos intervenientes. Para a análise, procuramos, sem perder de vista a totalidade do grupo de alunos, demonstrar o processo de elaboração conceitual constante de uma amostra de quatro alunos. Estes estavam, na nossa compreensão, em momentos diferenciados do processo de formação de conceitos. Para demonstrar como eles se apropriam e formam os conceitos, procuramos: a) apreender momentos significativos das interações orais daqueles alunos com seus colegas, com o grupo de alunos e com a professora durante as atividades de aula. b) recorrer ainda, para compreender o processo, ao material escrito dos alunos em situações de atividade individual em sala. Isto porque, através da escrita, como no exemplo das questões que elaboramos, os alunos em seu conjunto e os alunos da nossa amostragem poderiam dar-nos pistas da elaboração de conceitos históricos.

Esse grupo de alunos que constituiu nossa amostragem apresentam aspectos interessantes em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento,

aspectos esses que, ao longo das análises, procuraremos também demonstrar. Cabe ressaltar que eram alunos com diferentes situações sócio-econômico-culturais e com modos diversos de apropriação dos conhecimentos escolares da leitura e da escrita. Os alunos B21, A3, B16, A2, B13, A1, B6, B17, entre outros, eram, dentro do grupo, aqueles que possuíam uma base sócio-econômico-cultural que lhes possibilitava ter mais contato com o mundo da leitura e da escrita. Esses alunos serviram também de base para demonstrarmos o modo, o caminho pelo qual o grupo de alunos e, em especial os alunos da amostra, elaboravam o processo de aquisição dos conceitos na disciplina História.

No decorrer da investigação, vários questionamentos foram se manifestando: no caso dos alunos que não possuíam as mesmas condições sócio-econômico-culturais, bem como baixíssimo nível de leitura e de escrita, como se daria o processo de elaboração conceitual? Como percebermos neles a formação de conceitos? Como o discurso da professora, do livro didático, da escola chegariam até eles? Será que o aprendizado dos conceitos nesses alunos desenvolvia-se de forma mais lenta, ou eles não atingiriam o nível dos verdadeiros conceitos? Vejamos como a professora refere-se à questão dos aspectos sócio-econômicos<sup>18</sup>:

*"...os aspectos sócio-econômicos de fato interferem no processo de alguns alunos que apresentam um fraco rendimento escolar. Muitos dos alunos que possuem conceitos "B" e "A" vivem o CEPAE de forma integral. Eles passam grande parte do tempo na escola, fazendo trabalhos individuais e coletivos e, por isso, estão sempre tendo acesso aos professores, bem como aos materiais didáticos que a escola oferece, porém os alunos com conceitos C/D, não possuem a mesma oportunidade. A maioria deles vão para casa e a escola não consegue acompanhá-los e muito menos sabe o que eles fazem à tarde. Eles raras vezes estão na escola à tarde" ... "Os alunos com baixo rendimento que são convocados para atendimento, não tem correspondido em sala, não vêm se envolvendo nas discussões e nem se comprometendo. Há uma certa dependência desse atendimento por parte de alguns alunos, uma vez que não se comprometem com a escola. Já alunos que quando são convocados, se comprometem, tem melhorado bastante o processo de aprendizado deles. Isso,*

---

<sup>18</sup> De modo semelhante ao adotado para registro (escrito) das falas dos alunos, transcrevemos as falas da professora o mais próxima possível da emissão oral.

*de certa forma, justifica a diferença grande na apreensão de conceitos por parte dos alunos"... " os conceitos históricos em sua grande maioria são abstratos e é naturalmente difícil compreendê-los"*

(ANEXO – C, ENTREVISTA, em 19/10/1999).

Nas observações que realizamos, pudemos verificar que os alunos interagem muito, oralmente. Grande parte dessas interações constituíam *conversas paralelas* as quais nem sempre referiam-se ao conteúdo da aula. Alguns dos alunos como B24, B10, A4, B3, B4, B5, B18, entre outros, eram exemplos dos que conversavam bastante nas aulas e redigiam muito pouco nas atividades propostas pela professora. Acreditamos que os problemas de *comportamento*, aliados aos da repetência – os três últimos alunos apresentam história de repetência na 5ª série – aspectos da adolescência, nesse caso, parecem ser algumas das explicações para o desinteresse desses alunos no aprendizado da disciplina História e mesmo nas demais disciplinas.

Entendemos ser importante frisar que, ao analisarmos o processo de formação de conceitos dos alunos, tomamos como ponto de referência uma perspectiva que compreende o conceito enquanto processo lento, gradual, Este, na perspectiva de Vygotsky (1996a, 1998a) e de seus colaboradores, entre outros, não deve ser visto enquanto um produto pronto e acabado. No entanto, temos clareza de que todo processo encerra um produto, ainda que o mesmo não se constitua como definitivo. Nesse sentido, partindo da concepção de Vygotsky, o processo e o produto desses alunos podem nos indicar aspectos importantes da elaboração de conceitos.

### **Conceito de História**

Quando iniciamos nossa pesquisa de campo, as aulas já haviam começado há uma semana. Como decidimos, no processo metodológico da nossa pesquisa, não entraríamos em sala para as observações das aulas desde a primeira semana, uma vez que os alunos poderiam identificar-nos como professor deles. Isto poderia gerar maiores dificuldades para a professora da classe; por isso, não temos os dados relativos à introdução da disciplina e, respectivamente, à forma como a professora trabalhou o conceito de *história*. Portanto, inferimos, a partir da análise do Programa de Ensino da disciplina (ANEXO F) que a professora o tenha trabalhado.

Em entrevista informal com a professora em (01/06/1999), ela afirmou que o conceito de *história*, propriamente dito, é bastante *abstrato* e que no ano anterior (5ª série de 1998) havia trabalhado tentando compreender *o que era história*, e não houve avanços. Segundo a professora, os alunos só *copiavam, reproduziam, mecanicamente*, o que ela explicava. Talvez aqui tenha uma relação direta com o ponto de vista de Cavalcanti (1998), sobre a dificuldade de apropriação significativa de conceitos por parte alunos, os quais referenciarão os objetos, fenômenos, situações, segundo a autora, a partir de uma visão de senso comum. Lisita (1996), preocupada com a apropriação significativa dos conceitos históricos, pergunta:

*“Se a História tem um corpo conceitual essencialmente abstrato, como tornar esses conhecimentos assimiláveis para alunos de 5ª série? De que forma conseguir que os alunos percebam o movimento de construção do conhecimento histórico e construam, eles mesmos, o seu próprio conhecimento?” (LISITA, 1996, p. 21).*

A professora de nossa pesquisa acredita, entretanto, que em 1999 “os alunos ofereceram mais elementos o que lhe possibilitou trabalhar com questões

*mais abertas*". Como exemplo, citou o texto "Um estudante aplicado" (ANEXO H), o qual se refere a um documento sumério que trata dos valores culturais, da antiga Suméria; por meio dele acreditava que os alunos conseguiriam entender melhor o papel do historiador e o que a História estuda:

*"Aqui vocês são como historiadores. Eles lêem e tentam compreender o significado dos documentos. Vocês estão lendo um documento que só os escribas poderiam compreender, ler, entender a escrita"*

(DIÁRIO DE CAMPO-21/05/1999)

Em conversa informal com a professora, no início da pesquisa e mais ao final, quando respondeu, através de entrevista gravada e por escrito, as questões que elaboramos, ela manifestou que entendia ser o conceito de *história* central em seu trabalho. Na atividade (ANEXOS A e B), a professora o citou como um conceito fundamental. Vimos que, embora os alunos o tenham citado também, somente um aluno escreveu sobre o conceito *história*, conforme os dados dos **gráficos 01 e 02**. Aliás, quando do levantamento dos conceitos, durante a atividade com os alunos, foi a professora que citou o *conceito* história, explicando sua importância. Só então, por tê-lo citado, o mesmo foi escrito no quadro.

Vejamos como a aluna B21 refere-se ao conceito:

*" É bom estudar história, porque assim, podemos saber o que aconteceu, na antigüidade, nossos antepassados...Mas estudar história, é também estudar o que acontece hoje em dia, para sabermos lidar com todos os problemas. História também é do passado e do presente." E complementa: "Foi isso que eu entendi sobre conceito. É definir o que é"*

(DIÁRIO DE CAMPO, 26/ 11/1999.)

Ao retermos e analisarmos os dados da pesquisa, raras vezes encontramos colocações da professora ou das estagiárias de História<sup>19</sup> referindo-se diretamente a esse conceito. Parece que a professora entendia que ele estava subentendido em seu ensino. Nossa hipótese parece confirmar-se nas próprias

<sup>19</sup> - A partir do mês de agosto de 1999, as alunas do curso de Licenciatura em História, cumprindo o estágio previsto no curso, iniciaram um período de observação, seguido de regência no CEPAE. Especificamente na 5ª série, duas alunas-estagiárias foram responsáveis pelo ensino do conteúdo relativa à Grécia Antiga.



palavras da professora. Vejamos como a mesma refere-se ao conceito História na entrevista que realizamos. Para tanto, solicitamos que citasse cinco conceitos considerados fundamentais que os alunos dominassem nessa disciplina:

*\*...Primeiro que eu acho que o fundamental seria o próprio conceito de História. E, isso aí, tem sido trabalhado assim, muito até espontaneamente. Nas aulas, na medida que a gente tá trabalhando com a História em si mesmo. Eu acho que eles írem aos poucos, lentamente, ír construindo assim, o que seria a História. Será que a História, apesar, até porque a gente está estudando só a História antiga. Então, qual vai ser a formulação deles, do conceito de História até o final do ano, não é? Será que a História para eles vai ficar como uma coisa do estudo só do passado? Até que ponto, o conceito de História, pra eles vai ter a compreensão de que a História não é só isso? Como a gente vai conseguir fazer com que eles entendam dessa maneira, a História como a relação da questão do tempo, do espaço. A relação do presente, o presente com o passado, o presente com o futuro. Bom, essa idéia é básica, eu acho que é fundamental. Bom, a partir daí, a gente vai ter que desenvolver em cada período estudado, em cada civilização estudada por nós aqui, os conceitos que estão dentro dessa civilização.*

(ANEXO-A. ENTREVISTA, em 18/11/1999)

Assim como a professora, Lisita (1996) também considerou o conceito de História como um dos "conceitos básicos" (p.118). A aprendizagem desse conceito teria como "idéia-chave" a capacidade dos alunos em compreendê-lo e utilizá-lo como instrumento de compreensão e de ação sobre os dados a que o conceito se refere, atribuindo-lhe, portanto, um significado. Entretanto, nas análises que realizou, os alunos teriam definido verbalmente o conteúdo do conceito História tendo como referência aspectos enfatizados pela professora. Isto é, o conceito de História teria passado pelas relações "passado-presente-futuro", expressão que, segundo Lisita, teria sido repetida diversas vezes pela professora (LISITA, 1996).

Isso não seria, de certa forma, um paradoxo? Ora, se os conceitos históricos se manifestam, emergem, em função do conceito "história", que segundo a professora e Lisita é fundamental, por que não há, no caso específico de nossa pesquisa, uma constância maior de referência, de estabelecimento de relações e nexos deste conceito com os demais? A ausência desse conceito nas

referências dos alunos não estaria indicando que ele tenha sido insuficientemente relacionado com os demais conceitos? Ou os alunos não tenham conseguido conceituá-lo, até porque o mesmo, como afirmou a professora, é bastante *abstrato* e, por isso, difícil de ser apreendido? Ou, ainda, teriam os alunos identificado a palavra quanto à disciplina e não ao conceito propriamente dito? Mendonça (1983), por exemplo, explicita-nos:

“Alguns conceitos estão muito próximos dos fenômenos que representam; outros não podem ligar-se diretamente aos fatos ou objetos que querem representar. São inferências da realidade, mas em nível mais elevado de abstração, são também conceitos, mas com uma significação adicional, de Ter sido deliberado e conscientemente inventado ou adotado para um objetivo científico específico de análise” (MENDONÇA, 1983, p. 16).

Os conceitos da disciplina História, notadamente os que se referem às sociedades antigas, caracterizam-se por objetos e/ou fenômenos concretos, datados do ponto de vista temporal, espacial, histórico; porém, muitas vezes, aparentemente distantes da experiência imediata, cotidiana da criança. São objetos que não são apreendidos em sua complexidade de forma imediata, como certos conceitos habituais ou cotidianos. Por exemplo, os conceitos *capitalismo*, *feudalismo*, *mercantilismo*, *imperialismo*, entre outros. Segundo Mendonça (1983), “a maioria dos conceitos utilizados em História são construções conceituais, são conjuntos de fatos que se encontram relacionados e constituem um fato complexo” (p. 17).

Nesse caso, há necessidade de que o professor construa as mediações, as *pontes* entre os conhecimentos históricos, elaborados na perspectiva histórica do pensamento e da linguagem do adulto. As crianças e adolescentes escolares, por sua vez, devem esforçar-se arduamente para compreenderem a que objetos, situações, fenômenos a professora se refere. A esse respeito, muitas vezes, durante as observações das aulas, vimos a

professora e as estagiárias tentarem estabelecer, através do método de comparação, aproximações de conceitos distantes no tempo e no espaço. Por exemplo, os conceitos *democracia*, *cidadania*, *escravidão* entre as sociedades grega e brasileira ou como no caso da comparação entre as cidades-Estados e as cidades contemporâneas, conforme as interações abaixo:

- *Profa: A cidade-Estado funciona como poder político (...) Os vários estados brasileiros são coordenados pelo Estado brasileiro (...) Os estados dependem do Estado brasileiro. Já nas cidades Estado, estas tinham autonomia política.*
- *B16.: O que é uma cidade-Estado? É porque a cidade está muito evoluída na economia e na política (...) a cidade-Estado tinha autonomia econômica.*
- *B13: Cada Estado tem um poder. E cada cidade manda em si.*
- *A1: Ela não dependia de outras cidades. Elas produziam tudo que precisavam. Não é como Goiânia que depende de outras cidades que produzem, o que Goiânia não produz.*

(DIÁRIO DE CAMPO- 13/05/1999).

Talvez isso explique, em parte, o motivo de os alunos não citarem o conceito *poder* (**gráfico 01**). Após o debate, todavia, muitos deles redigiram sobre o mesmo. De modo semelhante parece ter acontecido com a escrita sobre o conceito *história*, quando os alunos citaram-no e não o escolheram para redigirem a respeito.

Quanto a versão escrita da resposta dada pela professora sobre o conceito *história*, não foi possível tratá-la aqui, uma vez que a professora nos informou que as questões por ela respondidas haviam extraviado; dessa forma, voltamos a campo já no ano de 2.000, em busca dessas informações. Nesse sentido, naturalmente, os dados já não refletiriam o contexto anterior. No entanto, entendemos que essas informações poderiam ser significativas para a nossa análise. Vejamos como a professora refere-se ao conceito *história*, por escrito, no mês de maio/2000.

*" O aluno deverá entender que a história se fez e se faz pela ação das pessoas ao longo do tempo e num determinado lugar. Esta ação é que permite à humanidade avançar, evoluir e ser construtora de sua caminhada. Todos nós participamos da história ao estudarmos cotidianamente, ao trabalharmos, ao conversarmos, ao conhecermos o passado de outras sociedades e informarmos-nos sobre os acontecimentos de hoje. E o conhecimento nos leva a reflexões,*

*novas atitudes e a formação de opiniões. Assim a história da humanidade caminha, com tudo que ela pensa, produz e transforma"*

( ANEXO – B. QUESTÃO RESPONDIDA EM 10/05/2000).

Entendemos que se não há uma referência maior, explícita, do conceito *história* ao longo do ensino, por parte da professora e mesmo das estagiárias, isso não significa que o conceito não estivesse presente nas aulas. Tentamos perceber a presença e o enfoque daquele conceito pelo viés do conceito *pré-história*, que parece ter sido bastante significativo para os alunos perceberem de que forma o conceito *história* se acharia presente dentro do programa da disciplina.

Quando iniciamos a pesquisa de campo, a professora estava trabalhando o tema *pré-história*. Se observarmos os **gráficos 01 e 02**, veremos que o conceito *pré-história* foi citado pelos alunos e muitos o escolheram para escrever a seu respeito. Ao analisarmos as respostas dos alunos que tratam do papel dos Estudos Sociais como apoio das novas aprendizagens em História (**gráfico 05**), verificamos que a maioria deles afirmou que o tema *pré-história*, tratado em 1998, fora significativo.

Este dado é interessante, à medida que houve um tempo significativo entre o tratamento do tema em 98 (março) e 99 (abril), durante nossa pesquisa. As referências ao tema podem indicar certo nível de domínio de alguns conceitos já trabalhados, didaticamente, em períodos de escolarização anteriores como, por exemplo: os conceitos *homem, sociedade, cidade, tempo, lugar, espaço, cultura, trabalho*, entre outros.

Os conceitos trabalhados em Estudos Sociais na 1ª fase caracterizam-se, em grande parte, por estarem relacionados à experiência infantil, situados na realidade imediata, concreta da criança. Por exemplo, os temas *família, escola, bairro, município* parecem ser fáceis de serem tratados, do ponto de vista

didático; já o tema *Estado*, se tratado enquanto *unidade territorial* e/ou enquanto *forma de organização política das sociedades*, seja no estudo da História do Brasil ou das Antigas Civilizações, parece apresentar uma natureza mais complexa e, em muitos aspectos, o tratamento dado ao mesmo torna-se extremamente abstrato. Os conceitos históricos são vistos, pois, como mais complexos, mais abstratos para os alunos e, aparentemente, distantes da realidade imediata; apreendê-los pressupõe a necessidade de se estabelecer nexos, relações e generalizações entre diversos conhecimentos no tempo e no espaço, para que haja uma elaboração e apropriação significativas daqueles conhecimentos. Para melhor compreendermos essa afirmação, podemos retomar, primeiramente, à questão de como os alunos se referem ao conceito *pré-história*, nas interações orais e na modalidade escrita.

Durante as observações das aulas e na análise dos materiais escritos, pudemos verificar, no uso da linguagem oral e escrita, certa precisão científica dos termos ou das proposições, por parte de alguns alunos. Como vimos anteriormente, Vygotsky (1989, 1998a) e Luria (1987, 1994) já haviam enfatizado o papel da palavra oral e escrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança e na elaboração dos conceitos científicos, por esta e pelos adolescentes.

Se verificarmos o uso da linguagem de alguns alunos por nós observados, ao longo das investigações, nas interações em sala, veremos que eles utilizam-se da linguagem científica com certa segurança ao se referirem ao conteúdo do tema em estudo. Por exemplo, durante as apresentações dos trabalhos de pesquisa que realizaram sobre o tema *pré-história*, os alunos referiram-se às periodizações da *pré-história* sobre os sítios arqueológicos, onde

foram encontrados fósseis humanos. Podemos observar como alguns dos alunos da nossa amostra interagem na construção do conceito:

- **A1:** *Como se dá a comprovação da existência desses hominídeos?*
- **B13:** *Os homens pré-históricos em busca de alimentos foram caminhando e se estabelecendo em outros lugares (conceito didatizado, porém apropriado com segurança.)*
- **A1:** *Com o tempo a vida média dos homens pré históricos aumentou. Os Animais começaram a ser domesticados: a caça e pesca como predominante”.*
- **B13:** *À medida que a caça ia acabando, eles foram se tornando sedentários.*
- **A3:** *Eles (homens pré-históricos) criaram a necessidades de armas, pois perceberam que não tinham garras, forças para se defenderem. Eles evoluíram e as armas são diferentes. A evolução está acontecendo...*
- **B8:** *Os dentes dos pré-históricos eram mais duro que osso.*
- **B13:** *Eles eram tão desenvolvidos intelectualmente.*
- **B6:** *Há registros de sites que remonta há muito tempo atrás.*
- **B13:** *O homo habilis tinha mais habilidade para caçar e conseguir os alimentos.*
- **A3:** *Maior inteligência, maior massa encefálica.*
- **Profa:** *A mandíbula foi diminuindo pela mudança na alimentação que, por sua vez, determinou a mudança da mandíbula. O fogo também possibilitou a mudança na alimentação.*

(DIÁRIO DE CAMPO - 08/04/1999).

Nos exemplos, percebemos que os alunos B13, A1, A3, B6 demonstram bastante segurança no uso da linguagem oral e alguns deles na elaboração escrita. Atentemos para alguns exemplos de escrita desses alunos:

- **A1:** *“Um dos conceitos que debatemos foi “poder”, que nas sociedades antigas se dava por poder econômico (dinheiro, terra, jóias) ou então por ser essencial como o exército comandado pelos generais que tinham muito poder. Outro conceito levantado foi a “democracia”, que foi vista diferente pela Grécia, por Roma e por hoje. Na Grécia democracia, era somente para os homens livres que nascem lá, poderiam votar em tudo. Em Roma a democracia apesar de significar “poder do povo”, era poder somente para os patrícios como se só eles fossem pessoas, povo. Hoje temos direito de votar nos candidatos e nas candidatas”*

(QUESTÃO RESPONDIDA NA ATIVIDADE COM CONCEITOS - 03/12/1999).

- **B13:** *“ Democracia: Governo do povo. Democracia é a forma do povo participar do governo. Tomar decisões sobre as leis e tudo o que acontecia com a população*

(QUESTÃO RESPONDIDA NA ATIVIDADE COM CONCEITOS - 26/11/1999).

- **B6:** *“ Democracia significa poder do povo, ou seja, através da democracia, o povo poderia se unir contra os patrícios ( os fazendeiros ricos) para governarem a cidade de uma forma que todos queriam. No início, isso não foi aceito pelos patrícios, mas com muita briga eles conseguiram. Essa democracia não é igual a de hoje, ela era dominada por uma assembléia do povo”*

(QUESTÃO RESPONDIDA NA ATIVIDADE COM CONCEITOS - 26/11/1999).

Desse grupo de alunos, somente **A3** apresenta maior dificuldade ortográfica na elaboração da escrita, como se pode observar nos trechos abaixo:

- **A3.** : *"A Pré-história foi a época do comeso de tudo onde os homens comesol a evoluir desde aquele homen com pelos por todo corpo com a aparencia de macaco ate aquele com menas quantidade de pelos ate oje capas de criar maquinas e tambem ter a capacidade de criar armas para coromper a paz no mundo."*

( QUESTÃO RESPONDIDA NA ATIVIDADE COM CONCEITOS 03/12/1999).

-**A3:** " *A democracia: A democracia romana era bem diferente em Roma os imigrantes as mulheres e os homens menores de 30 anos não eram considerados sidadoes bem diferente de hoje em dia e bem diferente as mulheres os maiores de 16 já posuem a cidadania. Isto foi um coseito aprendido entre os outros."*

(QUESTÃO RESPONDIDA NA ATIVIDADE COM CONCEITOS 03/12/1999).

Segundo indicam as respostas do aluno, parece que ele compreende o conteúdo estudado, ao reportar-se ao mesmo. Pudemos observar também que o aluno tem consciência de sua limitação em termos da escrita; nunca o vimos manifestar-se nas aulas, indo ao quadro apenas quando solicitado pela professora. Já através da oralidade, em que pesem essas dificuldades com a escrita, o aluno demonstrou um bom nível de maturidade ao emitir suas opiniões, debatendo, de forma crítica e criativa, com os colegas e a professora sobre assuntos variados.

Isso pode estar indicando que aluno **A3** já sabe operar mentalmente com alguns conceitos da disciplina. Diferentemente, outros alunos como, por exemplo **B8**, utiliza-se de comparações com situações cotidianas concretas, parecendo estar dominando mais conceitos cotidianos do que científicos.

Em outro exemplo de interação oral, a professora foi ensinando ao grupo o significado dos conceitos *homem* e *pré-história*, interrelacionando-os:

-**Profa:** *"homo sapiens: homem que sabe. homo sapiens-sapiens: homem que sabe que sabe. "Tem consciência que sabe". O homo sapiens sabia . O homo sapiens-sapiens, sabia porque tinha (...)"*

(DIÁRIO DE CAMPO, 15/04/99.)

agricultura, do comércio, da escrita foram os grandes alicerces dessas primeiras cidades, berços das primeiras civilizações. (DIÁRIO DE CAMPO, mês 05/1999.)

Em relação texto didático, notamos que o mesmo tratava de coisas *muito antigas*, das quais os alunos não tinham proximidade, enquanto vivência. Isso, de certa maneira, parecia dificultar aos mesmos compreenderem mais profundamente o conteúdo, apesar da permanente intervenção da professora tentando mediar a apropriação do conteúdo, dos conceitos. A professora e os alunos referiam-se a esse período da passagem da pré-história para a História utilizando-se de esquemas no quadro para exemplificá-lo, ao mesmo tempo que explicava oralmente.

- *Profa:* "Agora vamos voltar ao passado, na pré história, nas primeiras cidades." (...) *os homens precisam criar técnica de trabalho para adaptar as terras secas, desérticas para a agricultura. Técnica hidráulica: drenagem, irrigação, porque o homem tentou domar a natureza, para usá-la a seu favor. (...) Como o homem iria se desenvolver, se transformar, sem o auxílio da escrita, da matemática, etc.*

- *B16:* *Os desenhos são as primeiras formas de escritas*

- *Profa:* *Pictografia é a primeira forma de escrita. Depois virão outras. Por exemplo: a escrita cuneiforme.*

- *A1:* *a escrita separou a pré-história da história.*

(DIÁRIO DE CAMPO, 06/05/1999.)

Nesse momento em que **A1** expunha seu ponto de vista, a professora retomou a aula e deu uma longa explicação sobre o processo de separação entre história e pré-história. Durante a explicação, era possível ver que os alunos estavam procurando entender, através de conceitos intermediários. A professora explicou que tudo isso *já fazia muito tempo* e era difícil mesmo entender. Ao final da explicação, ela pediu aos alunos que tivessem compreendido melhor o porquê daquela divisão que fossem à frente, falar para os outros. Percebemos pela movimentação na sala que muitos alunos se sentiram tentados, porém não se dispuseram a fazê-lo. Da sua mesa, o aluno **A1** respondeu, referindo-se às



colocações didáticas sobre a divisão entre os dois períodos a que já havia se referido em intervenção anterior:

*-A1.: essa divisão era para compreender melhor.*

(DIÁRIO DE CAMPO, 06/05/1999).

Durante essa unidade de ensino, a professora construiu no quadro dois esquemas onde tentou: 1º) demonstrar uma síntese genealógica das espécies de homínídeos até o aparecimento do homem enquanto espécie, e 2º) evidenciar as mudanças que ocorreram na passagem da pré-história para a História. Inicialmente, segundo explicou a professora, os homens teriam tido uma relação imediata, direta com a natureza, num sentido de completa dependência do meio e depois, com a revolução do período neolítico – passagem do nomadismo ao sedentarismo -, desenvolvendo técnicas agrícolas e de pastoreio, o que implicaria um processo de trocas culturais com outros grupos humanos. Nessa perspectiva, as necessidades primordiais de sobrevivência impulsionaram os homens pré-históricos a construir, através do trabalho, da linguagem e da escrita, as ferramentas culturais que os tirariam da pré-história iniciando, portanto, a História propriamente dita.

Acreditamos que, apesar das intervenções da professora, das mediações junto aos alunos, de certa forma, estes ajudaram a esclarecer muitas dúvidas sobre essa passagem da pré-história para a História. Todavia, não é possível generalizar a idéia de que os alunos tenham conseguido formular os conceitos com segurança. Concordamos com a professora que o conceito *história* é bastante abstrato e sua compreensão não se processa de forma tão simples, como vimos nas análises dos gráficos, em que somente um dos alunos o escolheu para escrever a respeito. Podemos refletir também sobre o fato de que

os alunos talvez tenham identificado a palavra *história* com a disciplina *História* e não como conceito *história*.

### **Conceito de cultura**

Conforme pudemos ver nos **gráficos 01 e 02**, o conceito *cultura* foi o segundo mais citado, inclusive por dois alunos que compõem nossa amostra, e igualmente aparece como sendo significativo para a professora, embora ela não o tenha destacado para escrever a respeito.

A escolha desse conceito para ser analisado justifica-se também pelo fato de, em certo sentido, ele ter permeado todo o ensino da disciplina *História*. No conjunto de dados, observamos que os alunos compreenderam que cada civilização, cada sociedade, cada povo encerra uma visão de cultura. Eles já sabem, pelo senso comum, que cada povo tem seus costumes e valores culturais: suas *bebidas, comidas* típicas, por exemplo.

Na maioria das escolas, o termo *cultura* está associado ao termo *folclore*, o qual é tratado enquanto conteúdo, implicando o resgate de alguns valores culturais considerados populares. Nessa ótica, os alunos de nossa pesquisa, em sua maioria, compreendiam o conceito *cultura*. Durante as observações das aulas, pudemos perceber que a professora, constantemente, referia-se aos aspectos sócio-econômicos e culturais das diversas civilizações do mundo antigo. Para melhor explicitá-lo, escolhemos um conjunto de aulas que, do nosso ponto de vista, referem mais diretamente ao conceito *cultura*. Isto nos pareceu bastante singular, pela forma com que os alunos interagiram com a atividade, através da mediação da professora e do texto didático. E, ainda, por

terem sido citadas pela professora como sendo *aulas importantes*, nas quais os alunos teriam compreendido melhor o conceito *história*. (ANEXO-A.ENTREVISTA, 18/11/1999.)

As aulas que destacamos referem-se, especificamente, ao estudo de um texto que mediou um conjunto de aulas sobre as primeiras cidades-Estados da antiga Mesopotâmia. A partir do referido texto, a professora pretendeu estabelecer as relações, os nexos da antiga região e daquele tempo histórico com a atualidade. Esse material integra um conjunto de textos-documentos que compõem uma parte do livro didático utilizado na disciplina, naquele ano.

O texto, "Um estudante aplicado" (ANEXO-H)<sup>20</sup>, é um documento sumério de 4000 a.C. Trata da vida diária de um estudante e aponta para aspectos culturais da antiga civilização sumeriana, notadamente os aspectos relacionados ao ensino e ao papel do professor naquela sociedade. Segundo o autor do livro didático, "*A composição (do texto) foi redigida, sem dúvida alguma, por um dos 'professores' ligados à 'casa das placas'...*"<sup>21</sup> (FERREIRA, 1997, p.33). O texto deixava perceber uma relação de respeito, autoridade, em que o mestre exerce um grande poder sobre os discípulos, baseando-se na idéia de prêmio-castigo. Pareceu-nos que o objeto do texto sumério, as *placas de recitação dos alunos sumérios*, acabaram ficando submersas, isto é, subsumidas, durante a leitura e discussão do referido documento. O que se evidenciou foram as questões do *comportamento*, da *reverência*, do *respeito* e do *medo* presentes no texto.

<sup>20</sup> - Ferreira, José Roberto Martins. *História: 5ª série*. São Paulo: FTD, 1997.

<sup>21</sup> - Segundo Ferreira (1997), as placas "eram blocos de argila nos quais se escrevia com estilete em forma de cunha. Esses blocos depois eram cozidos e guardados. No caso, a casa das placas seria a própria escola."

Essas aulas acabaram desvelando um dos aspectos intervenientes no processo de elaboração de conceitos pelos alunos. Esse aspecto refere-se a determinadas posturas, atitudes, comportamentos *difíceis* dos alunos, que permearam o processo de ensino naquele ano.

A primeira impressão que tivemos como pesquisador-observador foi a de que o trabalho com o texto acabou colocando em evidência a difícil situação relativa ao comportamento dos alunos. Teria esse tipo de texto, que trata dos valores culturais de uma outra época diferente da nossa, influenciado o grupo a ter aquele dado comportamento durante as aulas? No decorrer do processo de ensino, os alunos foram *imersos* no tempo histórico longínquo, para compreenderem os traços sócio-histórico-econômicos, os valores, os aspectos culturais daquela civilização antiga. A despeito da intenção da professora de levá-los a terem contato com um documento histórico, teria também havido uma lógica, uma intenção de colocar em evidência a difícil relação professora-aluno, que a atrapalhava avançar no processo de ensino do conteúdo programático com aquela turma? Haveria uma intenção da professora em mediar a sua relação com seus alunos através do texto, em uma tentativa de negociação?

Cabe ressaltar que já estávamos no mês de maio e os alunos ainda apresentavam um comportamento que dificultava em muito a realização do trabalho da professora. Aliás, essa foi uma tônica durante todo o restante do ano letivo. Muitos alunos não davam oportunidade para que a professora aprofundasse o conteúdo. Muitas aulas tiveram pouco rendimento devido a alguns alunos que atrapalhavam o tempo todo, através de conversas paralelas em tom alto, gritos, *xingamentos*, brincadeiras e ocupação do espaço da aula com outras

atividades, desviando, dessa forma, a atenção das atividades propostas pela professora.

As aulas sobre a *casa das placas*, entretanto, tiveram uma grande dinamicidade, com intervenções feitas até mesmo pelos alunos que participavam muito pouco das aulas, os quais foram considerados alunos de conceitos escolares avaliativos “C” e “D”. Havia uma intenção dos alunos em contribuir com a aula; parece que o que mais lhes chamou a atenção não foram as *placas*, da *casa das placas*, mas a comparação dos fatos sobre a relação professor-aluno no passado e atualmente, entendendo-se aí, mesmo que de forma implícita, o conceito *cultura*.

Essa relação pareceu-nos evidente na postura dos alunos e mesmo da professora, que chegou a parar a aula diversas vezes para chamar a atenção dos alunos. Por causa desse tipo de comportamento, a professora chegou a dizer repetidamente que teria que tomar uma atitude mais severa. Vejamos, nos exemplos que recortamos de diversos momentos em uma das aulas, a tônica da sala a partir das colocações da professora:

*“Olha, daqui para frente vocês vão ter que trabalhar!”*  
(DIÁRIO DE CAMPO - 20/05/1999).

*“Não é só o Ed. que está conversando... tem muita gente boa que está conversando na aula.”*  
(DIÁRIO DE CAMPO -20/ 05/1999).

*“Eu gostaria de que aqui eu tivesse o direito de dar a direção, de organizar, de definir as coisas. Somente eu e mais ninguém.”*  
(DIÁRIO DE CAMPO -20/05/1999.).

*“Vocês estão conversando e atrapalhando. Mesmo que seja sobre o assunto, espera para falar para todos (...) a avaliação de vocês vai mudar, por causa do comportamento.”*  
(DIÁRIO DE CAMPO -20/ 05/1999).

Os alunos demonstraram interesse em continuar a discussão sobre os valores culturais da época, comparando-os com a atualidade. Vejamos como eles se referem e notemos como a professora finaliza a interação:

- B13: "Naquela época, se acontecesse o que acontece hoje, em que os alunos fazem bagunça e um monte de coisas erradas e não leva advertência..." (O aluno provavelmente estava se referindo a atitudes de colegas da escola que não são advertidos pelas atitudes negativas).
- B24: "Teve um dia que vi uma história que acontecia assim e os professores batiam nos alunos."
- B8: "Eu pesquisei o assunto... os professores batiam nos alunos... o nome era "palmatória".
- A1: "Na África tem um país que não tem cadeia... Lá a punição são chicotadas. Quem faz coisas erradas recebem chicotadas como punição.
- Profa: "Toda a produção dos alunos nas placas tinha que ser mostrada para o mestre. O resultado de seu trabalho. Qualquer comportamento que contrariasse as regras, era severamente castigado."

(DIÁRIO DE CAMPO-20/05/1999).

Parece ter havido uma interação entre a situação real e o texto. Texto e contexto. Realidade e ficção. Realidade e documento histórico. Apesar dos aspectos relativos ao problema do comportamento do grupo, as questões da relação entre os valores culturais sumerianos e o mundo de hoje mediaram a aula. Foram aulas rápidas, ricas de significados quanto à compreensão do texto e as situações ali envolvidas. Esses aspectos aparecem em outras interações:

- Profa: (...) Pedi que vocês fizessem o mapa da antiga Mesopotâmia e do Iraque hoje, como também os legados da Mesopotâmia (...) o que justifica o estudo dessas civilizações (...) localizarem onde se constituíram essas civilizações. Vamos fazer a leitura do documento para entendermos como eles viviam, escreviam os acontecimentos."
- A professora passou para a leitura do documento:
- Profa: Vamos ler e compreender como eles entendiam a sua vida
- Aluno: "o que é "casa das placas?"
- Profa: "local onde se ensinava, escola"
- A2.: "Biblioteca"
- B21: "Professora, no texto, o filho pede almoço e a mãe deu dois pãezinhos?!"
- A professora riu e disse:
- Profa: "provavelmente era o hábito alimentar da época. Era o café da manhã."
- (...)
- B21: O que é "repellsteis"?
- Profa: "o aluno não rejeitou as observações do professor (mestre)."
- (...)
- B5: "Quem era escriba?"
- Profa: Quem era escriba, vocês sabem, não é mesmo?
- B13: "No texto que a gente leu na aula passada dizia que o escriba era um funcionário do governo. Ele era uma pessoa muito importante (...)."
- A1: "Era uma pessoa que registrava tudo, impostos; uma pessoa importante."
- Profa: "No Egito, como na Mesopotâmia, o escriba se encarregava das funções de registros de impostos, de comércio e entre outras coisas, da escrita poética."
- (...)
- Profa: Essa era uma espécie de constituição da época. (Sobre o código de Hamurabi.)
- A1: Isso parece discurso de políticos de hoje.

-**Profa:** *Só que, diferentemente, os políticos de hoje prometem mas não cumprem.*

(...)

-**B16:** *Professora, ela falou (usou na escrita) muito mestre. Porque ela não usou "professora"?*

- **Profa:** *Vocês é que deviam me chamar de mestre! Vocês escreveram este texto e comparando com o CEPAE, vocês compreenderam a diferença de sociedade? Vocês viram que era diferente..."*

- **A4:** *tem, tinha chicotada!*

- **B13:** *também a sala de aula... o professor ficava na frente da sala.*

- **Profa:** *chicotadas não tem(se referia a escola de hoje)*

-**A4:** *tinha que ter.*

(DIÁRIO DE CAMPO- 04/06/1999.)

Ao longo das aulas e dos diálogos, pudemos novamente perceber a teia de conhecimentos, uma "rede" que se criava entre os alunos para a construção do significado do conteúdo de alguma palavra ou conceito. No ano anterior (1998), tivemos oportunidade de verificar essa característica tão positiva desse grupo. Durante toda a aula, os alunos procuravam apoiar o pensamento uns dos outros, contribuindo, dessa forma, para a superação de equívocos na construção do conhecimento e, notadamente, na formação dos conceitos.

Acreditamos que nas aulas, as atitudes *diffíceis* acabaram servindo de *pano de fundo* para a discussão dos aspectos culturais presentes no texto. As comparações que a professora e os alunos foram tecendo acabaram por fornecer dados que nos levaram a perceber a forma como a professora estabelecia as diferenças culturais, entre a antiga civilização sumeriana e a atualidade.

O conceito de *cultura* está presente nas interações, através do procedimento de comparações de conceitos. Vários conceitos servem de apoio paralelo à compreensão do significado do conceito de cultura. Como pudemos ver, a professora não introduziu a temática através do mote "o que é cultura?", embora ela tenha feito isso durante todo o processo com a introdução de vários outros conceitos. Poucas vezes ela referiu-se à palavra "cultura", porém a mesma parecia estar presente o tempo todo.

Neste outro exemplo, que observamos no mês de junho, a professora interagiu com os alunos na tentativa de compreender o conceito *cultura*, propriamente dito:

- **A2:** É para explicar professora, o que é cultura? É o modo de eles viverem, as construções (...).

- *templo!* Outro aluno responde.

- **Profa:** *No senso comum, se diz que alguém tem muita cultura. Cultura para nós aqui se refere às roupas, aos costumes, casas, prédios, estilos, até o estilo da arte, da pintura, desenho (...) cada civilização tem suas características. Nas civilizações mesopotâmicas unificaram várias culturas. Várias culturas se unificaram em torno de uma civilização (...).*

(DIÁRIO DE CAMPO, 10/ 06/ 1999).

Se notarmos bem, a aluna **A2** repete o “mote” ao qual aludimos anteriormente. Provavelmente, deve ter se apropriado dessa expressão no discurso da professora que, como frisamos, sempre a utilizou nas aulas. Segundo Vygotsky (1998), a definição de conceito é um método tradicional de estudo dos conceitos, utilizado pela ciência psicológica de seu tempo.

Luria (1987), que também estudou os vários métodos de formação de conceitos, afirma que dever-se-ia proceder a uma análise mais profunda dos resultados desses métodos, uma vez que, por exemplo, no método de *determinação de conceitos* – método amplamente conhecido e utilizado em psicologia –, a criança, ou mesmo o adolescente, poderia não determinar completamente o significado da palavra dada. No entanto, reproduziria traços, funções do objeto a que a palavra se refere ou, ainda, introduziria o objeto em uma situação prática qualquer. Para Luria, isso não constituiria “*uma verdadeira determinação dos conceitos, mas sim a enumeração de certos traços imediatos do objeto ou daquelas situações nas quais este se encontra incluído*” (LURIA, 1987, p.59). Esse método certamente acabaria por traduzir uma visão cristalizada, pronta e acabada do conceito, impedindo, até certo ponto, que os alunos relacionem, formulem seus próprios conceitos.



Como podemos perceber, a professora retoma as idéias iniciais dos alunos sobre *templos, construções*, como sendo uma definição de cultura, quando afirma:

- Profa: "No senso comum alguém diz que alguém tem muita cultura. Cultura para nós aqui se refere às roupas, aos costumes, casas, prédios, estilos, até o estilo da arte, da pintura, desenho"

(DIÁRIO DE CAMPO – 10/06/1999).

Neste sentido, a professora está, de certo modo, reduzindo o conceito ao aspecto visível, objetivo da realidade material, isto é, àquilo que é palpável. Entretanto, parece não atentar para os aspectos não-materiais, simbólicos do conceito *cultura*. Depois tenta ampliá-lo:

-Profa: "cada civilização tem suas características. Nas civilizações mesopotâmicas, eles unificaram várias culturas. Várias culturas se unificaram em torno de uma civilização (...)"

(DIÁRIO DE CAMPO – 10/06/1999).

Embora tenha alargado, ampliado a definição do conceito na seqüência da aula, ela parece não se ater à necessidade de os alunos generalizarem o conceito, apesar da riqueza das discussões que o conteúdo provocava.

Na entrevista que realizamos, a professora assim se refere ao conceito *cultura*:

" Acho que aí, a questão que viria junto da civilização seria, acho que cultura. Acho que você colocou aqui, cultura como dentro do conceito de civilização, né?. O que seria cultura? Será que cultura para eles seria só produção intelectual, produção artística ou seria, ou eles podem avançar um pouco mais além disso, com relação a própria, o próprio modo de vida das pessoas, desde as pessoas mais simples, os costumes, os hábitos, a relação da sociedade como um todo em relação ao Estado, ao poder político, não é? Então, tudo isso aí é cultura. Essa visão, pelo menos eu pretendo que eles alcancem até o final do ano. Mas, isso foi trabalhado mais na cultura oriental. Em Grécia a gente não viu isso e Roma também ainda não. Tem visto assim, no dia a dia, como a sociedade está organizada e a questão da cultura dentro dessa especificidade, com relação a produção mesmo, artística, literária. Então eu acho que eles têm de entender esses dois lados, o que seria a cultura.

(ANEXO A - ENTREVISTA, 18/11/1999.).

Notemos como os alunos escrevem sobre o conceito *cultura*.

Tomaremos como exemplos as respostas dos que escolheram esse conceito:

- A4: "A cultura lembra de cada um como era o jeito de cada cidade."
- B10: "Cada povos tem a sua cultura, tinha os geito de fazer."
- B14: "Cada povos das cidades antepasadas tinha uma cultura exemplo: os povos egípijs tinha a cultura de pegar agua no rio nilo para plantação."
- B5: "Cultura, cada região tinha uma, ou seja a cultura era o que eles gostavam de fazer e o que era muito bonito para eles."
- B18: "Para mim a cultura dos povos e uma das mais importante porque pode saber a culinária antepassada dessa região ou de outras dos povos pré-históricos. Danças típicas é muito importante."
- B15: "Cada povo tem sua cultura."
- B26: "Cada povo tem seu modo de viver. O trabalho, as construções e materiais que pudessem ajudar no dia-a-dia. A cultura se caracteriza também pela dança, seu modo de cantar, sua língua, a forma da linguagem e até mesmo pela suas roupas." (O aluno teve a intermediação da professora na discussão e a mesma foi a escriba do aluno. Ele estava com problema de saúde, que o impediu de escrever sozinho.)
- B23: "a cultura é o que o pais sabe fazer ou tem. Por exemplo: o Brasil tem cultura de Ter matas e paisage bem bonitas. E já a da Bahia é a capoeira. Já a de outro pais e bem diferente. Relacionando tudo cada estado tem seu geito de cer."
- B24: A cultura era uma coisa que eles preservavam muito é se alguém ousarem a ser contra essa pessoa era punida."

(ANEXO G- QUESTÕES RESPONDIDAS PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE COM CONCEITOS.)

Ribeiro (1995), ao tentar explicitar o termo cultura, afirma que "chama-se cultura tudo que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos" (RIBEIRO, 1999, p.34-35). E exemplifica: "Por exemplo, uma cadeira está na cara que é cultural porque foi feita por alguém" (...) "Sem a intervenção humana, que criou os bichos domésticos (...) Só haveria animais selvagens" (Ibidem, p.34-35). Entretanto, para o autor, existem, "para complicar, as coisas da cultura imaterial" que seriam mais complexas de se compreender: por exemplo, a fala, que constitui uma criação cultural humana, pois

"Sem a fala, os homens seriam uns macacos, porque não poderiam se entender uns com os outros, para acumular conhecimento e mudar o mundo como temos mudado" ... além da fala, temos a crenças, as artes, que são criações culturais, porque inventadas pelos e transmitidas uns aos outros através das gerações..." (RIBEIRO, 1995, p. 34-35).

Retomando a análise dos dados observados, indagamos: apesar da competência e do domínio do conhecimento demonstrados pela professora, por que será que os alunos não conseguiram tratar do conceito de modo mais ampliado?

*Cultura* é um termo complexo e, até certo ponto, diríamos que bastante abstrato, apesar de percebermos nas colocações dos alunos, e mesmo em Ribeiro, uma tentativa de *cotidianizar*, tornar próximo, *familiar* o referido conceito.

Também para Santos (1994), não é fácil falar sobre cultura. Segundo o autor, haveria duas concepções básicas. A primeira delas preocupar-se-ia com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, "*cultura diz respeito a tudo aquilo que caracterizaria a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade*" (SANTOS, 1994, P.24). Pode-se assim, por exemplo, falar de uma "cultura francesa ou xavante, cultura camponesa ou asteca". Em todos esses casos estamos nos referindo a realidades diferentes, embora, o sentido de cultura permaneça invariável. Haveria uma preocupação em manter, em cada um desses agrupamentos sociais, a idéia de totalidade das características que unificariam, organizariam a vida social ou a materialidade dessas sociedades (SANTOS, 1994).

A segunda concepção, ainda conforme Santos, diz respeito mais

"especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social" (...) " aqui a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente, já que não se pode falar em conhecimento, idéias, crenças sem pensar na sociedade à qual se referem. O que ocorre é que há uma ênfase especial no conhecimento e dimensões associadas. Entendemos nesse caso que a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio da vida social" (SANTOS, 1994, P. 25).

Pudemos observar pelas diferentes anotações que compuseram o *Diário de Campo* que os alunos, em várias situações, aparentemente fizeram transposições de conceitos, muitas vezes comparando indiscriminadamente coisas diferentes, no tempo e no espaço. Por exemplo, os conceitos de *democracia* e *cidadania* na Grécia e no Brasil, *ciudades* e *ciudades-Estados*, etc. Isso pareceu dificultar a compreensão dos alunos acerca do conceito dos objetos e fenômenos enraizados em uma determinada situação de contexto,

impossibilitando-lhes estabelecer as relações, os nexos, e compreender a essência do conceito referente a cada objeto, a cada fenômeno empírico, a cada civilização estudada.

Conceitos historicamente remetidos à compreensão das civilizações antigas têm suas raízes em realidades e tempos específicos, nem sempre próximos do entendimento dos alunos. Estes, muitas vezes, não conseguem se distanciar da realidade mais imediata e cotidiana, a fim de compreenderem tais conceitos. Daí a necessidade de constante mediação da professora, quando do estabelecimento de comparações entre objetos, fenômenos ou situações, a fim de evitar que os alunos tenham uma compreensão equivocada na construção dos conceitos. Entretanto, no caso do conceito de *cultura*, mesmo com significativas mediações, entendemos ser esse conceito bastante abstrato, apesar de sua aparente materialidade. No caso dos alunos de nossa pesquisa, parece que a maioria deles ficou presa aos aspectos visíveis, ao “real-imediato” do conceito, de acordo com Luria (op. cit.).

Como a professora afirmou, e concordamos plenamente, os conceitos históricos trabalhados a partir da 5ª série do ensino fundamental, em grande parte, são bastante abstratos e, na sua maioria, desenraizados das experiências sociais concretas dos alunos. Este fato pressupõe a necessidade de estabelecermos nexos e relações necessários à compreensão desses conceitos. Os conceitos trabalhados na 1ª fase do ensino fundamental caracterizam-se por estarem mais diretamente relacionados à experiência infantil, situados na vivência da criança. Por exemplo, em Estudos Sociais, costuma-se partir da referência na criança, ir passando pelos temas: família, escola, bairro, município e chegar em

seguida ao estudo do Estado; tudo isso numa perspectiva de "círculos concêntricos".

Raciocinando nessa direção, diríamos que o conhecimento da realidade estaria referenciando aquilo que é aparentemente próximo, conectado à experiência da criança. Observamos que muitos alunos apresentam uma necessidade permanente de relacionar os conhecimentos históricos com os aspectos do seu cotidiano, de sua vida. Isso parece estar em consonância com a teoria de conceitos de Vygotsky (1998a) e Luria (1987), para quem a verdadeira instrução deveria aproximar conceitos científicos aos cotidianos.

Também para Moll (1996),

" a instrução formal, com sua organização e discursos especiais, por meio de suas mediações semióticas e sociais, ajuda a desenvolver um sistema geral, autolimitado, das palavras e de suas relações. Pela instrução formal as crianças desenvolvem a capacidade de manipular conscientemente esse sistema simbólico" (MOLL, 1996, P. 11).

Ainda para Moll (1996), que concorda com Vygotsky, é possível enfatizar que

"os conceitos do dia-a-dia e os científicos são interconectados e interdependentes. Em seu desenvolvimento, influenciam-se mutuamente. Um não pode existir sem o outro. É pelo uso dos conceitos cotidianos que as crianças dão sentido às definições e explicações de conceitos científicos ... os conceitos do dia-a-dia medeiam a aquisição dos conceitos científicos" (MOLL, 1996, P. 11).

Assim é que a questão da necessidade da abstração e generalização para se compreender a realidade histórica, seus nexos e relações, leva-nos, novamente, a um dos aspectos teóricos que se referem ao papel da palavra na formação dos conceitos. Durante as observações que realizamos, procuramos estar atentos aos alunos que apresentavam uma maior participação nas aulas, bem como aos alunos que pouco participavam das mesmas. Entre outros fatores, percebemos que a leitura era o principal ponto que os diferenciava na apropriação

de conceitos ensinados pela professora, bem como no processo de elaboração de seus próprios conceitos.

Os alunos que tinham um bom desempenho em leitura eram os que mais participavam oralmente da aula, discutindo, colocando seus pontos de vista sobre os mais diversos assuntos e conseguindo, inclusive, utilizar a norma padrão, na linguagem oral e na escrita, com grande desenvoltura, por exemplo, o uso de sinônimos. Pudemos verificar isso nos alunos: B16, A3, B13, A1, B21, B6.

Nos exemplos a seguir, que tratam das experiências sócio-culturais da civilização egípcia, podemos notar como alguns desses alunos utilizam a linguagem oral nas interações em sala:

- **A1:** *Eles já faziam as atividades religiosas que eram diferentes. É marca daquela civilização.*

- **Profa:** *o termo civilização demonstra uma estrutura, uma (...) Uma civilização marco. O Egito foi um império (...) O que é Cidade-Estado?*

- **B13:** *É a cidade que tem sua própria economia e não necessita de outras cidades para se organizar.*

- **Profa:** *Isso! As cidades-Estados eram organizadas com toda autonomia política, econômica, administrativa. No Egito é diferente (...)*

- **A1:** *Diferente das civilizações mesopotâmicas em que cada uma tinha sua própria organização(...) diferentes do Egito. No Egito, a organização deles facilitou eles se tornarem fortes. Já na mesopotâmia por causa da brigas internas eles ficaram fracos.*

(DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/1999.)

Como se observa, tanto a professora quanto os alunos utilizavam uma linguagem científica em termos de oralidade, o que demonstra uma compreensão dos conceitos envolvidos na discussão. Eles parecem compreender a que objetos as palavras se referem. Diríamos que esses alunos parecem estar bastante avançados no processo de formação de alguns conceitos, já explorados em sala junto com a professora. Em algumas passagens das aulas, pudemos verificar que eles se aproximam, no tocante à linguagem oral, da forma adulta de pensar, de operar com a linguagem, com o pensamento lógico-formal. É o que percebemos

também em processo de elaboração nos alunos: **A2**, **B12**, **B15**, **B23**, **B25**, **B17**, entre outros. Vejamos nos exemplos a seguir:

- **A2**: *Aqui deveria ter as outras palavras (se referia a definições), pois a gente não entende muitas palavras do texto..*

(DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/1999)

- **A2**.: *“É difícil entender as palavras. São difíceis”*

(DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/1999.)

A aluna **A2** foi uma aluna que, segundo a professora, e do nosso próprio ponto de vista, teve um extraordinário crescimento em sua aprendizagem durante o ano, chegando, inclusive, com seu esforço e interesse, a aprender os conteúdos, atingindo o conceito avaliativo “A”. Ela representaria a “média” da turma. Isto é, seria um dos exemplos daqueles alunos que tiveram um aprendizado acentuado no processo de apropriação e elaboração de conceitos. Os alunos **A2**, **A1**, **B13**, **A3**, **B16**, **B6**, **B21**, **B17**, entre outros, são alunos que possuem uma condição sócio-econômico-cultural favorável, o que entendemos ter contribuído bastante para que eles fossem bem sucedidos, quanto ao desempenho nas aulas, durante todo o ano letivo.

Nas observações e na leitura dos materiais produzidos pelos alunos em sala, *exercícios, provas e tarefas de casa*, pudemos perceber que alguns alunos, inclusive um de nossa amostra (**A4**), mantiveram-se muito alheios ao processo de ensino-aprendizagem dos conceitos históricos. Os alunos **A4**, **B10**, **B24**, **B3**, **B4**, **B5**, **B18** são alguns dos que evidenciaram pouco crescimento durante o processo. A maioria desses alunos não se envolvia o bastante com a leitura e a escrita e, nos materiais escritos dos mesmos, verificamos muitas dificuldades quanto à expressão escrita, elaboração e estruturação das idéias. Alguns desses alunos estavam sempre muito ausentes nas aulas. A participação deles era pequena e raras foram as vezes em que eles se animaram em

participar, perguntando ou refletindo sobre o assunto da aula. Um desses alunos, B19, em uma das aulas sobre a civilização grega, perguntou:

*"os persas roubaram os barcos dos gregos para a construção de uma ponte para a travessia de seus exércitos?"*

(DIÁRIO DE CAMPO, 1999)

Esse aluno é um dos mais velhos da turma e já foi reprovado na 3ª série<sup>22</sup>. Apesar da idade e da experiência escolar, parece ainda não saber elaborar referências históricas sem desprender-se do próprio cotidiano. Ademais, não encontra as palavras necessárias para transmitir os conceitos; fica preso no nível real-concreto, sem aprofundar-se na essência da discussão; reflete o assunto da aula, muito preso às suas vivências e, assim como **A4** e outros colegas, não consegue participar *adequadamente* das aulas.

Tais alunos permaneceram presos a suas experiências cotidianas, aos conceitos habituais. Por exemplo, *eles não 'vão' 'a Grécia. A civilização grega é que 'deve vir' até eles e se ajustar à lógica do raciocínio deles.* Ou seja, eles tentam explicá-la a partir deles próprios, do seu contexto, e referenciam-na, a partir da realidade brasileira, na tentativa de buscar semelhanças e diferenças.

Pareceu-nos que, muitas vezes, acabavam por justapor conceitos e não conseguiam uma apropriação conceitual em cada tempo histórico. Isso ocorreu, por exemplo, na diferenciação dos conceitos de *cidadania, democracia e escravismo* na Grécia, em Roma e no Brasil. Notemos alguns exemplos de participação oral de alunos, inclusive um dos alunos que compõem a nossa amostra ( **A4** ) nas aulas.

- B19: *Como ele (faraó) ia voltar se tinha tirado o bofe?*

(DIÁRIO DE CAMPO, 18/06/1999).

- A4: *Eu falei, eles colocam pimenta!* (sobre os ritos de mumificação no Egito).

(DIÁRIO DE CAMPO, 18/06/1999).

<sup>22</sup> Segundo a professora, os alunos B19, B20, A4, B24, ficaram retidos na 5ª série de 1999.



- A4: Ela leu uma tonelada e eu entendi uma grama  
(DIÁRIO DE CAMPO, 13/08/1999).
- A4: O geno era um tanto de gente que novamente (...).  
(DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/1999).
- A4: os bárbaros eram os barbudos?  
(DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/1999).
- A4: As pequenas aldeias foram se juntando e se tornaram um mesmo território.  
(DIÁRIO DE CAMPO 18/11/1999).
- A4: Eles desenhavam, construíam as obras, pontes, casas, etc.  
(DIÁRIO DE CAMPO, 18/ 11/ 1999).

Analisando a fala de A4, percebemos que ele se apropriou do discurso da professora e elaborou a frase com bastante segurança. Parece que, nesse momento, o aluno estava bastante atento às explicações. Entretanto, nas demais participações orais, o aluno parece não estar tão atento às discussões e suas colocações deixam antever que ele conceitua a partir de situações reais-concretas, ou prático-eficaz, como afirma Luria. Por exemplo, podemos notar que o aluno vai da palavra *obras*, que seria o geral, para os termos *pontes*, *casas*, que seriam específicos. Isso pode denotar, segundo Vygotsky (1998a) e Luria (1987), um início de elaboração, mesmo que não consciente, de um *sistema hierárquico de conceitos*. Segundo esses autores, esse processo iria, como vimos, de *cima a baixo* e de *baixo acima*, isto é, do geral ao particular e do particular ao geral.

Pareceu-nos que a justificativa para os alunos terem escolhido o termo/conceito cultura deve-se ao fato de o mesmo estar próximo à realidade deles. Entretanto, assim como na análise que fizemos do conceito *história*, os alunos parecem não atingir uma maior amplitude de compreensão deste conceito, uma vez que, apesar das aparências, também é bastante complexo, abstrato, portanto.

### **Conceito de escravidão**

O conceito *escravidão* parece ter sido significativo para os alunos. Foi o mais citado por eles e, igualmente, sobre o qual mais escreveram, segundo os dados que apresentamos nos **gráficos 01 e 02**. Cabe ressaltar que esse conceito esteve presente no ensino, articulado ao conceito *modo de produção*, em várias sociedades do mundo antigo, e apareceu de forma mais evidente quando a professora tratou do mesmo nas sociedades escravistas, egípcia, grega e romana. Portanto, quando realizamos a atividade com questões sobre conceitos com os alunos, o conceito *escravidão* era o último dos que foram explorados pela professora, período em que, então, finalizamos o processo de observação das aulas. Este conceito parecia estar, portanto, mais atualizado na memória dos alunos.

Por diversas vezes, as estagiárias e a professora de sala utilizaram-se de comparações entre o trabalho escravo nessas sociedades e no Brasil colonial e imperial, tentando estabelecer as diferenças, no intuito de facilitar a compreensão, a aprendizagem por parte dos alunos.

Observemos alguns exemplos dessas comparações acerca de trabalho escravo na Grécia e no Brasil, quando a estagiária ensinava sobre o tipo de democracia e o conceito de cidadania na Grécia Antiga:

*-Estagiária: Na Grécia, os escravos eram menos do que nada. não eram cidadãos, embora tivessem vasto conhecimento sobre vários assuntos e até educassem os filhos dos cidadãos gregos. No Brasil, como era a escravidão no Brasil? (Os alunos estavam participativos. Só que falavam simultaneamente, tentando responder a pergunta da professora.)*

*-B15: Pedro Álvares Cabral trouxe os escravos p/ trabalhar nos engenhos de cana.*

(DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/1999).

Aqui, o aluno parece ter se lembrado e utilizado-se dos estudos na 4ª série ou séries anteriores, sobre o papel dos escravos no processo de produção de cana-de-açúcar no período colonial brasileiro, porém confundiu o nome do personagem histórico. A estagiária, não tendo desfeito o erro que o aluno cometera, continuou a explicação acerca das condições de escravidão na Grécia e no Brasil e procurou explicitar algumas diferenças:

*-Estagiária: "No Brasil, os escravos eram trazidos para trabalhar na produção de cana" (...) "Na Grécia, as pessoas que eram escravos, tinham conhecimentos e muitas famílias entregavam a educação dos filhos aos cuidados dos escravos. No Brasil, eles eram tratados como ignorantes. Então, gente, a diferença entre o Brasil, a democracia no Brasil e na Grécia é que no Brasil todo mundo é cidadão e na Grécia só os homens livres eram cidadãos. Mas no Brasil o cidadão participa das decisões políticas? O cidadão pode propor uma lei, por exemplo?*

*-B26: Aqui, o cidadão nem entra no Congresso...*

*- estagiária: Lá, o cidadão grego tinha direito; era obrigação deles participar da vida política da Grécia.*

(DIÁRIO DE CAMPO , 17/09/1999).

Ao utilizar-se dessas comparações sobre as diferenças entre a sociedade grega e brasileira, percebemos que a estagiária entrelaçou conceitos e, embora o aluno tenha entendido a comparação, não parece que tenha compreendido a extensão da discussão. Talvez porque a estagiária, ao lidar com três conceitos históricos, *escravismo, democracia, cidadania*, tenha comparado-os sem as devidas mediações.

Primeiramente, a estagiária compara o trabalho escravo na Grécia e no Brasil como se ambos estivessem inseridos no mesmo modo de produção e compara, ainda, a situação dos escravos gregos como pessoas *que tinham conhecimentos*, aos escravos brasileiros que eram tratados como *ignorantes*. Ora, nem todos os escravos gregos contribuíam na educação dos filhos dos gregos. Havia diferenças entre os escravos urbanos e rurais. Essas diferenças parecem ter se dado também no Brasil.

Na comparação da democracia grega com a brasileira, afirma que a diferença é que na grega somente os homens livres eram cidadãos, ao passo que na democracia brasileira todos são cidadãos. Devemos lembrar que houve um grande período na História brasileira em que nem todos os brasileiros eram considerados cidadãos. Hoje, com certeza, todos os gregos são cidadãos, assim como nós brasileiros o somos. Finalmente a estagiária, ao entrar na discussão sobre *democracia e cidadania*, não finaliza a discussão sobre a questão do trabalho escravo na sociedade grega antiga.

O conceito *escravismo* foi retomado pela professora de sala, quando as estagiárias de História, responsáveis pelo cumprimento do programa sobre a *civilização grega*, terminaram as atividades do estágio. Inicialmente, a professora utilizou-se de mapa para facilitar a localização geográfica do Império Romano.<sup>23</sup> Desenvolveu uma discussão com os alunos, tentando resgatar o conceito de império estudado em outras civilizações. Estabeleceu, também, comparações entre o império romano e o papel imperialista que os Estados Unidos exercem hoje no mundo. No bojo dessas discussões, o conceito *escravismo* aparece novamente:

*- Profa: E quem é a Roma de hoje? Os Estados Unidos não teriam uma política parecida no mundo de hoje? Quando a gente for estudar Roma, a gente vai poder fazer essas comparações. Por exemplo, na Grécia antiga, ela não estruturou toda aquela riqueza e cultura sem o trabalho escravo. A escravidão é um regime de trabalho imposto não só aos negros, como no Brasil, mas também aos homens do mundo antigo. Havia diferentes tipos de escravos. Tinham escravos que recebiam salário, escravo que a ele era permitido obter recursos, o que lhe possibilitava comprar a sua liberdade (...) Os Estados Unidos hoje tem que conquistar territórios para ser o dono do mundo? Por exemplo, o Brasil hoje, os países da América Latina. Os Estados Unidos hoje, precisam anexar territórios como na civilização romana?*

*-A1: o Japão hoje é um dos países mais ricos do mundo e é menor (territorialmente) do que o Estado de Golás... (DIÁRIO CAMPO, 08/10/1999)*

<sup>23</sup> A professora de sala introduziu o conteúdo sobre o Império Romano, utilizando-se de mapa geográfico. Aliás, essa foi a primeira vez que ela utilizou mapas grandes em suas aulas. Os mapas utilizados eram os do livro didático. As estagiárias, por sua vez, utilizaram-se de mapas grandes ao tratarem do conteúdo sobre a Grécia.

Pudemos perceber que, a exemplo das estagiárias, a professora estabelece relações de comparação de fenômenos históricos distantes no tempo e no espaço, com o intuito de demonstrar que os Estados Unidos teriam um papel parecido ao da Roma antiga. Se, com as estagiárias, o conceito *escravismo* passou pela relação *democracia-cidadão-escravo*, aqui o conceito aparece na discussão de diferenças entre o *império romano* e o *império norte-americano*. Em ambas as situações, refere-se ao trabalho escravo no Brasil como meio de comparação.

O aluno A1 parece ter compreendido as colocações da professora quanto à diferença entre os romanos e os norte-americanos, no que se refere à questão de anexação de territórios. Isso pode denotar que estava conseguindo estabelecer algumas relações pertinentes, capazes de ajudá-lo na formação do conceito.

Apesar do tratamento dado pela professora ao *escravismo*, como se fosse o *escravismo* moderno uma extensão do sistema *escravista* na história das antigas civilizações, Borges (1993) afirma que

"não se percebe uma linha constante e progressiva da passagem, a partir da Antiguidade, do trabalho escravo ao trabalho assalariado: a *escravidão* quase que desaparece na Europa Ocidental, durante a Idade Média, para reaparecer na Idade Moderna, imposta pelos europeus nas Américas, como forma de relação de trabalho dominante. Não se deve, portanto, identificar a idéia de processo histórico com a de progresso necessário" (BORGES, 1993, p. 52).

Embora concordemos com o autor quanto à inexistência dessa linha evolutiva, constante de progresso no processo histórico, não concebemos que o trabalho escravo na Antiguidade tenha o mesmo sentido conceitual que o trabalho escravo imposto aos indígenas e aos negros, no caso do Brasil, e na colonização espanhola. Do nosso ponto de vista, no caso da comparação do trabalho escravo, por exemplo, no mundo antigo (Egito, Grécia, Roma) e sua concepção moderna,

é que, em ambas as situações, o homem é apenas objeto, coisa; propriedade do senhor de escravos. Mas, historicamente, são conceitos diferentes no tempo e no espaço. Isto é, o *conceito* de escravismo no mundo antigo não tem o mesmo significado do processo de expansão capitalista, via grandes navegações.

Mendonça (1994) analisando essa mesma questão, afirma:

"Inicialmente, trata-se de esclarecer que o escravismo existiu em dois momentos históricos distintos e há a necessidade de caracterizá-lo dentro de seu contexto histórico. O primeiro, chamado escravismo clássico, surge da deterioração da comunidade primitiva, e o segundo é denominado escravismo moderno, que tem origem na expansão colonial pré-capitalista" (MENDONÇA, 1994, p. 82).

Ribeiro (In: Mendonça, 1994), assim se manifesta:

"Dentro de algumas dessas sociedades de tecnologia avançada, os prisioneiros de guerra já não são sacrificados nos cerimoniais de antropologia ritual, mas apresados como trabalhadores cativos, surgindo, desse modo, o escravismo. A presença de escravos tomados a outros povos e despersonalizados para serem possuídos como instrumentos de produção afeta profundamente todo o modo de vida dessas sociedades que deixam de ser igualitárias ao mesmo tempo que se transformam em comunidades multiétnicas, caracterizadas pela polarização de escravos em contraposição a senhores e em competição com os trabalhadores livres" (Idem, p. 82-83).

Nas interações apresentadas abaixo, a professora desenvolveu uma discussão sobre o processo de expansão territorial de Roma, o que caracterizou a ampliação do escravismo naquela sociedade.

- **Profa:** (...) a República deveria estar voltada para atender os interesses do povo e em Roma isso não era realidade. A República representava os interesses dos patrícios. Até o fim do domínio etrusco, Roma tinha uma extensão territorial pequena. O que hoje seria a Itália. Depois os romanos passaram a ampliar a extensão territorial (...).

- **A1:** Os patrícios expandiam suas conquistas, mas não queriam dividir as terras com os plebeus.

- **Profa:** Eles queriam mais e mais terras. Naquela época, as riquezas eram definidas por aqueles que tinham terras. (...) Vamos voltar ao texto: "No século seguinte, Roma expandirá suas conquistas territoriais até se tornar um império (...)" O que é um império? O que quer dizer? (Como houvessem dúvidas, a professora retruca) Vamos voltar à mesopotâmia.

- **A1:** um regime liderado pelo imperador.

- **Profa:** É isso, mas não só isso. Lembrem dos impérios assírio, babilônico, egípcio (...).

- **B21:** quando uma cidade quer estender seu poder e dominar outras cidades, outros povos. Por exemplo, você quer expandir seu poder e domínio sobre outras séries: 5ª B, 6ª A e B (...). Agora em Roma aparece uma nova classe: os cavaleiros que se tornaram o corpo auxiliar, forte, de auxílio de concentração de renda aos patrícios. Eles cobravam os impostos para os patrícios.

- **A2:** Agora entendi: era através do que os sensores descobriam é que eles recolhiam os impostos! Na 4ª série, vimos a derrama que era a cobrança de impostos portugueses no Brasil.

- **Profa:** Os cavaleiros de Roma são os cobradores de impostos de hoje. Eles muitas vezes burlavam as leis em favor deles mesmos (...) nós os estamos comparando com os fiscais de hoje. Em cada província conquistada, Roma instituiu a escravização.

- **aluno:** o que é província?

- **Profa:** Uma "cidade" que quando conquistada, sua população se tornava escrava de Roma. (Novamente, a professora adianta o significado da palavra.)

(DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/1999).

O aluno **A1**, que pareceu estar sempre atento às discussões, complementou e a professora, como podemos observar, aproveitou a informação do aluno para dar continuidade à idéia. Primeiramente a professora, atenta à colocação do aluno, chamou atenção deles para o fato de que o *império* não se define apenas na figura do imperador (*personificação*). Mostrou ser necessário ampliar o alcance daquele conceito ("*império*"), estabelecendo outros nexos. Para isso, solicitou que os alunos recordassem e comparassem esse dado no texto a outras civilizações já abordadas. Com isso, parece que ela quis apontar alguns elementos essenciais que extrapolam as especificidades da civilização romana. *Império* é um conceito geral que pode servir para compreender vários grupos sociais humanos, em vários tempos históricos. Daí a professora utilizar-se desse conceito ao comparar os Estados Unidos a Roma.

Diante do apelo, a aluna **B21**, para demonstrar que compreendia as relações que a professora estabelecia, usou de uma analogia para facilitar o entendimento entre a expansão territorial romana e a expansão do poder da professora a outras séries. Porém não se prendeu à referida analogia, que tem caráter apenas explicativo da idéia. Assim, avançou para uma análise científica, referenciada em conteúdos apropriados na disciplina História.

Por sua vez, a aluna **A2**, ao comparar a *derrama* como forma de cobrança dos impostos pela coroa portuguesa no Brasil, demonstrou uma

capacidade de generalizar a situação de cobrança de impostos no império romano. Portanto, vimos que a aluna está formando conceitos. Cabe ressaltar que ela utilizou-se de aprendizagens do ano anterior, resgatando nossa hipótese inicial da pesquisa de que os conteúdos aprendidos em Estudos Sociais, em 1998, poderiam servir de base para novas aprendizagens.

Outro aspecto importante é a atitude permanente da professora em adiantar o significado de algumas palavras, como no caso da palavra *província* que, segundo a professora, seria *cidade* e, naquele contexto, uma cidade cuja população se tornava escrava quando conquistada. Não se pode, no entanto, estabelecer o nexo direto entre as palavras *província* e *escravidão*.

Nas aulas seguintes, a professora explicitou o conceito da sociedade romana como *escravista*, tentando diferenciar a idéia de escravos romanos (brancos, com acesso à cultura e conhecimentos) a dos escravos no Brasil (negros sem remuneração). Apontou que existiam diferenças entre a mão-de-obra escrava romana (rural e cidade). Vejamos alguns exemplos de interação da professora com os alunos sobre essas diferenças:

- *Profa: Vocês não podem construir essa imagem de que os escravos gregos e romanos eram somente objetos (mercadoria). Eles eram, de fato mercadorias, objetos de propriedade dos patrícios que eram senhores de escravos (...) muitos desses escravos, eram engenheiros, professores, médicos, arquitetos, construtores (...) até hoje existe a via appia (...) (a professora se referia a uma construção projetada por escravos que lidavam com engenharia)*
- *A1: Os incas também construíram estradas, mas os historiadores dizem que isso eram construção de europeus, antes mesmo da chegada dos portugueses.*
- *Profa: Onde você viu isso?*
- *A1: na revista (...)*
- *B19: Professora, ainda hoje existe escravos, a senhora viu isso na televisão?*
- *Profa: Nessa época, os escravos desenhavam e eles construíam (...)*
- *A4: Nessa época que a senhora está falando.*
- *Profa: Roma.*
- *A4: Eles desenhavam, construíam as obras, pontes, casas, etc.*
- *Profa: sim. Só que esses escravos tinham o pecúlio, uma forma de salário(...) e esses não eram vendidos e eles acabavam ganhando a liberdade. (...) As casas dos romanos eram tipo sobrados. Embaixo viviam os patrícios e em cima os escravos(...) quanto a situação dos escravos, os filhos que nascessem escravos, permaneciam escravos. Era hereditário.*

(DIÁRIO DE CAMPO, 18 / 11/ 1999)



Os alunos perguntavam muito sobre os aspectos culturais do cotidiano dos romanos.

- *Profa:* existiam as feiras como as de hoje. Feira da lua, do sol.
  - Alunos: da marreta! Hippie!, da carroça, das vilas!
  - *Profa:* (...) depende do que eles soubessem fazer (...) tinham escravos mais caros (...) tinha a placa com o nome (...). Onde eles arrumavam os escravos?
  - *B18:* Na África.
  - *A3:* Eles eram pegos em guerras e escravizados.
  - *Profa:* (...) em conquistas de terras, dívidas (...) quando eles eram mais necessitados, eram vendidos. No Brasil, quando os escravos eram usados no engenho, eram usados cerca de 100/200 escravos. Em Roma, quem tinha 3 a 5 escravos, eram considerados riquíssimos (...) a maioria deles que eram vendidos, eram escravos do campo.
  - *B18:* quanto valia um escravo com mais de 30 anos?
- (DIÁRIO DE CAMPO, 18 / 11 / 1999)

Como vimos nas interações acima, tanto as estagiárias como a professora da sala estabeleceram comparações para compreender o conceito *escravismo*, inicialmente, através da comparação entre os conceitos de *democracia*, *cidadania* na Grécia e no Brasil. Os alunos, ao ouvirem as explicações sobre esses conceitos, tendiam a registrá-las tal como as recebiam.

Os dados nos **gráficos 01 e 02**, nos quais o conceito *escravismo* aparece como sendo significativo para os alunos, apresentam aspectos essenciais para refletirmos sobre seu processo de apreensão de conceitos. Analisemos alguns dos exemplos abaixo, resgatando como eles pensam e referem-se por escrito sobre esse conceito:

- *A2:* "Escravidão não existia no tempo da pré-história, mas nas civilizações egípcias, gregas e romanas, o trabalho escravo era comum principalmente em Roma pois a cada guerra de conquistas 'pegavam para eles' mais escravos e outras coisas. No trabalho escravo surgio revoltas, mortes e mais outras coisas."
- *A4:* "Escravidão lembra que todos os escravos são iguais e os estados só se formou pelo serviso deles."
- *B10:* "Escravos: Era um povo que trabalhava muito, lutava pelo seu direito. Em Roma as pessoas as pessoas que devia muito não tinha como pagar virava escravo. Os povos da clace alta com os patricios que dominava muitas terras e que nestas terras puam os escravos para trabalhar."
- *B17:* " O escravismo começou com os plebeus que eram pequenos proprietários de terras onde não tinha terra (e quando tinha era pouca). Assim para sua sobrevivência, tiveram que vender sua força para grandes

*proprietários. Eles não ganhavam dinheiro, mas sim comida. Naquela época os escravos não eram negros, mas havia até escravos que eram professores e etc...*

*- B6: "Ele passou a existir nas sociedades, através das guerras de conquistas, ou seja, com essas guerras, os povos que eram conquistados e que não tinham recursos para viver se submetia a ser escravo dos fazendeiros mais ricos que possuíam grandes terras. Isso contribuiu para que, com essas guerras fosse mais escravos para a cidade que conquistava. Mas o "dono" do escravo não poderia bater excessivamente no escravo, se não ele era submetido a sanção."*

*- B16: " é quando pegam pessoas para trabalhar para não ganhar salário e serem considerados como objeto."*

*- B8: "Os ricos tinham muitos escravos, todos eles iam ao tronco (um ajudante levava o escravo em um pau e dava chicotadas) por ter feito algo de errado, por exemplo ter tentado fugir com outro enganando o próprio dono."*

*- B14 : " Nas cidades cada um tinha um tipo de escravos mas eles serviam para a mesma coisa."*

*- B22: " O escravismo era forçado, começa aos 14 anos e terminava aos 40 anos, só que muitos não agüentavam."*

*- B2: " O escravismo era quando povos de alguma propriedade iam para outra terra lá eles dominavam os povos e levavam escravos."*

*- B20: " São povos que trabalham e são chamados de escravo."*

*- B25: " Escravismo: é os escravos por exemplo o Brasil teve escravo na época da descoberta."*

*- B7: "O escravismo foi uma coisa que os pretos e alguns brancos que lutavam eram vendidos como mercadorias, e seus donos quando ricos se tinha muito era 3 ou 4."*

*- B24: Eles eram escravos dos dos 14 anos é acabava aos 40 anos só que eles não agüentava por muito tempo pois o trabalho era puxado para eles."*  
(ANEXO G - QUESTÕES RESPONDIDAS NA ATIVIDADE COM CONCEITOS)

Os alunos que escolheram o conceito *escravismo* fornecem-nos elementos extremamente interessantes para analisarmos. Nota-se nas colocações dos alunos que, de um modo geral, eles estabelecem relações espaço-temporais, localizando o processo de constituição da escravidão, relacionando-o às lutas de forças econômico-sociais. Destacam, também, a existência de contradições e resistências.

A aluna **A2**, por exemplo, conseguiu generalizar a idéia de que as sociedades egípcia, grega e romana eram escravistas. Isto é, naquelas

sociedades o *trabalho escravo era comum*. O aluno A4 parece ter clareza do que significava o termo escravismo e define-o pela lógica do trabalho escravo, mas não enquanto modo de produção, igualando todos os escravos, no tempo e no espaço. A aluna B17 faz uma confusão ao afirmar que os *plebeus* vendiam sua força de trabalho para os grandes proprietários. Parece que a aluna identifica os *plebeus* a escravos.

Os alunos B2, B10 e B20 aproximaram-se da idéia de escravismo com um conceito não muito adequado, já que os escravos não eram *povos*. Parece que eles se apropriaram das discussões que faziam sobre a idéia da escravidão em Roma, quando os *povos* vencidos nas guerras de conquistas eram transformados em escravos. Entretanto, a aluna B10 relaciona mais diretamente os patrícios como sendo a classe que dominava o poder em Roma e utilizava-se dos escravos no processo produtivo.

É bastante rico notar como o aluno B25 se refere ao conceito *escravismo*. Para ele, *escravismo são os escravos* e exemplifica essa idéia, apontando que no *Brasil teve escravo na época da descoberta*. Aqui ele parece ter se apropriado de discussões que haviam sido construídas no ano anterior, em Estudos Sociais. Percebemos uma tentativa de concretizar, de generalizar a idéia do trabalho escravo, independente de localizar no tempo e no espaço os respectivos modos de produção.

Já a aluna B6 apresentou uma definição do conceito *escravismo*, utilizando-se da linguagem escrita com bastante propriedade e segurança. Vê-se que a aluna tem um domínio lingüístico bem desenvolvido e apresenta alguns elementos coesivos (*ou seja, mas, e*), demonstrando ser capaz de se apropriar das idéias apresentadas nos textos trabalhados em sala e reelaborá-los para si.

Isso indica uma tentativa de verticalizar o conceito e nota-se uma propriedade de ater-se ao essencial, sem *descer* para níveis reais-concretos, isto é, a aluna tentou definir teoricamente o conceito, através de uma construção rica de expressões.

Diferentemente, a aluna B16 afirma que o *escravismo* seria não ganhar salário. Percebemos que ela está lidando com o conceito, situando-o na modernidade. Entretanto, ela se apropriou da idéia de que os escravos eram mercadorias, objetos. Na definição da aluna B8, o *escravismo* está referenciado a partir de ações concretas. Notamos que a mesma cotidianizou o conceito.

Shardakov (1978), preocupado com o processo de formação, compreensão e generalização dos conceitos científicos, explicita que cada ciência constitui um sistema de conceitos e os objetos dessas ciências relacionam-se pelos nexos e relações que refletem, o que permite que os escolares assimilamos. No caso dos conceitos escolares, Shardakov acredita que os conteúdos dos diferentes conceitos explicitam-se nos alunos, através do estudo das diversas matérias de ensino ou disciplinas.

O referido autor exemplifica com a pesquisa levada a cabo por A. Redko, na qual o pesquisador chegou à conclusão de que o *conceito de regime escravista* só se forma e é assimilado pelos escolares, de forma profunda e ampla, depois que eles compreendem os conceitos de *escravo*, *campesino* e *regime feudal*. Para o pesquisador, o *conceito de escravo*, parcialmente estudado na sociedade egípcia, só se amplia com o estudo das sociedades grega e romana, uma vez que estas sociedade tem em comum, enquanto modo de produção, o trabalho escravo. Paralelamente ao estudo desses conceitos, os alunos logram aprender através de nexos e relações entre os mesmos e outros

conceitos veiculados no conteúdo estudado. Nesse sentido, vão aproximando-se dos conceitos de *Estado, sociedade, civilização, regime* entre outros.

A. Ráiev (In, Shardakov, 1978) estudou como nos escolares, de 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, os conceitos históricos de *classe, economia, Estado*, que se formam em suas relações mútuas, são colocados uns ao lado dos outros, sem nenhuma articulação, ligação, relação. Portanto, sem nenhum sistema de relações e nexos entre os mesmos. Para Ráiev, somente mais tarde os escolares começam a ordená-los dentro de um sistema conceitual, em que os conceitos centrais sobrepõem-se aos adjacentes e suas relações estabelecem a comunidade e a subordinação entre os mesmos.

Shardakov afirma que, no início, os escolares colocam alguns conceitos como preferentes, porém, aos poucos, ordena-os dentro de uma lógica conceitual e esse trabalho deve ser levado a cabo pela mediação do professor, no processo de ensino-aprendizado da matéria escolar.

Como podemos notar, nos exemplos de conceitos históricos dados pelos pesquisadores Redko e Ráiev, na obra de Shardakov, quase todos são extremamente abstratos, complexos e de difícil apropriação pelos alunos sem a mediação do professor. Não é por acaso que a professora citou-os na entrevista (ANEXO – A e B), o que demonstra, do nosso ponto de vista, sua competência teórica.

Após ter desenvolvido grande parte do conteúdo sobre o surgimento e desenvolvimento da sociedade romana, a professora começou a explicação da *crise* que levou ao declínio do império romano, relacionando as condições internas e externas daquela *crise*. Segundo a professora, as condições internas da crise deram-se por: a) *crise* do escravismo, que se caracterizou por revoltas

(fuga, desmotivação para o trabalho ) dos escravos, por exemplo, a liderada por Spartacus e b) crise militar, caracterizada por uma “anarquia militar”. Quanto as condições externas, a crise se caracterizou pela invasão do império romano pelos bárbaros (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/1999).

A atividade que realizamos com os alunos sobre conceitos ocorreu quase no final do segundo semestre de 1999. Como a professora continuou com a discussão sobre a sociedade romana, podemos supor que eles tenham revisto muitas das informações por nós apresentadas e analisadas.

#### **2.2.4 Hipóteses explicativas**

O processo de formação de conceitos é um tema complexo, como pudemos perceber na visão dos diversos autores. Esse processo, entretanto, quando se refere ao ensino fundamental, especificamente de escolares adolescentes de 5ª série, abarca uma gama de aspectos intervenientes. Um desses, como vimos, diz respeito ao papel da palavra na formação do conceito. Analisando os aspectos didáticos e os encaminhamentos da professora da sala de aula, observada em nossa pesquisa, pudemos compreender muito do que Vygotsky e seus colaboradores apontavam acerca dos métodos de formação dos conceitos e o papel da palavra nesse processo.

Durante as atividades, a professora sempre interrompia a aula para saber se os alunos estavam entendendo. Após esclarecer as dúvidas que iam surgindo, somente, então, prosseguia escrevendo no quadro sobre o tema em estudo. Procurava sempre buscar palavras mais simples para explicar os

conceitos, aproximando-se da capacidade de apreensão dos alunos para facilitar o processo. Nesse sentido, Vygotsky compreende que

“os conceitos científicos crescem dentro do cotidiano, estendendo seu domínio da experiência pessoal, adquirindo significado e sentido; assim, ‘demarcam o caminho do desenvolvimento dos conceitos do dia-a-dia para um nível superior, em direção aos conceitos científicos, facilitando o domínio das características mais elevadas dos conceitos do dia-a-dia. (In: MOLL, 1996, p. 11)

Uma observação importante: na maior parte das vezes, a professora utilizou-se de aulas expositivas para ministrar o conteúdo. Essa observação não significa que sejamos contrários a aulas expositivas; entretanto, acreditamos que a utilização de outros recursos didáticos pode facilitar a aproximação dos alunos em relação ao aprendizado dos conceitos. Não podemos perder de vista a compreensão de que, para os autores soviéticos, o conceito não pode estar dissociado da realidade, do aspecto sensório que lhe dá origem. No caso da disciplina história, cuja maioria dos conceitos está *distante*, no *tempo* e no *espaço*, da realidade das crianças e dos adolescentes, outros recursos poderiam facilitar o trabalho do professor. Por exemplo, trabalho com objetos, mapas, filmes, visitas a museus, etc. Para tanto, necessário se faz tomar os cuidados para evitar que o uso desses recursos implique a elaboração equivocada de conceitos, no nosso caso, os conceitos históricos.

Durante a pesquisa, atentamos para o fato de que, geralmente, a professora se dirigia aos alunos através de perguntas, tentando envolvê-los para participarem da aula, utilizando geralmente a expressão *o que é?* na conceituação dos objetos, fenômenos e situações históricas, na definição dos conceitos. Utilizava, assim, de uma estratégia que tentava definir o objeto ou fenômeno em questão. Os alunos interpretavam as perguntas da professora:

-Profª: *Gostaria que vocês prestassem atenção e se apropriassem desse conceito: “despotismo oriental”.*  
- B26: *“Despo, despotismo?”*

Entendemos, no entanto, que para compreendermos os conceitos não podemos ficar no mote *o que é*. Do nosso ponto de vista, isso parece dificultar aos alunos relacionarem os objetos de conhecimento, estabelecerem os nexos entre os objetos ou fenômenos, bem como percebê-los de forma dinâmica, em movimento, por exemplo, dentro do tempo histórico das antigas civilizações. Mais difícil ainda parece se tornar a compreensão quando são comparados conceitos distantes no tempo e no espaço. Isso pode ser notado, por exemplo, durante as observações das aulas, em que a professora comparou os conceitos *democracia, cidadãos, escravidão, Estado*, entre outros.

É possível afirmar, a partir de nossa pesquisa, que os conceitos, se tratados de forma tradicional na disciplina História, ao serem *didatizados*, podem aparecer de forma cristalizada, sem auxiliar os alunos a apreenderem a dinamicidade histórica. Ou seja, ao buscar a tentativa de conduzir os alunos na formação de conceitos históricos, caso a estratégia privilegiada seja o uso da expressão *o que é*, é possível que os mesmos sintam mais dificuldades em desvelar as contradições internas ao conhecimento durante sua apropriação.

Segundo uma abordagem didática de orientação dialética, para compreender o processo é preciso responder às questões: O que é este conceito, isto é, qual seu significado? Por que ele é assim conhecido? Como é que tal significado constituiu-se historicamente e com qual função? Para quem é útil este conceito e com qual intenção social e cultural foi elaborado? Ou seja, os fatos históricos não são isolados da dinâmica contraditória das diferentes sociedades.

Nesse sentido, cabe ao professor ser capaz de compreender a necessidade de ir além da concepção tradicional de ensino-aprendizado. Nesta concepção, os conceitos são apresentados *prontos, acabados*, como se não



houvesse evoluções, transformações nos significados das palavras e na dinâmica social que lhes dá origem.

Podemos aqui retomar o ponto de vista de Moll (1996), Barbosa (1997, 1998), Cavalcanti (1998), Libâneo (1991,1998), Lisita (1996), sobre a importância dos aspectos didáticos e do papel do professor, notadamente na necessidade da compreensão de que o conhecimento não é a-histórico, a-temporal. O entendimento, portanto, do ensino-aprendizado dos conceitos, a partir de uma didática de orientação dialética, não pode se dar sem que o professor reavalie as suas concepções de educação, de homem, de sociedade, bem como os aspectos didáticos que norteiam seu fazer teórico-prático na sala de aula.

É papel do professor compreender e agir, a partir de uma intencionalidade em seu fazer didático-pedagógico. Esse fazer deve estar em consonância com uma compreensão ampliada, crítica e criativa da realidade histórica na qual está coletiva e individualmente inserido. Naturalmente, precisa entender que o seu ensino deve refletir essas concepções por nós apontadas.

Como afirma Libâneo (1991),

“ o processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de educação. A assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientem a sua atividade na escola e na vida, que é o caráter educativo do ensino” (p. 71)

Aparentemente, a maioria dos alunos compreendeu vários conteúdos e conceitos abordados na disciplina História. Porém, pareceu-nos que a professora e mesmo as estagiárias, a despeito de tentarem estabelecer comparações entre objetos e fenômenos históricos situados em períodos históricos diferentes, acabaram por fomentar transposições entre conceitos históricos, dificultando aos alunos compreenderem aqueles conceitos, de modo generalizado e simultaneamente em cada realidade histórica particular. Por exemplo: na

comparação de conceitos como *cidadão, democracia, escravidão*, entre outros, a professora e as estagiárias, muitas vezes, deixaram de estabelecer, as devidas mediações, relações e nexos entre os objetos e os fenômenos.

Shardakov (1978) acredita que, durante o ato de ensinar, o professor deve encaminhar os alunos no sentido de compreenderem os traços essenciais dos objetos, fenômenos e situações estudados, bem como as relações e nexos possíveis de serem estabelecidos. Isso deve ao fato de os escolares, muitas vezes, fazerem confusões, inversões, transposições e cometerem equívocos na assimilação dos objetos de estudo, no nosso caso, dos conceitos históricos.

Com relação à linguagem, enquanto outro aspecto a ser destacado por nós, na elaboração de hipóteses explicativas, percebemos com Vygotsky (1989, 1996a, 1998a) e Luria (1987, 1994) que a palavra desempenha um papel central na elaboração conceitual dos adolescentes; em primeiro lugar na palavra oral, na fala; e em segundo lugar, na palavra escrita. Na sala, a professora por nós observada, ao longo da pesquisa, usava geralmente, a linguagem oral antes da escrita. Ela procurava mediar, simplificar algumas palavras, buscando sinônimos, para transmitir alguns conceitos: *revolução agrícola, paleolítico, neolítico, excedente (sobra), modo de produção*. Estes são, entre outros, alguns dos conceitos complexos, de difícil acesso imediato e compreensão pelos estudantes. Por isso, ela tentava, por aproximação, levá-los a terem uma compreensão oral dos conceitos; utilizando-se de palavras sinônimas, a partir das quais buscava atingir o cume da referência objetiva da palavra.

Pareceu-nos que poucos são os alunos que, pela linguagem oral, tiveram uma maior capacidade de participar da aula e compreender, o conteúdo tentando localizar nesses tempos históricos os acontecimentos trabalhados na

sala. Por exemplo, o aluno B13 teve a maior facilidade de localizar no tempo e no espaço as colocações da professora sobre os calendários dos povos orientais. No ano de 2000, o aluno acima referido, juntamente com dois alunos de nossa amostra, A1 e A3, expuseram, na *Mostra de Trabalhos Científicos e Culturais* do CEPAE, um trabalho abordando a história, o desenvolvimento e o papel dos Estados Unidos da América no mundo atual.

Um outro grupo de alunos, B16, B21, B7, desenvolveu também um trabalho bastante interessante sobre o processo de pasteurização do leite, sendo premiado com o 3º lugar na referida Mostra. Desses alunos, somente a B7, à época da pesquisa, não era envolvida com o processo da leitura, portanto, não refletindo em sua escrita um processo mais elaborado das idéias.

A análise sobre o processo de aprendizagem dos alunos revela-nos que, se de um lado houve um grupo de alunos que, de fato, se apropriou dos conceitos históricos, relacionando-os e formulando-os coerentemente, de outro, muitos alunos não conseguiram formar conceitos de forma segura e significativa. Refletindo a partir de uma leitura que fizemos dos textos produzidos pelos alunos na atividade, pudemos perceber indícios, em alguns alunos, de um processo bem avançado de domínio e elaboração conceitual. Porém, na maioria das vezes, nas respostas às questões propostas pelo pesquisador, ainda estão evidentes os traços que apontam para situações concretas, nas quais os estudantes parecem localizar os conceitos. Neste caso, poder-se-ia dizer que as produções escritas não apresentam ainda elementos que demonstrem um desenvolvimento da capacidade de abstrair e generalizar os conceitos.

Quanto aos alunos que fizeram parte de nossa amostra, consideramos que, a despeito das diferenças sócio-econômicas, da capacidade de domínio da

linguagem oral e escrita e da faixa etária, **A1**, **A2** e **A3** obtiveram relativo sucesso ao longo do processo de formação de conceitos históricos. O aluno **A4**, entretanto, como pudemos notar nas várias interações orais, demonstrou muita dificuldade nesse processo, o que aponta para a necessidade de serem pensadas novas oportunidades no processo de ensino, favorecendo-o apoiar-se em novos mediadores conceituais.

Partindo da análise das respostas, por exemplo, do aluno **A4**, cabe aqui revermos a importância dos procedimentos didático-pedagógicos na estruturação do ensino da leitura e escrita de conceitos, uma vez que as dificuldades dos alunos não estão dissociadas das dificuldades porque passa o professor, na estruturação de seu trabalho pedagógico.

Como os conceitos da História são bastante abstratos, complexos, é necessário revermos a importância da leitura e da escrita no ensino fundamental. Isso porque uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos poderiam diminuir, caso os professores da 1ª e 2ª fases, assumissem o compromisso de trabalhar a leitura e a escrita como parte significativa do processo de ensino-aprendizado. Poderíamos generalizar a idéia de que essas dificuldades de aprendizagem na disciplina História têm também uma relação direta com a capacidade de ler e escrever com compreensão. Como afirma Mendonça,

"Alguns conceitos estão muito próximos dos fenômenos que representam; outros não podem ligar-se diretamente aos fatos ou objetos que querem representar. São inferências da realidade, mas em nível mais elevado de abstração, são também conceitos, mas com um significado adicional, de ter sido deliberado e conscientemente inventado ou adotado para um objetivo científico específico de análise" (p. 16).

O ponto de vista da autora alerta-nos para as dificuldades porque passam a criança e o adolescente em construir sua capacidade de atenção, de

memorização, de auto-regulação, para que possam abstrair e compreender os objetos e fenômenos da realidade.

Lisita(1996), analisando o processo de produção escrita de uma turma de 5ª série e atenta à “dificuldade intrínseca ao conteúdo da História” e sua apreensão significativa pelos alunos, afirma:

“...os alunos, embora demonstrando uma atitude favorável à aprendizagem – fato esse que atribuo à condução do ensino pela professora – não conseguem assimilar conscientemente os conteúdos que lhes são apontados (ensinados), se esses conteúdos são vagos e incoerentes, isto é, não tem significância lógica para os alunos. Foi o caso, me parece, do conceito de História, onde os alunos reproduziram o que foi dito pela professora em sala de aula” (LISITA, 1996, p. 147).

Apesar dos autores que analisamos entenderem as dificuldades e os limites de desenvolvimento de crianças/adolescentes no uso dos conceitos, estes não perdem de vista, como demonstra Lisita, a preocupação quanto à necessidade de construção de *um bom ensino*, coerente, contextualizado, crítico, criativo, para facilitar a elaboração conceitual dos alunos.

Quanto às diferenças de uma mesma palavra que referencie objetos diferentes, distanciados no tempo e no espaço, por exemplo, os conceitos de *democracia* grega e a atual, Barbosa (1997) acredita que o professor deve criar situações de estranhamento da realidade, para que as crianças e os adolescentes possam formular conceitos. Muitas vezes os professores, ao trabalharem os conteúdos da História com o procedimento de comparação, acabam correndo o risco de justaporem conceitos, como se tratasse de uma mesma realidade histórica. É o que ocorreu no exemplo dado sobre a comparação estabelecida entre os aspectos da democracia grega e brasileira.

Para Vygotsky (1998a) e Luria (1987), a compreensão envolve um sistema hierárquico de conceitos, que seria somente dominado no início da puberdade. No entanto, como vimos anteriormente, os mesmos autores assumem

que o processo de formação dos conceitos possa se iniciar em tenra idade. Luria amplia a metáfora *pirâmide de conceitos*, utilizada por Vygotsky, para a idéia de *rede de conceitos*. Barbosa (1997, 1998) apropria-se dessa discussão teórico-prática defendida pelos autores russos entendendo que, os mesmos ficam ainda presos à idéia de *cadeia de conceitos*. Por isso procura ampliá-la, tentando compreendê-la enquanto uma nova metáfora: *rede de conhecimentos*.

Na pesquisa, durante a observação das aulas, percebemos que, quando discutiam sobre determinado assunto, os alunos tratavam-no como processo de *rede de conhecimento*. Como numa *rede*, um aluno tentava comunicar o significado de alguma palavra ou conceito e os outros colegas iam colocando suas idéias, aproximando hipóteses, tentando construir as possíveis relações e os nexos entre as palavras, antes de olharem no dicionário o significado das mesmas. Entretanto, poucas vezes a professora solicitou que usassem o dicionário. Na maioria das situações, ela adiantava os significados das palavras, elaborando-os mentalmente, conforme pudemos ver nas interações em sala.

Esse procedimento da professora, entretanto, nem sempre favoreceu a elaboração do conceito pelos próprios alunos. Ao tentar ensinar os conceitos, pareceu-nos que a professora acabava por contribuir, diversas vezes, para que os alunos deles se apropriassem como se estivessem prontos e acabados, isto é, os alunos muitas vezes reproduziam aquilo que já estava aparentemente indicado na fala da professora ou do próprio texto didático. Nem sempre houve uma visão crítica, criativa por parte dos alunos sobre os conceitos tratados, como **A1** e **A3** fizeram em certas situações interativas de sala, ao tratarem, por exemplo, do conceito *escravismo*.

Necessário se faz refletirmos o fato de que muitos professores, colocando-se como *repassadores* de informações, não se dão conta das possibilidades de serem construtores de conhecimento. Como tal, poderiam constituir um projeto didático que reconheça seu papel e estimule os alunos à posição ativa, crítica, criativa, entendendo os conceitos como vivos, em processo de construção constante. Este certamente não foi o caso da professora que observamos. No caso de nossa pesquisa, a professora demonstrou ser bastante criteriosa no trato com o ensino de conceitos, haja vista que aqueles alunos que os escolheram para escrever a respeito na atividade que realizamos deixam clara sua competência teórica e prática. Ao longo das observações, constatamos que a professora procedeu de modo consciente e conseqüente no processo de ensino.

As dificuldades que a professora enfrentou na condução do processo ensino-aprendizado, no nosso entender, referem-se sobretudo às dificuldades que todos nós, professores, enfrentamos no nosso fazer didático-pedagógico: a tentativa de construir, numa relação dialógica, uma proposta didática que dê conta da transformação da ciência histórica em matéria de ensino. Para tanto há que se considerar, em primeiro lugar, que o conhecimento não é estático, nem absoluto, mas sempre provisório. Ademais, é preciso reconhecer que os alunos, partícipes da sociedade, apresentam, em sua dinâmica como aprendizes do conhecimento, as mesmas contradições que estão presentes na sociedade. Fatores psico-sócio-econômicos muitas vezes extrapolam a competência da escola e do professor no enfrentamento desses mesmos fatores. Tentaremos exemplificar com alguns dados observados por nós na pesquisa, partindo de algumas questões surgidas durante esse processo.

Em se tratando do *lócus* escolar, como se daria o processo dos escolares nos quais o professor não disporia de bases conceituais assentadas a partir dos conhecimentos que os alunos deveriam apresentar? Que interesses teriam, por exemplo, os alunos **A4**, **B10**, **B19**, **B24**, entre outros, em aprender sobre temas como, por exemplo, a pré-história, e outros conteúdos da disciplina, mesmo dispondo de livros e materiais didáticos, biblioteca e outras atividades na escola, como é o caso do CEPAE? O que poderia servir de motivação para que esses alunos de fato aprendessem e se desenvolvessem?

Nas observações das aulas, pudemos perceber que muitos alunos, incluindo três da nossa amostra (**A1**, **A2** e **A3**), cujas condições sócio-econômicas eram favoráveis, demonstravam muita atenção durante as atividades. Esse dado nos faz lembrar o papel das *funções psicológicas superiores*, – *pensamento, atenção concentrada, memória mediada, volição*, – constituindo-se em “quase necessidades” (VYGOTSKY, 1998a) capazes de favorecer positivamente na elaboração dos conceitos.

Entendemos serem estas questões extremamente complexas. Compreendê-las e respondê-las exige um grande esforço teórico por parte dos pesquisadores, interessados em desvelar o espaço da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem e, no nosso caso, as relações desses aspectos com o processo de formação de conceitos por escolares.

Luria (1987), em suas pesquisas com populações da Ásia, percebeu que, enquanto as crianças e adolescentes que vão à escola lidam com certos conceitos científicos, crianças, adolescentes, adultos analfabetos lidam com conceitos simpráticos. A esse respeito Luria assim se refere:

“Pessoas que vivem em diferentes condições de baixo nível sócio-econômico e no analfabetismo utilizam predominantemente a classificação de objetos por inclusão em situações real-concretas...” ...



"...somente com alfabetização, com a passagem a formas sociais mais complexas de produção, estes sujeitos passam a dominar facilmente a forma categorial de generalização de objetos"... "os avanços fundamentais nas distintas operações cognitivas são provocadas por fatores sócio-econômicos e culturais" (LURIA, Idem p. 66-67).

Em seu tempo histórico, Vygotsky e seus colaboradores deram um grande passo, ao demonstrarem a importância do ensino, da escola, enquanto locus significativo de elaboração de conhecimentos e notadamente dos conceitos científicos. Moll (1996), partindo de uma perspectiva vygotskyana, afirma:

"O principal papel da escolarização é criar contextos sociais (zonas de desenvolvimento proximal) para o domínio e o manejo consciente dos usos desses instrumentos culturais" ... "seria por meio do "domínio dessas tecnologias de representação e comunicação, que os indivíduos adquirem a capacidade e os meios para a atividade intelectual 'de ordem superior' A teoria Vygotskyana propõe, então, uma forte conexão dialética entre a atividade prática externa (isto é, social e, como indicamos, extracurricular), mediada por instrumentos culturais como o discurso e a escrita, e a atividade intelectual do indivíduo" (MOLL, 1996, p. 13).

Barbosa (1998), por sua vez, apesar de concordar com a importância das pesquisas de Vygotsky, propõe um redimensionamento e reinterpretação da sua teoria sobre a formação de conceitos e as fases pelas quais tal processo passaria (síntese, complexos, pseudoconceitos, abstração, conceitos científicos). Para a autora, o aprendizado dos conceitos não deveria ser entendido em função da idade, mas em função de interações e apropriações pelas quais crianças, adolescentes e adultos se tornam capazes de apreender relações entre certos conceitos, colocando-os ou não em um sistema relacional generalizante.

Segundo essa versão, as crianças lidariam com o processo de formação de conceitos, pensando por complexos assim como os adolescentes, jovens e os adultos. Nesse caso, haveria concordância com o ponto de vista de Vygotsky. Este acredita que mesmo os adultos podem pensar por complexos de pensamento em dadas circunstâncias. Barbosa, entretanto, afirma ser possível que as crianças não tenham que passar, linear e sucessivamente, por todas as

fases de elaboração conceitual. A autora admite, ainda, que até crianças pré-escolares, por exemplo, dominam certos conceitos científicos.

Vygotsky e outros pesquisadores da aprendizagem e de desenvolvimento viveram em contextos histórico-culturais diferentes dos atuais. Hoje, as crianças e adolescentes são outros e os contextos também. O ambiente sócio-cultural-educacional coloca novas tarefas, novos desafios e, simultaneamente, novos instrumentos para solução desses novos problemas. Nesse sentido, as crianças e os adolescentes de hoje podem estar formando conceitos com definição verbal muito próxima da realidade; não só definem como demonstram compreender também os enlaces do sistema de conceitos (BARBOSA, 1997).

De uma maneira geral, nos alunos por nós observados e acompanhados, estavam manifestas as transformações bio-psico-emocionais e sociais, as quais se evidenciam no período da adolescência, embora essas manifestações estivessem mais visíveis em alguns dos alunos. Muitos desses, diríamos, não chegavam a ser *agressivos, intratáveis*; todavia, demonstravam um tipo de comportamento que mesclava aspectos de indisciplina e de fatores considerados por certos estudiosos próprios da adolescência. Por exemplo: constituição de identidade, revisão de valores, projetos, questionamentos de autoridade encarnada no papel do professor, entre outros.

Podemos exemplificar esse aspecto, tomando como exemplo três alunos que compunham o grupo B4, B5, B18 que eram repetentes da 5ª série de 1998. Eles estiveram o tempo todo em conflito com a professora e os demais alunos da sala, dificultando, sobremaneira, a atuação da mesma e do próprio grupo. Os alunos B4 e B5, por serem mais velhos e mais fortes, do ponto de vista

físico, impunham-se aos demais colegas pela pressão psicológica e até física. Em muitas situações, a professora enfrentava o problema diretamente, tentando mediar os conflitos, posicionando-se contra atitudes negativas, principalmente, desses alunos. Muitas vezes, entretanto, a professora e as estagiárias do curso de História tiveram dificuldades em contornar problemas que eles causavam em sala. Dispersos e agitados, falavam alto, faltavam muito às aulas e tinham uma participação muito flutuante nas atividades orais e na escrita. Esses alunos eram considerados, em relação aos conceitos avaliativos escolares, "C" e "D".

Para compreender melhor essas questões de comportamento dos adolescentes, entrevistamos as psicólogas do CEPAE, no dia 16/06/99. A entrevista foi elucidativa quanto a vários aspectos relacionados à adolescência e ao ensino:

*"A criança está nesse momento de entrada na adolescência, num processo de organização de todas as suas estruturas corporais, mentais e corporais e que reflete a nível do pensamento. A criança vê seu corpo crescendo e transformando-se num processo que ela não pode controlar. Muitas vezes, nesse processo, a criança não está pronta para essa transformação. Ela não quer crescer, mas é um processo que não controla, não sabe onde vai dar." ... "a criança está diante de uma nova situação de grandes ansiedades ao mesmo tempo em que as estruturas culturais, representadas pela família, professores, impõem-lhe outras regras conseqüentes de seu crescimento físico e a criança procura contestar essas mesmas regras. Dessa forma, o pensamento conceitual da criança estaria enfrentando uma nova situação, em que as estruturas internas estariam em conflito." ... "os alunos da 1ª fase estão acostumados a um trabalho mais concreto (exemplificou o fato deles irem ao laboratório, nas aulas de ciências, abrirem frango, etc; terem jogos em matemática, etc.) enquanto que ao chegarem na 2ª fase, os alunos geralmente têm que estudar e falar, responder só mentalmente, abstratamente. Até nas aulas de geografia, às vezes, os professores não levam mapas para a sala e as crianças tem que procurar saber onde era a Europa sem ter onde se apoiar (Segundo as psicólogas, essa questão do uso do mapa, foi um dado observado em outra pesquisa sobre o fenômeno educativo na 5ª série, desenvolvido recentemente no CEPAE). Muitos professores somente estão preocupados só com o aspecto cognitivo. A psicologia está preocupada com aspectos afetivos, psicológicos, enquanto a pedagogia, ao contrário, só está preocupada com os aspectos cognitivos. As posturas de determinados professores, que só priorizam o cognitivo é porque não demonstravam interesse em abrirem-se para outros aspectos também importantes da educação."*

(ANEXO-D. Entrevista realizada em 16/06/99 e revisada pelas psicólogas em 06/09/2000. )

Atentos para os diferentes aspectos das questões abordadas na entrevista, procuramos observar mais de perto a turma como um todo. Alunos que iam se constituindo enquanto amostra e alunos que sofreram transformações aparentemente bruscas, do ponto de vista físico e psico-emocional. Embora já tenhamos deixado claro que o fenômeno ou processo da adolescência não constituiu o foco do nosso trabalho, entendemos ser importante atermo-nos a uma observação melhor desse processo. Pudemos perceber que os autores, que nos deram sustentação teórica, não se descuidaram em ver na adolescência um momento do desenvolvimento humano que se relaciona com os aspectos sociais e, portanto, como afirmaram as psicólogas, interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Conversando com a professora (outubro de 1999), perguntamos a ela se estava atenta para os fenômenos da adolescência que, naturalmente, poderiam estar interferindo no processo de elaboração conceitual dos alunos, encontrando-se, possivelmente, imbricados no processo de comportamento dos mesmos. Embora dissesse conhecer tais fenômenos, *“não tinha prestado atenção, não tinha observado isso no grupo”*.

Refletimos com a professora, à época, que muitos alunos estavam tendo comportamentos semelhantes. Por exemplo, o aluno B19 estava tendo comportamentos semelhantes aos da aluna B21 e, no entanto, esses alunos estavam diametralmente opostos, em relação ao processo de apreensão de conteúdos. Ambos estavam bastante dispersos no processo e, contudo, a aluna conseguia aprender, tirar *notas boas* e o aluno B19, não. Embora os fatores da adolescência pareçam ter interferido no processo de ambos, havia outros fatores que não eram comuns a muitos alunos: os aspectos sócio-econômicos. O aluno

B19 (repetente na 1ª fase), por exemplo, era um aluno com sérias dificuldades nesse sentido.

A professora, em conversa informal, afirmou ter conhecimento dos aspectos da adolescência, embora não tenha prestado atenção a esses aspectos. Entretanto, na resposta a essa questão (ANEXO B), parece ter reconhecido que alguma interferência dos referidos fatores estava ocorrendo, pois, como afirmou acima, *"...É uma turma inquieta pela idade, e pelo potencial que apresentou."* Aqui a professora parece estar referindo-se aos aspectos da adolescência, interrelacionando-os ao potencial dos alunos.

Não temos a menor dúvida da competência da professora, quanto ao domínio teórico da História, bem como o seu compromisso com o ensino e as demais atividades da escola. Ela se mostrou (até pela experiência profissional) tranqüila, no trato dos conteúdos exigidos em História. Pudemos perceber isso pela facilidade que, inúmeras vezes, demonstrou ao construir textos e esquemas de aula, no quadro, sem consultar quaisquer anotações no momento. Observamos também a paciência com que ela sempre se dirigiu aos alunos, ensinando, explicando, retomando conteúdos, numa atitude bastante dialógica. Aliás, as aulas eram sempre dialogadas, com participação dos alunos, como pudemos perceber, por exemplo, nos dados, nas diferentes interações orais que analisamos. Podemos afirmar, com segurança, que isso foi uma marca fundamental em suas aulas.

Muitas vezes, em nossas conversas informais com a professora, após as aulas ou em entrevistas, pudemos perceber sua preocupação em relação aos alunos com dificuldades, aí incluindo os repetentes, no sentido de que aprendessem os conteúdos. Mesmo nos momentos de grande tensão na sala,

devido a problemas de indisciplina de alguns alunos, procurava manter a calma e contornar a situação, tentando chamá-los à responsabilidade de participarem, de se assumirem, enquanto estudantes que tinham direito a um ensino significativo e que, em contrapartida, tinham o dever de participar.

Essas interações, no entanto, não atingia, por sua amplitude, o cerne das questões que, por sua amplitude, dificultavam o aprendizado dos conteúdos; não se chegava a um denominador de negociação e conscientização em que fosse possível mudar algumas posturas dos alunos com o intuito de garantir o processo de ensino e aprendizagem. Os problemas detectados pela professora, desde o início do ano letivo, como o *comportamento difícil* dos alunos, a falta de atenção, de compromisso com os estudos, entre outros, não se modificaram com as intervenções da professora. Esses problemas, inclusive, podem ser generalizados para as diversas realidades escolares.

Vejamos como a professora refere-se à questão da *indisciplina* dos alunos, na entrevista que realizamos em outubro de 1999:

*"... esse é um problema grave das 5<sup>as</sup> séries, podendo generalizá-lo para a escola como um todo e não é por acaso que o tema "disciplina" tem sido a tônica de todos os conselhos de classe da escola desde a 1<sup>a</sup> escala. ... "às vezes, não sei o que fazer. Muitas vezes, deixo o processo correr normalmente sem interferir. Outras vezes, brigo, fico brava com os alunos e que não sei se essa é a melhor maneira de agir. Às vezes fico sem ação e me angustio com isso."... "a escola não pode se responsabilizar por muitos problemas externos a ela; no entanto, caberia a esta, procurar desenvolver um trabalho junto à família, com o objetivo de pensar alternativas de trabalho que pudesse amenizar um pouco esse problema da indisciplina e falta de compromisso dos alunos, o qual, até certo ponto, poderia ser generalizado (na primeira escala, o problema da "indisciplina" foi tratado enquanto tema nos conselhos de classe como um problema também pedagógico que tem relação com o processo ensino-aprendizado.) para a escola como um todo. A esse respeito, na reunião de coordenadores de turmas, um dos professores, afirmou que a "escola tem de se empenhar para ser um espaço de convencimento da auto-disciplina dos alunos". A escola deve ser vista como um local efetivo de estudo."*

(ANEXO C - ENTREVISTA em 19/10/1999)

A professora mantém o mesmo ponto de vista acerca do problema da indisciplina dos alunos, na resposta que ela dá ao item 6 das questões (ANEXO

B) em que solicitamos que fizesse uma análise da turma (conhecimentos, interações, atitudes, posturas, etc.):

*“É uma turma inquieta pela idade, pelo potencial que se apresentou e muitas vezes essa inquietação traduzia-se em indisciplina, contribuindo para a dispersão, sobretudo daqueles que mais precisavam de concentração. Evidente que se espera melhores resultados com uma turma considerada organizada. Entretanto, os resultados não se apresentaram tão divergentes em relação a outras turmas em que não haja tantos problemas com indisciplina. Isto se explica, em parte, que o nível médio da turma é satisfatório e conseguiu corresponder certas expectativas. A turma apresentou dificuldades em desenvolver relações de grupo que não fossem definidas pelos alunos, resistindo a uma distribuição que pudesse equilibrar níveis de conhecimento entre eles.”*

(ANEXO B – QUESTÕES RESPONDIDAS NAS ATIVIDADES COM  
CONCEITOS – 10/05/2000)

Na entrevista anterior, ela refere-se à fala de outro professor, na reunião de coordenadores de classe, chamando a atenção para o papel da escola, enquanto espaço de conhecimento da auto-disciplina dos alunos. Vygotsky (1979, 1998a) se referia a essa *auto-disciplina*, enquanto uma *auto-regulação* da criança, que lhe permitiria conduzir-se, no processo de elaboração, reelaboração e de apropriação do conhecimento historicamente produzido. Entendemos, finalmente, que todos esses fatores devem ser considerados em conjunto na análise sobre o processo dos escolares.

## CONCLUSÃO

### INDICAÇÕES PEDAGÓGICAS – CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Na introdução do nosso trabalho de pesquisa, colocamos algumas perguntas básicas que vínhamos fazendo ao longo da nossa experiência como docente na 1ª fase do ensino fundamental, no CEPAE. As reflexões sobre essas perguntas levaram-nos a formular o problema da pesquisa o qual refere-se ao *processo de elaboração conceitual por alunos 5ª série do ensino fundamental em História*. Tais preocupações nortearam-nos, ao longo do processo investigativo, a partir do que elaboramos questões consideradas pertinentes ao nosso problema:

a) Como se dá o processo de apreensão e/ou reelaboração dos conceitos pelos alunos e que elementos interferem no mesmo? b) Qual o papel da linguagem (fala, escrita) no processo de elaboração de conceitos pelos alunos? c) Qual e como é o papel da escola e a postura do professor do ponto de vista didático no processo de construção de conceitos?



Como foi discutido no capítulo I, as pesquisas sobre o processo de formação de conceitos que Vygotsky (1996a,1998a) e seus colaboradores realizaram com crianças, adolescentes e mesmo adultos restringiram-se muitas vezes a objetos concretos da realidade. Por exemplo, no *método de dupla estimulação*, elaborado por Vygotsky e Sakharov, previa-se o uso de blocos de madeira; ou no caso das análises feitas por Luria (1987), sobre os métodos de *determinação* ou de *definição* de conceitos, nos quais, para as provas de ambos os métodos, utilizavam-se objetos reais, figuras ou gravuras desses objetos.

No nosso trabalho, no entanto, o objeto de estudo encontrou-se em grande parte na esfera de abstração. Isto indica que, apesar de utilizarmos o referencial sócio-histórico-dialético delineado, sobretudo a partir da obra de Vygotsky, Luria e Shardakov, não podemos e nem pretendemos fazer simples transposição ou *aplicação* de seus pressupostos à realidade didático-pedagógica e ao processo de ensino-aprendizado dos adolescentes por nós observados. No entanto não estamos aqui propondo um tipo de ensino puramente abstrato, teórico, distante da realidade imediata da criança ou adolescente. Faz-se necessário, pois, compreender as relações e os nexos dos objetos, dos fenômenos e das situações da realidade empírica, utilizando-se o auxílio da linguagem e do pensamento como instrumentos na busca da elaboração de conceitos voltados para a essência da realidade.

No caso de alunos mais envolvidos com o mundo da leitura e da escrita, parece-nos mais fácil conseguir esse intento. Entretanto, como se daria o processo dos outros alunos que não construíram, por vários razões, esse interesse pela leitura e escrita ou que não chegaram a desenvolver uma "*quase necessidade*", apontada por Vygotsky (1979, 1998a)? É importante ficar claro que

não estamos reduzindo esse conceito tão caro a Vygotsky apenas às atividades escolares. Atividades humanas como contar, pensar, brincar, desenhar, por exemplo, podem constituir também *quase necessidades* no mundo das crianças e dos adolescentes.

Para Barbosa, nessa nova perspectiva, há que se repensar o processo de ensino como mera transmissão de conteúdos para uma compreensão mais dialética, incorporando-se a esta discussão a idéia de *apropriação*, categoria que ajudaria a superar a concepção do processo de aprendizagem como ato meramente impositivo ou passivo, além de não ser mais admitido pensar tal processo como algo *espontâneo*.

Possivelmente, se essas condições significativas forem criadas na escola, as crianças e os adolescentes poderão elaborar conceitos com mais propriedade. Isso porque, sendo o processo de elaboração conceitual longo, requer, na escola, a organização de processos de ensino significativos, para que possa haver aprendizagens também significativas, de modo a possibilitar a articulação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A escola, torna-se, assim, um espaço institucional privilegiado, onde os conceitos científicos são construídos a partir de aprendizagens sistematizadas. Essa, por sua importância como contexto de desenvolvimento, seria capaz de possibilitar situações de aprendizagens sistemáticas, significativas, no tocante aos valores (éticos, estéticos, morais), idéias, conceitos, hábitos, habilidades (BARBOSA, 1997, 1998).

Acreditamos que, desse ponto de vista, há a necessidade de se alargar o papel da escola, de uma agência *repassadora de conteúdos*, muitas vezes desligados da realidade do aluno, e recriá-la como um contexto educativo que

efetivamente permita a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, bem como a elaboração de novos conhecimentos em íntima conexão com a aprendizagem proposta por Barbosa.

Cabe, portanto, aos professores voltarem-se para a construção de situações interacionais no cotidiano da sala de aula, que possibilitem a superação da visão tradicional, a partir de uma nova visão de ensino. Nesta abordagem, o professor participa dos diferentes contextos interativos (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-texto), mediando, dessa forma, o processo ensino-aprendizado. Tais contextos interativos, intencionalmente fomentados pelo professor, poderiam favorecer a apropriação significativa dos conhecimentos por parte do aluno, elevando-o do papel de *receptor de conhecimento* para o de *sujeito do conhecimento*.

Pensamos ainda ser necessária a apropriação de novos mediadores materiais e simbólicos pelas crianças e adolescentes escolares. Esta idéia, como vimos anteriormente, também está presente em Moll (1996), ao demonstrar que esses mediadores, historicamente desenvolvidos, serviriam, não apenas para mediar as relações com a sociedade ou com a influência da realidade exterior, mas para constituírem importantes meios que possibilitariam o domínio de processos psicológicos superiores. Estes, por sua vez, exercem influência definitiva na construção da atividade psicológica e prática do homem, cuja atividade, sem sombra de dúvida, possibilitou-lhe construir conhecimentos capazes de dar sentido ao seu processo de humanização. É, pois, desse prisma que podemos compreender o processo de constituição de conceitos.

Como pudemos constatar, do ponto de vista dos diversos autores, o processo de formação de conceitos é um tema de difícil compreensão, isto porque

conhecer, na verdade, exige um esforço de pensamento. Parece ser fato que os alunos observados por nós durante a pesquisa, ainda não são capazes de abstrair, compreender todos os conteúdos e processos exigidos na apropriação significativa da disciplina História, por não terem elementos (conteúdos) que lhes possibilitem refletir, relacionar, generalizar.

Refletindo a partir da leitura que fizemos acerca das interações orais, dos textos produzidos pelos alunos, pudemos perceber que há indícios de um processo significativo de elaboração conceitual. Porém, a maioria deles demonstrou, através das respostas às questões propostas e nas interações orais, que ainda estão evidentes os traços que apontam para situações concretas, nas quais estão localizados os conceitos; isto é, não apresentam ainda elementos orais ou escritos que demonstrem um desenvolvimento da capacidade de abstrair e generalizar os conceitos históricos.

Assim, no processo de elaboração de conceitos históricos pelos escolares em fase de transição para a adolescência, pudemos perceber que eles se dão conta de que as civilizações antigas são objetos datados, do ponto de vista histórico e geográfico, a partir de um tempo-espaço longínquo, *distante* de nossa realidade atual. Pareceu-nos que os mesmos não têm dúvidas quanto a isso. Eles demonstraram ser capazes de compreender a História, enquanto ciência que estuda os acontecimentos do passado. Porém, não podemos afirmar, com segurança, se eles conseguiram compreender a História, enquanto ciência que estabelece relações, nexos, entre os acontecimentos das sociedades atuais.

Para Borges (1993), a História vista como estudo do passado é hoje um ponto comum na visão dos estudiosos. Porém, a História é aceita como estudo de um presente, desde os historiadores da Grécia antiga. Entretanto, para

o autor, mesmo que estudemos um passado que nos parece remoto, esse estudo seria feito a partir de indagações, de perguntas que nos interessariam hoje, com vista a avaliarmos se a significação desse passado tem uma relação conosco. Os exemplos utilizados pela professora, ao estabelecer comparações dos conceitos *democracia*, *cidadania*, *escravismo*, entre as sociedades grega e brasileira, com vista a compreensão daquela sociedade, parecem ter uma explicação no ponto de vista do autor. Todavia, em que medida a escola estaria sendo responsável por não possibilitar aos alunos entrarem em contato com os vários tempos históricos estudados na disciplina de História, para apreenderem os conceitos desses diversos tempos, sem misturá-los com os conceitos atuais?

Borges (1993) afirma que, ao historiador, cabe examinar a realidade histórica de um determinado tempo e lugar precisos. Sua tarefa essencial é situar no tempo e no espaço o objeto que se quer estudar. Cada realidade histórica é única e, obviamente, não se repetirá de forma igual. Esse dado é importante para localizar os fatos históricos em sua especificidade e originalidade.

Ao finalizarmos nosso trabalho de pesquisa e as análises dos dados, entendemos que muito do que havíamos pensado, enquanto hipóteses iniciais, acabou por configurar-se no processo. Nesse sentido, pudemos verificar um conjunto de fatores intervenientes que, de fato, gerou dificuldades no processo de elaboração de conceitos, pelos alunos de 5ª série. Como já vínhamos afirmando nas análises dos dados, ao longo do período de observação das aulas, detectamos o comportamento "difícil", a indisciplina dos alunos, o que dificultou muito do processo de ensino e aprendizagem.

Para demonstrar esse aspecto disciplinar dos alunos, as atividades de aula, mediadas pelo *documento sumério*, citado por nós nesse trabalho,

mostraram-se como um exemplo concreto da tônica da sala de aula, durante o ano. Os alunos, principalmente alguns repetentes, demonstraram um comportamento difícil. Um problema que a professora – e porque não dizer, os professores da maioria das escolas brasileiras!? – teve que administrar.

Podemos destacar também dois aspectos extremamente importantes no processo de apropriação conceitual dos alunos, os quais estão inter-relacionados. O primeiro é a questão da “atenção”. Shardaikov (1978), demonstrando a importância dessa função psicológica mediada, alerta-nos para o fato de que seria fundamental aos escolares controlarem sua atenção no processo de aprendizagem dos conceitos. Nesse sentido, tomando como referência as discussões teóricas elaboradas por Shardaikov e Vygotsky e, ainda, conforme indicadores expressos no próprio ponto de vista da professora por nós observada, os conceitos históricos, na sua maioria, caracterizam-se por processos abstratos. Assim, para que os alunos apropriem-se dos mesmos, há a necessidade de que os vejam como objeto de estudo. Nesse caso, a “volição”, a “atenção” e a “memória” são algumas das funções psicológicas superiores essenciais para se atingir uma aprendizagem significativa dos conceitos.

Um outro aspecto refere-se às mudanças que ocorrem na adolescência enquanto fatores intervenientes no processo de formação de conceitos, os quais foram considerados nas nossas hipóteses, quando elaboramos o projeto de nossa pesquisa. A nossa atenção para tais fatores mostrou-nos a importância de entendê-los melhor.

Necessitamos ainda considerar alguns aspectos marcantes na puberdade, como: o processo de desequilíbrio e desorganização das estruturas corporais; o reflexo disso no pensamento e nas emoções; o

enfrentamento de novas perspectivas culturais mudando o tratamento de cada indivíduo pela família, escola, professores; o estabelecimento de novas regras e o conseqüente questionamento das mesmas. Tais aspectos, segundo percepções dos profissionais da Psicologia, com os quais pudemos conversar, parecem interferir no comportamento e no processo de aprendizagem dos estudantes de 5ª série. Ou seja, o fato de haver conflitos nas “estruturas internas” de cada aluno levá-lo-ia a enfrentar uma nova situação, quanto à formação conceitual.

Por outro lado, faz-se importante não deslocarmos nossa explicação apenas para uma interpretação de *características individuais*, correndo o risco de construirmos uma espécie de *caricatura* de adolescentes, como se esses tivessem certas possibilidades ou certos aspectos mentais e emocionais *imanentes*; isto é, próprios dessa fase. Esse é o caso, por exemplo, da análise sobre o domínio da escrita por alguns dos alunos acompanhados no nosso estudo.

Constatamos, através dos dados desvelados, que, além de muitos alunos dominarem a expressão oral, serem capazes de determinar, relacionar, estabelecer nexos, ao escreverem os conceitos, apresentam problemas de escrita. Isso seria uma característica da adolescência? Não seria porque sendo a fala direta para eles, não necessitariam de aprendê-la, através de exercícios escritos que a escola tenta ensinar, muitas vezes em vão? Não seriam essas dificuldades na escrita dos alunos a expressão do pouco valor que a escola (leitura-escrita) estaria ocupando na vida deles?

Quanto à relação entre as disciplinas Estudos Sociais e História, de 1ª e 2ª fases do ensino fundamental, respectivamente, podemos afirmar que houve um processo de “descontinuidade” no ensino da 5ª série, pois o “lógico” seria que

na 5ª série se desse continuidade à idéia dos *círculos concêntricos*: do estudo da História do Estado de Goiás para o estudo da História do Brasil. Ou seja, uma vez que o ensino da História e Geografia (antes Estudos Sociais) no CEPAE, por estar ainda centrado nessa concepção de *círculos concêntricos*, pressuporia que na 5ª série, os alunos deveriam estudar sobre a História e Geografia do Brasil, e não a História Geral (civilizações do mundo antigo) ou Geografia Geral, como o currículo do CEPAE e a maioria dos livros didáticos parecem apontar. Nesse sentido, ficaria uma questão a ser resolvida: onde se deveria mudar? Acrescentar o ensino da História e da Geografia do Brasil na 4ª série? Ou dever-se-ia reestruturar o ensino da 5ª série, deslocando, por exemplo, a História do Brasil da 7ª para a 5ª série, aproximando assim o trabalho desenvolvido nesta série ao desenvolvido na 4ª série do ensino fundamental?

Se considerarmos o ensino tradicional de História que se apresenta numa visão de *círculos concêntricos*, privilegiando o contato das crianças e dos adolescentes com os conteúdos da disciplina do real- imediato ao abstrato, como se poderá apresentar, por exemplo, o conceito *modo de produção capitalista*, seus nexos e relações com a expansão mercantil-marítima dos séc. XV e XVI, na 5ª série? Não parece, tal conteúdo, ser também bastante *abstrato* e *distante* da realidade dos alunos? De uma forma ou de outra, entretanto, uma questão se apresenta: como fazer com que os escolares compreendam os conceitos abstratos da História, igualmente muitos da Geografia, os quais são apresentados desde as séries iniciais do ensino fundamental?

Na escola, parte significativa dos professores continuam atuando sem a compreensão de que o conhecimento produzido não é a-histórico, a-temporal. Nesse sentido, sem que haja um repensar profundo, radical, sobre o papel da



escola na construção da cidadania, qualquer disciplina, por mais crítico que seja o seu conteúdo, não conseguirá contribuir com essa formação do aluno enquanto cidadão, capaz de compreender e transformar sua realidade. É necessário, portanto, que os professores construam a compreensão de que o conhecimento é produzido e reproduzido a partir da ação de sujeitos históricos (professores e alunos), situados do ponto de vista sócio-econômico-político-cultural e, somente com essa compreensão, haverá possibilidade de construção de uma nova escola.

A construção dessa escola, *locus educativo privilegiado*, onde o saber se recria a partir da realidade e dos sujeitos que a vivenciam, não pode se dar sem que haja um repensar profundo sobre as ciências, transformadas em saberes didatizados, em conteúdos escolares. Portanto, é preciso ir além da discussão que apontaria se uma disciplina deve ou não ser retirada do currículo; ou se devem ser criadas outras. A questão central, a nosso ver, é a necessidade de se construir uma proposta didático-pedagógica ancorada num arcabouço teórico-prático, capaz de responder às necessidades permanentemente recriadas a cada momento histórico. Nesse sentido, estar-se-ia reconhecendo, a dinamicidade da produção do conhecimento e sua relação dialética com as transformações que ocorrem no mundo.

Ao optarmos por esse aporte teórico, devemos também repensar o ensino quanto aos aspectos curriculares e didático-pedagógicos, bem como modificar a relação professor-aluno-conhecimento, procurando constituí-la numa perspectiva dialógica e processual. Dessa forma, buscar-se-á oportunizar ao aluno relacionar, generalizar e reelaborar, crítica e criativamente, os conceitos construídos historicamente, uma vez que não há neutralidade possível na apreensão desses conceitos. Assim daremos oportunidade para que os alunos

possam apreendê-los ou reelaborá-los de forma significativa. É necessário, portanto, que o professor atente para um ensino crítico, voltado para desvelar os fatos em suas dimensões político-ideológicas e sócio-econômico-culturais.

Consideramos o ensino de conceitos como uma *atividade complexa*, que não se faz sem uma sólida competência teórico-prática do professor. Isto é, a escola, na forma em que se encontra organizada, do ponto de vista didático-pedagógico, acaba acentuando as dificuldades reais ao ensino de conceitos de forma significativa. Nessa perspectiva, concordamos com Barbosa (1997, 1998) quando propõe que a escola torne-se um espaço de construção dos conhecimentos científicos, técnicos, estéticos, assim como de valores éticos que permitam aos alunos enfrentarem as contradições sociais. E mais, que tais conhecimentos visem à superação dessas contradições, bem como a construção de uma nova escola, de um novo homem, de uma sociedade mais justa e democrática.

As nossas reflexões, quanto ao papel da escola e do professor, enquanto mediador no processo de elaboração de conhecimentos pelos escolares, apontam para a necessidade de lutarmos pela construção de uma nova escola, não mais fundada no autoritarismo e nas práticas excludentes.

Isso implica assumirmos a possibilidade de compreender o fenômeno educativo, enquanto uma importante e complexa tarefa social, à qual os educadores, comprometidos com a transformação social, devem abraçar. Portanto, a construção de conhecimentos, notadamente o processo de formação de conceitos na escola, não pode dar-se sem que os professores repensem suas concepções de homem, educação e sociedade, bem como avaliem as condições concretas de produção de seu fazer didático-pedagógico.

Nossa pesquisa constituiu uma tentativa de compreender o processo de formação de conceitos por escolares adolescentes, especificamente na disciplina História. As conclusões a que chegamos, talvez possam ser generalizadas em parte para outros *lócus educativos* e outras disciplinas escolares. Nesse sentido, apoiando-nos nas reflexões dos diversos autores e ainda em questões que vimos apontando ao longo deste trabalho, elencamos alguns pontos que, a nosso ver, devem ser reforçados, por entendermos que constituem pontos importantes na melhoria do ensino fundamental:

- A escola deve ser vista como *lócus educativo privilegiado* de construção de conhecimentos, notadamente de conceitos (científicos, técnicos, estéticos), habilidades, hábitos e valores ético-morais.
- Partindo do princípio que na escola, estaríamos lidando com duas categorias básicas de conceitos: cotidianos (ligados à prática e às experiências cotidianas dos alunos) e científicos (conhecimentos científicos transformados em matérias de ensino), desse prisma, então, há a necessidade de se reconhecer que na escola estão sendo formados e questionados conceitos cotidianos e científicos cujo conteúdo se altera, transformam-se historicamente. Isto porque o conhecimento não é neutro, não é a-histórico, a-temporal. Da mesma forma, o professor e o aluno são sujeitos históricos do processo de produção e reelaboração do conhecimento.
- Na configuração da construção de conhecimentos, notadamente dos conceitos, é imprescindível deslocar o papel do professor de *repassador de conteúdos*, como na escola tradicional; de apenas *organizador* de atividades, como na visão escolanovista, para um novo papel de *mediador* do processo de construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, cabe ao professor, organizar,

ensinar, orientar, acompanhar, questionar, duvidar, avaliar o processo e o produto do ensino, com vista a redimensioná-lo, voltando-se para a superação do senso comum dos escolares e do próprio professor.

- Entendemos ser importante fomentar estudos que apontem para a possibilidade de elaboração de projetos de ensino que integrem as propostas didático-pedagógicas da 1ª e 2ª fases do ensino fundamental. Tais estudos devem ter uma perspectiva interdisciplinar, de modo a favorecer uma continuidade no processo ensino-aprendizado, iniciado na 1ª fase. Isso permite que os escolares da 5ª série não experimentem "descontinuidades" em níveis curriculares e de conteúdos das disciplinas.

- A implementação proposta de superação das *metáforas de círculos concêntricos, de pirâmide, de espiral*, necessita de uma nova configuração, em que os conceitos são elaborados numa perspectiva de *rede de conhecimentos*, podendo ser pensados como numa *rede tridimensional de conhecimentos*, como indicou Barbosa (1998): uma *teia conceitual*, que possibilite fazer inúmeras relações, estabelecer nexos, entre os objetos, fenômenos e situações.

A assunção, no âmbito escolar, dessa perspectiva de construção de conhecimentos em *rede*, aponta para a necessidade de se aprofundar os estudos sobre *interdisciplinaridade*. Além do que, possibilita a construção de uma proposta de atuação didático-pedagógica, em que os conhecimentos científicos, estéticos, filosóficos, transformados em matérias de ensino, disciplinas escolares, sejam tomados em suas especificidades, sendo afins ou não. A referida proposta deve ser tratada de forma articulada, num movimento e dinamicidade que possibilitem aos escolares compreenderem em que medida os aspectos gerais e/ou específicos de uma dada disciplina se articulam aos de outra e, assim, evidenciar

as contribuições, as contradições das disciplinas no processo de construção dos conhecimentos.

Desse ponto de vista, entendemos ainda que uma disciplina não se sobrepõe às demais; nenhuma é vista como suporte de outra. Todas as disciplinas, independentemente da carga horária curricular, representam o conjunto de ciências e áreas de conhecimento que, transformadas em matéria de ensino, favorecem ao escolar compreender o próprio homem em sua relação dialética com o meio, na busca da construção de sua própria humanização.

- O ensino direto de conceitos torna-se infrutífero, quando não levamos em consideração a utilização de procedimentos e recursos didáticos (o livro didático, por exemplo, que, aliás, é de *“livre escolha”* do professor), como instrumentos importantes no processo de elaboração de conceitos por escolares. O ensino de conceitos, através de aulas expositivas, sem uso de recursos didáticos, por exemplo, livros, revistas, mapas, vídeos, filmes, visitas, slides, etc., às vezes, é insuficiente. Principalmente, porque as inúmeras mudanças tecnológicas, tecnológicas e culturais, e o impacto dessas mudanças no universo da criança e do adolescente, dificultam aos professores, manter a atenção dos escolares, no processo de construção do conhecimento. Entretanto, não podemos perder de vista a importância do *outro*, do professor, como *mediador privilegiado* desse processo, capaz de criar *zonas de desenvolvimento proximal* em seus alunos.

- A professora de nossa pesquisa, assim como outros professores da série, eram professores substitutos na UFG. Como os concursos para professor substituto são de curta duração, supomos que isso tenha dificultado, até certo ponto, a configuração de uma proposta continuada de ensino, que acabou

refletindo no processo de aprendizagem dos alunos. Como a professora que observamos demonstrou um compromisso com as atividades pedagógicas do CEPAE, acreditamos que a escola tenha perdido a oportunidade de efetivá-la, no quadro de professores da instituição, devido às dificuldades de contratação de professores efetivos nas universidades públicas brasileiras.

Como esse problema se configura dentro de uma realidade mais ampla, do nosso ponto de vista, de desmonte das universidades públicas brasileiras, apesar de o discurso do atual governo insinuar uma revolução na educação, acreditamos que essa situação acaba por gerar um sentimento de insegurança, de descontentamento nos professores substitutos que, muitas vezes, perdem a perspectiva e o estímulo de ensinar nessas condições.

A atitude de compromisso com o repensar do ensino da disciplina História, por parte da professora da pesquisa, apareceu em várias colocações durante as aulas, em nossas conversas e nas entrevistas que realizamos com a mesma. Como um dos objetivos de nossa pesquisa era contribuir para a reflexão do ensino de História na 2ª fase, isso parece ter acontecido.

No início do ano de 2000, a professora comunicou-nos as mudanças que pretendia fazer em seu plano de ensino. Se analisarmos as suas respostas na entrevista gravada em novembro e as de maio de 2000, veremos que a professora parece ter refletido sobre o conteúdo do programa e as questões didático-pedagógicas.

- As questões da puberdade, da adolescência, embora não fossem objetos de nosso estudo e, entretanto, tenhamos considerado em termos de hipóteses como fatores intervenientes, na visão de muitos autores, guardam uma relação direta com o processo de formação de conceitos. Como o processo de

desenvolvimento dos adolescentes parece ser um período de mudanças do ponto de vista bio-psico-físico e cultural, a passagem da 4ª para a 5ª série acaba por constituir muitas mudanças ao mesmo tempo.

Além das mudanças características desse período do desenvolvimento, os adolescentes, na nova fase de ensino, têm de lidar ainda com o aumento de disciplinas e de professores, o que acarreta maior tempo de permanência na escola; mudança de turno, pois no CEPAE, por exemplo, a 1ª fase de ensino fundamental funciona à tarde. A partir da 5ª série, pela manhã. Se, durante a 4ª série, eles se sentiam os mais velhos e os maiores, a partir da 5ª série, dá-se o contrário.

- Do nosso ponto de vista, a questão da disciplina, do comportamento dos alunos adolescentes, passa pela necessidade de ajudá-los a construir a *auto-regulação*, cujo processo articula-se com a elaboração de uma proposta didático-pedagógica. Dessa forma os objetivos, conteúdos, metodologia e processos avaliativos devem ser esclarecidos para que os alunos sintam a necessidade de se comprometerem no processo de elaboração de seus conhecimentos. Isso significa dizer a constituição do que Vygotsky chamou de *quase-necessidades*.

Um ensino, portanto, que esteja vinculado às necessidades dos escolares adolescentes, que especifique o porquê de se estudar os conteúdos, pode ajudá-los a terem um comportamento mais adequado para uma efetiva elaboração conceitual. Os diversos autores que estudamos apontam a necessidade da participação das funções psicológicas superiores, na constituição do pensamento categorial, generalizante. É desse ponto de vista que acreditamos também ser importante destacar a necessidade de novos estudos, com o intuito

de aprofundar os processos constitutivos de conceitos por crianças e adolescentes escolares.

- Como pudemos ver, na concepção dos diversos autores, a elaboração significativa dos conceitos tem, na palavra, um papel fundamental. Os conceitos evoluem, transformam-se, transitam de uma ciência ou disciplina escolar para outras, ganham novos sentidos e, muitas vezes, devido a essas transformações, caem em desuso, tornam-se anacrônicos, portanto. Como eles são expressos através da linguagem oral e escrita, entendemos que deve haver uma relação entre o ensino significativo da linguagem e o ensino dos conceitos nas diversas disciplinas. Entendemos ainda que o processo da leitura-escrita deve perpassar, como uma espinha dorsal, o projeto de ensino-aprendizado das disciplinas que compõem o currículo.

- Observamos também que os aspectos sócio-econômico-culturais parecem ser relevantes no processo de formação de conceitos. No grupo, havia alunos que, embora se encaixassem nos critérios de nossa amostra, não foram selecionados, principalmente, porque tinham uma baixa frequência às aulas devido, entre outros, a problemas financeiros, o que nos impediu de termos acesso, mais amiúde, à sua produção escrita e ao registro de suas participações orais.

- Finalmente, entendemos a necessidade de aprofundamento desse tema, a partir de novas pesquisas, tendo como referência a abordagem sócio-histórico-dialética, no sentido de dar maior visibilidade aos pontos que levantamos e nos propusemos a analisar, bem como outros que, embora não tenham sido objetivados em nosso trabalho, apontam para uma maior compreensão do



processo de formação de conceitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995 – (Série prática pedagógica).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. São Paulo-SP: Moderna, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, Ivone Garcia. **Questões de professores: respostas provisórias**. Goiânia-Go. FE/UFG, 2000. (Mimeo.).
- \_\_\_\_\_. **Educação infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo-SP, 1998. (Artigo).
- \_\_\_\_\_. **Pré-Escola e Formação de Conceitos: Uma versão Sócio-Histórico-Dialética**. São Paulo-SP. FE/USP, 1997 (Tese de doutorado).
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Sócio-Histórico-Dialética e Pedagogia Sócio-Histórico-Dialética: Contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**. Goiânia: FE/UFG, 1991. (Dissertação de mestrado).
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Aspectos da construção inicial de conceitos morfo-sintáticos na ontogênese**. São Paulo-SP, 1993. (Tese de doutorado).
- BETHLEM, Nilda. **A aprendizagem de Estudos Sociais**. Rio de Janeiro-RJ: José Olympio editora, 1975.
- BICUDO, M.A. e ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Unimep, 1994.
- BITENCOURT, Circe (org.) et.al. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BONACH, Elizene. **Desenvolvimento das Noções de Espaço e Tempo na Criança**. FE/UFG, s/d. Mimeo.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O Que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção primeiros passos.)
- BRAGGIO L. S. B. **Leitura e Alfabetização: Da Concepção Mecanicista à Sociopsicolingüística**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Contribuições da Lingüística para a alfabetização**. Goiânia-Go: Editora UFG, 1995.
- CARONE, Iray. **A Dialética Marxista: Uma Leitura Epistemológica**, In: LANE, S. e CODO, N. (org.) **Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARVALHO, Maria Cecília M. (Org) **Construindo o saber: Metodologia Científica-Fundamentos e técnicas**. Campinas-SP: Papirus, 1997. 6ª ed.
- CARRETERO, Mario e CASCÓN, José A. León. **Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem na Adolescência**. In, COLL, C; PALÁCIOS, Jesús;

- MARCHESI, Álvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995. V1.
- CASTROGIOVANNI A. e Fischer Beatriz T. D. **E se não Houvesse Estudos Sociais nas Séries Iniciais?** (Revista Educação e Realidade), Porto Alegre-RS, 1989.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Campinas-SP: Papirus, 1998.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- COSTA, Sônia S. da. **Dialeiticidade em Sala de Aula: Uma Leitura Sobre o Processo de Construção de Escrita a partir do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.** (Dissertação de Mestrado). Goiânia-Go: FE/UFG, 1997.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro-RJ: Campus, 1989.
- DANIELS, Harry (Org.) **Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos.** Campinas - SP: Papirus, 1994.
- DANTAS, Pedro da Silva. **Para Conhecer Wallon: uma psicologia dialética.** São Paulo - SP: Brasiliense, 1983.
- FAUNDEZ, Antônio. **Oralidade e Escrita Experiências Educacionais na África e na América Latina.** Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1989.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo - SP: Cortez, 1997. 4a ed. (Biblioteca Educação, Série 1, Escola; V.11).
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas-SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONTANA, Roseli A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas - SP: Autores Associados, 1996.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas - SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- 
- \_\_\_\_\_. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo-SP: Ática, 1995.
- GARNIER, Catherine, BEDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA, Irina e Colaboradores. **Após Vygotsky e Piaget - Perspectiva Social e Construtivista Escolas Russas e Ocidental.** Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1989. 7ª Ed.
- 
- \_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1986. 6ª Ed.
- 
- \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1984. 5ª Ed.
- HALLAN, Roy. **Piaget y la enseñanza de la historia.** In. COLL, C. (org.) **Psicologia genética e aprendizagem escolar.** Ed. Siglo Veintuno de Espanha. Editores S. A., s/d.
- IANNI, Octavio. **Revolução e Cultura.** Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1983.

- JÚNIOR, Heitor Matallo. **A Problemática do Conhecimento**. In: CARVALHO, Maria Cecília M. (Org.). **Construindo o saber: Metodologia Científica-Fundamentos e técnicas**. Campinas-SP: Papirus, 1998. 8ª ed.
- LEME, Dulce Maria P. Camargo. (et alii). **O Ensino de Estudos Sociais**. São Paulo-SP: Atual, 1987. (Col. Magistério do 2º grau).
- LEONTIEV, A. N. **Nota de apresentação da edição original em russo**. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996a.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo-SP: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo-SP: Cortez, 1991. (Col. Magistério do 2ª grau).
- LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. **Ensino de História na 5ª série do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: FE/UFG, 1996.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro-RJ, Civilização brasileira, 1994. Vol. IV – Linguagem e Pensamento.
- \_\_\_\_\_. LEONTIEV, VYGOTSKY e outros: **Psicologia e Pedagogia – Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo-SP: Ed. Moraes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais**. São Paulo-SP: Ícone, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem – As últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre- RS: Artes Médicas, 1987.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo-SP: Cortez: Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, (Educação. Teoria Crítica), 1990.
- MARTINS, Sirley Aparecida de Souza. **Estudos Sociais. A Elaboração Conceitual e o outro no Espaço Escolar**. Goiânia – GO. FE/UFG, 1997. (Monografia).
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Posfácio da 2ª Edição** in: *O Capital*. Vol. 1. Rio de Janeiro- RJ: Bertrand, 1989.
- \_\_\_\_\_. **As condições das Transformações Históricas**. In: IANNI, Octávio. *Teorias de Estratificação Social*. São Paulo - SP: Nacional, 1978. 3ª ed.
- MASCARENHAS, Ângela C. B. e outros. **Caderno Didático de Estudos Sociais**. Goiânia: SME, 1990.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 1994.
- MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.
- MINGUET, Pilar Aznar (Org.). **A construção do Conhecimento na Educação**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1998.
- MOLL, Luis C, **VYGOTSKY e a Educação**-Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1996.
- NIKITIUK, Sônia L. (org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo-SP: Cortez, 1999.– (Questões da nossa época ; v.53). 2ª ed.
- NOSELLA, Paolo. **Aspectos Teóricos da Pesquisa Educacional: Da Metafísica ao Empírico, do Empírico ao Concreto**. in: (Revista Educação & Sociedade) , nº 19. Dez, 1984.

- NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. – : Cambridge Language Teaching Library, s/d.
- NUNES, Silva do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas-SP: Papyrus, 1996.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.), **Educação Infantil: Muitos Olhares**. São Paulo-SP: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento Um processo Sócio-Histórico**. São Paulo-SP: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_, TAILLE, Ives de. e DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon- Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo-SP: Summus, 1992.
- PALÁCIOS, Jesús. **O que é Adolescência**. In, COLL, C; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995. V1.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. Série Formação do Professor (Col. Magistério do 2º grau). São Paulo-SP: Cortez, 1993.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1982.
- REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKI: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Darci. **Noções de coisas**. São Paulo - SP: FTD, 1989. 4ª ed.
- SALVADOR, César Coll, COLL, C; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995. V1.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1994.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?**. (Coleção primeiros passos) São Paulo-SP: Brasiliense, 1994.
- SCHARDAKOV, M. N. **Desarrollo Del Pensamento En El Escolar**. Habana: Livros para a Educação, 1978.
- SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs.) et .al. **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento**. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas- SP: Papyrus, 1993.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As Idéias Estéticas de Marx**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1978
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Praxis**. São Paulo - SP: Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo-SP: Ed. Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo- SP: Ed. Martins Fontes, 1998b – (Psicologia e Pedagogia).
- \_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996a.
- \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa- Portugal: Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_ e LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

**WALLON, Henry.** As origens do pensamento na criança. São Paulo-

**SP: Manole, 1989.**

## ANEXO A

**Entrevista (estruturada) com a professora de História com questões sobre conceitos gravada em 18/11/1999.**

Pesquisador: - Professora, da sua proposta de trabalho, cite cinco conceitos históricos que são fundamentais para que os alunos dominem.

### CONCEITO DE HISTÓRIA

*"Primeiro que eu acho que o fundamental seria o próprio conceito de História. E, isso aí, tem sido trabalhado assim, muito até espontaneamente. Nas aulas, na medida que a gente tá trabalhando com a História em si mesmo, eu acho que eles irem aos poucos, lentamente, construindo assim, o que seria a História. Será que a História, apesar, até porque a gente está estudando só a História antiga, então, qual vai ser a formulação deles, do conceito de História até o final do ano, não é? Será que a História para eles vai ficar como uma coisa do estudo só do passado? Até que ponto, o conceito de História, pra eles vai ter a compreensão de que a História não é só isso? Como que a gente vai conseguir fazer com que eles entendam dessa maneira, a História como a relação da questão do tempo, do tempo, do espaço. A relação do presente, o presente com o passado, o presente com o futuro. Bom, essa idéia é básica, eu acho que é fundamental. Bom, a partir daí, a gente vai ter que desenvolver em cada período*

*estudado, em cada civilização estudada por nós aqui, os conceitos que estão dentro dessa civilização”.*

### **CONCEITO DE CIVILIZAÇÃO**

*“O que é a idéia de civilização? A partir de que momento da história esse conceito passou a ser utilizado, não só enquanto conceito, mas enquanto vida mesmo? Como que a humanidade por esse estágio de civilização. O que fica na cabeça deles com essa idéia? Acho que aí também a questão que está junto da civilização seria a cultura. Cultura como dentro do conceito de civilização. O que seria cultura?...”*

### **CONCEITO DE CULTURA**

*“ Acho que aí, a questão que viria junto da civilização seria, acho que cultura. Acho que você colocou aqui, cultura como dentro do conceito de civilização. O que seria cultura? Será que cultura para eles seria só produção intelectual, produção artística ou seria, ou eles podem avançar um pouco mais além disso, com relação a própria, o próprio modo de vida das pessoas, desde as pessoas mais simples, os costumes, os hábitos, a relação da sociedade como um todo em relação ao Estado, ao poder político? Então, tudo isso aí é cultura. Essa visão, pelo menos eu pretendo que eles alcancem até o final do ano. Mas, isso foi trabalhado mais na cultura oriental. Em Grécia a gente não viu isso e Roma também ainda não tem visto assim, no dia a dia, como a sociedade está organizada e a questão da cultura dentro dessa especificidade aí, com relação a*



*produção mesmo, artística, literária. Então eu acho que eles têm de entender esses dois lados, o que seria a cultura”.*

### **CONCEITO DE PODER**

*“Eu quero que eles aprendam a construir essa idéia de como o poder se estrutura numa sociedade, o por quê. É um conceito que ainda não foi trabalhado que às vezes aparece, no dia a dia da explicação, ou da leitura dos textos didáticos mas assim, não foi formalizada ainda. E, principalmente na Grécia e Roma, essa questão ela foi muito, não só existiu, como já existia também na Mesopotâmia e no Egito, formação de impérios, né, cidade – Estado, tudo isso, mas a reflexão da sociedade sobre o poder como houve na Grécia e Roma, as discussões que ocorriam no cotidiano mesmo dessas civilizações acerca do que seria, o governo melhor que seria para a sociedade, como acontecia na Grécia com Sócrates..., com Péricles, no período áureo lá da democracia, de Roma, no período da república, por que que eles queriam a república, não foi uma coisa assim, é... uma mudança sem discussão, sem conhecimento, o regime político, o poder político ali, tinha todo um debate, dentro da sociedade pra que é... ele mudasse sua forma de administrar....alterou a estrutura de poder na sociedade então, na medida que o império foi crescendo, então precisou de ampliar esse sistema de poder. Então essa questão do poder eu estou querendo depois tá discutindo melhor enquanto conceito”.*

### **CONCEITO DE ESTADO**

*"Nas discussões da aulas deu pra perceber que eles trouxeram o conceito de estado geográfico que tá vinculado a um país, vários estados se unem pra formar um país. Agora, entender o Estado como uma estrutura de poder político também, então tá relacionado também com o conceito de poder, então trabalhar isso um pouco mais que ainda foi visto assim, mas não deu pra tá... discutindo isso, com um pouquinho mais de profundidade, não dá pra aprofundar muito também, mas, pelo menos o suficiente pra que eles, avancem para as próximas séries com essa visão do que seria o Estado na história da humanidade não foi uma coisa que existiu sempre foi uma coisa que foi construída na medida em que a sociedade foi avançando a exploração do homem pelo homem, foi se agravando então entender o Estado como esse elemento de estar reproduzindo essa sociedade, que se organizou também a partir do aparecimento do Estado e da sociedade privada. Esse é um outro conceito que quero desenvolver um pouco mais".*

Pesquisador: Professora, como você vê o processo de formação de conceitos dos seus alunos da 5.<sup>a</sup> série A? Você considera que eles estão conseguindo se apropriar dos conceitos que você privilegiou no seu programa? Quais indícios que você tem sobre essas apropriações? Essas apropriações estariam se dando de forma oral, escrita, outras formas e compreendendo a formação de conceito enquanto processo?

Professora: *"Eu entendo essa questão de conceito não como uma coisa acabada, definida, eu percebo assim, o momento da sala de aula em que há participação, dos alunos, uma compreensão daquilo que está sendo colocado, eu sinto que existe essa correspondência em relação ao conteúdo, que a gente está estudando e as vezes até acontece de eu estar desenvolvendo mais o assunto*

por considerar que as coisas estão bem claras, na medida em que eles estão participando e isso vai me dando uma certa garantia e segurança pra poder até conseguir acho que, é...eu vejo que eles estão formulando, acho que eles estão construindo essa questão de conceito, porque, esses conceitos na verdade, isso só existe acho que mais da nossa parte enquanto professor que tem uma visão teórica acerca da importância disso aí, é uma preocupação nossa, de fazer com que eles estejam assimilando isso. Mas até que ponto eles estão entendendo que o nosso objetivo é esse? Que a gente tá querendo deles que eles dominem exatamente esse conceito? Porque normalmente quando a gente sugere esse conceito está relacionado com um conteúdo específico e a eu não tenho a garantia de que esse conceito, por exemplo a questão de civilização que foi discutida, aprendida aqui, ele vai utilizar isso para estudos posteriores das próximas séries e pra vida, então eu acho muito se eu conseguir isso mas nem todos a gente pode ter essa tranquilidade e já definir que eles já conquistaram isso, então por isso que eu vejo assim essa questão de conceito como é uma preocupação da gente, não tá muito claro pra eles que nós queremos que eles envolvam, dominem esses conceitos, então a minha visão é que eles estão construindo isso juntamente com o conhecimento de cada civilização, então estão formulando e a coisa não está pronta, eu não sinto que esteja assim já pronta, eu acho que eles vão amadurecendo na medida em que eles forem vendo isso novamente na 6.<sup>a</sup> série, na 7.<sup>a</sup>, na 8.<sup>a</sup>. Interessante isso porque a gente, por exemplo, é, no 2.<sup>o</sup> grau, a gente trabalha, às vezes, até com o mesmo conteúdo, coincide, em alguns momentos, o mesmo programa e a gente questiona, ah...já estudamos isso, mas eles não sabem, às vezes não sabem o que que é República, não sabem o que que é Império, interessante isso, o que que é ser

*cidadão, então coisa assim que a gente sabe que já foi trabalhado, a gente sabe que outros professores já discutiram isso né já foi estudado por eles e no entanto é uma dificuldade muito grande eu quero dizer com isso mais uma vez como que essa questão de conceito tá no nosso planejamento, tá no nosso projeto de ensino mas eles não entendem assim, a não ser que a gente fosse mais claro olha quero que vocês dominem esses conceitos acho talvez, que o que esteja faltando é isso? Uma falha, mas agora o que eu posso garantir é o seguinte, que existe por parte de alguns alunos uma tranquilidade muito grande de apreensão desses conceitos e eles utilizam assim com muita naturalidade eles falam como se já fizesse parte da linguagem deles, tanto da fala”*

Pesquisador: Professora, você acredita que o seu programa, bem como a forma de abordá-lo com os alunos, foi adequada à turma, uma vez que você já é professora há dois anos na 5ª série (1998/1999)?

Professora: *“Acho que sim, tanto que os alunos, eles têm correspondido bem nas avaliações em participação em sala de aula, muitos assim acrescentam né muitas informações, apresentam curiosidades, interesse agora a turma nem sempre é homogênea não é? Sinto que as vezes determinado conteúdo tá muito elevado pra determinados alunos que precisavam estar conhecendo as vezes entendendo mais sua própria vida, do seu bairro, da sua cidade e aí transportar esse conhecimento pra um mundo tão antigo de tantos anos atrás eu vejo assim, que às vezes é, fica complicado esse acesso a determinados alunos mas não tem como você fazer esse programa diferenciado então acho que a escola conta assim com os atendimentos exatamente pra tentar corrigir um pouco esses desníveis, apesar de que não é muito valorizado por parte dos alunos nem todos vêm participar mas eu acho que o programa é de*

*acordo era uma preocupação grande, com relação a isso na 5.ª série ver lá da antigüidade coisa de três , cinco mil anos atrás e, como é que ficaria isso, esse conhecimento, essa apropriação por parte deles, mas eu vejo que dentro dessa nova estrutura de currículo eu acho muito melhor porque os alunos chegam na 7.ª, 8.ª série com o conhecimento de história mais bem elaborado porque eles vão acompanhando realmente a história vão seguindo aí é, a questão até da cronologia, a gente fica preso a isso e tudo mas, a seqüência histórica o processo histórico essa idéia é fundamental acho que os alunos ganham com isso esses alunos que estudam história a partir da 5.ª série com programa História Antiga e depois Medieval, Moderna né, acho que eles vão ao longo do tempo assimilando essa idéia de processo histórico.*

*Pesquisador: Você gostaria de mudar, retirar, acrescentar alguma coisa no seu programa, bem como, a forma de abordá-lo?*

*Professora: "Nosso programa, acho que em função do tempo mesmo, a gente não vai conseguir tá concluindo ou tá cumprindo o programa como um todo, seria a América que a gente não conseguiu trabalhar isso até você tinha sugerido no semestre passado, eu não tô vendo tempo prá gente voltar, pra um estudo aí da civilização dos Maias, dos Incas e que é fundamental porque foram civilizações contemporâneas, da Mesopotâmia , do Egito, então isso ai, na verdade tá até dentro do programa e não houve tempo pra poder tá estudando isso aí e eu acho que pra acrescentar não, por que a gente não tá conseguindo nem cumprir o que tem que seria a China também que seria muito legal a gente tá estudando pra não ter essa visão de que o mundo naquela época só existia Mesopotâmia, existia só Egito, existia um mundo mesmo, várias civilizações se desenvolvendo, modo de vida diferente, uma organização social diferente,*

*algumas até com semelhanças em relação à América, então eu acho que, eu na verdade não acrescentaria não, eu não gostaria também de retirar não, eu só tava tendo que retirar por força das circunstâncias do tempo mesmo, então não acrescentaria e nem retiraria na verdade”.*

Pesquisador: Professora, faça uma análise da turma do ponto de vista de conhecimento dos alunos e das interações entre os mesmos, atitudes, posturas, essas interações entre os alunos.

Professora: *“É uma turma assim que ela chegou, da turma na 4.ª série no início do ano e me surpreendeu muito, ela apresentou assim um nível de conhecimento, de curiosidade e isso me deixou bastante animada, mas depois com o passar dos dias, das aulas eu fui percebendo assim as diferenças, óbvio que a gente vai percebendo mesmo e a gente foi tentando acho que todo o conjunto de professores ficaram preocupados com as diferenças que a gente percebe, a gente entende que são diferenças de classe realmente, e que os alunos acabam reproduzindo determinados comportamentos de estar selecionando mesmo quem é o melhor e não se mistura com quem considera defasado e tal e a gente tem tentado assim de alguma maneira corrigir conversando individualmente, e as vezes em sala de aula também tentando trabalhar isso procurando diluir um pouco né essas diferenças sugerindo aí trabalhos conjunto entre os alunos com mais facilidade de aprendizado com os que têm menos facilidade e então acho que não foi um resultado assim muito satisfatório ainda até porque isso tudo está relacionado ao amadurecimento interior isso não é uma coisa que a gente consegue nem em um ano talvez nem em dois mas é que precisa ser trabalhado acho que nunca pode perder de vista isso porque senão eles vão reproduzindo isso até...2.º grau e é visível isso então*

*eu acho que nessa turma a gente conseguiu alguns resultados, alguns avanços porque quando a gente conversa com alguns alunos, principalmente aqueles que têm mais facilidade, eles não querem realmente participar com os outros e mas a gente tem conseguido elas já têm se mostrado assim abertas a querer mudar, ou pelo menos a entender pelo menos ouvem a gente com mais respeito não tão resistindo tanto quanto no início, antes questionavam mais porque não queriam antes queriam trabalhar só com um grupo e, mas eu acho que tem mudado isso sabe, eu tô acreditando nelas, agente não conseguiu assim, fazer com que a turma avançasse assim pra um nível mais homogêneo, mas eu percebo que muitos alunos ali que antes a gente custava ver a produção deles, a entender eu acho que agora eles estão manifestando, manifestando assim, o seu aprendizado em sala de aula; gostei muito da atuação do B19, ele querendo falar, ele ficou meio inibido e depois a gente percebeu que ele tinha algo que tava dentro do assunto, estava deixando de ser aquele aluno desligado e o próprio A4 tem momento assim de estar a par do que está sendo colocado do que está sendo discutido, a A2 fantástico assim, o crescimento dela cê vê ela já apresentava assim uma aluna disciplinada, esforçada, é mais a produção dela ainda era assim imatura, não ela como pessoa, ela como pessoa acho que até, muito madura, mas digo assim em termos de conhecimento e agora não, ela está num nível assim, muito bom, de aprendizado”*

Pesquisador: Você disse que vê nas crianças, que existem indícios de que eles de fato estão construindo conceitos, embora, você tenha dito também que essa idéia de conceito, do ensino de conceito é algo que vem, que parte do programa do professor para o aluno e que, do ponto de vista da maturidade, do desenvolvimento psicológico deles, às vezes, eles não estariam muito

preocupados com isso, uma vez que esse conteúdo estaria muito longínquo da realidade, do dia a dia deles. Ok? Você acha que parte desse comportamento, dessas atitudes, dessas posturas, dos alunos e parte, assim, de algumas interações que acabam sendo prejudicadas, você acredita que ... é isso que quero perguntar: você acha que algumas interações, essa atitudes, posturas dos alunos, elas poderiam ter, de certa forma, contribuído de forma negativa para que o processo não andasse como você tinha a intenção desde o início?

*Professora: Você diz sobre a postura desses alunos?*

*Pesquisador: Você disse que tem crianças que, às vezes, nem sempre têm posturas que seriam adequadas para o aprendizado desses conceitos tão abstratos, tão complexos e que muitas vezes as atitudes deles, em sala, acabava atrapalhando o processo. Você acha que se isso não tivesse acontecido ou tivesse tido um outro tratamento, você acha que eles poderiam ter tido uma maior apropriação de conceitos? Ou não?*

*Professora: "A gente, enquanto professor, fica tentando descobrir qual é o caminho, que possa estar atraindo os alunos que apresentam dificuldades e que, como apresentam dificuldades, ele acaba sendo aquele trapalhão, que prejudica, na verdade, o andamento das aulas, e muitas vezes numa sala de aula às vezes a gente não tem elementos suficientes para estar trabalhando com todos são muitas coisas, muitos comportamentos, muitas psicologias ali, prá você estar atendendo e a gente, é impressionante, a gente teoricamente é contra isso, a gente acaba privilegiando aquele aluno que participa, que a gente faz com que o desenvolvimento da aula caminhe pro lado daqueles alunos que estão apresentando seu conhecimento, apresentando seus questionamentos, suas informações, não é isso? E ...agora, a outra atitude como que a gente procura*



*trabalhar esses outros alunos, em sala de aula eu descobri assim, o que a gente procura fazer é estar trabalhando nos atendimentos, porque em sala de aula, alguns alunos manifestam melhoras em sala de aula, quando vêm aos atendimentos, outros não, isso é muito, é muito assim de cada um mesmo, a questão do avanço do aprendizado, depende de um amadurecimento, de um crescimento interior, fundamental, eu acho que claro precisa de nossa interferência, de nosso estímulo da gente estar buscando, indo atrás desses alunos, mas é impressionante que a dinâmica da aula acaba sendo colocada por aqueles alunos que têm uma participação mais positiva (...)"*

## **ANEXO B**

### **Questões sobre conceitos respondidas, pela professora de História.**

As questões abaixo, foram elaboradas pelo pesquisador e respondidas, por escrito, pela professora em maio de 2000.

Pesquisador: - Da sua proposta de trabalho, cite cinco conceitos que você considera fundamentais para que os alunos dominem?

Professora: - *"É importante que os alunos dominem conceitos mais gerais utilizados tanto na 5 série, quanto nos anos subsequentes de estudo da História, pois sua retenção servirá de suporte à compreensão de qualquer sociedade que lhes for apresentada. Portanto, os conceitos escolhidos foram História, Civilização, Cultura, Poder e Estado".*

Pesquisador: - Dos cinco conceitos que você citou, escreva sobre, pelo menos, três deles.

### **CONCEITO DE HISTÓRIA**

Professora: - *"O aluno deverá entender que a história se fez e se faz pela ação das pessoas ao longo do tempo e num determinado lugar. Esta ação é que permite humanidade avançar, evoluir e ser construtora de sua caminhada.*

*Todos nós participamos da história ao estudarmos cotidianamente, ao trabalharmos, ao conversarmos, ao conhecermos o passado de outras sociedades e informarmo-nos sobre os acontecimentos de hoje. E o conhecimento nos leva a reflexões, novas atitudes e a formação de opiniões. Assim a história da humanidade caminha, com tudo que ela pensa, produz e transforma”.*

### **CONCEITO DE CIVILIZAÇÃO**

*Professora: “A evolução do homem se deu muito lentamente e, na antigüidade, a passagem do nomadismo à sedentarização foi permitida pelo avanço das técnicas de trabalho, de tal forma que toda a estrutura da sociedade e as relações no seu interior se modificaram. Estas modificações no seu conjunto conduziram ao aparecimento das primeiras civilizações. Neste sentido, o termo civilização representa as mudanças na forma de trabalho, no domínio da agricultura, dos rebanhos, das obras hidráulicas, do agrupamento humano em cidades, construções arquitetônicas, ruas, estradas; na conquista da escrita e seus desdobramentos na produção cultural, artística e científica”.*

### **CONCEITO DE PODER**

*Professora: -“Domínio construído nas relações sociais a partir das diferenças entre os homens pela apropriação da riqueza. A defesa da propriedade edifica uma estrutura de poder sustentada por regimes políticos, os mais diversificados, pela força militar e pela ascendência da religião sobre o cotidiano*

*da sociedade. Ao longo da história, a sociedade vivenciou práticas e dominação institucionalizadas conforme o grau de organização sócio-econômica e política”.*

Pesquisador: - Como você vê o processo de formação de conceitos dos seus alunos (5ª A)? Você considera que eles estão conseguindo se apropriar (processo) dos conceitos que você privilegiou no seu programa? Que indícios você tem sobre essas apropriações (oral, escritos, outras formas )?

Professora: - *“Pelas avaliações e participação oral em sala de aula, alguns alunos apresentaram uma articulação de idéias, com muita propriedade na linguagem, sem a utilização ou repetição de expressões expostas durante as aulas por mim. Percebe-se que assimilaram determinados conceitos, de acordo com seu grau de compreensão e elaboração de idéias e, ainda, com capacidade de estabelecer relações com contextos atualizados. Mas considero que boa parte da turma não tenha alcançado o suficiente a compreensão desejada, seja por dificuldades acumuladas de séries anteriores, falta de apoio familiar, indisciplina no cumprimento das tarefas e desatenção nas explicações, bem como na didática que não correspondia a tais dificuldades. De qualquer modo, o aprendizado é um processo em que uns o conquistam num curto espaço de tempo, e outros irão vê-lo despertar num amadurecimento posterior”.*

Professor: - Você acredita que o seu programa, bem como a forma de abordá-lo com os alunos foi adequado à turma?

Professora: - *“Quanto ao programa não tenho dúvidas que seja adequado à turma. Com relação à forma de abordá-lo, talvez fosse necessário diversificar as exposições, sugerindo atividades de desafio em que os alunos alcançassem uma compreensão sem a dependência de uma explicação anterior do professor. Conduzi-los através de questionamentos a uma elaboração textual”.*

Pesquisador:- Você gostaria de fazer mudanças (retirar ou acrescentar) no programa da disciplina?

Professora:- *“Reforçaria noções de tempo histórico, espaço, transformações, relações entre passado e presente, e mais leituras alternativas ao livro didático”.*

Pesquisador:- *Faça uma análise da turma (conhecimentos, interações, atitudes, posturas, etc.).*

Professora:- *“É uma turma inquieta pela idade, pelo potencial que se apresentou e muitas vezes essa inquietação traduzia-se em indisciplina, contribuindo para a dispersão, sobretudo daqueles que mais precisavam de concentração. Evidente que se espera melhores resultados com uma turma considerada organizada. Entretanto, os resultados não se apresentaram tão divergentes em relação a outra turmas em que não haja tantos problemas com indisciplina. Isto se explica, em parte, que o nível médio da turma é satisfatório e conseguiu corresponder certas expectativas.*

*A turma apresentou dificuldades em desenvolver relações de grupo que não fossem definidas pelos alunos, resistindo a uma distribuição que pudesse equilibrar níveis de conhecimento entre eles.*

*Há uma heterogeneidade de compreensão da turma (como em qualquer outra) que é preciso trabalhar: a cooperação e integração de conhecimentos, atitudes para fazê-la avançar mais do que é capaz”.*

## **ANEXO C**

### **Entrevista informal com a professora de História.**

Para esta entrevista, estruturamos algumas questões que giravam em torno do processo de ensino-aprendizagem de conceitos históricos, especificamente na 5ª série A - 1999, onde desenvolvemos a pesquisa. Nesta entrevista, era nossa intenção também discutir, com a professora, que fatores ela conseguia perceber no processo de ensino, os quais poderiam estar influenciando na elaboração de conceitos por parte dos alunos. Tínhamos inicialmente a intenção de gravá-la, porém, não foi possível. Optamos por uma conversa mais informal, com anotações dos pontos importantes da entrevista.

Inicialmente, colocamos para a professora as questões mais gerais e, a partir das mesmas, ela poderia ir discorrendo, colocando seu ponto de vista. Houve uma outra especificidade nessa entrevista: a mesma precedeu o conselho de classe das 5ª séries, que aconteceu na mesma data, no período vespertino.

Alguns pontos que surgiram da entrevista, segundo a professora, estariam influenciando o processo de formação de conceitos dos alunos.

Ao iniciarmos a entrevista, voltamos a frisar que o nosso interesse recaía no processo dos alunos, em compreender como eles elaboram conceitos históricos e como ela via esse processo como um todo. A seguir, abordaremos os pontos discutidos.

## ASPECTOS DISCIPLINARES DOS ALUNOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

A professora expressou que de fato *“esse é um problema grave das 5as séries, podendo generalizá-lo para a escola como um todo e não é por acaso que o tema “disciplina” tem sido a tônica de todos os conselhos de classe da escola desde a 1a escala”*. Ela afirmou ainda que, às vezes, não sabe o que fazer. Muitas vezes, deixa o processo correr normalmente, sem interferir. Outras vezes, a professora afirmou que *“briga, fica brava com os alunos e que não sabe se essa é a melhor maneira de agir. Às vezes fica sem ação e se angustia com isso”*.

### PAPEL DA 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CEPAPE

Segundo a professora, *“é papel da 1ª fase de ensino fortalecer o processo interno do aluno desde o início e cabe à segunda fase dar continuidade. Como devem estudar? Como devem aprender a estudar?”*. Segundo a professora, *“essas questões surgiram na reunião de coordenadores de turma naquela semana. Os alunos não estariam sendo orientados para cumprir o papel de estudantes, de aprender, de se responsabilizar pelo processo.*

## ADOLESCÊNCIA

Sobre essa questão, perguntamos-lhe se estava atenta para os fenômenos da adolescência que, naturalmente, poderiam estar interferindo no processo de elaboração conceitual dos alunos e que poderiam estar mesclados no processo de comportamento dos mesmos; o que poderia nos dar a entender que eles estariam fazendo "bagunça". Ela disse conhecer tais fenômenos, mas que *"não tinha prestado a atenção, não tinha observado isso no grupo."*

Perguntamos-lhe, então, como se explicava o fato de alunos com conceitos C/D estarem se comportando de modo semelhante a alunos com conceitos B/A e, no entanto, estarem diametralmente opostos em relação ao processo de apreensão de conteúdos. Para a *professora "muitos alunos estão completamente apagados, subsumidos no processo"* e, contudo, os alunos com conceitos B/A conseguem aprender, tirar notas boas e já os alunos com conceitos C/D não estão conseguindo ter aprendizagens significativas. Embora os fatores da puberdade/adolescência intervenham no processo de ambos, há outros fatores que não são comuns, por exemplo, os *aspectos sócio-econômicos*.

## ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS

A professora afirmou que *"os aspectos sócio-econômicos de fato interferem no processo de alguns alunos que apresentam um fraco rendimento escolar. Muitos dos alunos que possuem conceitos B/A vivem o CEPAE de forma integral. Eles passam grande parte do tempo na escola, fazendo trabalhos individuais e coletivos e, por isso, estão sempre tendo acesso aos professores,*



*bem como aos materiais didáticos que a escola oferece; porém, os alunos com conceitos C/D, não possuem as mesmas oportunidades. A maioria deles vai para casa e a escola não consegue acompanhá-los e muito menos saber o que eles fazem à tarde. Eles raras vezes estão na escola à tarde". Para a professora, "os alunos com baixo rendimento, que são convocados para atendimento, não têm correspondido em sala, não vêm se envolvendo nas discussões e nem se comprometendo". A professora acredita ainda que "há uma certa dependência desse atendimento por parte de alguns alunos, uma vez que não se comprometem com a escola. Entretanto, há um grupo de alunos que, quando são convocados, se comprometem e têm melhorado bastante o processo de aprendizado deles". Quanto ao processo de formação de conceitos, a professora afirmou que "há uma diferença grande na apreensão de conceitos trabalhados por parte dos alunos. Há uma apreensão desigual. Como os conceitos históricos em sua grande maioria são abstratos, para compreendê-los é necessário um esforço de pensamento, de interesse por parte dos alunos".*

## **PAPEL DA ESCOLA**

*Para a professora, "a escola não pode se responsabilizar por muitos problemas externos a ela; porém, cabe-lhe procurar desenvolver um trabalho junto à família, com o objetivo de pensar alternativas de trabalho que possam amenizar um pouco esse problema de indisciplina e falta de compromisso dos alunos. Até certo ponto, poderíamos generalizar esse problema como um problema também pedagógico, que tem relação com o processo ensino-aprendizado na escola como um todo". A esse respeito, a professora afirmou*

ainda que na reunião de coordenadores de turmas, um dos professores teria afirmado que "a escola tem de se empenhar para ser um espaço de convencimento da auto-disciplina, auto-regulação dos alunos e que a mesma deve estar voltada como um local efetivo de estudo".

(ENTREVISTA REALIZADA EM 19/09/1999).

## ANEXO D

### Entrevista com o Setor de Psicologia do CEPAE.

Inicialmente, as psicólogas retomaram o histórico da atuação do Setor de Psicologia no CEPAE e a importância desse trabalho ali desenvolvido. A partir daí, passaram a discorrer sobre as várias relações, conexões, fatores que envolvem os processos das crianças no período da pré e adolescência. Nesse sentido, passaram a discorrer sobre *as fases, interrelacionando-as com as estruturas e o momento que os alunos da 5ª série vivenciam*. Para as psicólogas, *o homem deve ser visto como um todo; não apenas cognitivo, mas afetivo e social*.

Para as psicólogas, *“a criança está nesse momento de entrada na adolescência, num processo de organização de todas as suas estruturas corporais, mentais e corporais e que reflete a nível do pensamento. A criança vê seu corpo crescendo e transformando-se num processo que ela não pode controlar. Muitas vezes, nesse processo, a criança não está pronta para essa transformação. Ela não quer crescer, mas é um processo que não controla, não sabe onde vai dar”*.

Afirmaram ainda que, *“a criança está diante de uma nova situação de grandes ansiedades ao mesmo tempo em que as estruturas culturais, representadas pela família, professores, impõem-lhe outras regras conseqüentes de seu crescimento físico e a criança procura contestar essas mesmas regras*.

*Dessa forma, o pensamento conceitual das crianças estaria enfrentando uma nova situação, em que as estruturas internas estariam em conflito”.*

Apontamos, para as psicólogas, que um dos problemas que Vygotsky estava interessado em compreender, eram os processos de desenvolvimento da criança e do adolescente, numa relação que envolve o ambiente escolar; isto é, um processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento significativos. Dessa maneira, a partir dessas preocupações de Vygotsky, direcionamos a entrevista para dentro da escola, procurando apreender, das psicólogas, as concepções que tinham sobre os fatores que influenciavam o processo ensino-aprendizado na 5ª série do Ensino Fundamental. Então, as mesmas passaram a discorrer sobre as mudanças que ocorrem na passagem da 4ª para a 5ª série.

Segundo as psicólogas, *“os alunos da 1ª fase estão acostumados a um trabalho mais concreto ( exemplificaram o fato deles irem ao laboratório, nas aulas de ciências, abrirem frango, etc; terem jogos em matemática, etc.) enquanto que ao chegarem na 2ª fase, os alunos geralmente têm que estudar e falar, responder só mentalmente, abstratamente. Até nas aulas de geografia, às vezes, os professores não levam mapas para a sala e as crianças tem que procurar saber onde era a Europa sem ter onde se apoiar”.* Segundo as psicólogas, essa questão do uso do mapa, foi um dado observado em outra pesquisa sobre o fenômeno educativo na 5ª série, desenvolvido recentemente no CEPAE.

Para o setor de psicologia, *“muitos professores estão preocupados só com o aspecto cognitivo”.* Para as psicólogas, *“a psicologia está preocupada com aspectos afetivos, psicológicos, enquanto a pedagogia, ao contrário, só estaria preocupada com os aspectos cognitivos”.* Finalizamos a entrevista com o ponto de vista das psicólogas de que *“as posturas de determinados professores, que só*

*priorizam o cognitivo, é porque não demonstravam interesse em abrirem-se para outros aspectos também importantes da educação". (Entrevista realizada em 16/06/99 e revisada pelas psicólogas em 06/09/2000).*

## **ANEXO E**

### **Programa da disciplina Estudos Sociais - 4.ª série -1998**

#### **Objetivo:**

A disciplina de estudos sociais tem como objetivo introduzir os alunos da 4ª série na compreensão dos processos históricos, geográficos, políticos, sociais, econômicos e culturais do estado de Goiás, a partir do estudo dos períodos históricos brasileiros.

A partir desse estudo, pretende-se que os alunos sejam capazes de estabelecer relações desses períodos aos processos de construção do estado Goiás, de forma que possam construir uma visão mais crítica da nossa história goiana, bem como uma capacidade de compreender a realidade atual brasileira.

#### **Conteúdos:**

- **Pré-História:**

- Origem e transformação biológica-cultural dos povos pré-históricos no mundo
- Chegada do homem primitivo nas Américas

- **Pré-História brasileira:**

- Chegada e desenvolvimento dos homem primitivo no Brasil
- Conhecendo os sítios arqueológicos brasileiros

- **Pré-História em Goiás:**

- A cultura primitiva no cerrado goiano
- Transformações biológicas e culturais dos povos primitivos em Goiás

- **A cultura indígena em Goiás:**

- Histórico do estado
- Aspectos físico, populacional e cultural do estado anterior à chegada

dos portugueses.

- **A chegada dos europeus:**

- Confronto de culturas (indígenas x europeus)
- Imposição da cultura européia

- **Brasil Colônia:**

- Atividades econômicas na colônia
- Surgimento das cidades

- **Goiás colonial:**

- Descoberta do ouro em Goiás
- Aparecimento das primeiras cidades goianas
- Declínio do ouro e desaparecimento de cidades goianas

- Desenvolvimento do comércio e da agropecuária goiana

- **Processo da independência do Brasil**

- Lutas regionais (Revoltas) pela independência do Brasil

- A vinda da família real: desenvolvimento artístico-cultural e científico no Brasil e os reflexos em Goiás

- Independência do Brasil e os reflexos em Goiás

- **Brasil Império:**

- O 1° e 2° Impérios e as transformações sociais, econômicas e culturais no Brasil e em Goiás

- **A República Brasileira:**

- Processo das lutas pela construção da república no Brasil e em Goiás

- **Goiás hoje:**

- Desenvolvimento social, econômico, político, cultural do estado de Goiás

- Conhecendo alguns municípios goianos em seus aspectos geográficos, políticos, econômicos, sociais e culturais



## **ANEXO F**

### **Programa da disciplina História - 5.ª série - 1999**

#### **Conteúdo Programático:**

#### **1. Introdução ao Estudo da História**

- 1.1. O aconteceu com os Estudos Sociais?
- 1.2. O que a História estuda?
- 1.3. Como os historiadores trabalham?
- 1.4. O começo da História do homem?

#### **2. O Mundo Antigo e sua Diversidade**

##### **2.1. Homem e Natureza – Cultura e Sociedade**

- 2.1.1. Egito
- 2.1.2. Mesopotâmia
- 2.1.3. China Antiga
- 2.1.4. Os primeiros americanos

##### **2.2. Os deuses comandam**

- 2.2.1. Poder divino e poder temporal
- 2.2.2. Cotidiano e religiosidade

#### **3. Homens Senhores de Outros Homens**

- 3.1. Mito e lenda como fonte histórica
- 3.2. Grécia no período arcaico – O predomínio do poder temporal
- 3.3. Grécia no período clássico – Formulação dos princípios do poder político temporal
- 3.4. Roma das origens à República

#### **4. Um Povo Senhor de Outros Povos**

- 4.1. Roma: da República ao Império
- 4.2. O Império Romano – As diferentes faces da dominação
- 4.3. Dominação e resistência – Bárbaros e Cristianismo
- 4.4. Declínio do Império Romano e o Império Bizantino

## **ANEXO G**

### **Atividade sobre conceitos realizada com os alunos**

A atividade com os alunos foi realizada em dois momentos, com diferença de uma semana.

#### **Primeiro momento**

Cite cinco (5) conceitos que você aprendeu na disciplina História, durante este ano de 1999. Dos cinco conceitos que você citou, escreva sobre, pelo menos, dois (2) deles.

#### **Segundo momento EXPLICAR O TRECHO ABAIXO MELHOR.**

Debate aberto com os alunos. Participação do pesquisador da professora, a partir dos conceitos escolhidos pelos alunos, professora e o pesquisador. Após o debate, os alunos deverão escrever individualmente sobre a questão: "o que você sabe sobre os conceitos elencados no debate?" Ainda, após o debate, os alunos deverão responder sobre os aspectos teóricos e didático da disciplina História.

#### **Questões:**

- a) Como você avalia o programa da disciplina História e a forma que a mesma ocorreu durante este ano?
- b) Quais conhecimentos anteriores (escola e experiência diária) foram importantes para que você aprendesse o conteúdo de história?

c) Os conteúdos de Estudos Sociais trabalhados na 4a série/1998, de alguma forma, serviram ou não de apoio, de base para a aprendizagem da disciplina História? Você pode citar e escrever sobre eles?

## ANEXO H

### Material didático – Texto complementar

#### “UM ESTUDANTE APLICADO”

O texto abaixo é um documento sumério de 4.000 anos. Ele trata da vida diária de um estudante. Para facilitar o entendimento, transcrevemos o documento entremeado com comentários do especialista que o selecionou.

A composição, redigida, sem dúvida alguma, por um dos “professores” ligados à “casa das placas”, começa por esta questão posta ao aluno: “Estudante, onde tens tu ido desde a mais tenra infância?”. O autor pergunta então: “Que tens feito na escola?” Segue de novo a resposta do aluno. Ocupa mais da metade do documento e diz, em síntese: “Recitei a minha placa, almocei, preparei a minha nova placa, escrevi-a e terminei-a; depois indicaram-me a minha recitação e na parte da tarde indicaram-me o meu exercício da escrita. No final da aula fui para minha residência e entrei em casa, onde encontrei meu pai sentado. Falei a meu pai no meu exercício de escrita, depois recitei-lhe a minha placa, e meu pai ficou muito contente. (...) Quando despertei, de manhã cedo, voltei-me para minha mãe e disse-lhe: ‘Daí-me o almoço, tenho de ir para a escola’. Minha mãe deu-me dois ‘pãezinhos’ e eu fui para a escola. Na escola, o vigilante de serviço disse-me: ‘Por que vens atrasado?’ Aterrado e com o coração a bater, fui perante o meu mestre e fiz-lhe uma respeitosa referência”.

Mas, com ou sem reverência, parece que esse dia não foi agradável para o aluno. Foi submetido ao chicote por várias vezes, punido por um de seus mestres por ter se levantado na aula, por um outro por ter conversado, ou ter saído indevidamente pela porta principal. Pior ainda, o professor disse-lhe: “A tua escrita não é satisfatória”; e por isso recebeu uma nova correção. Parece que era de mais para o rapaz. Por isso ele sugere a seu pai que seria uma boa idéia convidar o mestre para a sua casa e fazer-lhe a boca doce com alguns presentes –o que constitui seguramente o primeiro exemplo de “manteiga” de que se faz menção em toda a história das sociedades humanas. O autor prossegue: “Ao que disse o estudante, o pai prestou atenção. Convidaram o professor da escola e quando este entrou na casa, obrigaram-no a sentar-se no lugar de honra. O aluno serviu-o e rodeou-o de atenções e tudo que aprendera na arte de escrever em placas pôs em exposição junto a seu pai”.

O pai então ofereceu vinho ao professor e presenteou-o, “vestiu-o com um fato novo, deu-lhe um presente, meteu-lhe um anel no dedo”. Animado por esta generosidade, o mestre reconforta o aspirante a escriba em termos poéticos, dos quais damos alguns exemplos: “Jovem, porque não desdenhásteis as minhas palavras, nem as repelísteis, podereis atingir o apogeu da arte do escriba, podeis a ele ascender plenamente. (...) De vossos irmãos podereis ser o guia, de vossos amigos o chefe; podereis atingir a mais alta posição entre os estudantes. (...) Vós

cumprísteis bem as vossas tarefas escolares, tornásteis-vos um homem de saber".

**Citado por:** FRAMER, Samuel Noah. A História começa na Suméria. Portugal, Publicações Europa-América, s.d., pp. 39-40.

**Fonte:** Ferreira, José Roberto Martins. História: 5.ª série. São Paulo: FTD, 1997.