

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLAYDES REGINA RICARDO ARAÚJO

ALDRAVIA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Ouro Preto / MG

2023

CLAYDES REGINA RICARDO ARAÚJO

ALDRAVIA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro de Minas Gerais (UFOP-MG), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação.

Orientador: Guilherme da Silva Lima

Ouro Preto / MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A663a Araújo, Claydes Regina Ricardo.

Aldravia [manuscrito]: possibilidades e limites na formação de conceitos. / Claydes Regina Ricardo Araújo. - 2023.
209 f.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Prática de ensino. 2. Pedagogia crítica. 3. Didática. 4. Aldravias. I. Lima, Guilherme da Silva. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Claydes Regina Ricardo Araújo

Aldravias: possibilidades e limites na formação de conceitos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 04 de abril de 2023

Membros da banca

Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. José Benedito Donadon Leal - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu - Membro Externo Titular - Universidade Federal de São Carlos

O Prof. Dr. Guilherme da Silva Lima, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 08/05/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme da Silva Lima, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/05/2023, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0521786** e o código CRC **0662076D**.

Dedico este trabalho à minha família e, em especial, ao meu companheiro, Gilson Pereira de Araújo, por todo amor e apoio. Dedico também a todos os professores que trabalham por uma educação emancipadora, sobretudo os que foram meus professores em cada período do meu percurso.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Guilherme da Silva Lima. Obrigada por enriquecer minha formação acadêmica e humana. Foi um privilégio estudar com você durante esses dois anos.

Aos professores, membros da banca de avaliação: José Benedito Donadon Leal e Thiago Xavier de Abreu, pelas contribuições e críticas ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores, membros da banca como suplentes: Cezar Luiz de Mari e Sheila Alves de Almeida, que gentilmente aceitaram o convite para a banca de qualificação e de defesa.

Aos colegas do mestrado: João Felipe V. de Araújo, Ana Vitória M. Pacífico e Rodrigo Horta de Sousa, por compartilharem comigo todo este percurso, dividindo angústias e alegrias.

Aos membros do grupo de estudo, pelas discussões, reuniões e estudos.

Aos poetas aldravistas: Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, J. B. Donadon Leal, J. S. Ferreira, pela criação da aldravia e pelo constante incentivo ao trabalho educativo.

Aos professores e professoras que colaboraram direta ou indiretamente com a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Ouro Preto e ao PPGE, por me proporcionarem cursar o mestrado e ampliar meu entendimento de mundo e de educação.

A todos e todas que contribuíram para esta produção:

palavras
de
gratidão
ornam
meu
coração

O conhecimento por si só não faz a revolução, mas ele possui um potencial revolucionário que é reconhecido por mitos milenares.
(DUARTE, 2021)

aldrava-via
florescer
palavras
sobre
folha
uni-verso
(ARAÚJO, 2023)

RESUMO

O tema geral abordado na presente pesquisa é a potência didática da aldravia no processo de formação de conceitos. Aldravia é uma forma poética minimalista, composta por seis versos univoculares. A pesquisa adota uma perspectiva histórico-dialética, apoiada na pedagogia histórico-crítica (PHC) e na psicologia histórico-cultural (PsiHC). Partindo do pressuposto que a arte e a ciência são dimensões da educação escolar e que o professor tem influência direta no ato educativo, tomamos como objetivo desta pesquisa: avaliar, a partir das concepções de professores, as possibilidades e limites de uso da aldravia no processo de formação de conceitos. Foi realizado um minicurso de formação com 5 encontros e entrevistas semiestruturadas com docentes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Foram identificadas e analisadas algumas contradições presentes na fala dos professores. Essas contradições forneceram elementos que direcionaram para resultados pertinentes à confirmação da nossa hipótese, que diz respeito a aldravia ser relevante na mediação da prática docente, no sentido de mobilizar conceitos e ativar uma rede conceitual que pode provocar uma elevação do sistema conceitual já dominado pelo estudante. Do mesmo modo, apontou para uma limitação que, em certa medida, está vinculada à atuação do professor. Por meio da pesquisa exploratória, observamos que os professores entendem a capacidade de significação e produção de sentidos, condensada na linguagem metonímica da aldravia, como possível para significar conteúdos escolares, podendo gerar ideias e ser um instrumento facilitador das condições de apropriação do conhecimento historicamente produzido. Assim, defendemos que a multiplicidade de significações oportunizada pelas aldravias, em contradição dialética aos conteúdos escolares, pode ser condição favorável para a formação de conceitos científicos. Para tanto, abordamos o papel da arte na formação humana na perspectiva da PHC, apoiados nos aportes de Lukács e Vigotski; as possibilidades e limites da aldravia no ensino escolar, conhecendo suas especificidades enquanto expressão artística; os fundamentos e questões didáticas da PHC, com destaque para os fundamentos psicológicos que fornecem elementos para a compreensão do desenvolvimento psíquico, que está na base do próprio processo de aprendizagem; atividade e consciência, localizando nos aportes da PHC de Leontiev e Vigotski, o processo de apropriação e objetivação do conhecimento como fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano, portanto para a educação. Esperamos que este estudo contribua com a prática docente, facilitando a transmissão dos conteúdos e promovendo maiores alcances no processo de significação pelos professores e estudantes.

Palavras-chave: Formação de conceitos. Aldravias. Prática de ensino. Pedagogia Histórico-Crítica. Contradições.

RESUMEM

El tema general abordado en esta investigación es el poder didáctico de la aldravia en el proceso de formación de conceptos. Aldravia es una forma poética minimalista, compuesta por seis versos univoculares. La investigación adopta una perspectiva histórico-dialéctica, sustentada en la pedagogía histórico-crítica (PHC) y la psicología histórico-cultural (PsiHC). Partiendo del supuesto de que el arte y la ciencia son dimensiones de la educación escolar y que el docente tiene una influencia directa en el acto educativo, tomamos como objetivo de esta investigación: evaluar, a partir de las concepciones de los docentes, las posibilidades y límites del uso de la aldravia en el proceso de formación de conceptos. Se realizó un curso de

capacitación breve con 5 encuentros y entrevistas semiestructuradas con docentes de los grados finales de Primaria y Secundaria. Se identificaron y analizaron algunas contradicciones presentes en el discurso de los profesores. Estas contradicciones proporcionaron elementos que llevaron a resultados relevantes para la confirmación de nuestra hipótesis que dice que la aldravia es relevante en la mediación de la práctica docente, en el sentido de movilizar conceptos y activar una red conceptual que puede provocar una elevación del sistema conceptual ya dominado por el estudiante. Asimismo, apuntó a una limitación que, en cierta medida, está ligada al desempeño del docente. A través de la investigación exploratoria, se observó que los docentes comprenden la capacidad de significación y producción de significados, condensada en el lenguaje metonímico de la aldravia, como posible significar contenidos escolares, siendo capaz de generar ideas y ser instrumento que facilita las condiciones de apropiación de los mismos. conocimiento históricamente producido. Así, argumentamos que la multiplicidad de significados posibilitada por la aldravia, en contradicción dialéctica con el contenido escolar, puede ser una condición favorable para la formación de conceptos científicos. Para ello, abordamos el papel del arte en la formación humana desde la perspectiva de la PHC, apoyándonos en los aportes de Lukács y Vigotski; las posibilidades y límites de la aldravia en la enseñanza escolar, conociendo sus especificidades como expresión artística; los fundamentos y cuestiones didácticas de la PHC, con énfasis en los fundamentos psicológicos que aportan elementos para la comprensión del desarrollo psíquico, que está en la base del propio proceso de aprendizaje; actividad y conciencia, ubicando en los aportes de la PHC, Leontiev y Vygotsky el proceso de apropiación y objetivación del conocimiento como fundamental para la comprensión del desarrollo humano, por lo tanto para la educación. Esperamos que este estudio contribuya a la práctica docente, facilitando la transmisión de contenidos y promoviendo un mayor alcance en el proceso de significación por parte de docentes y estudiantes.

Palabras clave: Formación de conceptos. Aldravias. Práctica docente. Pedagogía Histórico-Crítica. Contradicciones.

ABSTRACT

The general theme addressed in this research is the didactic power of the trick in the concept formation process. Aldravia is a minimalist poetic form, composed of six univocality verses. The research adopts a historical-dialectical perspective, supported by historical-critical pedagogy (PHC) and historical-cultural psychology (PsiHC). Based on the assumption that art and science are dimensions of school education and that the teacher has a direct influence on the educational act, we took the objective of this research: to evaluate, based on the teachers' conceptions, the possibilities and limits of using the knocker in the process of concept formation. A short training course was held with 5 meetings and semi-structured interviews with teachers from the final grades of Elementary and High School. Some contradictions present in the teachers' speech were identified and analyzed. These contradictions provided elements that led to results relevant to the confirmation of our hypothesis that says about trickery being relevant in the mediation of teaching practice, in the sense of mobilizing concepts and activating a conceptual network that can cause an elevation of the conceptual system already mastered by the student. Likewise, it pointed to a limitation that, to a certain extent, is linked to the teacher's performance. Through exploratory research, we observed that teachers understand the capacity for meaning and production of meanings, condensed in the metonymic language of the naughty, as possible to signify school contents, being able to generate ideas and

be an instrument that facilitates the conditions of appropriation of historically produced knowledge. . Thus, we argue that the multiplicity of meanings made possible by trickery, in dialectical contradiction to school content, can be a favorable condition for the formation of scientific concepts. To do so, we approach the role of art in human formation from the perspective of the PHC, supported by the contributions of Lukács and Vigotski; the possibilities and limits of trickery in school teaching, knowing its specificities as an artistic expression; the foundations and didactic questions of PHC, with emphasis on the psychological foundations that provide elements for the understanding of psychic development, which is at the base of the learning process itself; activity and consciousness, locating in the contributions of PHC, Leontiev and Vygotsky the process of appropriation and objectification of knowledge as fundamental for the understanding of human development, therefore for education. We hope that this study will contribute to teaching practice, facilitating the transmission of content and promoting greater reach in the process of meaning by teachers and students.

Keywords: Formation of concepts. Trickery. Teaching practice. Historical-Critical Pedagogy. Contradictions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bater Aldrava (manifesto poético) Gabriel Bicalho.....	058
Figura 2 – Conteúdo de didática.....	065
Figura 3 – Mediação escolar.....	085
Figura 4 – Aldravia Mineralama.....	140
Figura 5 – Aldravia derrubada de árvores.....	073
Figura 6 – Quadro torneira.....	163
Figura 7 – O que ensinar?.....	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC – Base Nacional Comum de Formação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC - formação continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PsiHC – Psicologia Histórico-Cultural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Arte e formação humana na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	21
2.2 As aldravias: possibilidades e limites na prática de ensino	36
2.3 Pedagogia Histórico-Crítica – fundamentos e questões didáticas	59
2.3.1 A didática na Pedagogia Histórico-Crítica	64
2.3.2 Pedagogia Histórico-Crítica – fundamentos e método	666
2.4 Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de conceitos ...	73
2.4.1 Desenvolvimento do psiquismo humano e formação de conceitos	76
2.5 Atividade e Consciência	88
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	93
3.1 Caracterização da pesquisa	93
3.2 Contextualizando o campo da pesquisa e a coleta de dados	94
3.2.1 Os encontros	96
3.3 Metodologia da análise de dados.....	102
4 ANÁLISE DE DADOS.....	109
4.1 Análise Maria Flor	109
4.1.1 Concepções de Maria Flor sobre educação e ensino	109
4.1.2 Concepções de Maria Flor sobre possibilidade de uso da aldravia em sala de aula.....	118
4.2 Análise Ícaro.....	130
4.2.1 Concepções de Ícaro sobre educação e ensino	130
4.2.2 Concepções de Ícaro sobre possibilidade de uso da aldravia em sala de aula.....	137
4.3 Análise Carmen	144
4.3.1 Concepções de Carmen sobre educação e ensino.....	144
4.3.2 Concepções de Carmen sobre possibilidades de uso da aldravia na sala de aula.....	154
5 CONSIDERAÇÕES	163
5.1 Considerações sobre aldravia	163
5.1 Considerações finais	165
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	163

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a potência didática das aldravias na formação de conceitos. O propósito do trabalho é trazer à análise a concepção de professores sobre a possibilidade de formação de conceitos promovidos pela aldravia – forma poética minimalista composta por seis versos univoculares, apontando suas forças e seus limites na educação escolar. Surge da necessidade de estudar essa nova forma poética e suas contribuições para o ensino sistematizado.

A educação escolar é aqui entendida como uma forma privilegiada de transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade, precisando constantemente buscar formas de desenvolver seu papel de maneira a contribuir para a emancipação humana. A arte, assim como a ciência, é reconhecidamente uma das formas mais evoluídas de objetivação humana (LUKÁCS, 1966; VIGOTSKI, 1998; SAVIANI; DUARTE, 2021), assim, propor um trabalho que valorize o papel formativo da arte é bastante pertinente, sobretudo uma arte ainda pouco explorada como a aldravia.

Partimos do pressuposto que a arte e a ciência são dimensões da educação escolar e que a atividade de educar se desenvolve historicamente. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) – concepção de ensino – escolhida para embasar este trabalho defende que a educação escolar é a forma mais desenvolvida de trabalho educativo. Essa defesa se justifica no próprio desenvolvimento histórico da atividade de educar, no qual a atividade educativa se constituiu (SAVIANI, 2008).

Sendo a escola, de acordo com Saviani (2008), o lugar privilegiado para transmissão e apropriação do saber historicamente acumulado, e levando em conta que o professor tem influência direta no ato educativo, percebemos a necessidade de investigar a concepção de professores sobre possíveis usos da aldravia em sala de aula.

Dessa maneira, buscamos entender a função do trabalho educativo que, segundo Saviani (2003, p.13), é “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, tendo como base a transmissão da verdade em si, ou seja, objetivamente. Entendemos a partir Lukács, Vigotski, Saviani e de outros importantes pesquisadores e estudiosos que tanto a arte quanto a educação são práticas sociais, sendo o trabalho educativo uma das importantes esferas dessa prática. Esfera essa que, apesar de não determinar a individualidade dos sujeitos, tem um

importante papel de mediatizar o indivíduo com o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história.

Discutir as possibilidades e limites da aldravia na formação de conceitos, levando em consideração a percepção dos professores no seio da concepção de trabalho educativo¹, justifica a realização desta pesquisa, no sentido que a formação de conceitos, tanto na arte quanto na ciência, se realiza com base na realidade, mesmo que reflitam essa realidade de formas distintas. Os conceitos comportam na nossa mente as diversas determinações que todo objeto ou fenômeno carregam, sendo eles responsáveis pela mediação entre o objeto e o sujeito. A educação escolar é uma esfera importante, onde o desenvolvimento do psiquismo vai acontecer ou não, é a esfera do ensino e da aprendizagem. Quando a escola transmite direta e intencionalmente os conhecimentos produzidos pela humanidade aos alunos, eles se apropriam dessa humanidade – histórica, ao mesmo tempo em que produzem a própria humanidade (SAVIANI; DUARTE, 2021).

De acordo com Lukács (1966), o termo “conceito” tem sentidos diferentes na ciência e na arte. No sentido científico, cumpre a função de uma generalização do fenômeno; superação da singularidade; reflexo dos seus aspectos essenciais da realidade objetiva. Esse reflexo, para Lukács (1966), é desantropomórfico², tendo em primeiro plano a objetividade e a racionalidade. Na ciência, o conhecimento é relativo ao desenvolvimento da consciência. Já na arte, o conceito trata da generalização como uma tensão entre o singular e o universal; reflexo dos aspectos essenciais da subjetividade humana em diálogo com a generalidade. É um reflexo antropomórfico³, (LUKÁCS, 1966). Para a arte, o conhecimento é relativo ao desenvolvimento da autoconsciência. O autor destaca que o conhecimento é o ponto de contato entre o reflexo antropomórfico e o desantropomórfico.

A transmissão/apropriação dos conhecimentos (conceitos), que são abstrações gestadas na realidade objetiva, se constitui principalmente por meio da relação entre linguagem e pensamento.

O pensamento se desenvolve a partir da linguagem e o significado é resultante da relação entre as funções pensamento e linguagem perante a realidade, ou seja, “o significado da palavra

¹ Trabalho educativo na concepção de Saviani, ou seja, “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p.13).

²Desantropomórfico é um reflexo que depende de fatos objetivos e não subjetivos. Busca entender e explicar os objetos e fenômenos em seus aspectos essenciais.

³ Antropomórfico é um reflexo que depende do sujeito para existir. É um reflexo que vai colocar em primeiro plano a subjetividade. Busca mostrar o mundo humano para si mesmo.

é um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). Contudo, “o significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa” (*Id.*, 2009, p. 398). Para Vigotski (2009), o reflexo da imagem da realidade conquista ordenamento lógico pela via das mudanças no significado das palavras. Ele afirma que “o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural” (VIGOTSKI, 2000, p. 169). Leontiev também contribui com essa compreensão, afirmando que:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (LEONTIEV, 2004, p. 304).

Para o indivíduo ter uma relação consciente com a realidade, que, de acordo com o referencial adotado nesta pesquisa, existe independentemente da consciência das pessoas, ele precisa representar essa realidade na sua mente de forma mais verossimilhante possível, sem distorções. Para representar na mente os elementos e fenômenos que estão na realidade, portanto, externos ao indivíduo, é preciso que ele se aproprie das significações produzidas na experiência humana ao longo da história. A qualidade dessas apropriações vai inclusive incidir diretamente na forma como as pessoas vão compreender e se relacionar no e com o mundo.

Como as significações são construídas historicamente, ou seja, existem primeiro fora da consciência da pessoa, precisam ser transmitidas para passarem a ser parte intrapsiquicamente da vida do indivíduo, oportunizando-lhe uma consciência da realidade. Esse processo foi definido por Vigotski (1995) como lei genética geral do desenvolvimento, que atribui enorme importância à internalização de conceitos.

De acordo com Leontiev (2004), apesar das significações pertencerem ao mundo dos fenômenos históricos, elas existem também como fato da consciência particular e individual de cada pessoa. Assim, se compreende que o processo de transmissão⁴ dos conhecimentos é na verdade um processo de significação e recriação, de modo que, quando o professor transmite conhecimentos e o estudante internaliza, estabelece-se um complexo sistema de relações conceituais que formam e transformam os elementos psíquicos tanto do professor quanto do

⁴ Transmissão de conhecimento aqui é entendida de acordo com a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, como um processo de significação e recriação do conhecimento.

aluno. Segundo Vigotski (2009, p. 246), “os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significado das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra.”

Entendemos então que o planejamento do trabalho educativo está intimamente ligado à forma como o próprio professor compreende o mundo, como ele entende os princípios e finalidades da constituição do ser humano. Essa compreensão é determinada por diversos fatores desde o nascimento, contudo é fortemente embasada na sua formação inicial e continuada. É importante refletirmos sobre as possibilidades de orientação que o professor tem acesso para que ele tenha condições de realizar um trabalho educativo que contribua para a emancipação do indivíduo e da humanidade. Vale ressaltar que a atuação do professor é determinante para o desenvolvimento do conteúdo científico. Assim, a formação do professor, é um ponto importante que carece de um maior aprofundamento, e esta pesquisa, pelos seus limites, apenas indicou.

Compreendendo que o indivíduo é constituído por diversas determinações, evidencia-se que ele não nasce humanizado. É necessário que se aproprie do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. Essa apropriação não ocorre de forma natural, nem linear. Para garantir a apropriação dos indivíduos ao conhecimento historicamente acumulado, é necessário transmiti-los, e o processo de transmissão dos saberes mais elaborados é função da escola favorecer.

No processo de internalização dos conceitos promovido pela escola, desenvolvem-se as funções psíquicas. Para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores são formas culturais, portanto, antes de serem internalizadas pelo indivíduo, estiveram partilhadas com o outro. As formas elementares de psiquismo, aquelas com as quais a criança nasce, são movimentadas pelo confronto com as formas sociais. Existem contradições externas entre os aspectos naturais e sociais. Do confronto desses aspectos inato e social é que há a superação dessas funções psicológicas herdadas para as funções psicológicas superiores. Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) defende um processo educativo com o máximo de apropriação das ferramentas culturais. Por meio do confronto das formas naturais com as sociais e dos conhecimentos espontâneos com os científicos, o estudante constitui e amplia sua consciência das coisas, das relações e de suas próprias ações no mundo.

Desenvolver o psiquismo é pensar conceitualmente, superando por incorporação as formas de percepção mais elementares. O comportamento do indivíduo não fica limitado ao objeto externamente quando ele tem a imagem na mente. No início da vida, antes de internalizar

os elementos sociais, a criança é controlada pelo externo. Sua consciência se limita ao campo perceptual. À medida que ela se apropria de significados socialmente partilhados por meio dos signos, ela alarga seu campo conceitual e se autocontrola. Não precisa mais de uma pessoa, um objeto físico para controlar ou direcionar sua atenção, por exemplo.

A perspectiva histórico-cultural e a teoria da atividade explicam o percurso do desenvolvimento psíquico que nas crianças começa caótico e com total dependência de um adulto até chegar a um nível de desenvolvimento em que ela tenha condições de pensar teoricamente e agir na realidade de forma consciente. Essa teoria nos indica que a formação de conceitos ocorre da síncrese à síntese, tal como Saviani o faz na PHC, embasada em Marx e na Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC). Donadon-Leal (2016) também propõe no aldravismo o percurso da síncrese à síntese na produção da aldravia, contudo é importante reconhecer que a síntese poética é diferente da síntese científica.

A subjetividade e a objetividade são elementos que estão em relação constante em qualquer atividade artística ou científica, o que se destaca no referencial que utilizamos, principalmente à luz de Lukács, é que cada uma reflete a realidade de uma forma específica. Dessa maneira, quando utilizadas em sala de aula de forma dialética, arte e ciência têm um potencial enorme de atingir a finalidade máxima de ensinar, pois vão incidir no psiquismo do estudante pela relação entre várias funções, cada uma de uma forma, como supracitado. Martins (2015) afirma que quando estamos subsidiando o desenvolvimento de qualquer função psíquica, na verdade, estamos alterando todo o sistema das funções psíquicas. Segundo a mesma autora (2015), há um enriquecimento das possibilidades do sujeito em experienciar o mundo quando novas propriedades são agregadas ao seu pensamento. Portanto, há uma ampliação também na esfera dos sentimentos. Segundo ela, isso ocorre porque o sujeito aprende outras significações.

A arte impõe, por meio do conflito com a realidade, a ação do homem nos processos de conhecimento dessa mesma realidade. Portanto, o aprendizado artístico e/ou o aprendizado pela via da arte não se efetiva na sua redução ao empírico, e sim na sua superação enquanto atitude humana, como evidencia Vigotski:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes da alma individual, o seu efeito é um efeito social. (VIGOTSKI, 1998, p. 315).

A arte como uma das formas mais elaboradas da produção humana, como evidenciado por Lukács e Vigotski, tem elementos que contribuem para reelaborar os sentimentos e as vivências humanas, podendo, pela mediação do trabalho educativo, gerar mudanças importantes na visão de mundo dos indivíduos.

Dessa maneira, a poesia é pensada como instrumento social que nos ajuda a compreender a realidade e a assumir posicionamentos em relação a ela. Entendemos que através de práticas educativas que envolvem a leitura e produção de poesia, aqui representada pela aldravia, é possível apropriar-se de um repertório cultural existente para potencializar o entendimento e o diálogo mais consciente com as questões do cotidiano, ou seja, é possível contribuir na ampliação do campo semântico de professores e estudantes.

Para tanto, foi preciso entender as leis da aldravia que, mesmo sendo parte de um campo artístico amplo que é a poesia, tem características próprias. Saber de suas especificidades, quais são e como funcionam essas leis (referência metonímica, capacidade de significação, produção de sentidos etc.) eleva nossa capacidade de operar com elas, seja fruindo, criando ou adequando-a para uma função didática.

Por ser uma forma poética que explora a literatura sintética, tem caráter dinâmico, mas nem por isso deixa de cumprir seu papel político, estético, filosófico. A aldravia explora a leveza e os diversos significados comuns nas artes em geral, ao mesmo tempo pode contrapor com os conteúdos escolares do plano de aula – esses muitas vezes apresentados de forma estática, unilateralmente. Permite contradições importantes para o movimento do pensamento, como, por exemplo, sua capacidade de significação e produção de sentidos. Para Donadon-Leal (2013):

[...] as aldravias não seriam fôrmas, inscritas apenas numa proposição sintética de seis versos univoculares, mas formas abertas às mais diversas experiências poéticas que tenham como prioritária a palavra. Ficava claro que não anunciávamos unicamente um novo tipo de ‘poema’, mas propúnhamos uma nova ‘poesia’ que expressasse a atualidade de qualquer tempo (aquela da pragmática sensação do presente eterno), em que a atitude própria da construção das metonímias faz emergir a força da palavra do meio do caldo visual que, nesta atualidade, inunda os meios de comunicação e, reiteradamente, cobra a veiculação das ideias através do que esta segunda década do XXI acostudou a chamar de novas narrativas. (DONADON-LEAL, 2013, p.75).

As aldravias asseguram abstrações e generalizações à medida que podem dizer muito sobre qualquer tema, usando seis palavras apenas. Promovem nexos que mobilizam sistemas conceituais. O sujeito só vai conseguir produzir uma boa aldravia sobre determinados assuntos se ele tiver compreensão do conceito, ou melhor, de um sistema conceitual. Precisa pensar e

expressar através de figuras de linguagem, principalmente da metonímia, o que compreendeu. Essa tarefa mobiliza as funções psíquicas, causa tensões nas operações lógicas, produzindo sínteses mentais que vão requerer cada vez mais novas sínteses que vão se complexificando.

Na atividade de ensino escolar, a arte pode representar o sentimento do professor perante sua atividade principal, que é o ensino. A poesia, incluindo a aldravia, possibilita ao professor compreender sobre si mesmo e sobre a humanidade. Apresentar, por meio da educação escolar e de forma consciente, a ligação da particularidade com a universalidade compreende direcionamento cognitivo que, por excelência, diz respeito à função da escola (MARTINS, 2021). Contudo, utilizar a aldravia como ferramenta de ensino capaz de contribuir na formação de conceitos implica, também, entender a respeito da poesia, assim como, a respeito da educação e dos processos de desenvolvimento psíquico.

Por isso, a aldravia, como também outras formas artísticas, quando condicionada pelo professor para atender um objetivo educacional dentro de um conteúdo, ou seja, quando utilizada no processo de construção de conceitos específicos de algum componente curricular, como, por exemplo, conceitos matemáticos, biológicos, geográficos etc., deve ser usada como objeto da cultura humana, pois, apesar da subjetividade ser a referência na arte, qualquer tipo de arte não é uma expressão espontânea, isolada de determinado grupo. Esse grupo não está separado desse processo histórico e das contradições dele. Assim, dizer que a arte opera em primeiro plano com a subjetividade não quer dizer que seja com a subjetividade individual e nem que esteja isenta de racionalidade. Para Lukács (1966), não se produz arte verdadeira sem elementos lógicos, a aldravia, por exemplo, vai além dos elementos lógicos.

Nessa perspectiva, diante da realidade dos professores, sobretudo no ensino público brasileiro, bem como diante da cisão do ser humano provocada pelo sistema capitalista, há a necessidade de conhecer e se apropriar de ferramentas capazes de possibilitar desenvolvimento articulando razão e emoção / ciência e arte. Ferramentas essas capazes de possibilitar maior nível de significação dos conteúdos escolares. Percebe-se então a necessidade de avaliar a potencialidade didática das aldravias.

Portanto, indaga-se: como os professores interpretam as possibilidades de uso da aldravia na formação de conceitos? Se há polissemia na aldravia, permitindo múltiplas significações, em que ponto essa liberdade de significações será pertinente para o ensino, tendo em vista a especificidade da escola de transmitir os conceitos científicos?

Dessa maneira, o presente estudo busca como objetivo geral: **avaliar, a partir das concepções de professores, as possibilidades e limites de uso da aldravia no processo de formação de conceitos.**

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender o papel formativo da arte e os elementos específicos que constituem a aldravia;
- b) Analisar como os conceitos podem ser articulados e mobilizados na aldravia;
- c) Conhecer os fundamentos didáticos, filosóficos e psicológicos da PHC.
- d) Analisar as concepções de educação e de ensino dos professores.

Parte-se da hipótese de que a capacidade de significação e produção de sentidos da aldravia, se bem articulados pelo professor, é potente para o ensino, pois pode mobilizar conceitos por meio do confronto dos conhecimentos espontâneos com os científicos, constituindo e ampliando a consciência dos estudantes a respeito das coisas, das relações e de suas próprias ações no mundo.

Assim, para viabilizar o teste da hipótese, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório. Fizemos uso dos fundamentos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético (MHD); psicológicos da PsiHC e didáticos da PHC, destacando a contradição – categoria central do método materialista histórico e dialético como principal categoria de análise.

Para realizar a análise dos dados, que se objetivaram na fala e em algumas produções dos professores colaboradores, foi empregada a análise microgenética de Vigotski, que nos permitiu observar pelas minúcias os sentidos e significados que condensam. Buscamos identificar, a partir da representação particular desses professores e pela mediação teórica do nosso referencial, a realidade apresentada. Essa realidade, por sua vez, sustenta o processo das práticas de ensino não apenas dos três professores aqui apresentados, mas, além disso, nos dá direcionamento ao conhecimento geral das bases reais do processo de práticas pedagógicas que favorecem ou não a formação de conceitos.

Além da categoria central da dialética – a contradição –, também utilizamos conceitos importantes como possibilidade e realidade. Esses conceitos – possibilidade e realidade, ajudaram a nos direcionar na compreensão dos dados. Outros conceitos como sentido e significado; pensamento e linguagem; motivo, necessidade e ação surgiram durante as análises e contribuíram sobremaneira para o entendimento do objeto: a percepção do professor sobre a possibilidade de uso didático da aldravia no processo de formação de conceitos.

Dessa forma, o referencial teórico que guiou nossa análise, brevemente apresentado nas linhas introdutórias deste primeiro capítulo, está organizado no capítulo dois e foi distribuído em cinco seções: Arte e formação humana na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; As aldravias: possibilidades e limites na prática de ensino; Pedagogia Histórico-Crítica – fundamentos e questões didáticas (a didática na Pedagogia Histórico-Crítica/fundamentos e métodos); Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e formação de conceitos; Atividade e consciência.

No terceiro capítulo, são descritas a abordagem metodológica, o contexto de coleta de dados efetuados e a caracterização da análise de dados segundo as questões de pesquisa.

Já o quarto capítulo é dedicado à análise dos dados, onde foram identificadas e analisadas as principais contradições da prática de ensino, presentes no discurso dos participantes, a saber: desarticulação entre a formação inicial e a prática “real” em sala de aula; polissemia da poesia e monologia do conceito; teoria e prática na sala de aula; ser professora e ser bióloga; professor determinado e determinante; conhecimento tácito e conhecimento sistematizado; desenvolvimento e acúmulo de informação; desvalorização e hipertrofia da escola; criação e reprodução; educação utilitária e educação emancipadora; teoria e prática na sala de aula; ensino e aprendizagem; conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa, indica algumas possibilidades e limites da utilização de aldravias em sala de aula e aponta, dentre outros resultados, como elas podem estabelecer relações entre significado e sentido, alargando a consciência de alunos e professores.

Ao final, são apresentadas as referências bibliográficas que foram utilizadas e os apêndices.

Com este trabalho, buscamos contribuir com a prática pedagógica a partir da proposição das aldravias como caminho para a formação de conceitos que, em última instância, coincide com a ampliação da capacidade dos indivíduos compreenderem a realidade de forma mais fidedigna, instrumentalizando-os a transformá-la.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ARTE E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Meu povo e meu poema crescem juntos
 como cresce no fruto
 a árvore nova
 No povo meu poema vai nascendo
 como no canavial
 nasce verde o açúcar
 No povo meu poema está maduro
 como o sol
 na garganta do futuro
 Meu povo em meu poema
 Se reflete
 como a espiga se funde em terra fértil
 Ao povo seu poema aqui devolvo
 menos como quem canta
 do que planta
 (Ferreira Gullar)

Iniciamos este capítulo com o poema de Ferreira Gullar por entendermos que ele, como legítima obra de arte, dialoga com o chão social e, como observado por Lukács (1966), não há como se tematizar a influência da arte na formação humana sem relacioná-la à prática social. Ademais, reforça o que Martins (2015) defende sobre a interfuncionalidade das funções psíquicas. À medida que eu consigo me emocionar ao ler o poema de Gullar, exatamente por ser capaz de interpretá-lo, eu percebo as relações do conteúdo do pensamento com o conteúdo do sentimento.

Temas ligados a arte, como a poesia, não são, em geral, muito utilizados como ferramenta de ensino no interior das escolas, principalmente fora da Literatura e da Língua Portuguesa. Contudo, a vista do exposto até aqui, a arte pode contribuir de forma decisiva para a formação dos indivíduos, sobretudo se não for utilizada de forma ingênua e acrítica. A arte, para o filósofo Gramsci, citado por Konder (1967) se constitui como:

[...] parte da cultura; por sua natureza, seus problemas gerais se inserem no quadro dos problemas da cultura e no quadro das condições superestruturais. Por isso não se deve falar em luta por uma nova arte e sim luta por uma nova cultura. [...] Para Gramsci, Arte não se dilui no conjunto das superestruturas pois ela possui a sua especificidade. E tem como função ‘plasmar as consciências humanas, exercendo por conseguinte uma influência educacional’ (KONDER, 1967, p. 114, *grifo do autor*).

De acordo com a citação de Gramsci, a arte não pode ser apenas elemento estético, pois compreende que, se ela não agregar valor histórico e cultural, ou valor pedagógico, estará condenada à ignorância, mostrando-se reduzida do seu valor real, em uma representação

unilateral. Deste modo, pode-se defender que a arte possui valor educacional e humanizador e, para representar com efeito a realidade humana, precisa apreender em profundidade os aspectos contraditórios essenciais.

No trabalho educativo, a arte pode ser considerada um dos tripés para a formação integral do homem, o que Marx chamou de omnilateralidade⁵. Junto com a ciência e a filosofia, ela fornece elementos valiosos para a expansão da consciência e da autoconsciência do indivíduo, dando a ele ferramentas para interpretar a realidade concreta (LUKÁCS, 2018). Para esse autor, a arte é produto do desenvolvimento da vida dos indivíduos, é resultado de um processo *continuum* de produção da vida e de formação e desenvolvimento dos seres humanos (LUKÁCS, 2018).

Duarte (2016) entende que as obras desses três campos mais elaborados de produção humana – arte, ciência e filosofia – podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos.

Amparados nesta compreensão de Lukács e Duarte, é possível entender o caráter formativo da arte, assim como o caráter humanizador da educação. Citando Marx, Santos (2020, p.76) indica que “a formação humana é o princípio educativo para educar o humano-social, pois apenas na plenitude integral da humanidade pode residir o princípio educativo capaz de formar a pessoa singular conectando-a ao gênero humano.”

Nessa esteira, o problema educacional, aqui convertido em nosso objeto de pesquisa, isto é, a concepção do professor sobre a possibilidade da aldravia contribuir na formação de conceitos, assim como qualquer problema educacional, não deve perder de vista que os processos educacionais e os problemas que vão se originando no interior desses processos possuem uma dimensão material. Essa dimensão é ligada à base material de desenvolvimento da própria história da humanidade, por isso, é importante, antes de entrarmos nas especificidades do nosso objeto, destacar o lastro histórico das condições materiais de produção da vida humana.

Compreender como e por que essa humanidade produz sua própria existência se diferenciando dos demais animais que apenas se adaptam à natureza para sobreviver é condição importante, tendo em vista que os processos educacionais se realizam sob as condições objetivas da vida humana/social e que esse próprio ser humanizado pode agir e transformar essa realidade. “A primeira condição para o professor atuar na perspectiva histórico-crítica é ele ter

⁵ Formação do homem em todas as suas potencialidades. Destacamos que na sociedade capitalista, essa formação omnilateral não é possível, portanto, ela é uma possibilidade para além do capital.

um bom domínio de como funciona a sociedade em que nós vivemos. E para entender como ela funciona, ele tem de compreender como ela resultou nisso que está aí, seu desenvolvimento histórico” (SAVIANI; MARTINS; CARDOSO, 2015, p. 185).

Assumimos neste estudo a educação escolar sob a perspectiva da PHC, que defende a promoção da humanização por meio da transmissão e apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. Saviani (2015) explica que a humanidade é uma construção histórica e coletiva, e por isso a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, destaca que:

O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida, e, com a evolução da vida, surgiu o ser humano como ser social, a esfera da vida em sociedade, da sociabilidade. Esse processo evolutivo foi marcado por saltos ontológicos. Quando ocorre um salto ontológico, surge uma nova esfera do ser. O primeiro salto foi o da passagem do ser inanimado ao ser vivo, e o segundo, o da passagem do ser biológico ao ser social. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 219).

Essa passagem do ser biológico ao ser social ocorreu pelo trabalho. O que diferencia esse ser social dos demais animais é, essencialmente, sua relação com a natureza. Para sobreviver, os demais animais se adaptam às condições naturais, já o ser humano precisa garantir sua sobrevivência, adaptando a natureza às suas necessidades, transformando-a por meio do trabalho. A definição de trabalho de Marx, diz que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211).

Leontiev, citando Marx, colabora para o entendimento do trabalho como atividade vital para a humanidade:

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza. Marx, escreve: ‘O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre homem e a natureza.’ O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural...O trabalho é antes de mais nada caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos. ‘O trabalho, diz Engels, começa com a fabricação dos instrumentos.’ O segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. O trabalho é, portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade. (LEONTIEV, 2004, p. 80).

De acordo com Vigotski e Luria (2007), os instrumentos criados pelos homens para modificar a natureza em decorrência do trabalho de subsistência libertaram-nos da existência meramente biológica, pois provocou a aparição de novas formas de comportamento. Para eles, a utilização desses instrumentos teria sido a chave da transição animal para a existência social. Os autores explicam que:

[...] a história filogenética da inteligência prática do homem está estreitamente ligada não somente ao domínio da natureza, mas também ao domínio de si mesmo. Dificilmente a história do trabalho e a história da fala podem compreender-se uma sem a outra. O homem não somente criou instrumentos de trabalho mediante os quais submeteu a seu poder as forças da natureza, mas que inventou também os estímulos que ativavam e liberavam seu próprio comportamento, que submetiam suas próprias forças a sua vontade. Incluindo nas fases iniciais do desenvolvimento do homem pode ressaltar esse fato. (VYGOSTKI; LURIA, 2007, p. 80).

Como assegura Leontiev (1983), as funções naturais são substituídas pelas funções culturais e, a assimilação da cultura, que é historicamente constituída, orienta o desenvolvimento psíquico das pessoas, assim como orienta a apropriação do sistema conceitual já constituído pela humanidade. O próprio Leontiev (1978) já destacava que, apesar da importância das leis biológicas, elas não determinam o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, ou seja, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos não vai desabrochar naturalmente, é preciso que o indivíduo se aproprie dos elementos historicamente elaborados para se desenvolver.

Lukács (1996) colabora com esse pensamento ao dizer que, como ser social, o homem é constituído por várias esferas. De acordo com ele, a esfera da vida cotidiana foi o ponto de partida do qual surgiram e se diferenciaram outras, como a esfera da arte, da ciência, da política, da moral etc., mas, antes de tudo, o homem é um ser vivo que vive em constante intercâmbio com a natureza.

O autor afirma ainda que a arte é um produto tardio do desenvolvimento humano, pois a necessidade de se expressar artisticamente só surgiu depois que as necessidades básicas de sobrevivência, ou seja, se alimentar, se abrigar etc. foram atendidas. Assim que essas necessidades eram satisfeitas, outras esferas cada vez mais complexas foram sendo requeridas. Criar algo diferente do que já existe na natureza para satisfazer uma necessidade transforma a realidade e faz surgir novas necessidades. Esse movimento de gerar novas necessidades vai requerendo meios cada vez mais elaborados para satisfazê-las.

Os meios mais elaborados para satisfação dessas necessidades são denominados por Lukács (1966) de objetivações superiores que, para o autor, surgem sempre do cotidiano e a ele

retornam, enriquecendo-o. Para ele, a arte seria uma forma privilegiada de objetivação superior, uma vez que pode registrar a autoconsciência humana. Ele afirma que o compromisso da arte, assim como da ciência e de outras objetivações superiores, é o de causar catarse. De acordo com sua visão, a arte não tem compromisso de refletir a verdade em si, como tem a ciência. Contudo, tem compromisso de refletir o drama humano, fazendo com que o indivíduo sinta a sua humanidade ou a distância que está dela. Em outras palavras, a arte vai registrar aquilo que se refere diretamente àquela pessoa humana em diálogo com o gênero humano. Para o autor, quando isso acontece, o indivíduo registra uma autoconsciência. Abreu e Assumpção colaboram com esse entendimento elucidando que:

a arte se constitui como um produto da ação humana mais elaborada, justamente por requisitar dos indivíduos capacidades cognitivas e afetivas mais desenvolvidas, que extrapolam os limites da subsistência e inauguram as tentativas de compreender a si mesmo, bem como entender o mundo e os seus fenômenos. (2021, p. 131)

Em conformidade com os autores supracitados, Assumpção e Duarte (2017) reforçam que, no processo de intercâmbio com a natureza, os indivíduos produzem os meios de satisfazer suas necessidades. Essa produção marca um salto qualitativo importante que diferencia os seres humanos dos animais. Os autores destacam três pontos essenciais desse salto, a saber: a gênese do caráter teleológico da atividade humana, ou seja, a antecipação mental do resultado do trabalho. Segundo Duarte (2013, p. 25-35): “a produção de meios da satisfação de necessidades dá ensejo ao nascimento de novas necessidades, gerando-se, dessa forma, uma dialética entre capacidades e necessidades que não se interrompe enquanto existir a humanidade; a criação de instrumentos vem junto com a produção da linguagem e de formas de organização humana coletiva”.

A partir da obra de Marx, Lukács (1996) considera o trabalho como categoria fundante do homem, apontando que toda a produção social está amparada na atividade de trabalho, incluindo a arte como uma das produções do trabalho gerada tardiamente. Nesse sentido, a arte foi gerada a partir da satisfação das necessidades humanas elementares, restritas à vida material. Para o autor, ela tem um caráter formativo no indivíduo, porque:

opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito (LUKÁCS, 1970, p. 274).

Lukács percebe que, ao exercer seu papel estético, a obra de arte também contribui na formação dos sujeitos. Contudo sua intenção como prática social não é formar o sujeito e sim

refletir as impressões do ser humano sobre a realidade, ou seja, ser um reflexo antropomórfico. Para este autor, a arte tem o poder de provocar nas pessoas experiências afetivas e cognitivas que ultrapassam os limites da cotidianidade (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2017). Esse destaque é muito relevante, pois o capitalismo fragmenta o ser humano em sensibilidade de um lado e razão do outro.

Com a divisão social do trabalho, surge a cisão do humano. Segundo Assumpção e Abreu (2021), a separação artificial entre razão e emoção é bastante propalada no pensamento moderno, projetando-se em concepções dicotômicas sobre os conteúdos escolares. Segundo os autores, essa separação, projetada nas concepções de ensino, contribui para o esvaziamento dos currículos afetando o processo de transmissão e apropriação dos saberes.

Do ponto de vista da arte, ela reflete a realidade a partir da subjetividade do artista, que está localizado em determinado contexto histórico. Por meio da obra de arte, o indivíduo pode ter contato com a subjetividade humana e com a objetividade histórica. Assim, o sujeito pode reconhecer-se como parte da espécie humana. A arte faz com que o indivíduo se afaste da sua individualidade e se aproxime de um reconhecimento de si, como parte do gênero humano. É possível experimentar sentimentos que não são especificamente de um determinado indivíduo, mas sim do gênero humano. Esse reconhecimento de si na humanidade contribui para um rompimento com a alienação, porque empresta olhos da humanidade ao indivíduo (DUARTE, 2021). Ela ainda faz com que sentimentos como: ciúme, medo, tristeza, raiva, alegria, contentamento etc. não sejam de um indivíduo, mas expressem genuinamente a humanidade. Nesse sentido, concorda-se com Luckács (2018), quando ele afirma que a arte é uma forma de autoconsciência do gênero humano.

O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em-si da objetividade é transformado em um ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana; quando o sujeito receptivo experimenta uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, ao homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmo autoconsciente no macrocosmo do desenvolvimento da humanidade. (LUKÁCS, 2018, p. 268-269).

De acordo com o exposto, podemos compreender que a arte pode estabelecer um equilíbrio dinâmico entre os indivíduos e a realidade coletiva, tornando-se cada vez mais um elemento essencial da humanidade.

Segundo Lukács (1966), é pela elevação do ser humano dessa cotidianidade que se registra a autoconsciência humana, para ele isso é a catarse – que significa o despertar da emoção, ela é a responsável por essa autoconsciência, por isso é o elemento que educa o humano. É considerada por Lukács como categoria geral da estética e comprova a função social da arte, visto que “por meio dela, a consciência estética da receptividade assume a reflexão sobre os fundamentos e os pressupostos da necessidade da vivência estética, (Santos, 2018, p. 352)”. Para o autor, a arte precisa tomar o homem por inteiro, na sua totalidade, isso significa que envolve o cognitivo e o emocional. Para ele, a catarse não é só tomar o homem pelas suas emoções ou pela razão ou pela crítica.

Ainda para o autor, a arte tem um caráter desfetichizador e transformador, portanto, pode contribuir para a emancipação humana. Ela pode fazer com que o indivíduo ultrapasse o nível da sua individualidade, ampliando sua consciência acerca do gênero humano.

Contribuindo com a discussão sobre a catarse, Duarte (2015) realça que o aspecto emocional da catarse não se dissocia dos demais. Ele faz esse destaque para explorar a categoria catarse na didática e, tomando como referências o próprio Lukács e Gramsci, defende que:

O processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2015, p. 3)

Grosso modo, Duarte defende que a catarse produz mudanças na visão de mundo das pessoas. Diante desse entendimento, ele defende que ela pode ser provocada por outros elementos além dos artísticos, mesmo que de formas distintas. O autor cita, no campo da ciência e da filosofia, o heliocentrismo e a evolução das espécies de Charles Darwin como exemplos de teorias científicas catárticas. No terreno da filosofia, ele cita o próprio Materialismo Histórico-Dialético (MHD), destacando que se essa teoria for estudada de forma aprofundada e sem preconceitos, ela produz inevitavelmente mudanças na visão de mundo dos indivíduos, ou seja, produz catarses (DUARTE, 2018).

Levando em consideração que tanto o efeito estético quanto o científico e de outras esferas incidem sobre a formação do sujeito, retomamos a categoria do trabalho, destacando que arte não é trabalho, mas cumpre uma função social importantíssima na formação humana (LUKÁCS, 1966). Entendida como fundante do ser social, mas não se esgotando nele, podemos inferir que o próprio trabalho exige outros complexos que vão constituir esse ser social. Um deles é a educação.

Evidenciamos, então, a compreensão da educação como fundamental para a continuidade do processo de reprodução social. Martins (2015) afirma que “o processo de humanização é um processo educativo”, o que pressupõe que é preciso ensinar às novas gerações o que a humanidade produziu ao longo da história. Evidencia também mais uma característica que distingue o *homo sapiens* dos demais animais: a capacidade de assimilar a experiência alheia por meio da mediação.

Oliveira (1996, p. 63) contribui com essa interpretação quando ressalta que “[...] o ser humano para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido”.

Desde o princípio da formação humana, tanto os instrumentos criados pelos indivíduos quanto a relação entre os indivíduos foram adquirindo uma existência objetiva como produto da atividade humana (DUARTE, 2004). Tanto os processos de objetivação quanto de apropriação são possíveis pelo trabalho produtivo e são acumulados pelos indivíduos à medida que a atividade humana se objetiva. Assim, ao se apropriar do objeto cultural, os indivíduos estão também entrando em contato com a história de muitas gerações.

A escola tem papel essencial, porque pode possibilitar às gerações atuais e futuras, por meio da transmissão, a apropriação de conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história. De posse do conhecimento, os estudantes podem compreender melhor a realidade e agir sobre ela de forma consciente. Em outras palavras, podem criar algo diferente do que já existe, ou seja, transformar a realidade, humanizá-la.

Considerando o poder humanizador da difusão do conhecimento, seja pela arte, pela ciência ou por outras esferas, bem como considerando a importância relevante da educação nessa transmissão, acreditamos que a educação escolar, fundamentada nos diversos conhecimentos e, em especial, nos artísticos, filosóficos e científicos, pode elevar a consciência do ser humano (DUARTE; SAVIANI, 2021).

Sendo assim, retomamos Lukács (1966), ao afirmar que a arte e a ciência constituem esferas da produção não material, das quais as relações com as necessidades humanas não são lineares e nem diretas. O filósofo e esteta considera que o objeto artístico, assim como o da ciência, é igualmente um produtor de necessidades que pode elevar o indivíduo para além da cotidianidade. O autor deixa claro que tanto a ciência quanto a arte são frutos de um processo histórico, no qual o homem vai especificando e trazendo certa autonomia dessas categorias do

ser social. Assim, deixa claro que a arte reflete a realidade na consciência do indivíduo de forma distinta das formas pelas quais a ciência e a cotidianidade a refletem.

A ciência seria ‘desantropomorfizadora’, ou seja, procuraria produzir um conhecimento da realidade despido, o mais possível, de distorções acarretadas pelo antropomorfismo, ao passo que a arte procuraria refletir a realidade humana de forma igualmente humana e, nesse sentido, a arte seria conscientemente antropomórfica, fazendo da existência histórica da humanidade seu objeto primeiro e último. (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2017, p.171-172).

Enquanto a ciência, que é desantropomórfica e imanente⁶, reflete os objetos e fenômenos como são em si, desantropomorfizadamente; a arte os reflete de modo antropomórfico, orientando-se pelo imanentismo humano, trafegando suas aspirações entre sujeitos (SANTOS, 2018). Assumpção e Duarte contribuem advertindo que:

A arte autêntica, entretanto, elabora os problemas humanos de uma maneira própria, que não é aquela da cotidianidade, não tendo por objetivo produzir resultados imediatos. Mas, ao alcançar resoluções propriamente estéticas para as grandes questões humanas, a arte acaba por enriquecer o mundo humano, agindo indiretamente sobre as questões cotidianas. (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2017, p.172)

A ciência e a arte apesar de trafegarem de formas distintas, a primeira desantropomorficamente (reflete os objetos e fenômenos como são em si, de forma objetiva) e a segunda antropomorficamente (reflete o drama humano para o próprio humano e evidencia o aspecto subjetivo, de tocar na subjetividade dos indivíduos), têm um ponto de contato importante, segundo Lukács (1966). Esse ponto é a imanência, ou seja, tanto a ciência quanto a arte precisam do homem para existir, ou seja, só quem produz arte e ciência é o homem. Ambas se orientam pelo imanentemente humano.

A imanência na ciência tem relação com a compreensão das propriedades dos objetos que existem independentes da consciência humana, já na arte, ela é voltada para a compreensão dos dramas humanos. Em outras palavras, tanto a ciência quanto a arte têm o conhecimento como elemento comum, contudo a ciência trabalha com o conhecimento relativo à consciência, isto é, busca saber como as coisas são em si. Ela vai registrar o elemento histórico que vai constituir um conjunto de conhecimentos que permitirá ao indivíduo formar uma visão de mundo.

A arte registra o conhecimento pela autoconsciência. Ela vai registrar o conhecimento que se refere diretamente a uma determinada pessoa, mas em diálogo com o gênero humano,

⁶ Imanente é o que move o objeto, está dentro dele. Imanentismo “é a doutrina ontológica segundo a qual tudo é compreendido na essência do próprio ser. É sobre as bases imanentistas que Marx estrutura toda sua teoria sobre o ser, sobre a humanidade.” (DE PAULA FERREIRA; DUARTE, 2010, p. 128)

de forma que aquela pessoa consiga perceber a humanidade ou a distância que está dessa humanidade. Lukács (1966) destaca bem esse registro da autoconsciência como o papel social da arte. Ele complementa que esse registro só é possível pela catarse, já apresentada neste capítulo, como a categoria geral da estética.

Para o autor supracitado, quando a arte registra autoconsciência no indivíduo pelo processo catártico, ela é mais e menos conhecimento. Isso porque ela consegue registrar alguns aspectos que o elemento desantropomórfico científico não consegue, no entanto, não consegue explicar diretamente determinados conteúdos. A citação abaixo elucida bem essa questão:

[...] determinados conceitos que são indispensáveis para revelar o essencial nas esferas singulares da atividade humana – como o conhecimento para a ciência, como o dever para a moral individual – desempenham um duplo papel na tentativa de delinear a especificidade decisiva do estético: por um lado, sua aplicação à estética, sobretudo à obra de arte, demonstra-se como inadequada. A objetivação de todos os fenômenos nas obras de arte revela, de fato, algumas determinações do ser e da essência, até então muitas vezes inatingíveis e, portanto, vai aqui paralelamente com a ciência, assim como na exploração das determinações da vida humana interior; mesmo assim, todos sentem imediatamente que esta multiplicação, enriquecimento, aprofundamento de nosso saber acerca do mundo e do ser humano é inadequadamente descrito com o conceito de conhecimento. O oferecido pela obra de arte pode ser, ao mesmo tempo, mais e menos do que conhecimento. É mais, uma vez que a arte amiúde é capaz de revelar fatos que até então eram inacessíveis ao conhecimento, e pode mesmo fazê-lo de tal modo que a tradução em conhecimento desantropomorfizador permanece impossível por muito tempo, podendo tratar-se de extensões de nosso conhecimento do mundo e do autoconhecimento que – por diversas razões – nunca experimentará uma descrição precisa no sentido desses sistemas conceituais. (LUKÁCS, 1966, p. 513, v. 2).

Pode-se dizer que a arte expressa a realidade de maneira que o ser humano tenha acesso às leis que o movem, portanto, aos elementos lógicos dos objetos e fenômenos, porém vai além desses elementos. Usando a poesia como exemplo, vejamos um trecho do poema *Navio Negreiro* de Castro Alves:

‘Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dois é o céu? Qual o oceano?... ’

‘Os marinheiros Helenos,
Que a vaga iônia criou,
Belos piratas morenos
Do mar que Ulisses cortou,
Homens que Fídias talhara,
Vão cantando em noite clara
Versos que Homero gemeu...
...Nautas de todas as plagas!
Vós sabeis achar nas vagas
As melodias do céu... ’

‘Era um sonho dantesco... O tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar do açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar... ’

‘Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças... mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!’

‘Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus...
Ó mar! por que não apagas
Co’ a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noite! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!... ’

‘Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d’amplidão...
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar... ’

‘Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu na vaga,
Como um íris no pélagos profundo!...
...Mas é infâmia de mais... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...
Andrada! arranca este pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!’
(CASTRO ALVES, 1868).

O poema tem uma objetividade, apresenta um fato real da nossa história que é a escravidão. O elemento tratado é lógico e racional, todavia o poema apresenta o conhecimento histórico muito além da lógica, da objetividade de um fato histórico. O poeta Castro Alves, além de denunciar o descumprimento de uma lei⁷ que proibia o tráfico de escravos, se coloca

⁷ Lei Eusébio de Queirós aprovada em 4 de setembro de 1850. Ela determinava a proibição do tráfico de africanos escravizados para o Brasil.

no poema e faz o mesmo com o leitor ou o ouvinte, lembrando, assim, que a escravidão é um ato vergonhoso e desumano. Ele aproxima o sujeito de uma tragédia humana. Ao mesmo tempo:

É menos, porque o proposto por ele, visto da perspectiva e da metodologia da ciência, só pode ter sempre o caráter de uma facticidade. A 'prova' artística e estética, indispensavelmente requerida, de sua necessidade, vista apenas cientificamente, nunca pode se elevar além do nível de tornar imediatamente evidente o momento da necessidade em um ser-precisamente-assim de um fenômeno ou de um complexo de fenômenos. Do ponto de vista do conhecimento no sentido propriamente dito, portanto, vida cotidiana e arte se aproximam estreitamente como um reservatório enorme de formulações de questões e observações que podem ser extraordinariamente importante [...] (LUKÁCS, 1966, p. 513, v.2).

Retomando o exemplo do poema *Navio Negroiro*, podemos observar que, embora a escravidão seja real e concreta; pela poesia conseguimos indeterminar elementos factuais. Nesse contexto, não é exagero afirmar que não há como produzir arte sem racionalidade. Ela fala de algo que tem a ver com a humanidade, mas sua expressão não se esgota nos fatos. Para além dos fatos objetivos, importa como isso toca as pessoas, o que elas sentem ao ler ou ouvir um poema desses.

Para Santos (2017, p. 30), o “resultado, que consegue registrar a autoconsciência da humanidade, garante à arte a mais autêntica prova da imanência humana”. Para Lukács (1966), toda obra de arte autêntica tem a ver com a humanidade, reflete um drama humano, portanto, seu conteúdo é sempre testemunho da imanência humana. Ciência e arte nascem na cotidianidade e voltam a ela enriquecendo-a. O próprio Lukács usa de linguagem metafórica para explicar a relação da arte e da ciência na cotidianidade:

Se representarmos a vida cotidiana como um grande rio, pode-se dizer que dele emergem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, da ciência e da arte, diferenciam-se, constituem-se segundo suas finalidades específicas, atingem sua forma pura nessa especificidade — que nasce das necessidades da vida social - e então, como consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, para conduzir novamente à corrente da vida cotidiana. Isso é enriquecido com relatos constantes de resultados supremos do espírito humano, para assimilar suas necessidades práticas diárias e, assim, dão origem, como questões e como demandas, a novas ramificações dessas formas superiores de objetivação. (LUKÁCS, 1982, p.11-12, v.1).

Com essa metáfora, Lukács afirma que tanto a arte quanto a ciência vêm da cotidianidade, ganham certa autonomia relativa sobre a vida, diferenciando-se do pensamento cotidiano dos homens como formas superiores de objetivação, contudo, ambas refletem a mesma realidade. Têm suas especificidades, se diferenciam, mas retornam à vida, de modo a enriquecê-la. Ambas fazem com que os indivíduos enxerguem a vida com outros olhos, de

forma ampliada, além da aparência imediata. Por isso, Lukács (1966) afirma que elas são esferas superiores de objetivação humana, ou seja, esferas superiores de expressão humana.

Quando Lukács localiza a arte na vida social, afirmando que ela surge desse grande rio que é a vida, e que dela se diferencia e a ela retorna, ele está afirmando o caráter imanente da arte. A arte surge das demandas do real, por isso, ela é imanente. Nas palavras do autor:

A estrutura categorial objetiva da obra de arte faz que todo movimento da consciência o faça transcendente, tão natural e frequente na história do gênero humano, transforme-o de novo em imanência ao obrigar-lhe a aparecer como o que é, como elemento da vida humana, de vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento. (LUKÁCS, 1966, p. 28, v.1).

Segundo Lukács (1966), no cotidiano, alguns elementos se misturam e dificultam que as pessoas os vejam em sua totalidade. Para o autor, com as ferramentas cotidianas não é possível enxergar os elementos encobertos nas contradições do cotidiano, é, portanto, aí que entra a arte.

Ela tem a função de revelar o que está encoberto. Pega o elemento do cotidiano, o desliga do imediato a partir de algumas mediações – a poesia é um bom exemplo –, e o eleva a um patamar superior de convivência. O elemento estético do poema, isto é, o racismo como referência, se torna capaz de revelar as contradições que o envolvem no cotidiano e, ao elevá-lo pela poesia, fazer com que determinada pessoa sinta o sofrimento de um negro no Brasil, mesmo nunca tendo passado por esse sofrimento. Esse sentimento pode levar os indivíduos a se entenderem dentro de um país altamente racista como o Brasil. Se na fruição de um poema sobre racismo o indivíduo for tocado pela emoção e houver o registro da autoconsciência, ele vai enxergar aquilo que está ali no cotidiano de modo distinto, podendo transformar suas atitudes. Assim, a poesia, ou outro tipo de arte autêntica, funciona, para Lukács (1966), como uma ferramenta que permite enxergar além do imediatamente observável.

Contudo, o autor deixa claro que a arte não existe sem racionalidade. Ele afirma que ela só pode existir sobre a lógica e que, apesar de operarem de formas distintas na realidade, não há uma oposição entre arte e ciência.

À vista do exposto, compreendemos que todos esses fundamentos, de forma direta ou indireta, possuem implicações essenciais para o processo de organização da educação escolar. Os conhecimentos ensinados na escola, sejam eles artísticos ou científicos, precisam de uma organização para enriquecer a visão de mundo dos aprendizes, portanto, precisa ser mediada e não imediata. Da mesma forma em que no âmbito estético as relações com a vida não são

diretas, também as relações entre a prática educativa e a prática social não se reduzem a aspectos pragmáticos e imediatos (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2017).

Entendida a arte como elemento antropomórfico resultante da evolução histórica da humanidade e como uma objetivação superior dessa humanidade capaz de produzir autoconsciência, é importante esclarecer que, quando condicionada pelo professor para atender um objetivo educacional dentro de um conteúdo, ou seja, quando for utilizada no processo de construção de conceitos específicos de algum componente curricular, como conceitos matemáticos, biológicos, geográficos etc., deve ser usada também como objeto da cultura humana, pois, apesar da subjetividade ser a referência na arte, qualquer tipo de arte não é uma expressão espontânea, isolada de determinado grupo. Esse grupo não está separado desse processo histórico e das contradições dele. Assim, é fundamental, ao utilizar as expressões artísticas na sala de aula, que o professor compreenda que mesmo trafegando um conhecimento desantropomórfico não deve abrir mão do registro antropomórfico que as expressões artísticas podem provocar. Todavia, é importante que os professores saibam distinguir os elementos antropomórficos dos desantropomórficos, como também que compreendam que a catarse artística e a científica carregam especificidades e se manifestam de maneiras diferentes.

Apesar do recorte didático para fins da pesquisa, não se pretende abrir mão da utilização da arte, no caso, a poesia em sua forma essencial, ou seja, para produzir a autoconsciência. Entendemos que é desafiador, porém, possível, se tivermos a clareza das características da arte como elemento antropomórfico e das características do uso dela para ensinar outros conteúdos. Como tentativa de exemplificar essa possibilidade, citamos as seguintes aldravias sobre racismo:

afiada
por
tanta
amolação
presente
protesto
(ARAÚJO, 2020, p. 68)

palavras
engolidas
mal
digeridas
dor
mentes
(ARAÚJO, 2020, p. 69)

Em uma aula intencionalmente planejada para discutir sobre o racismo, as aldravias acima podem dialogar com o conteúdo delas, com o que está dentro dos alunos e, em alguns

deles, pode provocar sentimentos, emocionar e, nesse momento da emoção, registrar a autoconsciência. Certamente que, por ser antropomórfico, vai depender de cada um. Contudo, em um país racista como o nosso, o professor não pode abrir mão de educar o aluno sobre o tema e utilizar também elementos desantropomórficos para tal, visto que “O objeto artístico é um produtor de necessidades que pode impulsionar o indivíduo para além das fronteiras delineadas pela vida cotidiana” (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2017, p. 171). Dessa forma, uma pessoa, mesmo que nunca tenha sofrido ou praticado o racismo diretamente, pode experimentar esse sentimento, que é do gênero humano. Para Duarte (2021), esse reconhecimento de si na humanidade contribui para um rompimento com a alienação, porque empresta olhos da humanidade ao indivíduo.

Dessa maneira, entendido o papel da arte na formação humana e o caminho pelo qual ela educa os sujeitos, antropomorficamente passamos a especificar as leis⁸ da aldravia a fim de dar clareza sobre seu conteúdo a ponto de dar também liberdade aos professores de a utilizarem tanto em sua essência poética, ensinando os conteúdos da arte, quanto como ferramenta didática, ensinando conceitos biológicos, matemáticos, linguísticos etc.

Antes, faz-se necessário esclarecer o termo liberdade para que não seja confundido com um espontaneísmo pedagógico, comum na maioria das correntes pedagógicas atuais.

Em primeiro lugar, o fundamento da liberdade consiste, se pretendemos falar racionalmente dela como momento da realidade, em uma decisão concreta entre diversas possibilidades concretas; se a questão da escolha é posta num nível mais alto de abstração que a separa inteiramente do concreto, ela perde toda sua relação com a realidade e se torna uma especulação vazia. Em segundo lugar, a liberdade é – em última instância – um querer transformar a realidade (o que, em determinadas circunstâncias, inclui a conservação das coisas como estão), o que significa que a realidade, enquanto finalidade da transformação, não pode deixar de estar presente mesmo na abstração mais ampla. Nossas considerações anteriores também mostram que uma intenção para uma decisão, que através de mediações está orientada à transformação da consciência de outro homem ou da própria consciência, aponta igualmente para uma tal transformação. (LUKÁCS, 2013, p. 138, citado por DUARTE, 2021, p. 120).

Liberdade, nesse contexto, respaldado em Lukács, diz respeito a ter consciência das coisas para decidir, para fazer escolhas pautado em um conhecimento mais fidedigno da realidade. Nas palavras do autor: “o fenômeno da liberdade, pois, só pode ser rastreado aqui em sua gênese ontológica. Numa primeira aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele” (2013, p. 138). Duarte (2021, p. 122), baseado nesse pensamento

⁸ Lukács apresenta as leis do gênero quando faz o debate sobre gêneros e estilos no volume II da grande estética, mas esse termo aparece em vários momentos da sua obra.

de Lukács, contribui escrevendo que “para que a escolha dos fins seja a mais adequada possível, é preciso conhecimento da dinâmica objetiva da realidade, ao menos no que se refere ao âmbito da realidade que se pretende modificar com uma determinada atividade.” Sendo assim, para o professor ser livre para utilizar a aldravia em contexto didático e captar seu potencial educativo, ele precisa ter conhecimento, precisa dominá-la, precisa conhecer seu conteúdo.

2.2 AS ALDRAVIAS: POSSIBILIDADES E LIMITES NA PRÁTICA DE ENSINO

aldravia
pequena
via
para
tamanho
poesia
(MARTINS, 2014)

A aldravia surgiu em um contexto histórico de virada do milênio, marcado por uma perda de referência das artes e das letras. Contraditoriamente ao reducionismo conceitual presente na época, os poetas aldravistas “buscaram propor uma escrita elaborada, mas simples; complexa de conceitos, mas referenciada com os universos discursivos em funcionamento nas sociedades; predominantemente indicial, mas suficiente para estabelecer comunicação e provocar sentidos” (DONADON-LEAL, 2018, p. 77).

O aldravismo é uma proposição artística nova no cenário da poesia contemporânea. Segundo Donadon-Leal (2002; 2016), o aldravismo nasceu da discussão do signo polifônico e da formação dos conceitos.

O conceito de polifonia⁹ é apresentado por Bakhtin (1929) quando ele analisa e caracteriza a obra de Dostoiévski. Para ele, Dostoiévski propõe uma nova forma artística: o romance polifônico.

Dostoiévski é o criador do romance polifônico. Criou um gênero romanesco essencialmente novo. Por isso sua obra não cabe em nenhum limite, não se subordina a nenhum dos esquemas histórico-literários que costumamos aplicar às manifestações do romance europeu. Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis. (BAKHTIN, 2011, p. 5).

Faraco (2009) esclarece que o termo polifonia foi utilizado por Bakhtin para indicar a nova forma de narrar criada por Dostoiévski, portanto:

⁹ O termo polifonia foi adotado por Bakhtin do vocábulo da música.

Polifonia não pode, desse modo, ser confundido com heteroglosia ou plurivocidade, que são termos utilizados por Bakhtin para designar a realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo ângulo da multiplicidade de línguas sociais [...] Polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes. (FARACO, 2009, p. 77-78).

Oportuno lembrar que, em estudos recentes de Grillo (2021), ela apresenta elementos contundentes que provam que a ideia de polifonia já estava presente na Rússia e União Soviética nos anos 1910 – 1920. Segundo a autora, essa ideia está presente em termos filosóficos, religiosos, psicológicos, antropológicos etc., em autores como: Gróssman, Chestóv, Berdiáiev, Solovóv etc., mas, foi Bakhtin que conseguiu reunir esses elementos (filosóficos, religiosos, psicológicos, antropológicos etc.) com o elemento do verbal. Para Grillo, Bakhtin dá materialidade verbal à polifonia, apresentando-a no plano da palavra, no estilo, na forma artística.

De acordo com Bakhtin (2009), a ausência de hierarquia é um dos princípios da polifonia. Sendo a polifonia um fenômeno presente na aldravia é importante destacarmos que, nas questões de educação, de acordo com o nosso referencial – PHC, o ensino sistematizado não é polifônico. Entendemos que na relação aluno-professor, as vozes não estão em pé de igualdade. Caso a voz do professor e do aluno tivessem a mesma força, o estudante já saberia o que está aprendendo.

No processo de aprendizagem há presença de múltiplas vozes, contudo, a relação entre elas não é essencialmente polifônica. O objetivo da educação formal está orientado para que o estudante produza sentidos equivalentes aos sentidos científicos, filosóficos e artísticos relativos ao conteúdo escolar. Tal fato indica que a multiplicidade de vozes presentes (científica, senso comum, religiosa etc.) da escola constituem, predominantemente, o fenômeno da plurivocalidade e da heterodiscursividade. Por exemplo: em uma aula de ciências, as vozes representadas pelo conhecimento científico e pelo senso comum não são equipolentes.

Por esse motivo, entende-se que é mais correto usar o termo polissemia para fazer referência às múltiplas vozes quando produzidas em decorrência de atividades escolares, uma vez que ela expressa a multiplicidade de significados independentemente da hierarquia ou valor existente entre eles. Assim, quando a aldravia é usada como ferramenta de ensino do conteúdo escolar, as relações entre as vozes presentes na composição do poema estão submetidas ao valor do conhecimento instituído pela escola. Deste modo, ainda que haja um momento de fruição estética que seja composto por relações polifônicas, a atividade principal – atividade educativa

– impõe limites e valores às diferentes vozes presentes no poema, condição que desequilibra qualquer possibilidade de equipolência entre as vozes presentes na atividade.

Retomando as especificidades da aldravia em si, Donadon-Leal (2018, p. 79) mostra que a referência principal é metonímica e não contempla uma visão completa e fechada de um conteúdo, como ele diz “ela funciona apenas indicialmente, para que o leitor possa ser sujeito dessa relação social.”. Ele conclui que o leitor, a partir da referência dada pelo poeta, pode expandir suas expectativas conceituais e aplicá-las aos seus universos discursivos. Para o autor, “o acontecimento da arte está na expressão de um sentimento, metonímia produzida no acoplamento de uma ideia ativada pela obra a uma estacionada experiência” (DONADON-LEAL, 2018, p. 84).

A par do exposto sobre o papel formativo da arte e reconhecendo a aldravia como uma nova forma poética genuína, a proposição de sua utilização como um meio para a formação de conceitos no ensino sistemático é uma oportunidade de um elemento estético novo na organização das aulas. Colaborando com esse entendimento, Vigotski escreve que:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2004, p. 237 *apud* PRESTES, 2010, p. 77).

Para tanto, é preciso conhecer essa nova forma poética.

[...] aldravia, forma nacional de poesia criada em Mariana, MG, em setembro de 2010, pelos poetas aldravistas Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, J.B. Donadon-Leal e J.S. Ferreira ... Poema sintético de seis versos univocabulares, com iniciais minúsculas, sem uso de pontuação e que traz como figura fundamental a metonímia. (DONADON-LEAL, 2018, p. 266, *grifos do autor*).

Essa nova forma poética, brasileira, gestada em Mariana, MG, tem como fundamento primordial: “o máximo de poesia num mínimo de palavras” (LEAL, 2022, p. 09). Segundo os criadores da aldravia, baseado nesse princípio de dizer muito sem dizer tudo, o poeta aldravianista¹⁰ deve observar alguns critérios para elaborá-las:

- iniciar os versos com letras minúsculas. Em caso de nomes próprios, vale a opção do autor;
- a divisão em palavras-versos já implica pausa; por isso, não é recomendada a utilização de pontuação. Além disso a pontuação limita;
- possíveis interpretações relativas a livres escolhas do leitor em deslizar pausas

¹⁰ Poeta aldravianista difere aqui de poeta aldravista. Sendo o primeiro termo destinado a qualquer pessoa que produza aldravias. O segundo é relativo aos desenvolvedores do Movimento de Arte Aldravista.

- para criar novos sentidos;
- as pontuações de interrogação ou exclamação podem ser utilizadas, se a sintaxe da aldravia, por si só, não denunciar a sua proposição;
- nomes próprios duplos (com ou sem ligação por hífen), cuja divisão resulta em outro nome (Di Cavalcante, Van Gogh), podem ser considerados vocábulos únicos;
- sugerir mais do que tentar escrever todo conteúdo. Incompletude é provocação aldrávica;
- privilegiar a metonímia, evitando a metáfora. (LEAL, 2022, p. 09).

Em suma, a aldravia é uma forma poética composta por seis versos univoculares, grafada com letra minúscula, evitando ser confundida com uma frase em pé. Como cada palavra é um verso, não exige pontuação, exceto, quando há a intenção do autor. Segundo os criadores, a não pontuação organiza o texto, que é escrito na vertical e dá liberdade ao leitor.

Donadon-Leal (2018, p. 258) destaca que “esse limite de seis palavras não se dá de forma aleatória, pois se está preocupado com a produção de um poema que condense significação com um mínimo de palavras, conforme o espírito poundiano de poesia.”. Para o autor, as figuras de linguagem, sobretudo a metonímia, garantem e proporcionam a maior abertura de significações. Souza Júnior (2022, p. 2) defende que “no caso específico da literatura, o sentido dos versos vai ser respaldado pelo pleno exercício metonímico da linguagem.”.

Embora a metáfora e a metonímia venham sendo estudadas ao longo do tempo, mais no âmbito das figuras de linguagem, e consideradas quase que exclusivamente como ornamento poético, há na literatura trabalhos importantes que trazem o pensamento metafórico no centro das ciências. Citamos aqui: Lakoff e Johnson (1980), eles destacam que a linguagem figurada permeia grande parte das ações no mundo e que o pensamento metafórico serve para ordenar o conhecimento. O próprio Lakoff qualifica a metonímia para além da linguagem, visto que fala sobre percepções do indivíduo como característica básica da cognição. Outra referência que trata a metáfora na Ciência é Bachelard. Ele escreve observações críticas contundentes sobre a utilização de metáforas e analogias na ciência e no ensino de ciências. Assevera que o uso dessas formas pode representar um obstáculo verbal no desenvolvimento e no ensino da ciência, contudo, ele não é contra toda e qualquer utilização, apenas quando usadas para reforçar concepções de senso comum ou quando impedem a compreensão do que se pretende ensinar, tornando-se obstáculos epistemológicos e pedagógicos. De acordo com o autor: “as imagens [...] são, ao mesmo tempo, boas e más, indispensáveis e prejudiciais, é preciso usá-las com medida enquanto são boas e desembaraçar-se imediatamente delas quando se tornam prejudiciais” (BACHELARD, 1951 *apud* ZYLBERSZTAJ; FERRARI; ANDRADE, 2002, p.

190).

As metonímias, para Donadon-Leal (2018), representam um elemento fundamental de constituição das aldravias. Para ele, “porções constitutivas das coisas podem representá-las, muito bem, no mundo das significações” (2018, p. 257). O autor esclarece que:

O conceito de metonímia leva, via de regra, o leitor à figura de linguagem de ampliação ou de redução do sentido de uma palavra, numa relação de implicação ou de causalidade ou de contiguidade. A metonímia, quando se dá numa relação quantitativa, é denominada também por sinédoque (parte pelo todo, singular pelo plural ou vice-versa). Pode-se ainda considerar a antonomásia como uma espécie de metonímia, uma vez que essa substitui um nome próprio por uma expressão que com ele se identifica. (DONADON-LEAL, 2002, p. 3).

Para Donadon-Leal, “a metonímia de que tratamos no aldravismo não é mera figura de linguagem, é conteúdo a ser tocado e experimentado” (2018, p. 66). Tal como Fernando Pessoa expressa em vários de seus clássicos versos, Souza (2021, p. 8) utiliza uma estrofe do poema “Eros e Psiquê” do poeta português, para suscitar a ideia de metonímia por sugestão:

E, inda tonto do que houvera,
à cabeça, em maresia,
ergue a mão, e encontra hera,
e vê que ele mesmo era
a Princesa que dormia.
(Fernando Pessoa)

Em um estudo recente sobre letramento literário em que se analisou o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias, o professor pesquisador abordou as metonímias em sua fundamentação teórica da seguinte forma:

Al-Sharafi (2004, p. 1) considera que o potencial de ensino da metonímia tem sido subestimado, porque, em grande parte dos casos, ela tem sido usada como mera substituição de palavras, sem considerar a importância pragmática e cognitiva. O autor (2004, p. 5) ainda destaca a importância da metonímia, que, para ele, tem seu papel relegado ao nível da substituição lexical. Na mesma linha, Sabino (2018, p. 358) critica grande parte dos livros didáticos e sites de pesquisa que desvalorizam o papel da metonímia ... e que consideram as metonímias meras substituições de palavras. Sabino (2018, p.358) postula ainda que as gramáticas e livros didáticos apresentam, em sua maioria, uma visão reducionista das metonímias, que, na verdade, deveriam ser mais exploradas, abrangendo as ilimitadas possibilidades de ocorrências. (SILVA, 2022, p. 81).

Esse mesmo estudo concluiu que a metonímia é um importante recurso de linguagem da aldravia e que “a metonimização como processo cognitivo nos leva a refletir sobre como o cérebro pode estabelecer poderosas relações de significação” (SILVA, 2022, p. 191).

Ao contrário da percepção classificatória e normativa comumente utilizada para tratar

as metonímias, na perspectiva do aldravismo, ela afeta e é afetada pelo contexto em que se desenvolve. A utilização delas na aldravia nutre um percurso mental, onde quem produz e quem frui a poesia pode caminhar da síncrese até a síntese e de uma síntese até uma nova síncrese de forma contínua e não linear. Ela pode nutrir campos semânticos, ou seja, alimentar uma rede conceitual. Dessa forma:

O aldravismo não quer tocar só nas matérias sólidas gravadas nos papéis, mas nos sistemas que sustentam a produção dos textos, e nos que sustentam a produção da leitura, além de tatear, no mais fundo possível, os discursos constitutivos desses sistemas. O aldravista é leitor de acervos com a fome dos cupins e das brocas na madeira do esquife e dos vermes na massa orgânica que o recheia. (DONADON-LEAL, 2002, p. 23-24).

A proposição poética da aldravia tem clara intenção de valorizar o uso da metonímia e explorar ao máximo suas possibilidades. Apesar da aldravia ter sido proposta no ano 2010, desde o ano 2000 que um grupo de poetas, entre eles, Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, J. S. Ferreira e J.B. Donadon Leal – criadores da forma poética, se reuniam, em permanente congresso, na cidade de Mariana, MG, para estudar e buscar conhecer as formas poéticas existentes e suas especificidades. Foi com muito estudo e entendimento das principais características das formas poéticas existentes que foi gestada a aldravia.

Sumarizando as principais formas poéticas estrangeiras encontradas na literatura brasileira, Donadon-Leal (2018) destaca: epopeia; soneto; poema visual; variantes brasileiras de poesia visual – explorado na poesia concreta e na poesia práxis; haicai e variantes brasileiras de haicai, como trevo e poetrix; martelo; tanka; cordel; verso livre; verso branco; baladas; ladainha; rondó; limerique e dístico.

O movimento aldravista desde sua origem buscou encontrar parâmetros de poeticidade na simplicidade, de forma que a proposta poética tenha poeticidade, mas seja compreensível... Nessa busca, encontrou-se no haicai o que estaria mais próximo dessa pretensão. Simplicidade e poeticidade, conteúdo com economia de palavras, bem no propósito poundiano de poesia. No entanto, os aldravistas imaginaram que era possível ir mais longe nessa senda da poesia sintética. (DONADON-LEAL, 2018, p. 262).

O autor Ezra Pound¹¹, referenciado por Donadon-Leal na citação acima, propõe reflexões sobre arte e poesia, considerando que “literatura é simplesmente linguagem carregada de significados até o máximo grau possível” (POUND, 2003, p. 41). Os poetas aldravistas beberam da teoria de Pound e materializaram na aldravia seus princípios, resguardando a capacidade e eficiência de sínteses elaboradas como partes capazes de representar uma

¹¹ Poeta e crítico literário americano, autor do livro *ABC da poesia*.

totalidade.

Além do espírito da poesia sintética, ancorado na reflexão de arte e poesia de Pound, os aldravistas também se valeram de outro legado do poeta americano “a organização do pensamento de modo que o próximo homem ou geração possa achar, o mais rapidamente possível, a parte viva dele e gastar o mínimo de tempo com questões obsoletas” (POUND, 1934 *apud* DONADON-LEAL, 2018, p. 259).

No prefácio do *O livro IV das aldravias*, Donadon-Leal *et al.* (2016, p. 05-06) alertavam a necessidade de reiterar o preceito poundiano, “a partir do qual o poeta só vai encontrar a verdadeira poesia se souber extrair o máximo de poesia do mínimo de palavras, além de a poesia ter que se aproximar da sintaxe natural da fala, para alcançar musicalidade e não soar estranho ao ser lida em voz alta.” O autor explica que ele, Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho e J.S. Ferreira propuseram a aldravia como nova forma de poesia, pensando na poeticidade intrínseca da linguagem humana. Ele relata que:

Nas discussões dos aldravistas na concepção da Aldravia, Gabriel Bicalho pondera que, se os provérbios podem ser densos de conteúdo com seis ou sete palavras [...], a poesia também poderá assim ser, ainda mais que o poeta pode se dar ao luxo de usar somente palavras essenciais para a composição do conteúdo pretendido. *Mais uma vez, o máximo conteúdo no mínimo de palavras* com a musicalidade e a plasticidade da poesia. Em função disso, o grupo, por consenso, definiu a Aldravia como poema sintético de seis versos de uma palavra sobrepostos na linha vertical. (DONADON-LEAL, 2018, p. 263, *grifos no original*).

A aldravia pode contemplar em suas composições qualquer tipo de motivação lírica: “ode (homenagem a algo ou alguém); elegia (saudade ou melancolia); idílio (culto à natureza); epitalâmio (homenagem a núpcias) ou sátira (crítica a algo ou alguém)” (DONADON-LEAL, 2018, p. 263). O autor destaca a importância do conteúdo, delegando à forma a função de abrigar qualquer proposição temática, com o máximo de poeticidade.

Donadon-Leal (2016), ao prefaciar o livro *Palavra que lava*, de Edir Meireles, afirma o frescor das aldravias e sua potencialidade discursiva, capaz de dar ao poeta e aos leitores liberdades:

A juventude das aldravias justifica sua fecundidade. Nascidas oficialmente em dezembro de 2010, as aldravias germinais foram jogadas como vírus no ar e contaminaram as mentes destituídas de anticorpoesia. Os sintomas imediatos dos que contraem o aldravírus são febre por síntese e vômitos de versos monovocálicos. (DONADON-LEAL, 2016, p. 14).

A liberdade dos poetas e leitores é denominada pelo aldravismo como autonomia do sujeito. Segundo eles, “essa autonomia nos torna livres para abraçar contingentes e conteúdos”

(DONADON-LEAL, 2018, p.75), de forma a não estar limitado a apenas um ângulo, e sim poder ver a partir dos mais variados pontos de vista.

Entendidos os principais elementos que constituem a aldravia e localizando-a dentro de um conjunto amplo chamado poesia, é possível inferirmos que a poesia aldravista, em sua essência artística, possibilita a autoconsciência do gênero humano. Se for genuína, ela pode, através de um elemento do cotidiano, como elucida Lukács (1966), alçá-lo a um patamar superior de convivência espiritual, de modo que o indivíduo possa enxergar a sua própria humanidade ou a distância que está dela.

Aplicada à educação escolar como mediação facilitadora para ensinar determinado conteúdo, a aldravia ganha uma função pedagógica. Antes de entrar nessa especificidade, deixamos claro que a função primordial da arte é sempre a de promover catarse. Ela é sempre antropomórfica, vai depender do sujeito para existir e vai ter a subjetividade humana em primeiro plano, educando pelo caminho do sentir. Contudo, o uso da arte como um meio auxiliar no ensino também é possível. A título de exemplificação e para assegurar um entendimento de que a arte e a educação, por serem de naturezas distintas, não podem ser comparadas e nem unidas acriticamente, observemos a composição de uma famosa canção de Chico Buarque (1998), “Construção”:

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público

Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido
 Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
 Tijolo com tijolo num desenho lógico
 Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
 Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
 Bebeu e soluçou como se fosse máquina
 Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música
 E flutuou no ar como se fosse sábado
 E se acabou no chão feito um pacote tímido
 Agonizou no meio do passeio náufrago

Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
 Beijou sua mulher como se fosse lógico
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
 Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe
 E se acabou no chão feito um pacote bêbado

Morreu na contramão atrapalhando o sábado

Sem pretensão de interpretar a composição e/ou a canção, usamos esse exemplo por ser um dos mais conhecidos e inclusive utilizados em sala de aula. É facilmente observável que todas as palavras no final de cada verso terminam com uma palavra proparoxítona. Também é explícito o uso dos verbos no passado. Desse modo, se um professor pretende intencionalmente utilizar a composição a fim de ensinar a acentuação das palavras proparoxítonas ou o pretérito perfeito, isso é possível e tem um papel educativo relevante. Utilizada dessa forma, a composição cumpre um papel de reforçar elementos desantropomórficos do ensino. Seu uso é adequado pelo professor, de acordo com sua intenção de ensinar pela objetividade e não pelo percurso do sentir.

Obviamente que a intenção do professor de ensinar um conteúdo objetivo não impede o aluno de sentir, de ser tocado de alguma forma por elementos estéticos da canção e/ou da composição. Todavia, o objetivo é pragmático, o foco é o conteúdo do componente curricular, perdendo de vista o objetivo principal da canção que é despertar sentimentos, emoções etc. Se por um lado, a ação do professor está orientada principalmente pelo desenvolvimento de relações racionais entre os conceitos, por outro, o uso da canção pode contribuir articulando sentimentos às relações racionais desenvolvidas. Assim, a interpretação racional, a partir das características da língua portuguesa, pode elevar a possibilidade de catarse. Segundo Martins (2015), quando o professor promove novas propriedades ao pensamento, ele enriquece as

possibilidades para o estudante experimentar o mundo, portanto, ele enriquece também a esfera de seus sentimentos.

Dado esse exemplo, chamamos atenção para a importância da compreensão do professor das especificidades da arte e das especificidades da educação. Como esclarece Santos (2020, p. 121), “sendo em primeiro plano arte, poderá naturalmente ter outros usos. A sala de aula é uma boa utilização, desde que se saiba que a catarse é o elemento pela qual se deve buscar a finalidade autenticamente artística”.

Sabendo que a catarse é o momento crucial da relação estética, é preciso levar em consideração que, para que ela ocorra, é necessário que as pessoas sejam educadas artisticamente. Os sentimentos e as emoções também são aprendidos e estão conectados a outras funções psíquicas que o ensino sistematizado deve desenvolver com atividades específicas.

Ressalta-se, então, que a arte mesmo sendo um reflexo antropomórfico e, portanto, refletir as impressões do ser humano sobre a realidade e não a realidade em-si, ela pode auxiliar o professor na realização da mediação do conhecimento acumulado pela humanidade com o estudante de forma objetiva, mas repetimos que ele não deve perder de vista sua função autenticamente artística. Ele precisa ter claro que, tomar um elemento artístico, como a poesia, para fins pedagógicos, significa compreender que precisa se orientar por elementos desantropomórficos, pois como aclara Santos (2020, p. 121), “o ensino, mesmo sendo antropomórfico, tem que levar para o estudante a verdade em-si”. Essa “verdade em-si”, de acordo com a PHC, são os conceitos científicos que se expressam de forma desantropomórfica e precisam ser selecionados e organizados sistematicamente em conteúdos escolares.

Assumindo uma concepção de ensino comprometida em “transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 244), tomamos a aldravia, intencionalmente, como instrumento pedagógico. Levamos em conta a relação entre os vários elementos didáticos do ensino, ou seja, o conteúdo (o que ensinar); a forma (como ensinar); os alunos ou destinatários (para quem ensinar); o objetivo (para que ensinar) e, concordando com Pasqualini (2010), adicionamos a esses elementos: as condições objetivas de realização do trabalho educativo.

Tomar esses elementos da didática, reconhecendo as condições objetivas de realização do trabalho educativo em um sistema capitalista, nos obriga a destacar que tanto os elementos antropomórficos quanto os desantropomórficos, mesmo sendo utilizados de forma consciente pelos professores, não dão conta de resolver os problemas da prática educativa, mas eles são

essenciais nessa prática para que se cumpra a finalidade máxima do ensino.

Destacando que a prática social, para a PHC, não está restrita ao cotidiano, o conteúdo determina o ponto de partida da prática pedagógica, relacionando-se à prática social. O conteúdo também se relaciona à problematização à medida que é planejado, levando em consideração por que é importante ensiná-lo.

O como ensinar (instrumentalização) e o objetivo do ensino são orientados pelo destinatário desse ensino, ou seja, o aluno. Por isso, conhecer o nível de desenvolvimento desse aluno e entender como ele organiza seu pensamento é essencial para o planejamento do que queremos alcançar com nossa atividade (objetivo) e quais instrumentos utilizar para isso.

A partir disso, entende-se que conhecer os limites e possibilidades da aldravia na formação de conceitos vai além de identificar suas especificidades. É preciso também saber como o ser humano se desenvolve; como ele se humaniza. Identificar adequadamente as atividades que promovem o maior alcance de desenvolvimento do aluno em cada período da vida é fundamental para qualquer proposta pedagógica que pretende transmitir conhecimento e incidir sobre o psiquismo do aluno de forma a desenvolvê-lo.

A respeito do motivo pelo qual se ensina algo, ou seja, o objetivo, que, a propósito, se refere à instrumentalização, “tendo em vista o conteúdo, os alunos e as condições para o ensino, (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 245), ele aponta quais são os instrumentos psicológicos que precisam ser desenvolvidos.

Os recursos que serão utilizados no ensino participam da instrumentalização. Eles são os meios para atingir os objetivos propostos. Consideramos neste estudo a aldravia como um desses recursos que podem ajudar o professor a atingir o objetivo do ensino, mobilizando e confrontando conceitos e estabelecendo relações entre significados e sentidos. À vista disso, entende-se que ela pode contribuir com o alargamento da consciência dos alunos.

Esclarecidos alguns elementos essenciais da didática e chamando atenção para tendências pedagógicas que de forma ingênua e/ou mal-intencionada depositam na didática, em especial nas formas de ensinar, o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem, retomamos a aldravia em si.

Ao apresentar a estrutura e o sentido da aldravia, longe de estabelecer fórmulas fechadas para o fazer poético, trata-se sim de instituir um caminho a ser seguido no processo de criação. Assim se observa nos três exemplos de Gabriel Bicalho, presentes no *O livro VI das aldravias*, Auri Sacra Fames (2018, p. 119-120):

/mente
 raquítica
 /mente
 correta
 /mente?

congresso
 congraça
 :nosso
 Brasil
 às
 traças!

bolso:
 naro?
 nero?
 niro?
 noro?
 Nulo

Nos exemplos acima, o autor deliberadamente faz uma sátira a fim de criticar o governo. Ele articula na estrutura das aldravias alguns elementos estéticos e possibilita ao leitor diversos sentidos dentro desse contexto. Mostra, de forma incontestável, que não se trata de formular uma frase em pé, e sim de escrever poesia. Por isso, o caminho entre as linhas poéticas que isoladamente são marcados pela descontinuidade deve estar carregado de musicalidade e ritmo, além do caráter estético. Ora usa pontuação, ora não usa, e, com isso, marca sua intenção sem limitar a multiplicidade de sentidos que pode deflagrar no leitor (AMARO, 2021).

Nos exemplos poéticos de Bicalho, percebemos o uso de recursos sonoros como assonâncias e aliterações que, metonimicamente, garantem ao poema efeitos de contiguidade e/ou de proximidade. Amaro (2021) afirma que a relação entre sons, pausas e silêncios interfere no caráter poético atribuído à linguagem, estando sua beleza relacionada também à inobservância da métrica.

Não dissociado do estrato fônico, o poema aldravista explora o estrato óptico como recurso para se alcançar universos estendidos de sentido (AMARO, 2021). Por exemplo:

triumfante a
 Mãe o
 v
 rumo
 ao
 céu!

(LEAL, 2021, p. 37)

A aldravia acima nos convida a ler, ouvir, ver e sentir, contudo, a palavra é o elemento essencial da poesia.

Para Amaro (2021), o simples fato da limitação de palavras-versos carrega em si simbologias. São seis palavras que, segundo ela, podem significar o movimento repetido de segurar a aldrava, bater à porta e soltar. Assim, a dimensão visual provocada pela disposição das palavras, ou ainda pela aplicação de novas plasticidades a vocábulos já consagrados, assume finalidade estética, mas não se restringe a esse fim. Souza Júnior (2022) remetendo-se à aldrava – batedor de portas, que deu origem ao neologismo aldravia, recorre ao significado dicionarizado do termo aldrava para falar do simbolismo desse objeto, todavia, extrapola, estende e amplia esse significado pelas sendas da literatura, sendo entendido como “ofício da palavra que cria, imagina, representa, constrói, edifica...” (SOUZA JÚNIOR, 2022, p. 2). Por ser um gênero textual que explora a literatura sintética e, portanto, possui caráter dinâmico, a aldravia procura a leveza da linguagem e a expansão dos significados.

Bakhtin (1992) aponta para a utilização da língua a fim de atender às necessidades da sociedade. O autor ressalta que aspectos como o tempo e o espaço, além de serem sócio-históricos, instituem a criação de um determinado gênero discursivo definido por categorias relativamente estáveis – composicional, temática e estilisticamente. O novo gênero adequará suas especificidades às correspondências que estabelecem com determinados estilos. Segundo o autor,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Assim, um novo gênero poético e um movimento literário surgem a partir de necessidades específicas de expressão de uma sociedade, ampliando horizontes de expectativas que se desenvolveram previamente. Dessa maneira, a poesia aldravista se concebe no intuito de construir discursos que dialogam com as necessidades de um mundo rico culturalmente, mas, lamentavelmente, desigual no acesso às produções mais desenvolvidas.

A contradição entre o surgimento do novo e a conservação do existente move a reprodução da cultura na sociedade (SAVIANI; DUARTE, 2021). Contradições são movimentos processuais do desenvolvimento do objeto de estudo e será abordado de forma mais aprofundada no capítulo de metodologia, porém, é importante ressaltar sua importância nesse referencial, tendo em vista que, identificá-las e compreendê-las no processo da prática

educativa, nos permitirá analisar a concepção dos professores sobre os limites e possibilidades da aldravia na formação de conceitos.

Em nossa sociedade, onde o capital dá as cartas e o conhecimento não é socializado em suas formas mais elaboradas a todos os indivíduos, a necessidade de grandes experiências estéticas está cada vez mais rara, pois a maioria das pessoas da classe trabalhadora está em busca de satisfazer as necessidades imediatas de sobrevivência. Consomem apenas arte mercadológica, atendendo aos interesses do capital, portanto, limitadas a limitantes que não promovem catarse. Assim:

Na sociedade capitalista a necessidade estética do indivíduo se faz muito rara e muito rasa. A maioria da população aliena-se de tal necessidade, pois vive em busca da satisfação de necessidades físicas imediatas na luta desigual pela sobrevivência humana. Nessa luta, é compreensível e até inevitável, que não haja espaço para a formação estética, não havendo, por conseguinte, apreciação, fruição ou catarse estética. (FERREIRA; DUARTE, 2010, p. 129).

Tal situação deflagra um círculo perigoso de alienação onde os indivíduos ficam restritos a condições limitadas de desenvolvimento. A apropriação do universo da arte faz com que o homem ultrapasse os limites da imediatez da vivência e se reconheça, cumprindo uma “alta função no processo de humanização do próprio homem” (MARX; ENGELS, 1986, p.56). Contudo, na sociedade de classes, a obra de arte mais elaborada chega apenas a uma parcela dos seres humanos. No contexto da sala de aula, esse fato realça a importância da educação escolar em entender as especificidades da arte para ir além do pragmatismo e do trato displicente muitas vezes empregado.

Entendendo que “o processo educativo é a passagem da desigualdade para a igualdade” (SAVIANI, 2007, p. 78), ressaltamos, neste estudo, o papel formativo da arte e a possibilidade educacional da aldravia.

Considerando que a poesia está sempre em movimento, a aldravia representa parte desse movimento que busca transgredir o que está posto, buscando atender a necessidade estética e provocar novas necessidades. Outrossim, se apresenta como um recurso pedagógico possível nas escolas.

Para Donadon-Leal (2022), quando a poesia toma o caminho da formalidade – como as epopeias, faz trajetórias com regras muito rígidas, excluindo, em certa medida, alguns leitores e possíveis criadores de poemas. Além da rigidez das formas poéticas, Donadon-Leal (2022) esclarece que as academias se colocam como proprietárias das formas poéticas, estabelecendo ainda mais regras. A aldravia, até certo ponto, não se prende a essas regras rígidas. Ela se

apresenta com uma estrutura possível de ser compreendida e produzida em diversos níveis, podendo ser sempre elevada a novos patamares.

Assim, no contexto da educação básica da rede pública brasileira, percebe-se que se tem uma grande oportunidade para trabalhar a aldravia, pois ela é uma forma poética sem muitas amarras gramaticais, além de fluida, estética e crítica. Sua capacidade de significação e produção de sentidos pode abrir brechas para mediações que podem mostrar aspectos escondidos de objetos e fenômenos, possibilitando ao professor, ao confrontar aspectos aparentes que a aldravia apresenta a outras explicações. Desse modo, a aldravia pode ampliar as redes conceituais dos estudantes e professores. Pode reelaborar a percepção que temos de nós, do outro e do mundo, incidindo em nossa subjetividade. Ainda assim, repetimos: ela deve ser devidamente apropriada pelo professor, como ferramenta cultural e, só depois, adequada como ferramenta didática. Não se apropriar dela enquanto poesia, com suas especificidades estéticas, antes de uma utilização didática, é abrir mão de sua essência e do verdadeiro poder pedagógico de toda arte, que é a possibilidade da catarse.

Experimentadas pelo professor, a aldravia pode provocar ampliação de suas experiências sensoriais, estéticas e críticas, o que logo poderá ser transformado em conhecimento aplicável à compreensão e transformação da realidade, ou seja, poderá fazer parte de sua práxis. A PHC entende como prática humanizadora aquelas práticas que desenvolvem os sentidos do ser humano, isto é, sentimentos, emoção, atenção, percepção, memória, linguagem etc., o que habilita a aldravia no horizonte das práticas pedagógicas. Entretanto, é importante não confundir processo de ensino com experiência estética. Mesmo que a escola também possa contribuir para o desenvolvimento da experiência estética, e a experiência estética contribua para a prática de ensino, não devemos perder de vista que são processos distintos.

Apesar do caráter agregador da poesia discutidos até aqui, ela ainda não faz parte da rotina das escolas da educação básica e nem da formação de professores. “Não existe para a burguesia e nem para as massas contemporâneas” (PAZ, 2009, p. 85), porque não é empreendimento lucrativo, não atende aos interesses do capital.

Na perspectiva do MHD, acredita-se que o fazer poético na escola, além da organização pedagógica em si, possa contribuir para transgredir a estrutura de classes (dominantes e trabalhadores) e corroborar o conflito de ideias e questionamento das ideologias dominantes pela classe trabalhadora.

O fazer poético pode colaborar para a apropriação do professor da sua principal

atividade, que é o ensino, pois, se é o trabalho que define o humano, a poesia e as artes em geral podem representar a autonomia da produção do professor e, logo, questionar a lógica da mercadoria no contexto escolar, vislumbrando outros horizontes. A produção de poesias e de sequências didáticas relacionadas com diversos conteúdos pode penetrar na lógica de reprodução e planos prontos tão presentes em nossas escolas públicas e privadas, conectando novamente os meios aos fins.

A produção didática do professor vai ao encontro do que a PHC defende e contribui para acarretar mudanças na visão de mundo do próprio professor. Também possibilita uma mediação mais consciente com os alunos. Acreditamos que, se o professor conhecer os processos em que ele mesmo coloca em movimento cotidianamente dentro das salas de aula, a educação escolar não se limitará à adaptação.

Contribuir para uma educação emancipadora com o uso das aldravias significa aproximar a escola de sua finalidade primordial, que consiste em transmitir os saberes historicamente produzidos pela humanidade para as novas gerações (SAVIANI, 2008). Além disso, significa também defender um modelo de educação que busca atender as necessidades da maioria da sociedade, ou seja, a classe trabalhadora. Necessidades que precisam ser complexificadas para além das imediatas. Duarte contribui:

Precisamos explorar as relações entre ciência, arte e filosofia, no sentido de que essas relações podem ser mutuamente enriquecedoras. Por vezes as pessoas se referem às ciências se beneficiando de aportes das artes ou da filosofia, se apoiando em conquistas das ciências e tudo isso, de fato, pode ocorrer, mas a verdade é que essas relações podem ser exploradas em múltiplas direções, trazendo-se enriquecimento para essas três grandes áreas da produção cultural. No caso da educação escolar, as relações entre ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia e as artes em geral, incluindo a literatura, podem ser exploradas sem se perder as especificidades de cada disciplina escolar e o sequenciamento lógico de seus conceitos, mas também sem fazer dessas especificidades e desses sequenciamentos formas de enclausuramento que segmentem o conhecimento em territórios incomunicáveis. A realidade é um todo e o necessário esforço por conhecer suas infinitas partes não deve levar a se perder de vista que as partes não existem em separado do todo. (DUARTE, 2021, p. 16-17).

Complementando a citação de Duarte, Martins (2015) defende que a arte também tem o potencial de elevar as funções psíquicas a um nível superior e provocar o movimento do pensamento, dos sentidos, da emoção e dos conhecimentos adquiridos. Já Saviani esclarece e pormenoriza da seguinte forma:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de

caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...]. (SAVIANI, 2008, p. 64).

Nesse entendimento, podemos pensar estratégias de aproximação dos conteúdos didáticos clássicos com a realidade dos alunos, dos meios aos fins propiciando, assim, reais condições do movimento contraditório do aprender e do ensinar, da evolução do conhecimento sincrético ao sintético, como apresentado por Saviani (2008).

Alguns exemplos de aldravias elaboradas por docentes e estudantes do ensino médio – ETVI/FURB, em Blumenau, SC, em aulas de química, envolvendo contexto histórico dos elementos químicos, divisão dos elementos e estruturação na tabela periódica, pesquisa e inspiração poética, revelam essa possibilidade.

oxigênio
indispensável
abundante
ausência
angustiante
fim
(AMANDA, 2018).

bom
brasileiro
resiste
nióbio
mercado
mineiro
(PFAU, 2018).

letal
m Pb
sufoca
reprime
anos
passados
(ROCHA, 2018).

combustível
liberado
P l u tão
instável
acidente
Chernobyl
(BETTONI, 2018).

Nos exemplos acima, a poesia aparece como elemento mediador de conhecimentos, portanto, como meio auxiliar ao ensino. As aldravias produzidas pelos alunos podem apresentar elementos importantes ao professor, que pode orientar um planejamento consistente que contenha ações que possibilitem alavancar o pensamento conceitual dos alunos.

Vale a pena ressaltar que, pelas produções dos alunos, é possível para o professor perceber como os alunos estão pensando, como estão relacionando a química. E mesmo que as relações ainda sejam incipientes, o professor ciente disso, pode fazer seu trabalho de medição. Como aclara Martins (2015), o professor precisa gerar contradições para ensinar. O nível ainda não conceitual apresentado pelos alunos é parte do conceito, assim, o docente antecipa-se com o conceito e cria a contradição, dando condição para o aluno transpor aquele conhecimento incipiente que trouxe de suas vivências imediatas (sobre a química) para um conhecimento mais elaborado trazido pelo professor, de seus estudos e experiências.

Para Martins:

Ensinar é promover formação de conceitos. Pressupõe julgamentos metodológicos, uma formulação metódica, científica. Ensinar conteúdos científicos é promover formação de conceitos para além dos pseudoconceitos, do nome das coisas. Sem a mediação do ensino nunca vamos chegar [...] ¹²

Partindo do pressuposto que a função da escola é a formação de conceitos, ou seja, a formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva, a representação do objeto na mente direcionado por um processo de correspondência entre a realidade e os conceitos, a aldravia como esfera superior de significações pode ser concebida como uma potente ferramenta de ensino capaz de contribuir na formação de conceitos. Verifica-se que a aldravia, assim como outras formas artísticas, age distintamente quando problematiza e quando explica determinado conteúdo.

Logo, a aldravia se apresenta como uma possibilidade de atuação do professor no processo educativo. Com isso, ele pode produzir aldravias sobre os conteúdos escolares que pretende ensinar, assim como pode utilizar composições de outros autores que podem também evocar sentidos. Também é possível que nas próprias produções dos estudantes, a exemplo das aldravias apresentadas neste capítulo, possa vislumbrar o nível de compreensão do aluno e, a partir daí, ser possível orientá-lo na ampliação dos nexos indo em direção a uma superação daquele nível.

¹² MARTINS, Lígia Márcia. **O papel da educação escolar na formação de conceitos**. Youtube, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/yePjF7Chwo4>. Acesso em 03 nov. 2022.

Remetendo a Saviani (2008) podemos, a partir do conteúdo apresentado em determinada aldravia, mobilizar novos conceitos e partir do seu conhecimento cotidiano em direção ao mais elaborado pela humanidade, ou seja, o conhecimento científico.

sinais
iguais
+
sinais
diferentes

-
(FIGUEROA, 2018, *apud* LEÃO, 2021, p. 19).

função
domínio
imagem
conjunto
Veen
ligação
(LEÃO, 2021, p.70).

Os exemplos acima evidenciam conceitos matemáticos expressos na linguagem aldrávia. Oportuno alertar que os exemplos, fazem parte de um estudo mais amplo realizado pelo professor Leão (2021) e não devem ser compreendidos de forma isolada, sob pena de uma compreensão equivocada da aldravia como um mero recurso mnemônico. Essa linguagem matemática, ressignificada na linguagem poética, pode levar o estudante a elaborar novos percursos de aprendizado, e ao professor, novas formas de ensino. A linguagem, para Vigotski (2009), é um sistema de signos que vai muito além de verbalização. Para Vigotski, o uso da palavra é o primeiro passo para a formulação dos conceitos científicos. Dessa forma, afirmar a aldravia como capaz de mobilizar conceitos que podem levar a conceitos cada vez mais elaborados, carece de um entendimento que a aldravia não é capaz sozinha de levar o estudante à compreensão dos conceitos matemáticos da regra de sinais, por exemplo. Todavia, ao ser confrontada com outras explicações, ela pode abrir brechas para mediações que permitam elaborações conceituais mais refinadas, agindo como uma das ações no processo de formação de conceitos que deve penetrar no significado, captando o que é essencial. Nessa condição, a linguagem matemática é alavanca para pensamento conceitual. Relembrando que a linguagem em si potencializa as funções psíquicas e que a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve, segue outro exemplo de possível aplicação didática da aldravia:

nos
mares
Nemo
nos
ares

Alberto
(NETTO, 2016).

Em um contexto de sala de aula, onde o professor tenha a intenção de trabalhar literatura, mais especificamente as obras de Júlio Verne, ele pode partir, por exemplo, do significado que cada palavra da aldravia tem para os alunos. Em uma classe de crianças e adolescentes atuais, é muito provável que o nome Nemo seja explicado por eles como o peixinho – personagem do filme: “Procurando Nemo”. Nesse lugar, essa palavra faz sentido para a maioria dos alunos, tendo em vista que é um desenho/filme muito divulgado. Assim, se a intenção da professora é apresentar aos alunos o Capitão Nemo, personagem das obras: *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1870) e *A Ilha Misteriosa* (1874), do escritor francês Júlio Verne, ela tem nessa aldravia uma possibilidade de mediação com seu conteúdo pedagógico; de ampliação de significação da palavra e de uma rede conceitual que partiu de um sentido pessoal dos alunos e que, confrontado com outras explicações mais refinadas, estabelecem conexões a partir de traços do objeto. É uma ação que, encadeada a outras, pode ensinar o aluno a ler os clássicos da literatura, das artes, das ciências e das filosofias. É oportuno destacar que, para captar os traços essenciais da personagem de Júlio Verne, que é o conteúdo pretendido no exemplo, o uso dessa aldravia deve passar pelo viés do professor (confrontando aquele sentido pessoal com outras explicações), pois é ele quem maneja a atividade e as ações que a constituem, de forma a possibilitar o estudante uma compreensão que vá além da aparência, ou nesse caso, além da semelhança dos nomes.

Da mesma forma, se a intenção for trabalhar o inventor do avião Alberto Santos Dumont e seus tantos inventos, o professor pode começar, por exemplo, perguntando aos alunos “quem é Alberto?”. Eles podem dizer que é o pai de um deles, um professor ou um colega etc., mas quando conectado com a palavra ares, já provoca outras conexões conceituais mais ligadas à essência do objeto e, com isso, pode ser que os alunos relacionem com o inventor do avião, ou não. Os desdobramentos possíveis são diversos, vão depender da condução do professor, que, como já amplamente discutido, deve levar em consideração os elementos da tríade conteúdo-forma-destinatário para o seu planejamento e sua função de dirigir esse ensino para a significação universal.

O que se evidencia aqui é que a aldravia, mesmo aparentemente simples e desconexa dos conteúdos científicos, tem elementos para contribuir com uma prática de ensino capaz de promover, por parte de alunos e professores, apropriação de conteúdos diversos, potencializando a formação de conceitos.

Certamente que o professor precisa ter domínio do conhecimento tanto sobre o conteúdo que pretende ensinar quanto das especificidades da aldravia, sobretudo se ele for produzir as aldravias, como é o caso do exemplo apresentado. Como o processo de mediação se dá pelas objetivações do professor, que é, de acordo com Vigotski, o par mais avançado da relação, ele precisa, além de conhecer como o aluno aprende, dominar o sistema conceitual daquilo que pretende ensinar, assim como, as melhores formas para ensinar.

Isso nos leva a outra questão que precisa ser bem entendida. A relação dos conceitos proporcionada pela aldravia nem sempre dá conta sozinha de uma ligação mais profunda dos elementos essenciais do fenômeno ou objeto estudado e precisa, assim, de intervenção complementar para que o ensino se efetive e contribua verdadeiramente para o salto conceitual que o ensino deve proporcionar. Contudo, em uma situação contrária, em que o aluno produz aldravias sobre os conteúdos estudados, pode servir ao professor para identificar os diferentes níveis de articulação conceitual que ele dá conta naquele momento, orientando o próprio docente no planejamento de outras ações que promovam um salto. Em outras palavras, nessa condição, elas possibilitam evidenciar diferentes relações conceituais, diferentes graus de generalização e oferecem ao professor condição de intervir.

A própria especificidade da aldravia em dizer muito em poucas palavras já é em si uma unidade de contrários. Quando colocada como uma ferramenta pedagógica para trafegar conteúdos diversos, como conceitos da filosofia, da literatura etc., tem elementos contraditórios que podem contribuir com o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno. A multiplicidade de sentidos que ela permite por seu caráter polissêmico se contrasta com o significado – geralmente monossêmico, orientador de determinado conceito que o professor pretende ensinar

Deste modo, tomamos a constatação de Vigotski (2009) de que os estímulos de segunda ordem – signos auxiliares, tal como o cálculo e a escrita, têm um papel central no desenvolvimento do psiquismo humano. Eles contribuem na organização da imagem do real e transferem “as operações psíquicas para formas novas e qualitativamente superiores, além de levar o homem, com a ajuda de estímulos externos, a controlar a conduta a partir de fora” (COSTA; TULESKI, 2016, p. 118).

Assim, o trabalho pedagógico, que tem como horizonte o desenvolvimento do aluno de forma ampla, precisa promover a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, bem como a internalização dos signos e a formação de conceitos.

Nesse contexto, inferimos que a aldravia pode contribuir para a construção da imagem

subjetiva da realidade objetiva na cabeça do aluno e conquistar um ordenamento lógico em sua mente, que é condição necessária para o pensamento por conceitos. Pensamento esse que, de acordo com Martins (2015), é função da escola formar.

O movimento do pensamento que gera a aprendizagem é a característica principal da aprendizagem. As possibilidades de desenvolvimento de professores e alunos por meio da educação estão na aquisição de conhecimentos que se movimentam pela formação do pensamento teórico. Davidov ressalta que:

Os meios artificiais do pensamento ou signos permitem ao homem criar modelos mentais dos objetos e atuar com eles planejando, além de os caminhos para solucionar diferentes tarefas. Operar com os signos é realizar as ações de planejamento integral. Esta ação é o componente integral mais importante da consciência humana. Conhecer o significado é conhecer o singular como universal. O homem realiza a correlação entre o singular e o universal graças a uma série de ações mentais, por isso, o significado do signo pode existir somente graças a seu complexo sistema de relações (DAVIDOV, 1988, p.42).

A PHC chama esse tipo de compreensão de pensamento teórico e defende que, para pensarmos em emancipação humana, precisamos dominar a realidade. Esse domínio passa primeiro pela representação ou imagem dessa realidade concreta na mente, ou seja, passa pela capacidade de pensar a realidade.

Esse pensamento é desenvolvido na escola com a mediação do professor. Vigotski define a formação de conceitos como um ato mental que realiza operações e análises, sínteses e generalizações em suas formas mais elaboradas. Ressalta que o caminho da formação de conceitos não é linear e ativa os processos psicológicos em relação ao objeto do conhecimento por meio de internalizações. Essas internalizações ocorrem no processo dialético de construção mental interno da consciência.

Nesse sentido, inferimos que as aldravias podem contribuir como ferramenta aliada para a educação, pois auxilia a prática pedagógica de qualquer professor da educação básica e visa um ensino de qualidade que priorize a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento. Em outras palavras, considera-se que a aldravia vislumbra como uma ferramenta didática possível no processo de ensino e aprendizagem em conformidade com a PHC. Todavia, alertamos que se utilizada como ferramenta didática em consonância com uma concepção de ensino que prioriza apenas a superfície e a aparência dos objetos e fenômenos, ela pode se reduzir ao ensino da face fonética das seis palavras que a compõe. Outrossim, pode reforçar o senso comum em vez de superá-lo, obstaculizando o ensino da ciência.

De acordo com o que é defendido pela PHC, a formação escolar deve possibilitar aos

alunos condições para que os mesmos adquiram as ferramentas necessárias para os dilemas que se desenvolvem no cotidiano. O mesmo pode-se dizer sobre o professor. Entretanto, em uma sociedade capitalista, na maioria das vezes, a escola nega aos indivíduos um desenvolvimento real, limitando-se a oferecer apenas o mínimo para desempenhar seu papel na engrenagem, mantendo, assim, o sistema.

Estreitando os dilemas para o interior da escola, a aquisição de ferramentas que contribuam para o exercício do ensino é essencial, por isso, propomos que o professor possa conhecer a aldravia e utilizá-la em sala de aula como um elemento que contribua no percurso descendente do ensinar e no percurso ascendente do aprender. Propomos que o professor tenha liberdade de utilizar a aldravia associada a outras ferramentas (ou não) e a conteúdos diversos, configurando um processo autônomo da produção do trabalho pedagógico. Em outras palavras, a produção de aldravias e a utilização consciente delas pelos professores contribuem para romper com a lógica de reprodução acrítica do processo educativo que, em grande medida, se reduz à reprodução de planos prontos, atividades do livro didático e/ou de apostilas.

Não obstante, para entendemos os limites e as possibilidades das aldravias no campo das práticas pedagógicas, em especial, no campo da PHC, precisamos compreender as especificidades da aldravia; o papel da arte na formação humana, assim como a PHC e seus principais fundamentos. Antes de avançarmos nesse referencial, encerramos este tópico com o manifesto poético de Gabriel Bicalho, que traz poeticamente o conceito de aldravia.

Figura 1 – Bater aldrava¹³

¹³ O poema “Bater aldrava” é apresentado pelo autor propositalmente de ponta cabeça.

BATER ALDRAVA
(Manifesto Poético)
Gabriel Bicalho

como quem bate
aldrava
palavra
brava
de quem lava
o ouro
e / ou
o ferro da falai
como quem bate à tua porta
e não se importa
se a poesia é rara
e um poeta usado
bate na tua cara!

bom ou ruim
um autêntico poema
não se escreve assim
de cabeça baixa:
antes o poema
de cabeça para baixo
e o poeta
de pernas para cima!
com rima ou sem rima
com forma ou sem forma
um autêntico poeta
nunca se conforma
quero escrever
o que quero
sem lero-lero!
quero bater na vida
como o coração
me bate

Fonte: BICALHO, 2018, p.95.

2.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – FUNDAMENTOS E QUESTÕES DIDÁTICAS

Para que possamos, finalmente, aprofundar as questões didáticas, psicológicas e filosóficas da PHC, retomamos as especificidades do trabalho como fundante do ser humano. Nessa direção, a PHC destaca a relação intrínseca entre “o trabalho educativo e a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores” (DUARTE, 2015, p. 9).

Para a PHC, ensinar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos é papel educativo e se efetiva, realmente, quando esse ensino é fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Todavia, há correntes pedagógicas que, influenciadas pelos interesses do capitalismo, empregam uma visão de mundo em que o interesse não é a emancipação humana, e sim a

conservação dos lucros da burguesia. Para isso, instituem uma prática educativa esvaziada de conteúdo, direcionando os professores e, por consequência, os alunos, a enxergarem a realidade apenas na imediatez da vivência. Dessa forma, reside ainda no interior das nossas escolas as “concepções tradicionais fortemente influenciadas por crenças místicas e princípios idealistas” (DUARTE, 2015, p. 11). Essa forma de entender o mundo (idealista) interfere na forma e nos conteúdos ensinados.

Levando em conta que podemos conhecer a realidade de distintas maneiras e que o conjunto dos problemas existentes no interior das escolas tem a dimensão material e objetiva da existência humana, assumimos uma concepção de mundo na qual se articulam o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade, a PHC.

Contudo, assumir essa visão de mundo defendida pela PHC, implica reconhecer uma luta, com as demais concepções que, segundo Duarte (2015, p. 09), “não são apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.”

A fim de recuperar o trabalho como categoria fundante do mundo humano, tomamos essa categoria para dimensionar a importância de uma concepção de ensino alinhada a uma concepção de mundo que possibilite o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Com o intuito de buscar a emancipação humana, a PHC propõe uma escola crítica que trafegue a verdade desantropomorfizadora como sua principal função.

Entende também que a arte, tendo sua gênese localizada na atividade de trabalho, é um produto histórico e contínuo, ou seja, é produto da atividade humana em suas diversas formas de expressão, portanto, é antropomórfica e vai tocar sempre em primeiro plano na subjetividade humana. A PHC defende que a educação artística também precisa ser ensinada na escola, pois desenvolver o ser humano omnilateralmente, implica desenvolver em todas as dimensões.

A PHC foi idealizada na década de 1970, no contexto da Ditadura Civil-Militar. De acordo com a própria dialética preconizada, valeu-se do entendimento do percurso das tendências pedagógicas ao longo da história a fim de superá-las. Nas palavras de Saviani “[...] aquilo que a humanidade produziu ao longo da história é a referência para se desenvolver uma educação de qualidade” (SAVIANI, 2013, p. 8).

Contudo, a própria superação por incorporação, visível no jeito que Marx propôs o Materialismo Histórico-Dialético, já evidencia essa necessidade de apropriação do patrimônio humano genérico. Patrimônio esse que diz respeito aos seres humanos e a sociedade em geral e que está em constante movimento. Importa destacar que o patrimônio humano é de fato de

todos, e não apenas de uma classe ou de outra, pois se sua produção é coletiva a apropriação também precisa ser.

Saviani (2021) destaca que a trajetória histórica da pedagogia carrega marcas polêmicas. O autor aclara que, especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas que disputaram a hegemonia no campo educativo. Nas palavras de Saviani e Duarte:

[...] pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) versus pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária versus pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogia do ensino versus pedagogia da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional versus pedagogia nova. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 34).

Os autores identificam e analisam cada uma dessas pedagogias e suas contraposições. Saviani (2021) faz essa análise com um posicionamento crítico, porém sem deixar de reconhecer possíveis acertos e contribuições. Após esse estudo, ele sintetiza-as no seguinte esquema (Quadro 1).

Quadro 1 - Caracterização geral da PHC como teoria pedagógica

	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	TEORIA DA EDUCAÇÃO	PRÁTICA PEDAGÓGICA
CONCEPÇÃO HUMANISTA TRADICIONAL	tradicional	Tradicional	tradicional
CONCEPÇÃO HUMANISTA MODERNA	moderna	Nova	Nova
CONCEPÇÃO ANALÍTICA	analítica		
CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA		Tecnicista	Tecnicista
CONCEPÇÃO CRÍTICO REPRODUTIVISTA	crítico-reprodutivista	crítico-reprodutivista	
CONCEPÇÃO DIALETICA ou HISTÓRICO-CRÍTICA	histórico-crítica	histórico-crítica	

Fonte: Baseado em Saviani (2021).

Saviani considera que:

[...] do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. (SAVIANI, 2005, p. 1).

Se antecipando às disputas sobre as tendências teóricas presentes no cenário da história da educação, Saviani esclarece sua compreensão de ideias pedagógicas como: “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2021, p. 6).

É importante esse esclarecimento, porque considerada à luz do referencial teórico-metodológico da PHC que a prática educativa se traduz como expressão de uma forma concreta de trabalho. Para tanto, Saviani sustenta-se, sobretudo, em aportes de Marx e de Gramsci. O resultado manifesta-se na distância entre a sua obra e a maioria das investigações dos historiadores da educação no Brasil que, de forma geral, ainda se detém ao âmbito das ideias educacionais, escapando o trabalho educativo que se desenvolve dentro das salas de aula.

Partindo da divisão de Saviani, podemos entender que a primeira tendência abarca as concepções que têm como núcleo o ensino. Estão nesse grupo as diversas modalidades da pedagogia tradicional, tanto na vertente religiosa quanto na vertente laica ou leiga. Essa tendência foi hegemônica até o final do século XIX.

Já a segunda tendência, predominante no século XX (com maior força após o relatório de Delors – UNESCO), tem como núcleo a aprendizagem. Daí se instituiu o lema “aprender a aprender”, fortemente veiculado nas propostas de ensino, inclusive, na formação de professores. O lema do “aprender a aprender” está representado no Brasil pelas seguintes pedagogias contemporâneas: Pedagogia das Competências, Pedagogia do Professor Reflexivo, Pedagogia de Projetos, Pedagogia Multiculturalista e Pedagogia do Empreendedorismo. Essa proposta educacional continua forte até hoje, pois compõe os principais documentos oficiais de regulação da educação no Brasil, ou seja, foram endossadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998 e assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCN) e agora na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A tendência do “aprender a aprender”, apesar de ganhar força e se tornar hegemônica no século XX, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa. Até hoje é possível encontrar no interior das escolas forte influência das duas correntes. Assim,

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação (SAVIANI, 2005, p. 3).

Os cursos de formação de professor sofreram e sofrem influências de pedagogias das duas vertentes. Ora se organiza o ensino baseando no tradicional, em que a escola deve transmitir conteúdos sem a devida articulação entre eles com as necessidades do aprendiz e da sociedade, negligenciando a prática, ora cai na armadilha do aprender a aprender e se esvazia os currículos negligenciando a teoria, sob a intenção de que o aluno precisa apenas desenvolver habilidades para atender necessidades imediatas de sobrevivência.

Saviani (2008) pesquisa a fundo os processos pedagógicos e evidencia historicamente como se deu a passagem de uma tendência pedagógica a outra, contudo, declara que em todas elas falta dialética e a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. Ambas são unilaterais e entendiam a escola como “redentora da humanidade”:

Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da ‘inversão idealista’ já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. (SAVIANI, 2008, p. 73).

Analisado os discursos e práticas das pedagogias supracitadas, e com inspiração nos princípios de Gramsci (1968), destaca-se que:

Ainda se está na fase romântica da Escola Ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase ‘clássica’, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI, 1968, p. 124).

A Pedagogia Histórico-Crítica não só se distancia das teorias educacionais acríticas, mas também se opõe a teorias que, apesar de suas críticas, entendem que a escola se destina a reproduzir a lógica do capital e, portanto, não contribui para o desenvolvimento do indivíduo e da transformação social.

Saviani acreditou ser assertivo esse encaminhamento para o processo de formação humana e aceitou o convite para entrar na fase clássica que, segundo ele (2021), é aquela em que já se deu uma depuração e, com isso, ocorreu a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente, porque resistiu aos embates do tempo.

Diante dessa realidade e de uma clareza que a pedagogia, assim como preconizado por Vigotski (1999) sobre a psicologia, precisava de seu capital, ele propõe, no ano de 1979, a Pedagogia Histórico-Crítica denominada na época “pedagogia dialética” – como uma tentativa

de não apenas criticar, mas contribuir para resolver os problemas educacionais e, assim, orientar “a prática pedagógica em um sentido transformador” (SAVIANI, 2010, p. 115).

Diferentemente e para além das outras concepções identificadas e caracterizadas acima, Saviani não usa a lógica formal, e sim a lógica dialética.

A lógica dialética distingue-se, ademais, da formal por ser aquela indispensável para compreender todos os acontecimentos em que o homem é simultaneamente o investigador e um dos elementos do problema investigado. A presença do homem impõe o emprego da razão dialética porque a compreensão do fenômeno humano, em si mesmo e em sua atuação sobre a realidade, pertence de direito à dialética. Esta é a ciência do processo universal da realidade, suas leis estão presentes no íntimo dos seres e dos acontecimentos, mas somente na reflexão humana se faz consciente (VIEIRA PINTO, 1969, p. 186, *apud* SCHIMIT, 2020, p. 8).

A filosofia da Educação Histórico-Crítica se identifica com a teoria do Materialismo Histórico Dialético. O que a PHC buscou fazer é construir uma teoria da Educação Histórico-Crítica capaz de orientar uma prática pedagógica dialética.

O modo dialético de pensar dissipa as confusões metafísicas, pois, parte desta simplíssima reflexão: que o homem pensante, a criatura lógica, que irá conhecer o mundo natural e explicá-lo, é ele próprio um produto desse mesmo mundo e tem de ser entendido, em todos os seus aspectos e funções, com as mesmas ideias gerais que explicam o processo total da realidade (VIEIRA PINTO, 1969, p. 184 *apud* SCHIMIT, 2020, p. 8).

Por esse caminho, Saviani propõe uma pedagogia histórico-crítica,

que tem condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 36).

Assim, a PHC parte do princípio que é com base nas condições materiais da existência humana que se torna possível os seres humanos se educarem.

2.3.1 A didática na Pedagogia Histórico-Crítica

De uma forma ampla, a didática pode ser entendida como a teoria do ensino enquanto totalidade concreta, cujo fenômeno específico é a aula. Seu objeto de estudo são os processos de ensino e de aprendizagem e, para entendê-los, são necessários suportes, vinculando-se aos vários fundamentos históricos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, pedagógicos,

antropológicos, econômicos que se constituem em aportes à educação e formação docente (ZUCK; BORTOLO, 2016).

Para compreender a didática é necessário localizá-la dentro das concepções de ensino ao longo da história. É importante realizar esse resgate do processo histórico e focalizar a constituição da prática pedagógica no interior das tendências. Deste modo, pode-se traçar um paralelo histórico entre as diferentes práticas pedagógicas e refletir sobre a constituição da ação docente e sobre quais necessidades sociais, políticas e filosóficas corresponderam nos diferentes momentos.

Em conformidade com os fundamentos da PHC, a didática deverá trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática (SAVIANI, 2011). A PHC procura superar dicotomias, reducionismos e formalismos presentes nas demais teorias pedagógicas.

A didática se categoriza ao longo dos tempos na formação histórico-social. Ela revela uma materialidade expressa em âmbito teórico-prático em como se pensa e realiza o processo de ensino/aprendizagem, vinculada às tendências pedagógicas.

Saviani (2011) evidencia que a educação escolar se expressa no saber objetivo sistematizado que necessita ser viabilizado dentro de determinadas formas de transmissão do saber, que requer, por sua vez, identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos de ensino e as melhores formas para fazer cumprir esse objetivo do trabalho. Isso é conteúdo da didática e estão a ela articulados, dando condições para a atividade de ensino.

Contudo, demanda compreendê-la segundo alguns temas fundamentais: conteúdos, objetivos educacionais, procedimentos/recursos e avaliação (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2021). Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2021), esses conteúdos da didática aparecem articulados na tríade conteúdo-forma-destinatário. Os conteúdos da tríade vão aparecer tanto como conteúdos como temas nos fundamentos da didática, assim como estarão articulados aos seus objetivos educacionais. O esquema abaixo (Figura 2) facilita a nossa compreensão.

Figura 2 – Conteúdos da didática



Fonte: GALVAO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

Podemos dizer que, assim como os objetivos educacionais estão para os conteúdos, a forma está relacionada aos procedimentos e recursos que vai utilizar nesse processo. A avaliação, apesar de estar vinculada ao destinatário, não é uma avaliação dele apenas (aprendizagem), mas também de quais procedimentos e recursos foram utilizados nesse processo de ensino, de quais objetivos e conteúdos educativos havia nesse processo de ensino e, portanto, isso serve para uma reorientação do processo.

Compreende-se, sobretudo na PHC, que a didática é um processo e um dos elos constituintes da pedagogia e trata especificamente do ensino. Sua questão é metodológica, portanto, uma didática de acordo com essa concepção deve estar fundamentada em um método que a oriente. No caso, o método pedagógico que será apresentado neste capítulo.

2.3.2 Pedagogia Histórico-Crítica – Fundamentos e Método

A Pedagogia Histórico-Crítica se insere na tentativa de superar tanto os limites das Pedagogias não-críticas (tradicional, escolanovista e tecnicista) como os da Pedagogia crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2003).

O espírito do qual se imbuí a pedagogia histórico-crítica é, pois, da valorização do professor, do ensino intencionalmente planejado, da transmissão da cultura, visando a humanização plena dos indivíduos. Nesse sentido, compreender o método pedagógico dessa teoria em consonância com os fundamentos do materialismo histórico-dialético é essencial para sua realização bem sucedida e coerente com sua proposição. (GALVÃO; LAVOURA 2015, p.370)

Fazer ensino histórico-crítico depende de conhecer, fundamentar e utilizar como concepção os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica – alguns já anunciados neste trabalho.

Engendrada como uma pedagogia dialética justamente por procurar levar em consideração o movimento da realidade e suas contradições, trata-se de uma teoria “atenta aos determinantes sociais da educação e que permite articular o trabalho pedagógico com as relações sociais” (SAVIANI, 2012, p. 118).

Como já anunciado neste texto, a PHC se preocupa em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico, isto é, a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2012, p. 76). Sua proposta procura possibilitar a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico a-histórica para uma visão crítico-dialética, por isso, histórico-crítica da educação, cuja teoria implica

[...] a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. [...] de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2012, p. 80).

Logo, PHC é uma pedagogia engajada pelo processo de luta pela superação da sociedade capitalista, o que significa a defesa de uma educação que leve a todos os indivíduos aquilo que de melhor a humanidade produziu e tem produzido. Seja no campo das artes, da ciência e da filosofia, de todas as produções mais elevadas do gênero humano. Saviani (2021) considera

a educação escolar o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 69).

É uma concepção que permite nos situarmos enquanto classe social e, por meio da objetivação e apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade, vislumbrarmos uma transformação social.

Assim, para os trabalhadores, a PHC é de máxima importância, porque ela se constrói como um instrumento para a luta dos trabalhadores, no sentido de se libertarem do domínio do capital. Para isso, é fundamental que os trabalhadores se apropriem das produções mais avançadas do gênero humano. Nas palavras de Saviani e Duarte:

Efetivamente, a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Logo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da maneira mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. Como sabemos, a forma vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil se define pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual. Nela os meios de produção foram concentrados na forma de capital. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 105-106).

Partindo dessa prerrogativa, é fundamental que professores tenham consciência de classe e acesso à formação de qualidade para contribuir, conscientemente, na formação integral dos alunos. Para Saviani e Duarte (2021), a classe dominante e a classe trabalhadora possuem interesses antagônicos, por isso, não é possível desenvolver um processo educativo capaz de atender satisfatoriamente os interesses de ambas as classes.

A classe dominante tenta impor condições para que a educação atenda seus interesses, que são: a manutenção e a perpetuação da sociedade capitalista por meio da expansão do capital. Em contrapartida, a classe trabalhadora almeja a transformação radical dessa sociedade e busca transformar a educação para atender seus interesses. Segundo os autores, é preciso se posicionar a favor de um ou de outro, não há uma terceira posição, a neutralidade é impossível.

Dizer, então, que a Educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesse de uma ou de outra das classes fundamentais. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 106).

Portanto, educar exige um claro posicionamento político e pedagógico que implica em constantes tomadas de decisão. A educação está imbricada na sociedade, portanto, não é neutra, muito menos apartada das disputas nela travadas.

Em se tratando de uma sociedade capitalista como a nossa, o trabalho do professor assegura-se na defesa dos interesses da classe trabalhadora, defendendo “a prática educativa escolar como instrumento potencializador da luta de classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual” (SAVIANI, 2013, p. 44).

Assim, com o trabalho educativo vinculado à transformação das atuais relações de exploração, o professor pode e deve utilizar em sua prática pedagógica mediações, instrumentos, meios, técnicas, estratégias e formas que favoreçam que o conhecimento historicamente produzido, sistematizado e elaborado pela humanidade seja apropriado pelos alunos, privilegiando os interesses da classe trabalhadora.

O método muito importa nessa concepção, pois ele orienta a prática educativa. Saviani destaca que:

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e

graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI,2008, p. 69).

Em suma, Saviani apresenta uma proposta metodológica organizada em momentos que caracterizam a ação do professor: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses elementos devem ser interpretados de forma articulada e interdependente (SAVIANI, 2006). É um equívoco tentar aplicá-lo ordenadamente desvinculados da teoria. Isso empobrece o método e converte suas principais categorias em procedimentos. O método-pedagógico, para não ser confundido com procedimentos, deve ser compreendido como um conjunto articulado de fundamentos lógicos e interdependentes. Esses fundamentos alicerçam a organização e o desenvolvimento do ensino.

Gasparin (2005) foi o primeiro a apresentar uma proposta de sistematização didática do método que evidencia os 5 momentos. As contribuições de Gasparin foram essenciais para a constituição de uma didática da PHC, contudo, ele incorreu no equívoco citado acima, e sua proposição acabou implicada em uma transposição direta do método, que não leva em conta a articulação dialética entre os momentos.

A proposta de Gasparin, apesar de importante naquele momento, foi superada por pesquisadores como Lígia Márcia Martins, Tiago Nicola Lavoura e Ana Carolina Galvão, que, na obra *Fundamentos da didática histórico-crítica*, recuperaram a dimensão dialética da didática como determinante para se pensar a prática educativa, sobretudo quanto a sua caracterização de mediação no seio da prática social global e de sua propositura metodológica edificada no materialismo histórico dialético (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Esses estudiosos da PHC consideram que: “sem o fecundo domínio de seus fundamentos teóricos e notadamente, das categorias dialéticas de singularidade-universalidade particularidade não é possível a materialização de aulas fundamentadas na PHC” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116).

Afirmam que é a teoria que constitui o método, sendo o “arsenal categorial teórico quem possibilita colocar em movimento o método em sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica à luz da teoria” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.116). Eles próprios declaram:

Questionamos a existência de uma formalização da didática da pedagogia histórico-crítica, em razão da impossibilidade de sua existência autônoma e isolada, sem referência, da relação e mediação orgânica como o conjunto dos fundamentos teóricos dessa teoria pedagógica e com todos os elementos constitutivos do contexto em que ela ocorre. Parafraseando Lênin, afirmamos não existir a didática da pedagogia histórico-crítica, mas sim *uma didática concreta para cada situação de ensino concreta*. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.116, grifo dos autores).

Partindo dessa importante consideração, apresentam-se, a seguir, os momentos que caracterizam o método. É necessário lembrar que são “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (SAVIANI, 2009, p. 67).

A prática social refere-se ao ponto de partida do trabalho pedagógico. É entendida como prática humano-genérica, ou seja, produzida historicamente e acumulada socialmente. Para o aluno é um momento sincrético, em que ele lida com os conhecimentos cotidianos sobre o assunto. Já para o professor, o conhecimento, do ponto de vista do conteúdo, deve ser sintético, tendo em vista ele já ter se apropriado de um conjunto de conhecimentos que lhe permitem analisar a realidade social além das aparências. Sendo assim, é capaz de perceber o movimento que lhe permite compreender e explicar essa prática social, bem como se o seu conteúdo é socialmente necessário ou não. Evidencia a natureza histórico-social da educação.

Para a PHC, o ponto de chegada da prática educativa é também a prática social, porém diferente. Para Saviani (2015, p. 38) “é a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”. Entretanto, “não é mesma quando se considera que o modo como alunos e professor se situa em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.113). Os alunos se apropriam do saber sistematizado e, ao se apropriarem, se movimentam em direção ao nível sincrético que se encontrava o professor. O professor também se desenvolve, pois reduz a precariedade de sua síntese e aumenta seu nível de compreensão. Nas palavras de Saviani:

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2013, p. 227).

O movimento que vai do caótico ao sintético é o momento crucial do processo pedagógico, denominado por Saviani, de catarse. A catarse ocorre quando há assimilação por

parte do aprendiz, ou seja, ocorre a síntese mental dos conteúdos trabalhados. A partir da catarse, o estudante compreende e é capaz de falar e/ou dar exemplos sobre aquele assunto. Na catarse, o estudante incorpora os instrumentos culturais, fato que o possibilita compreender a prática social de forma sintética: “Trata-se, então, da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno da humanidade produzida pelo conjunto dos homens, isto é, pela prática social” (MARTINS, 2015, p. 292). Para Saviani (2009, p. 67) significa “a efetiva incorporação, em cada indivíduo singular, dos instrumentos culturais contidos na prática social universal. Contudo essa incorporação não se dá sozinha, precisa de mediações particulares.”

A problematização e instrumentalização são elementos mediadores que compõem o método. Constituem “o ato de identificar os problemas vitais presentes na prática social e ao mesmo tempo disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114). Para os mesmos autores:

Problematização e instrumentalização colocam-se no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

Corroborando essa ideia, Oliveira (2005), citado por Galvão; Lavoura; Martins (2019), elucida que o método pedagógico da PHC tem em seu interior a relação dialética entre o singular, o universal e o particular, e permite expressar o movimento que explicita como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação. Lukács (2018) colabora ao esclarecer que, as categorias de singularidade, particularidade e universalidade fazem parte da realidade objetiva. Não existe um algo que é singular, outro que é particular e outro universal. Essas categorias são categorias lógicas, que nos servem de parâmetro para compreender o objeto ou fenômeno. O fato de as tomarmos como categorias lógicas é nada mais do que o reflexo desses aspectos lógicos da realidade em nosso pensamento.

A problematização é um ponto de aproximação entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico em que se compreende os principais problemas identificados na prática social e tenta identificar condições para solucioná-los ou pelo menos contribuir para a evolução da solução. Nessa busca pela solução, os conhecimentos (científicos) já existentes sobre o assunto devem ser identificados e colocados a favor da solução. Martins (2015, p. 291) aponta

que o entendimento da problematização “também tem um caráter muito amplo e não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou problematizem o conteúdo ensinado pelo professor”. Compreende que se trata do contrário, ou seja, da “identificação dos problemas impostos ao professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções” (MARTINS, 2015, p. 291).

O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsiona à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir. Ora, qual problema que se impõe à educação escolar? Do ponto de vista da PHC e da psicologia histórico-cultural, trata-se do ensino que promova, de fato, desenvolvimento. (MARTINS, 2015, p. 291).

A Instrumentalização – elemento mediador – pode ser exemplificada quando o professor, por meio da sua ação didático-pedagógica, transmite os conhecimentos científicos aos estudantes. Ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que dependem da transmissão dos conhecimentos do professor. Por meio da ação intencionalmente planejada e munida de recursos, o professor, em uma relação dinâmica com os estudantes, pode agir na zona de desenvolvimento iminente do aluno, levando-o a incorporar os conhecimentos científicos transmitidos.

Não se trata de um momento de cunho tecnicista, mas sim de um que visa transmitir às novas gerações o saber historicamente sistematizado. Entendemos que esse passo radica na relação interpessoal professor-aluno mediada pelos conhecimentos a serem transmitidos, que possibilitem à educação escolar desempenhar efetivamente sua função social. (MARTINS, 2015, p. 292).

Por fim, o método didático da PHC, se constitui de forma articulada com seus fundamentos e de acordo com a exigência de cada prática.

A relação entre o ponto de partida e o de chegada reflete o *movimento* dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de *totalidade* dos fenômenos da prática social, analisados em sua *história* e *contradições*. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 354, *grifo dos autores*).

Os momentos da PHC fazem parte de uma mesma totalidade, porém não são idênticos e indiferenciados entre si. Ainda assim, possuem um núcleo comum – a unidade contraditória que se forma entre o ensino e a aprendizagem. Unidade essa que impulsiona as transformações a serem promovidas pela aprendizagem.

A PHC assume o princípio de que o conhecimento do real não pode abrir mão da teorização da realidade. Entendendo, assim, o conhecimento como representação do objeto ou

fenômeno na mente, portanto, a reprodução no plano das ideias, da própria realidade que se configura e se constitui na mente do indivíduo (MARTINS, 2015). Os fundamentos psicológicos da PHC têm uma grande relevância para o ensino.

2.4 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

A psicologia histórico-cultural comunga da mesma fundamentação que a Pedagogia Histórico-Crítica (Materialista Histórica-Dialética), portanto, ambas compartilham a mesma visão de mundo, de homem e de conhecimento. Para Martins (2015), o desenvolvimento do indivíduo, que é um ser social, está vinculado pela atividade que o liga à natureza. Suas condições de sobrevivência e desenvolvimento não são inatas.

Para essa psicologia, entender o que é conceito, assim como compreender as funções psicológicas, é um passo importante para alcançar o que se passa na mente do indivíduo. No que se refere à educação escolar, tendemos a compreender conceito como os conteúdos das disciplinas, no entanto, é importante esclarecer que conceito não é só isso.

De acordo com Vigotski (2009), o conceito é um tipo de signo, porém nem todo signo é um conceito. Para ele, o signo é um meio externo que se assemelha a um instrumento de trabalho que vai mediar a relação do homem com objeto e com outro homem. Ainda segundo o autor, é por intermédio desses signos que o indivíduo assimila seu comportamento - em princípio o comportamento exterior e depois o interior.

Vygotski (2001) apontou que o uso de signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual ocorre, rearticulando completamente o psiquismo. O uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica. (MARTINS, 2011, p. 56).

Assim, Vigotski explica o processo de formação de conceitos pela interiorização dos signos, portanto, nos processos de apropriação do conhecimento. Para Martins (2015), é necessário um grande período de ensino e transmissão de conhecimentos para que o indivíduo se aproprie do conhecimento, dos signos e das ferramentas de uma sociedade. Para esta autora, em consonância com Vigotski (2009), os signos são substratos culturais que precisam ser transmitidos aos outros sujeitos porque não são disponibilizados no código genético.

Vigotski defende que a formação de conceitos é central do processo de aprendizagem. Para ele:

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um hábito real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o seu nível mais elevado... em qualquer nível de seu desenvolvimento, o

conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Segundo Martins (2015), a consciência humana desempenha uma orientação importante na direção homem-natureza, pois a realidade existe independente do indivíduo e precisa ser captada por ele. Essa realidade intersíquica (fora de nós) vai instituir-se como realidade intrapsíquica – como imagem subjetiva da realidade objetiva. Precisamos representar o mundo na mente e essa representação é instituída por meio de signos.

Para representar a realidade para além da sua aparência, a PHC defende a necessidade de conteúdos específicos. Segundo Martins (2015) e Saviani e Duarte (2021), não é qualquer tipo de conhecimento que vai provocar uma consciência ou uma inteligibilidade do real em suas máximas possibilidades. Estes autores indicam que os conhecimentos que estão na esfera superior de objetivação humana são os conhecimentos sistematizados, como a ciência, a arte e a filosofia. Segundo os autores, esses conhecimentos estão para além dos conhecimentos cotidianos e a escola tem a incumbência de transmiti-los.

A internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos etc., sobejamente defendidas pela psicologia histórico-cultural, encontra o mais absoluto eco nessa corrente do pensamento pedagógico, para a qual a formação da consciência não se aparta da construção do conhecimento, tanto quanto a qualidade dessa formação não se isenta da natureza do saber transmitido. (MARTINS, 2011, p. 17).

De acordo com Martins (2015), os conceitos científicos desenvolvem o psiquismo humano de uma forma diferente dos conceitos cotidianos. Isso ocorre porque os conceitos científicos exigem do psiquismo humano um maior grau de abstração, de complexidade. Todavia, os conhecimentos cotidianos e os científicos são interdependentes e se interpenetram (MARTINS, 2015).

Martins destaca a educação escolar, nos processos educativos,

[...] cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formado, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização. (MARTINS, 2015, p. 11).

Martins (2015, p. 269), defende que:

No cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente

instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela PHC.

Dessa forma,

trazer à análise o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural é uma necessidade criada pelas amplas possibilidades educativas apontadas por essa teoria e, ao mesmo tempo, pela busca do atendimento à demanda gerada na transposição desse aporte teórico psicológico para a prática pedagógica. (MARTINS, 2015, p. 2).

A citação acima destaca um movimento entre a pedagogia e a psicologia histórico-cultural, além de anunciar um entrelaçamento entre a qualidade do desenvolvimento psíquico ao papel da educação. No entanto, é necessário ter cuidado para não transpor de forma imediata os fundamentos da psicologia para a prática pedagógica. Esse movimento deve ser mediado por um aporte teórico-metodológico capaz de ir além das aparências e que perceba as intervinculações e interdependências entre pedagogia e psicologia.

O método dialético nos indica a necessidade de apreensão do objeto na perspectiva da totalidade e o conhecimento como representação do objeto na mente. No entanto, cabe uma observação:

A lógica dialética não prescinde a lógica formal. Se a primeira prima pela ênfase na totalidade e a segunda, na parcialidade, na atomização, ambas apresentam enfoques distintos no estudo científico da realidade e, para suas máximas possibilidades explicativas devem operar em unidade. Por isso podemos afirmar que a lógica dialética incorpora, por superação, a lógica formal. (MARTINS, 2015, p. 6).

Entendendo o conhecimento como imagem do real, quem promove essa imagem com alto grau de fidedignidade são as medições. A imagem maximamente representativa do real, sem distorção, é o que chamamos de conhecimento científico. É um conhecimento que guarda o mais alto grau de correspondência do objeto, por isso, deve ser foco da educação escolar. Entretanto, há um percurso de formação. Como supracitado, esse conhecimento não é dado biologicamente, tampouco pela simples captação imediata, portanto, pressupõe ensino.

Assim, é papel da educação escolar promover a formação de conceitos com a máxima fidedignidade possível, pois essa formação de conceitos promove a aprendizagem e baliza o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos (MARTINS, 2015). No entanto,

considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, o estudo do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar. (MARTINS, 2015, p. 3).

Dessa maneira, para que consigamos o processo educativo almejado, precisamos assumir o ato de planejar as aulas, objetivando a apropriação dos conhecimentos e a promoção do máximo desenvolvimento psíquico de nossos alunos, a partir do conhecimento em suas formas mais evoluídas. Compreender o papel da escola no ato de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados pela prática social da humanidade é fundamental (MARTINS, 2015), principalmente porque se esse conhecimento não entrar na vida das pessoas por meio da escola, provavelmente não entrará de jeito nenhum. As pessoas, sobretudo os trabalhadores, ficarão subjugadas a um conhecimento limitado e que, portanto, limita sua ação no mundo.

2.4.1 Desenvolvimento do psiquismo humano e formação de conceitos

Para iniciar, retomemos as linhas introdutórias do 1º capítulo deste referencial. Nele, evidenciamos em Marx, Leontiev e Lukács o trabalho como a atividade vital para o desenvolvimento humano. Sendo o trabalho “o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites, também radica a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos” (MARTINS, 2011, p. 13).

À medida que a atividade do trabalho foi se complexificando, as propriedades psicofísicas naturais elementares já não eram mais suficientes, requerendo, assim, novas habilidades, desenvolvendo novos atributos, dentre eles, os referentes à complexificação do psiquismo. Para Martins (2011, p. 13)

são justamente no processo de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam. Portanto, o ponto de partida da atividade é a captação sensorial do objeto. Ocorre, porém, que a qualidade dessa captação ultrapassa em muito o âmbito da apreensão sensorial pura, exigindo domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos que possibilitem a criação de uma imagem mental do objeto. Essa criação, por sua vez, não é estática, mas, sim, um processo ativo, isto é, condicionado pela atividade que liga o ser ao objeto e possibilita sua representação.

Deste modo, o primeiro contato com o objeto ou fenômeno ocorre pelos sentidos. Eles ajudam a internalizar, porém se ficarmos no limite do sensorial, nem sempre chegamos ao conceito. A imagem do objeto na mente “ultrapassa a singularidade do objeto representado visando seus traços mais gerais, identitários, isto é, universais” (MARTINS, 2011, p. 14).

Martins (2011, p.14), baseando-se em Vigotski, destaca que a internalização da imagem é “a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana”.

Entendemos então que, “se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar sua veracidade” (MARTINS, 2011, p. 14).

Martins (2015) indica que, com a natureza coletiva do trabalho, a comunicação foi adquirindo novas propriedades e convertendo-se em linguagem. A imagem vai sendo pareada com o som do objeto. Vai se desenvolvendo num processo de comunicação, que a autora define como comum ação. Para ela, essa comum ação é inseparável do objeto. Dessa forma, “a imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o status de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob formas de juízos e conceitos” (MARTINS, 2011, p.14). A autora esclarece que:

O sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não *sente* simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta em diferentes graus, dos sentimentos. (MARTINS, 2011, p. 199, *grifos no original*)

Requerendo uma educação que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos, a PHC reconhece e defende que o percurso de escolarização é também um percurso de transformação do pensamento. Assim, desenvolver esse pensamento de forma mais complexa é tarefa da escola e exige sistematização, forma e conteúdo, próprios dos processos educativos (MARTINS, 2015).

Portanto, compreender como o pensamento se configura em cada período da vida diz respeito a compreender o destinatário do ensino, ou seja, o aluno. Essa compreensão contribui, sobremaneira para o ato educativo. Segundo Vigotski (2001), as três principais fases no desenvolvimento do pensamento, conferidas pela estrutura de generalização são: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual ou abstrato. Ao tratar do desenvolvimento do pensamento, a PsiHC,

aponta a síncrese como forma inicial de pensamento, a ser superado por novas formas de generalização tendo em vista atingir sua forma mais completa e complexa representada pelo pensamento abstrato, apto à captação dos fenômenos por meio de um sistema de conceitos. (MARTINS, 2016, p. 4).

Esse apontamento feito pela PsiHC tem relação direta com o percurso metodológico proposto pela PHC, que se realiza em três momentos, denominados por Saviani (2000) por *síncrese*, *análise* e *síntese*.

Segundo Vigotski (2001), o pensamento da criança começa de forma *sincrética*, *desorganizado*, *caótico* e é exatamente a formação de conceitos que vai organizar e ordenar de forma lógica o mundo na mente dela. Então, o processo de formação de conceitos implica um processo amplo e complexo de construção da imagem subjetiva da realidade objetiva. Para Vigotski (2001) no movimento histórico de desenvolvimento do pensamento ocorre uma *superação* do pensamento sensorial e concreto em direção às representações abstratas. Essa *superação* ocorre por *incorporação* e não por *exclusão*, todavia é importante ressaltar que a história da evolução do pensamento humano “longe de apresentar conquistas graduais e lineares, é também um processo de periodicidade complexa, composta de evoluções e involuções, transformações qualitativas etc”, como afirma Rosa (2018, p. 97).

O conceito para Vigotski (2001) é um ato de *generalização*. Ele considera que a *transição* de uma estrutura de *generalização* a outra é a *essência* da formação de conceitos.

Enquanto a criança ainda não tem o domínio do *signo*, ela precisa do adulto, no caso o professor, para fazer a *mediação* e organizar o mundo na sua mente. Assim, conhecer como o aluno pensa ajuda o professor a planejar atividades que vão provocar no aluno a *superação* da *síncrese* e evoluir para estágios mais ampliados de desenvolvimento.

Martins (2015) nos ajuda a entender que, no princípio, a criança apenas manipula, e nessa atividade manipulatória, quando já tem um domínio mais ampliado da fala, ela consegue expressar o emaranhado que ainda está seu pensamento.

O desenvolvimento da fala acompanha a formação da imagem na mente da criança, operando como um recurso que ajuda a organizar o pensamento, que nesse momento ainda está *sincrético*. Nessa fase, a criança ainda é muito dependente do adulto. Segundo a autora, até mais ou menos 3 anos de idade ainda está no pensamento *sincrético*. Para Martins,

A primeira etapa, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjuga-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis imediatas. (MARTINS, 2016, p. 6).

Um indício de desenvolvimento é quando a criança entra na fase dos porquês, que é seguido de uma fase que a criança fala sem parar. Essa fala insistente é, para Martins (2015), um dos passos iniciais no processo de internalização da fala dos adultos como intrapsíquico. É o intersíquico virando intrapsíquico. Nesse momento, a criança está internalizando o que foi disponibilizado pelo plano intersíquico. Para a autora, esse conhecimento, que está em processo de elaboração e internalização, abre as possibilidades pelo domínio das palavras, por isso, a criança quer saber o porquê de tudo.

Segundo a autora, o excesso de perguntas feitas pelas crianças nessa fase de desenvolvimento é devido elas carecerem entender o que significa aquilo que o adulto está falando, o que significa aquela palavra. É dessa significação da palavra que ela consegue formar subgrupos mentais. Ainda segundo Martins (2015), é daí que se constitui uma nova fase, com um começo de ordenação. A criança entende que uma coisa tem a ver com outra coisa e abre possibilidades para o pensamento por complexos. Nessa fase:

No lugar da ‘coerência incoerente’ característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando com elas complexos em conformidade com as relações objetivas que começa a descobrir entre as coisas. Quando a criança alcança essa forma de pensamento supera parcialmente seu egocentrismo e deixa de confundir as conexões entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas, o que supõe um passo decisivo no caminho da renúncia do sincretismo e conquista do pensamento objetivo (VYGOTSKI, 2001, p. 138).

É no pensamento por complexos que a imagem psíquica conquista alguma coerência interna. Ele pressupõe relações, mas ainda leva em conta a experiência que aquela criança tem. A criança, mesmo ainda condicionada ao sensorial e ao vivido, já consegue fazer algumas conexões, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos possíveis.

Comparado à síncrese, o pensamento por complexos já apresenta coerência e objetividade – o que sinaliza a superação da etapa anterior – todavia, a correspondência da imagem subjetiva da realidade na fase dos complexos não se aproxima à ‘correção’ da imagem produzida pelo pensamento (ROSA, 2018, p. 107).

É no pensamento por complexos que formam-se categorias e desenvolvem-se as estruturas de generalização. Essa generalização é ainda com base nas relações concretas e fundamentada na experiência imediata. Apesar de já estabelecer relações objetivas, essas relações são de qualquer tipo, ou seja, são diversas, abundantes, concretas. É esta diversidade de relações o que constitui seu traço essencial e o que o difere do conceito (VIGOTSKI, 2001).

Esse pensamento tem fases que vão sendo superadas por incorporação e, compreende um longo período, iniciando na idade pré-escolar e vai até o final da adolescência. São cinco as

fases do pensamento por complexo: complexo associativo, complexo por coleção, complexo por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos. Segundo Vigotski a transição para cada uma das fases supracitadas significa a passagem de uma estrutura de generalização à outra. Com base em Martins (2015), dediquemo-nos a um breve resumo dessas fases.

O complexo associativo é o limite entre o pensamento sincrético e o figurativo, quando a criança sai da atividade objetal manipulatória. Esse pensamento baseia-se em traços comuns entre os objetos que conhece. Pode ser uma cor, uma forma, etc. qualquer relação concreta que a criança descobrir cria uma conexão associativa e vai nomeá-la com uma palavra que lhe é familiar.

No pensamento por coleções, a criança continua fazendo associações, o objeto ainda é real, mas avança para os jogos simbólicos. A criança percebe que os objetos não têm os mesmos atributos, mas se relacionam, como colher e prato, por exemplo. Ela percebe que eles são usados juntos. Essa relação se constitui a partir da relação que é disponibilizada para a criança, ou seja, em sua experiência prática e visual.

No complexo por cadeia há um encadeamento, ou seja, um sequenciamento da imagem subjetiva por uma livre associação. A criança une o que percebe, assim, o último objeto de uma cadeia pode não ter nada a ver com o primeiro. Segundo a autora, é comum observamos nos desenhos de crianças, que estão organizando o pensamento por cadeias, objetos que parecem aleatórios. Ao ver uma flor, a criança pode se lembrar da mãe e da mãe ela se lembra de um brinquedo, por isso, o desenho parece não fazer sentido, mas, apesar dos objetos não terem uma relação direta uns com os outros, a criança já está relacionando em um grau de maior complexidade que no complexo anterior. Entretanto, ainda sem relação precisa com o mundo.

O complexo difuso nasce do complexo por cadeias e, como os demais complexos, ainda se forma nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos, contudo associa aspectos de fora desse conhecimento prático. Essa associação é feita livremente pela criança.

A criança, nesse processo de pensamento, já tem um domínio maior da linguagem e, em alguma medida, já captou que a realidade é explicável. Assim, além de estabelecer relações, ela tenta explicar essas relações, todavia essa explicação ainda em um limite de captação da realidade não totalmente fidedigno, por isso, é equivocada. Nessa fase, durante as explicações das crianças para determinados fenômenos, é comum os adultos associarem essas explicações equivocadas como uma grande capacidade de imaginação.

A respeito dessa associação com a imaginação, Martins (2015) assevera que é um erro, já que a imaginação é uma função psíquica altamente complexa e exige ricas e fartas

apropriações para se constituir, portanto, não é próprio da criança. Sacomani (2014, p. 68) também colabora quando aponta que “a riqueza cultural produzida pela atividade humana que está cristalizada na memória da humanidade é a base de toda e qualquer imaginação.”

A partir do complexo difuso em que o mundo é explicável, nascem os pseudoconceitos. “É a forma mais ampla do pensamento por complexos, no qual “o próprio complexo equivale ao conceito” (MARTINS, 2011, p. 174). Uma característica desse pensamento é que as relações estabelecidas nessa forma de pensamento se baseiam na linguagem do adulto, “na palavra dada pelo adulto” (MARTINS, 2011, p. 175), e não mais de forma livre.

A criança incorpora a fala do adulto, mas ainda não entende o conceito. Pode falar todas as palavras e se comunicar com o adulto, sem demonstrar a diferença. Assim, na aparência, o pseudoconceito identifica-se com os conceitos que usamos na fala. Apesar de parecer conceito, “a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se apoia nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança” (MARTINS, 2011, p. 174).

Isso significa que, nesse momento do percurso, apesar de falar a palavra, a criança ainda não tem o pleno exercício do pensamento abstrato, ou seja, ainda não representa o real de forma plenamente abstrata. Esse domínio da palavra opera na mediação com a realidade independente do seu conteúdo interno. A criança usa a palavra antes de dominar seus significados, e quem opera como ato de pensamento é o significado da palavra e não a palavra (MARTINS, 2015).

Para Vigotski (2009) e Martins (2015), a fala carrega os conceitos embrionários, mas a linguagem é um sistema de signos complexo e dominá-la é mais que falar. Martins (2015, p.67) destaca que Vigotski constata na palavra o “o signo dos signos”, podendo assim, representar o mundo, no entanto carece de significação. Segundo o mesmo autor: “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). Dessa forma, a formação de conceitos pressupõe a conversão do significado da palavra em ato de pensamento (MARTINS, 2015).

A superação dos pseudoconceitos é o ato real de pensar teoricamente, ou seja, do pensamento por conceitos, com pleno domínio da significação das palavras “por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análise e sínteses cada vez mais elaboradas” (MARTINS, 2011, p. 174).

Transpor do pseudoconceito para a formação de conceitos tem a ver com o que a PsiHC e a PHC afirmam como dever ser da educação escolar, ou seja, formar o pensamento teórico,

que é nesse referencial, o alcance máximo do pensamento abstrato. “Somente um processo intencional e sistematizado é capaz de desenvolver a consciência do ato do pensamento e caminhar na direção da superação do pensamento por complexos”, (ROSA, 2018, p. 113). O avanço em direção aos conceitos teóricos que se constitui como todos os outros complexos no anterior vai exigir que:

construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdo do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem. (MARTINS, 2011, p. 175).

Elevar os pseudoconceitos para o pensamento abstrato é uma tarefa complexa e exige um trabalho sistematizado do professor, que, por sua vez, demanda ferramentas que são exatamente o universo de significações e signos. É um longo percurso que, segundo Martins (2011), vai até a adolescência. Segundo ela “é quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração” (MARTINS, 2011, p. 175). Nas palavras de Vigotski:

O pensamento em conceitos revela os profundos nexos subjacentes à realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito, é (...) a verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular. Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo que lhe é visível as leis e os nexos que contêm. (VIGOTSKI, 1996, p. 71).

Assim, pensar em sistema de conceitos¹⁴ é captar e compreender o real em seu movimento e na sua essência histórica, ou seja, na sua concretude, e não na sua aparência imediata. Martins ressalta que

Para Vigotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural o pensamento abstrato, ou lógico-discursivo, representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações. (MARTINS, 2016, p. 8).

É função da escola contribuir para o aluno superar os pseudoconceitos e avançar na formação de conceitos. Esse avanço não ocorre de forma natural, precisa ser mediado de forma sistemática. Como frisa Martins,

¹⁴ Todo conceito está ligado a vários outros conceitos.

o percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. Por conseguinte, tais etapas e fases ultrapassam as especificidades da infância e adolescência, podendo caracterizar, inclusive, as maneiras de pensar de adultos privados de condições culturais de desenvolvimento do pensamento. Destaque-se, pois, que o pensamento abstrato é uma conquista resultante das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demandam ensino. (MARTINS, 2016, p. 8).

É importante retomar, neste momento, que, nos pressupostos da PHC e da PsiHC, o ensino e a aprendizagem operam por contradição, realizando percursos lógico-metodológicos inversos, ou seja,

a aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar. (MARTINS, 2016, p. 04).

Assim, cabe destacar que a mediação que promoverá o avanço do pensamento do aluno precisa ser realizada com conteúdo mais qualificado do que ele próprio já traz do cotidiano. Por isso, a PHC defende a transmissão de conhecimento científico, que é o conhecimento mais elaborado. Essa transmissão diz sobre a elevação do indivíduo de uma forma de entender o mundo, que é muito limitada e sincrética, em direção a uma imagem do real, organizada pelo próprio real pensado (MARTINS, 2015).

Desse modo, o professor precisa dominar o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. Não é o senso comum e nem o cotidiano que é seu trabalho (SAVIANI, 2021b). O trabalho com o conhecimento de senso comum precisa ser na perspectiva de superá-lo, por isso, precisa conhecer como o estudante aprende, como ele pensa em cada fase de desenvolvimento. Também é importante conhecer as formas mais desenvolvidas do conhecimento elaborado pela humanidade. O professor precisa se apropriar dos conhecimentos científicos e artísticos, pois eles garantem poder de mediação entre a história do gênero humano e o desenvolvimento individual.

Sendo tarefa primordial da escola o desenvolvimento dos conceitos científicos, é relevante que conheçamos como esses conceitos se desenvolvem.

Vigotski (2009) revela algumas leis essenciais que regem o processo de formação de conceitos. Ele toma como referência a comparação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos no processo de aprendizagem de crianças pré-escolar e escolar. O autor divide esses conceitos em duas categorias que correspondem a estágios distintos.

Nos estágios inferiores, onde se localizam os conceitos espontâneos, o sistema de conceitos dispõe de meios de descrição simples da realidade empírica. Nos estágios superiores, onde se localizam os conceitos científicos, formam-se os conceitos mais amplos pelo conteúdo, não mais relacionados a exemplares particulares de uma classe de fenômenos e sim de *toda uma classe* de fenômenos. Já não se limitam a descrever, mas explicam os fenômenos. (BEZERRA, 2009, *prólogo, grifos no original*).

Esse estudo, com todos os seus procedimentos e recursos utilizados, está descrito por Vigotski no livro: *A construção do pensamento e da linguagem* (2009). Aqui apresentamos apenas as principais conclusões e o quadro comparado da solução de testes espontâneos e científicos no Quadro 2.

Quadro 2 – Quadro comparado

	Turma II	Turma IV
Teste em "Porque"		
Científico.....	79,7	81,8
Espontâneo.....	59,0	81,3
Teste em "Embora"		
Científico.....	21,3	79,5
Espontâneo.....	16,2	65,5

Fonte: Vigotski, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Vigotski apresenta como resultado do experimento que, “quando há os respectivos momentos programáticos no processo educacional, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos espontâneos” (2009, p. 243). A figura acima confirma que no campo dos conceitos científicos os níveis de consciência foram mais altos que no campo dos conceitos espontâneos. Grosso modo, podemos dizer que os conceitos científicos incidem de forma mais abrangente no processo de aprendizagem.

No processo educativo, a criança tem a possibilidade de evoluir do conceito espontâneo para o científico. Seus primeiros contatos com os objetos, por mais imediatos e descritivos que sejam, vão cumprir uma função na formação de conceitos, mas, para caminhar na direção da

formação de conceitos, chamados por Vigotski (2001) de “verdadeiros conceitos”, é preciso avançar para o simbólico. Essa evolução acontece por meio de atividades que promovem o salto de um estágio a outro. Colaborando com esse entendimento, Martins conclui que

A formação de tais conceitos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Por isso, Vigotski destacou que diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento. (MARTINS, 2016, p. 9).

Vigotski (2018) se baseando em algumas reflexões sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos diz que, o que torna possível o desenvolvimento dos conceitos científicos é exatamente uma série de conceitos espontâneos que a criança já desenvolveu. Ele afirma que “a plenitude da generalização consiste em que nela existem não só indícios do próprio objeto, mas uma ligação com outros objetos” (VIGOTSKI, 2018, p.540).

Nas investigações sobre a qualidade dos conceitos (espontâneos e científicos), Vigotski defende que os conceitos espontâneos ou cotidianos são formados assistematicamente e os científicos são elaborados de forma sistemática. Os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos são interdependentes e se interpenetram, mas os científicos “são superiores aos cotidianos em seu grau de objetividade, em seus alcances abstrativos, na sua estrutura de generalização e na riqueza dos sistemas de ligações e conexões internas que apresentam” (ROSA, 2018, p. 115).

Para autores como Vigotski, Leontiev, Elkonim e outros, para cada fase de desenvolvimento, há atividades que conseguem guiar de forma mais substancial o desenvolvimento do indivíduo, contribuindo para que transformem seu pensamento num processo de superação por incorporação. É essa transformação que a aprendizagem possibilita.

Martins (2015) ilustra alguns desses pensamentos, assim como a tríade: conteúdo, forma e destinatário – elementos imprescindíveis no planejamento da prática pedagógica, na figura abaixo.

chegada já se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida” (MARTINS, 2015, p. 294).

O esquema de Martins evidencia que a síncrese do aprendiz começa ascendente e vai se desenvolvendo para o real concreto – síntese. Passa pelo pensamento – uma das funções psicológicas responsável pelas generalizações, entendida, necessariamente, em operação interfuncional com as demais funções psíquicas (MARTINS, 2020). A superação da síncrese pelo estudante no sentido da formulação da síntese (aprendizagem) é um desenvolvimento proporcionado pelo processo de apropriação dos conteúdos escolares.

A apropriação dos conteúdos escolares, por sua vez, depende da transmissão dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, processo este conduzido pelo professor na prática educativa. Pensando nisso, apesar do esquema não explicitar, é importante a discussão sobre a formação docente e as condições de ensino, tendo em vista que seus conhecimentos são ferramentas necessárias para a objetivação do ensino. Para de fato ocorrer a transmissão dos conhecimentos de forma intencional, sem desconectar os meios dos fins, é preciso que o professor disponha de critérios para selecionar os conteúdos socialmente relevantes, assim como para criar e /ou se apropriar de ferramentas que favoreçam sua prática. A própria Martins explica que:

na base do processo de escolarização residem os conteúdos disponibilizados pelo ensino que se voltam à formação de domínios e habilidades psicofísicas operacionais, mas que, à medida do desenvolvimento da criança, devem ser gradualmente superados pelos conteúdos conceituais, tendo em vista a formulação do conhecimento teórico-conceitual pela via das abstrações. (MARTINS, 2016, p. 5).

Voltando ao esquema, é perceptível que a passagem de um pensamento ao outro não se dá de forma espontânea, é preciso mediação, que é desenvolvida pelo e durante o processo educativo por meio de atividades, que são específicas em cada fase da vida.

De acordo com os estudos sobre a periodização da aprendizagem e com o esquema de Martins, as atividades dos indivíduos começam com comunicação emocional direta e evoluem até atividade de estudo/profissional. Elas dão direções para organizar o trabalho pedagógico, visando a passagem do real sensível para o real concreto, ou da síncrese para a síntese, ou do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, como já abordado acima.

Na figura, ainda observamos as 3 categorias de pensamentos propostas por Vigotski já tratadas neste capítulo, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento sintético. Na parte de fora da figura, observamos as categorias de pensamento desenvolvidas por Leontiev: pensamento efetivo ou motor-vívido, pensamento figurativo e

pensamento abstrato. Todos eles carecem de um entendimento sobre a periodização do ensino para melhor compreensão.

Martins (2020) evidencia que tanto Leontiev quanto Vigotski estudaram a atividade como objeto, contudo utilizaram categorias de análise distintas, porém intercomplementares, como a figura mostra.

Grosso modo, Leontiev usou a atividade como meio pelo qual cada indivíduo opera no mundo para atender suas necessidades. De acordo com Martins (2020), pode-se dizer que ele olhou para fora. Já Vigotski olhou para dentro, tratou de analisar a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e investigou como esse reflexo conquista ordenamento lógico.

Vale destacar que Vigotski morreu cedo e não teve tempo de desenvolver muito a teoria da atividade, mesmo assim deixou grande legado. Leontiev desenvolve com e a partir de Vigotski, avançando nos estudos sobre periodização e atividades guias. Foi seguido por Elkonin e Davidov, que também tem vasta produção sobre periodização da infância, atividade-guia e pensamento teórico.

Tanto a categoria atividade quanto a categoria consciência ocupam lugar de destaque na análise do processo de desenvolvimento humano nessa teoria. Conhecê-las e entendê-las como unidade dialética é fundamental para a compreensão do psiquismo humano e para a efetivação de uma prática educativa que opere como mediadora “na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos” (MARTINS, 2016, p. 10).

2.5 ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA

Por meio da atividade se realiza a objetivação e a apropriação do conhecimento. Segundo Duarte (2021), é na relação homem-natureza que se verificam inicialmente os processos de apropriação e objetivação. Nas palavras do autor:

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza, incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. (DUARTE, 2001, p. 117).

Concordam com ele, Pasqualini e Martins:

O homem precisa, por meio de sua atividade, apropriar-se da realidade natural, para que possa transformar objetos naturais em instrumentos da prática social. O processo de apropriação está intrinsecamente ligado a seu oposto (e complemento) - o processo de objetivação, por meio do qual o ser humano transforma a realidade natural, imputando-lhe características humanas, adequando-a a suas finalidades, atribuindo aos objetos naturais significados e funções sociais. (PASQUALINI, MARTINS, 2021, p. 90).

Esse processo é resultado de uma atividade mediada e efetiva nos seres humanos em relação aos objetos culturais. Assim, a simples transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade às novas gerações não garante que eles vão, de fato, apropriar-se deles. A relação de apropriação é ativa e necessariamente precisa gerar mudança de comportamento no indivíduo. Para atingir tal finalidade, precisa ser mediada por um processo educativo. Segundo Martins (2013), a apropriação “[...] cria no indivíduo novas aptidões, novas funções psíquicas.” A autora complementa citando Vigotski:

Não por acaso, Vigotski propõe o conceito de signos por analogia às ferramentas, pontuando os primeiros como instrumentos que medeiam transformações internas - de requalificação dos processos funcionais, intrapsíquicos, na mesma medida em que as segundas, na qualidade de instrumentos técnicos de trabalho, modificam diretamente a natureza e indiretamente ao próprio ser humano, que dela faz parte (MARTINS, 2013).

A educação lida com signos, que se traduzem em conhecimentos, conceitos cristalizados pela espécie humana e com esses produtos da realidade abstrata. Importa ressaltar que seu objetivo é socializar esses conhecimentos. Antes, porém, é importante selecioná-los, ordená-los e sequenciá-los de acordo com as etapas de escolarização.

A compreensão da finalidade do trabalho educativo tem fortes ligações com a compreensão dos processos de apropriação/objetivação, uma vez que reafirma a importância da

intervenção mediadora do professor ou par mais desenvolvido no processo de apropriação da cultura, tese em total consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2013).

Pasqualini e Martins (2021) reafirmam a educação como condição de humanização. As autoras defendem que o processo educativo de transmissão de conhecimentos precisa estar em constante movimento porque ele garante o progresso histórico.

Dessa forma, concluem que:

[...] não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura (PASQUALINI, 2006), que, conseqüentemente, transmite os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos historicamente sistematizados e referendados pela prática social (PASQUALINI; MARTINS, 2021, p 93).

Entendidos os processos de apropriação e objetivação, retomam-se as categorias atividade e consciência já citadas como fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano, portanto, para a educação.

Apoiadas em Leontiev e de acordo com o materialismo histórico-dialético, Pasqualini e Martins (2021, p. 94) afirmam que: “a consciência do homem se determina sempre em última instância por sua forma de viver, ou seja, por sua vida real nas condições históricas concretas”. Para Martins, “trata-se de firmar a impossibilidade da separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade” (MARTINS, 2001, p. 58). Citando Leontiev, as autoras destacam que a atividade humana:

[...] constitui um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade, de modo que a atividade de qualquer indivíduo depende do lugar que este ocupa na sociedade e de suas condições de vida: as atividades dos indivíduos personificam as relações da sociedade e da cultura (PASQUALINI; MARTINS, 2021, p. 95).

Como um sistema, a atividade humana possui uma estrutura que se desenvolve. Está dirigida a satisfazer suas necessidades. Toda e qualquer necessidade se apresenta como necessidade de algo: de um determinado objeto, de um determinado resultado. Assim, a característica básica da atividade humana é que ela tem um objeto: “a principal coisa que distingue uma atividade de outra está na diferença entre os seus objetos. É o objeto da atividade que lhe confere uma certa orientação” (LEONTIEV, 1980, p. 55). Reafirmando a constatação de Martins e Pasqualini, a atividade humana é mediada pela consciência.

Segundo Leontiev, os elementos fundamentais da estrutura da atividade humana são: “o motivo; as ações e seus fins; e as operações” (LEONTIEV, 1994, p. 57). O autor ressalta ainda

que as relações entre os componentes da atividade não são estáticas, pois “a atividade é um sistema altamente dinâmico, caracterizado por transformações ocorrendo constantemente” (LEONTIEV, 1994, p. 57).

Para Leontiev (1994), a atividade é uma unidade de análise do desenvolvimento humano. “São os processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial (biológica, cultural ou histórica) correspondente a ela” (LEONTIEV, 1988, p. 165). Deste modo, a necessidade é compreendida como condição e pré-requisito para a atividade.

Algumas atividades dão origem a mudanças psíquicas. Para Leontiev, quando isso ocorre, a atividade é considerada principal. São exemplos de atividades principais: o brincar na infância, o estudo em idade escolar e o trabalho na vida adulta. Motivos, sentido pessoal, significados, apropriação, objetivação, etc. são categorias ligadas à constituição psíquica (MOTTER, 2018). Nessa perspectiva, a atividade de ensino é ou deveria ser considerada a principal para o professor, pois potencializa a atividade intelectual do aluno.

Essa possibilidade confere à educação escolar um compromisso para o desenvolvimento de neofunções (LEONTIEV, 2021) ou de funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007). “O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob forma de um processo de apropriação, de aquisição” (LEONTIEV, 2004, p. 235). É na capacidade humana de desenvolver neofunções ou de desenvolver as funções psíquicas superiores que reside o processo de aprendizagem. O desenvolvimento dessas funções, como já destacado, apesar de condicionados a aparatos biológicos e morfológicos, só se realizam pela atividade produtiva desenvolvida socialmente.

Sendo a relação e interação dos indivíduos com o meio e com os demais indivíduos um processo dinâmico de apropriação de instrumentos na escola, os procedimentos de ensino são esses instrumentos, podendo ser materiais ou não.

A linguagem é um dos exemplos de instrumento essencial ao professor. Ela expressa consciência. De acordo com Vigotski, a linguagem como instrumento de comunicação dirige-se para fora e tem a finalidade de influenciar a conduta do outro. A consciência, para o autor, é produto das relações e mediações estabelecidas entre o homem e a cultura; é processo contínuo e dinâmico. Vigotski considera o indivíduo como um ser eminentemente ativo, constituído na relação social com os outros. A aliança entre o pensamento e a linguagem é produzida pela vida social. Apesar de terem origens distintas, pensamento e linguagem se entrecruzam para formar

a fala e continuam se complexificando no processo interfuncional com outras funções psíquicas (VIGOTSKI, 2001).

Falar em linguagem é se referir a um sistema de signos. Sobre significados que internalizamos sobre determinado objeto. Para Vigotski,

O conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização... Os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significado das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra... Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando. (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Contudo, importa saber como essa imagem conquista ordenamento lógico. O próprio Vigotski trata de esclarecer que esse ordenamento acontece pela via das mudanças no significado das palavras. Esse significado se modifica à medida que as estruturas de generalização vão se tornando mais complexas.

A linguagem é o veículo fundamental de transmissão da informação que se formou na história social da humanidade. Ela muda essencialmente os processos de atenção e memória do homem. Mais ainda, a linguagem não serve apenas como meio de comunicação e expressão, mas também como forma de categorização do mundo. O homem percebe e representa o mundo, utilizando categorias de linguagem e esta, por ser produto da prática social é 'a arena onde se desenvolve a luta de classes'. (BAKHTIN, 2003, p. 46).

Segundo Schlindwein (2015), a palavra, além de constituir a chave para a compreensão da consciência e da subjetividade, é também espaço privilegiado de criação ideológica. É através dela que se confrontam valores sociais, conflitos, relações de dominação etc.

A transformação do mundo da natureza para o mundo do símbolo se faz pela linguagem. É pela descoberta de que cada coisa tem seu nome, pela significação das palavras que o sujeito vai significando o seu mundo e a si próprio. (SCHLINDWEIN, 2015, p. 431).

Utilizando a palavra e diferentes instrumentos, a escola tem como função dispor atividades para que o estudante possa produzir sentidos ao conteúdo ensinado. É o desenvolvimento de conceitos que baliza o desenvolvimento do psiquismo do estudante, que, por sua vez, vai possibilitá-lo intervir na sociedade de forma consciente.

Compreender a formação de conceitos, as características da estrutura da atividade e de seu caráter dinâmico, as funções psicológicas, a natureza dos conteúdos, assim como, dominar como docente os conteúdos clássicos são condições essenciais para dar conta de pensar nas

formas adequadas de construção e implementação do processo educativo como a PHC defende que aconteça.

Assim, a psicologia histórico-cultural apresenta-se como uma fundamentação relevante para a PHC e como uma legítima expressão do método histórico-dialético, enfatizando uma relação muito próxima entre os princípios desse método e os pressupostos da análise psicológica dispensada ao desenvolvimento humano. No centro da unidade teórico-metodológica entre a PHC e a PsiHC está uma prática educativa que cumpra seu papel de operar na mediação do saber de forma qualitativa, almejando o desenvolvimento do indivíduo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. (MARX, 2011, p. 28).

A pesquisa está amparada no Materialismo Histórico-Dialético. O método torna possível conhecer as formas de ser dos fenômenos e objetos existente no interior da prática social/educacional. Permite apreender no plano da consciência o que se passa na realidade e, a partir do processo de apreensão subjetiva, tomar posição diante dos problemas (LAVOURA; MARTINS, 2018). Em outros termos, por meio do método histórico-dialético, é possível explicar a realidade social/educacional, com vistas a entender os aspectos que venham caracterizar o desenvolvimento das forças que movimentam a sociedade.

Importa-nos destacar que o método Materialista Histórico-Dialético já alcançou um legado sobre a captação abstrata e teórica da realidade concreta que levamos em consideração nesta pesquisa. De acordo com Lavoura e Martins, desse legado podemos destacar:

o fato de que este método supera as dicotomias *quantitativo x qualitativo*, *subjetividade x objetividade*, *individual x social*, *indução x dedução* e outras, por entender que nelas subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade. (LAVOURA; MARTINS, 2018, p. 229, *grifo dos autores*).

Diferente da lógica dicotomizante, que em geral exclui seus opostos, a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal. Em vez de confrontar os opostos exteriormente, na lógica dialética eles são tidos um ao outro como interiores. Não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos. São indissociáveis. Lavoura e Martins (2018) afirmam que nesse entendimento reside a identidade dos contrários, ou a contradição – uma das mais importantes categorias que fundamentam o Materialismo Histórico-Dialético.

A pesquisa foi norteadada pela categoria lógica contradição que, juntamente com o método de análise microgenético – proposto por Vigotski, foram os caminhos utilizados nesta pesquisa para buscar compreender a prática educativa e as possibilidades e limites da aldravia na formação de conceitos, de acordo com as concepções de professores da educação básica.

Esclarecemos que a análise da prática educativa não se deu em sua totalidade, tendo em vista que não temos registros de sala de aula para fazê-la, contudo as partes aqui analisadas oferecem rica contribuição para o entendimento do todo. Mesmo assim, na tentativa de analisar

possibilidades e limites do uso da aldravia em sala de aula, foram utilizadas algumas aldravias dos poetas aldravitas, de professores e estudantes alheios à esta pesquisa.

Oportuno ressaltar que as condições objetivas de coleta de dados foram permeadas por uma pandemia. No momento da coleta, os professores estavam retornando às escolas após dois anos afastados. Foi um retorno marcado por muitas dificuldades, além de velhas e precárias condições de trabalho. Tudo isso, unido a desvalorização dos profissionais da educação, levou os professores colaboradores desta pesquisa a entrarem em greve. A situação exigiu um novo formato e impossibilitou que a prática ocorresse em sua totalidade.

O desenho metodológico da pesquisa procurou atender ao objetivo principal da investigação: avaliar, a partir das concepções de professores, as possibilidades e limites de uso da aldravia no processo formação de conceitos, se valendo das seguintes questões de investigação:

a) Como as aldravias podem colaborar para o movimento de formação de conceitos?

b) Se há polissemia na aldravia, permitindo múltiplas significações, em que ponto essa liberdade de significações será pertinente para o ensino, tendo em vista a especificidade da escola de transmitir os conceitos científicos?

No percurso para compreender como o professor interpreta o uso da aldravia em sala de aula, foi necessário primeiro compreender sua concepção de educação e sua concepção de ensino. Isso foi preciso, pois as concepções de educação e de ensino influenciam, em grande medida, o pensamento do professor sobre o uso da aldravia em sala de aula. Para tanto, as análises se guiaram nesse sentido. Primeiro, analisa-se as concepções de educação e de ensino, e depois a potencialidade da aldravia no ensino.

Como procedimentos metodológicos se estabelece analisar os discursos e produções de docentes da educação básica durante uma formação de 5 encontros e entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os mesmos docentes após participação nos encontros formativos. Os encontros estão detalhados a seguir e o cronograma completo da formação encontra-se no apêndice 2.

3.2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS

3.2.1 Os encontros

Para que o movimento de apropriação dos professores a respeito das aldravias e da PHC pudessem ser observados, adotamos uma atividade formativa que foi realizada em 5 encontros.

Os encontros envolveram 24 professores que atuam no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, de escolas públicas estaduais e municipais de Santa Bárbara, MG. Foram 5 encontros, com duração de duas horas cada. As atividades aconteceram pela plataforma *Google Meet*, seguindo o cronograma no Apêndice 2. Os encontros foram gravados em áudio e vídeo com o consentimento de todos envolvidos e com a liberação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto, registrado no número de protocolo CAEE: 50388621.5.0000.5150. Também foram realizados alguns registros no diário de campo da investigadora durante todos os encontros. Algumas observações feitas durante os encontros foram utilizadas como pontos de interesse durante as entrevistas com os participantes e constituem fonte importante no processo de análise.

Os encontros foram planejados e executados levando em consideração a relação dialética compreendida na tríade: conteúdo-forma-destinatário, proposta pela professora Lígia Márcia Martins (2015). O entendimento dessa relação leva-nos a uma melhor compreensão da didática da PHC – aqui utilizada para fundamentar a atividade proposta, e se alinha aos principais temas da didática geral: objetivos educacionais, conteúdos, procedimentos/recursos e avaliação.

Ocorreram etapas de estudo para assimilação dos fundamentos da PHC, assim como para conhecer a aldravia enquanto forma poética. Utilizaram-se como procedimentos: leitura compartilhada de parte das obras de Dermeval Saviani e Lígia Márcia Martins; rodas de conversa; entrevistas com os criadores da aldravia J.B. Donadon Leal e Andreia Donadon Leal e com o professor pesquisador Welinton Leão, que utiliza a aldravia em suas aulas para mobilizar conceitos matemáticos. Esses encontros serão detalhados nos próximos parágrafos, ainda assim, podem ser vistos na íntegra no Apêndice 3.

Ao observar a tríade conteúdo-forma-destinatário com a consciência de que a forma precisa ser pensada segundo condições objetivas da realização do trabalho pedagógico, faz-se necessário ressaltar que houve necessidade de adequar a forma de realização dos encontros, que inicialmente estavam previstos para ocorrerem presencialmente, nos horários de módulo II¹⁵, com os professores de uma escola pública da rede estadual de ensino de Minas Gerais,

¹⁵ Reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, em conformidade com o Ofício Circular GS N° 2663/16 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. São de cumprimento obrigatório pelos professores, para tratar de assuntos pedagógicos.

localizada no município de Santa Bárbara, MG. Contudo, logo após o 1º encontro presencial¹⁶ - ocorrido no módulo II no dia 09/03/2022, todos os professores dessa instituição entraram em greve e a escola suspendeu as atividades por tempo indeterminado a partir do dia 11/03/2022. Tal fato nos impôs a necessidade de adequação da proposta de registro de dados.

Assim, alinhado com a particularidade dos indivíduos e a disponibilidade de realização do trabalho, adequamos o curso para o formato virtual, também previsto na submissão do projeto e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas, já mencionado. Abrimos inscrição para os professores de outras escolas que tivessem interesse e disponibilidade para participar naquelas condições. Portanto, a atividade que antes seria associada ao módulo II transformou-se em uma atividade de formação de professores sem vínculo institucional, de modo que para participar era necessário apenas o interesse e disponibilidade do docente.

Na realização dessas atividades, além do registro das informações pertinentes ao nosso estudo – aquelas consideradas como mais relevantes que nos possibilitaram, em certa medida, identificar as possibilidades e limites do uso da aldravia como mediação na formação de conceitos – pretendeu-se também contribuir com a formação dos professores, de modo que, a partir dos estudos sobre a própria forma poética e especialmente sobre os fundamentos da PHC, fossem proporcionados momentos de reflexão sobre o processo dialético na prática pedagógica.

Recuperando o entendimento do arcabouço teórico da PHC e da PsiHC, os encontros de formação foram planejados levando em consideração os fundamentos didáticos e psicológicos dessa teoria, reconhecidamente imbricados na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). Citamos, para fins didáticos, os cinco momentos propostos pelo método pedagógico, a saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social. Todavia, salientamos novamente que esses momentos do método pedagógico levam em consideração, de maneira articulada e dialética, os conteúdos, as formas e os destinatários. Eles se imbricam e não podem ser compreendidos de forma linear, portanto, as evidências apresentadas aqui, mesmo num esforço didático de apresentação, não se mostrarão em sequência formal.

Assim como Martins, entendemos que o ensino carece ter como ponto nuclear de referência o alcance máximo do desenvolvimento de quem ensina (MARTINS, 2021). A teoria pedagógica que se compromete com esse alcance é exatamente a PHC. Nessa pedagogia, o professor tem influência direta no ato educativo, pois o produto do seu trabalho se revela exatamente na promoção da humanização e na consolidação de condições que vão facilitar (ou não) as condições de apropriação do conhecimento produzido. A partir de tal perspectiva, os

¹⁶ Os dados desse encontro não foram utilizados.

encontros se constituíram em ações que tiveram como objetivo apresentar a PHC aos docentes e, com base nela, pensar uma prática utilizando a aldravia, também apresentada aos docentes durante os encontros. Deste modo, os professores colaboradores desta pesquisa tiveram acesso às seguintes discussões:

Encontro 1:

Apresentação do projeto de pesquisa; roda de conversa sobre concepção de ensino e declamação da poética de Ademar Bogo: “É tempo de colher” e de algumas aldravias autorais, seguido de roda de conversa sobre uso de poesia em sala de aula. Todos esses procedimentos citados foram utilizados tomando a prática educativa em sua totalidade e não apenas como prática social de cada indivíduo ali participante. Foi um momento especial de conhecer os professores que se inscreveram e por que se inscreveram para fazer a formação. Concepções de educação e de ensino, expectativas e desafios foram debatidos. Após uma linha histórica sobre as principais vertentes pedagógicas que nos influenciam até hoje, a PHC foi apresentada como uma possibilidade de superação das demais. Seus fundamentos e sua metodologia esboçados. A aldravia também foi apresentada na sua essência poética que, em última instância, quando bem construída, é capaz de provocar catarse¹⁷. Foi trabalhado com o início da sua gênese e destacados alguns de seus elementos principais, como o uso de metonímias – uso de partes para referir-se ao todo. A partir da socialização desses conhecimentos sobre essa nova forma poética e sobre fundamentos da PHC, surgiu a 1ª aproximação problematizada: como levá-la para a sala de aula, em disciplinas diversas? Por que a levar para a sala de aula?

Encontro 2:

Retomamos alguns conceitos abordados no 1º encontro (educação, teoria e prática de ensino, poesia, aluno, professor, sociedade) e, por meio de exposição dialogada sobre Pedagogia Histórico-Crítica e psicologia histórico-cultural, ampliamos nosso entendimento sobre princípios gerais dessa concepção e sobre seu fundamento psicológico. Além da discussão da importância dos fundamentos psicológicos para a pedagogia, também foi discutido a importância dos fundamentos pedagógicos para a psicologia. O debate sobre como o estudante aprende foi trazido para uma discussão ampliada de possibilidades didáticas de como se ensina e que conteúdos se deve ensinar, de acordo com a PHC. As expressões artísticas, aqui representadas pela poesia, foram trazidas para o debate como possíveis ferramentas didáticas

¹⁷ Catarse artística no sentido lukacsiano.

desse processo de ensinar e aprender. Além do papel formativo da poesia enquanto expressão artística que pode educar pela catarse, ela também foi pensada como documento didático, a partir do esquema criado por Martins (2013), que se refere sobre o movimento ascendente de aprendizagem e descendente do ensino, em que os polos são mediados por atividades planejadas pelos professores. Abaixo, segue um exemplo em que a poesia conscientemente trazida como documento didático serve para aproximar os professores da teoria defendida pela PHC, de que o ensino e a aprendizagem operam por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos.

ensino
descende
aprendizagem
ascende
transcende
humanidade
(ARAÚJO, 2021).

Sem abrir mão do elemento antropomórfico da poesia, também houve fruição de forma genuína, sem preocupação com compreensão de conteúdo específico. O exemplo utilizado foi a poética de Ademar Bogo, que dialoga com professor individualmente, mas possibilita que ele se veja como parte de um coletivo de professores. Algumas vivências artísticas foram socializadas e pensadas no percurso que fazem quando utilizadas como expressão da subjetividade e quando usadas como um recurso para ensinar algum conteúdo pragmático.

Encontro 3:

O uso de poesias em sala de aula; apresentação teórica da aldravia como nova forma poética; deleite literário e criação das primeiras aldravias temáticas; seguindo o ABC das aldravias, foram revisitados por meio de um estudo dos conteúdos principais da aldravia e de sua estrutura. Dentre esse estudo, destaca-se uma aula, conduzida por Andreia Donadon Leal, sobre figuras de linguagem, com ênfase nas metáforas e metonímias. Nessa aula, objetivou-se: reconhecer a função das figuras de linguagem na construção de sentidos dos textos; conceituar e exemplificar as figuras de linguagem; diferenciar o emprego da metonímia e da metáfora; identificar o uso da metáfora e metonímia em textos poéticos; construir aldravias usando metáfora e metonímia. Esse foi um encontro em que o grupo de professores teve a oportunidade de conhecer J. B. Donadon-Leal e Andreia Donadon Leal – dois dos criadores do movimento de arte aldravista e da aldravia. Também conversaram com o professor pesquisador Wellinton Leão, que trabalha a linguagem poética para mobilizar conceitos matemáticos. Foi importante

ver como o professor Wellington utiliza em suas aulas de matemática a aldravia, assim como ouvir dos próprios criadores da aldravia, como se apropriaram de todo conjunto de conhecimentos da poesia, desde os primórdios, para elaborarem essa nova forma. Além das exposições dos convidados, os professores tiveram acesso às dissertações da Andreia Donadon Leal, que conta o caminho teórico da poesia, e a do professor Wellington Leão, que apresenta resultados de uma prática utilizando as aldravias em aulas de matemática. Elas podem ser acessadas pelos links, no anexo 4 e/ou pela referência bibliográfica desta pesquisa.

Encontro 4:

Leitura compartilhada do texto “O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico”¹⁸; jogo simbólico “E se...” (adaptação do proposto por Stanislavski). A partir do jogo “E se...”, houve criação de novas aldravias, agora com o intuito de evidenciar as disciplinas lecionadas por cada professor; apresentação das aldravias produzidas; reflexão sobre o processo criativo e os diversos sentidos e significados que as aldravias produzidas podem provocar em quem produz e em quem lê e/ou ouve. O processo criativo ocorreu com a retomada das figuras de linguagem: metáfora e metonímia, assim como sua utilização na poesia. A seguir, o grupo criou um banco de palavras com sentido ligado à temática proposta. A criação ocorreu de forma individual, com socialização pelo chat e/ou pelo microfone do aplicativo. A reflexão posterior aconteceu pelo discurso dos professores participantes sobre como se sentiram criando as aldravias. Muitos não conseguiram criar, outros fizeram, mas reconheceram que a produção não estava muito boa. Alguns disseram estar satisfeitos com sua produção, pois sentiram que conseguiram expressar o que desejavam na forma poética. Todos verbalizaram uma potência na aplicação didática da aldravia, principalmente na possibilidade de criar poesia com os conceitos das disciplinas que trabalham na forma, como as seis palavras nos versos que precisam estar conectadas com o significado que almejam atingir, mas que, ao mesmo tempo, podem ter outros sentidos. Sentidos esses que podem afetar o aluno e mediados pelo professor, podem aproximar da significação universal pretendida pelo professor. Essa reflexão também pontuou alguns perigos que a aldravia pode causar num processo educativo, sobretudo no que diz respeito aos múltiplos sentidos que a poesia abriga, que, se não for bem conduzido pelo professor, pode levar a um distanciamento do significado universal da palavra e, portanto, do conceito que se quer ensinar em determinada disciplina.

¹⁸ MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, p. 269-308, 2015.

Encontro 5:

Idealização e criação colaborativa de sequência didática utilizando aldravias; apresentação de uma sequência didática e debate sobre o processo de criação e dos elementos presentes e/ou ausentes. Exercício de análise sobre os instrumentos apresentados, bem como tomada de decisão sobre a funcionalidade ou não da ferramenta para os propósitos de ensino apresentados, problematizados e instrumentalizados durante todo o percurso dos encontros.

Depois dessa breve descrição dos encontros, repetindo que os momentos pedagógicos do método da PHC estão imbricados dialeticamente em todas as etapas descritas acima, acreditamos que os professores tenham se apropriado, em alguma medida, do conjunto de conhecimentos transmitidos durante os encontros. Conhecimentos esses sobre uma nova forma poética e sobre uma concepção de ensino que se propõe a transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade em suas formas mais elaboradas. Assim como refletir sobre a função do ensino e da arte num contexto social que dificulta a efetivação de um ensino que de fato cumpra sua função e que só oferece arte mercadológica, intencionalmente esvaziada de possibilidade de promover autoconsciência. Entendemos que, em posse desses conhecimentos, nos é permitido dizer que não retornaram ao ponto de partida e, sim ao ponto de chegada. Contudo, sabemos que esse ponto de chegada é também um novo ponto de partida.

Entendemos também que, apesar dos sujeitos desta pesquisa serem profissionais da educação e já terem uma gama de conhecimentos assimilados, a apropriação da PHC não acontece em um curso de 10 horas, essa foi uma primeira aproximação, por isso, ressaltamos que:

uma mudança imediata de atitude não necessariamente significa compreensão/transformação da prática social. Assim como o psiquismo humano tem uma longa jornada para alcançar formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação escolar tem um longo caminho para que as 'práticas' não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou mesmo, meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos pelos quais eles podem ser descritos, porém não necessariamente compreendidos. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 21).

A exemplo do papel mediador dos conteúdos na educação escolar para o desenvolvimento psíquico dos alunos, esperamos que, para além de um instrumento de coleta de dados, o conteúdo abordado nesses encontros tenha retroagido sobre os professores participantes e transformado, mesmo que em pequenas frações, sua forma de compreender e agir como docente.

Assim, apesar da PHC ter orientado a elaboração e execução do curso de formação, entendemos que é mais pertinente no momento, dado o número reduzido de horas de formação e as condições objetivas dos professores, que em sua maioria tiveram o primeiro contato tanto com os fundamentos da PHC quanto com a aldravia nesses encontros, não utilizarmos as categorias da PHC na íntegra para análise, por coerência com o próprio método que exige uma compreensão de seus fundamentos teóricos e das categorias dialéticas de singularidade-universalidade-particularidade. Assim, utilizaremos os fundamentos mais gerais da PHC, juntamente com as categorias fundamentais do MHD, essencialmente as contradições por entendermos serem elas o motor da mudança.

Para observarmos melhor e verificarmos evidências (ou não) da apropriação da aldravia como ferramenta de ensino pelos docentes, bem como os limites e possibilidades de uso em situações educativas, analisamos em conjunto a participação dos professores nos encontros e nas entrevistas concedidas logo após o término dos encontros de formação. Também fizemos uso dos registros realizados no diário de campo durante a observação dos encontros e das entrevistas, assim como os registros no chat durante os encontros.

3.3 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS

O registro das atividades de campo ocorreu entre março e abril de 2022, tendo como procedimento a gravação das reuniões em audiovisual com a autorização dos participantes. Ressalta-se que alguns professores optaram por conceder a entrevista de forma presencial, outros manifestaram desejo de realizá-la virtualmente. As entrevistas presenciais foram gravadas por um *tablet* e também estão armazenadas em ambiente seguro com os pesquisadores.

O critério inicial de seleção dos casos foi a apropriação da aldravia por parte dos professores envolvidos. Isso foi percebido, em princípio, a partir de uma observação geral da participação dos professores nos encontros e, posteriormente, em uma observação mais específica, na entrevista.

A partir da análise geral em que todos os registros dos encontros foram gravados e transcritos, buscamos selecionar os episódios de análise. Selecionamos os sujeitos em potencial para uma análise mais detalhada e, para conduzir essa análise, nos baseamos no referencial teórico da pesquisa; na categoria contradição e em alguns conceitos já destacadas. Oportuno esclarecer que para facilitar a transcrição, utilizamos os seguintes símbolos: colchetes para incluir notas explicativas dos pesquisadores; vírgula para indicar pausa na fala dos professores colaboradores; reticências para indicar a existência de fala antes ou após aquele trecho; interrogação para indicar questionamento; ponto de afirmação para indicar afirmações.

Dos 24 professores que participaram da formação, foram analisados três sujeitos, sendo aqueles que demonstraram maior domínio para o uso didático da aldravia. Esses professores foram aqui denominados aleatoriamente por: Maria Flor, Ícaro e Carmem. Como dito, eles evidenciaram de forma mais explícita e consistente as potencialidades do uso educativo da aldravia.

Para análise dos dados, utilizamos o método utilizado por Vigotski e que compõe a PHC. Esse método, baseado na tese de mediação semiótica do próprio Vigotski, propõe uma análise mais explicativa que descritiva dos dados, pautando-se em três princípios: a análise do processo e não do objeto; as relações reais e não apenas as características externas do processo e o desenvolvimento da prática social/educativa que retorna a ela transformada em alguma medida (VIGOTSKI, 2002).

A abordagem de análise microgenética proposta por Vigotski também foi aplicada para contribuir no entendimento e análise dos dados. Góes (2000) ressalta o caráter profícuo da análise microgenética no estudo de questões referentes à subjetivação.

Góes (2000) defende que uma das características mais relevantes da análise microgenética está numa forma de conhecer, que é orientada por minúcias e detalhes importantes de um processo em movimento. Em outras palavras, a análise microgenética, em sua vinculação com a matriz histórico-cultural, é uma forma de analisar dados que requer a atenção a detalhes, daí vem o micro, que se refere a minúcias indiciais e genética que tem relação com ser histórico, com focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, em uma tentativa de explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura (GÓES, 2000).

“O método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1984, p.74). Essa citação mostra uma visão ampla da investigação histórico-cultural proposta por Vigotski e suas contribuições estendem-se à forma como considera os detalhes no processo de investigação. Essa visão tão abrangente que Vigotski traz na citação acima, segundo Góes (2000), busca atender a duas teses fundamentais do autor:

de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções. Essas teses distinguem suas proposições de outras teorias em que, de um lado, o ‘genético’ é fragilmente relacionado ao meio social e, de outro, o desenvolvimento é concebido como um curso de etapas progressivas. (GÓES, 2000, p. 12).

É importante destacar essas duas teses de Vigotski no capítulo de metodologia, especialmente, porque ao enfatizar a importância da intersubjetividade e do outro-social para o desenvolvimento humano, ele redimensiona o papel das interações sociais e situa a escola como um local privilegiado de aprendizagens, assim como preconiza a PHC.

Para Vigotski (2002), a natureza humana é essencialmente social, uma vez que é nas interações com o outro, que os indivíduos, mediados por instrumentos e signos como a linguagem, vão se constituindo e se desenvolvendo como sujeitos. Para ele, o desenvolvimento do pensamento é definido pelo uso de instrumentos simbólicos.

Uma das categorias que foi mobilizada ao analisarmos as transcrições dos encontros e das entrevistas foram exatamente pensamento e linguagem. Temas recorrentes na obra de Vigotski, exatamente, por ajudar na configuração do homem que se constitui nas práticas sociais, sendo as práticas educativas fundamentais nesse processo.

Vigotski (1984) ressalta que o signo, a palavra e a linguagem demandam caminhos metodológicos distintos dos utilizados nas ciências naturais. Destaca também que a investigação não pode estar desvinculada de uma visão sociogenética, histórico-cultural e

semiótica do ser humano, sendo que as proposições metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente. Segundo este autor:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

No trecho acima, o autor deixa evidente a centralidade que a palavra desempenha na consciência humana. Ela faz um percurso até ser internalizada e adquirir a função de analisar e generalizar um objeto ou fenômeno. Ela desempenha um papel importante na formação de um conceito. O conceito, por sua vez, é mediador, ele permite adquirir o significado da palavra. Para Vigotski (2009), o conceito, ou seja, a palavra consciente organiza e dirige o comportamento humano.

Desse modo, passamos também a falar sobre a contradição, brevemente apresentada na caracterização da pesquisa e que, como uma das principais categorias do materialismo histórico-dialético, contribui para nosso entendimento do fenômeno educativo, buscando analisar as principais contradições presentes nas falas dos professores participantes da pesquisa e contribui para o alcance do nosso objetivo.

Ampliando o entendimento da categoria contradição, Cheptulin (1982, p. 286) nos orienta com a seguinte compreensão: “a contradição e a ‘luta’ dos contrários é a fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro.” Ele considera que “assim o conhecimento choca-se em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrárias próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva” (CHEPTULIN, 1982, p. 286).

A contradição representa ao mesmo tempo a unidade e a luta dos contrários, contudo não ocupam a mesma posição. A unidade dos contrários é temporária, só existe em determinadas condições e pode ser destruída e substituída por uma nova unidade em decorrência da luta dos contrários. A luta de contrários, que constitui a unidade, pode ser igualmente excluída e substituída por outra, no entanto tem um caráter mais absoluto, pois está presente em todos os estágios da unidade. É um elo entre ela e a outra que a substitui. É por meio da luta dos contrários “que se produzem o aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda a unidade concreta e sua passagem para uma nova unidade” (CHEPTULIN, 1982, p. 289).

Segundo o próprio Cheptulin (1982, p. 335): “se conhecermos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições.” Assim, passamos a destacar dois conceitos importantes para esta análise: a realidade e a possibilidade.

Grosso modo, podemos dizer que realidade é aquilo que já existe, e possibilidade aquilo que ainda não existe, mas pode existir se houver condições adequadas. Cheptulin (1982) aponta para a atividade prática dos homens, com base na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade. Esse conceito tem consonância direta com os fundamentos da PHC e com os objetivos desta investigação que busca, a partir da identificação das contradições da prática docente, analisar as possibilidades e limites da aldravia na formação de conceitos.

Para Cheptulin (1982), reconhecer possibilidades e admitir que elas se transformem em realidade em determinadas condições pode influenciar no curso objetivo dos acontecimentos e, criando condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade. As práticas de ensino vêm se desenvolvendo atravessadas por diversas contradições, e é nesse contexto das contradições que também se produzem as possibilidades.

A fim de facilitar a análise, foi criado o quadro a seguir, que nos possibilitou organizar as principais contradições observadas no discurso dos professores e ter uma melhor visualização dos dados. O quadro preenchido na íntegra encontra-se no apêndice D.

Quadro 3 – Quadro de contradições evidenciadas na análise

Contradições observadas	Episódios onde a contradição se evidencia			Observações /categoria de análise
	Maria Flor	Ícaro	Carmen	
Desarticulação entre formação inicial e prática real em sala de aula	X	x	-	necessidade e motivo
Saber docente e prática docente				tríade
				sentido e significado
Polissemia da poesia e monologia do conceito	X	x	x	sentido e significado
				essência e aparência
ser professora e ser bióloga	X	-	-	necessidade e Motivo
Professor determinado e determinante	X	x	x	realidade e possibilidade
Conhecimento tácito e conhecimento sistematizado	X	x		apropriação/objetivação
				pensamento e linguagem

Desenvolvimento e acúmulo de informação	x	-	-	sentido e significado apropriação e objetivação
Desvalorização e hipertrofia da escola	-	x		tríade
Criação / reprodução Aluno/professor Ativo/passivo	X	x	X	apropriação e objetivação medição tríade
conhecimento como meio de produção e função da escola de socialização do conhecimento educação utilitária (mercado de trabalho) / educação emancipadora	X	x	x	necessidade e motivo
teoria e prática na sala de aula ensino /aprendizagem	X	x	x	antropomorfização e esantropomorfização. Objetividade e subjetividade
Conhecimento cotidiano e conhecimento científico	X	x	x	antropomorfização desantropomorfização. Objetividade e subjetividade Sentido / significado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na primeira coluna, registramos as principais contradições observadas na fala dos professores durante a entrevista e a formação. Na coluna seguinte, subdividida em três, citamos¹⁹ os episódios em que as contradições se evidenciaram e, por fim, na última coluna, reservamos algumas observações e possíveis categorias de análise.

Dito isso, passamos às análises dos episódios colhidos nos encontros, nas entrevistas e no diário de campo, assim como de algumas aldravias produzidas durante o processo de coleta de dados. Como anunciado anteriormente, a análise foi feita a partir da unidade elementar da dialética, ou seja, a contradição, fazendo uso da análise microgenética. Metodologia essa que nos possibilita a interpretação das configurações nas relações intersubjetivas que levam aos processos de ensino no contexto escolar.

¹⁹ Ver citações na tabela completa no apêndice D.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Como anunciado previamente, este capítulo destina-se à análise de trechos dos encontros formativos e das entrevistas realizadas durante a investigação. Iniciamos nossa análise com uma professora denominada Maria Flor.

4.1 ANÁLISE MARIA FLOR

dúvidas
profundas
descortinar
saberes
coragem
professor
(Encontro: Maria Flor)

Maria Flor é uma jovem professora de biologia designada. No momento da coleta de dados, encontrava-se lecionando para turmas do ensino médio, de uma escola estadual, no município de Santa Bárbara, MG. É licenciada e também bacharel em biologia. Está fazendo mestrado em biologia na UFMG, onde também se graduou.

4.1.1 Concepções de Maria Flor sobre educação e ensino

Maria Flor relata sua primeira experiência como professora fora do estágio:

Na verdade, dentro da sala de aula, eu só tive experiência com estágio. Mas como eu fiz, inclusive com um amigo meu, que trabalhava no museu, foi muito divertido de ver como ele trabalha. Eu gostei muito de ver como ele se relacionava com os alunos. Eu acho que isso ajuda muito a aula fluir melhor. E aí eu tentei também buscar isso na minha prática, junto com tentar dar aulas mais dinâmicas. Aí eu já caí num tanto de realidade aqui no estado, né? Que você precisa seguir aquele conteúdo programático, certinho. E no início me deu um pouco de desespero e eu me vi muito colocando só matéria no quadro, copiando... e depois que eu fui vendo que dá pra ir fazendo devagarzinho, fluindo. Eu tento sempre fazer aulas dialogadas, perguntando os meninos o que eles sabem sobre o assunto, tentando usar algumas estratégias didáticas, né? (Entrevista: Maria Flor, 00:00:41 - 00:01:45).

Para além da comunicação de sua experiência, nesse trecho Maria Flor evidencia sua motivação e interesse em ser uma boa professora, em ensinar de uma forma que os alunos participem desse processo ativamente. Ela evidencia também a influência do estágio em seu processo formativo e apresenta uma necessidade de buscar novas

estratégias de ensino, aperfeiçoando sua prática. Essa necessidade de aperfeiçoamento aparece imbricada em todo discurso de Maria Flor durante a entrevista e nos encontros.

Especialmente no trecho: “Aí eu já caí num tanto de realidade aqui no estado... que você precisa seguir aquele conteúdo programático, certinho...”, Maria Flor expressa uma contradição estabelecida no início da carreira docente, que está baseada na desarticulação entre a formação inicial e a prática real em sala de aula, entre o saber docente e a prática docente. A partir dessa contradição, que permeará boa parte da fala de Maria Flor, é possível perceber o movimento realizado pela professora no sentido de superá-la. Contribuindo para a análise, Aguiar e Ozella (2006, p. 8-9) elucidam que “a possibilidade de realizar uma atividade, que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade.”.

Entende-se que Maria Flor, à medida que começa a atuar como professora, passa a engendrar novas necessidades²⁰. Sua atuação estabelece vínculos dinâmicos entre as necessidades e os objetos que atendem essas necessidades. A forma de ensinar em relação com o conteúdo que ela precisa ensinar, que nesse caso é o objeto desejado por ela, precisa ser descoberto, assumindo, assim, a função estimuladora e orientadora da sua atividade, convertendo-se em motivo. Quando ela, ao invés de só copiar matéria no quadro, se propõe a ouvir os alunos sobre o que eles já sabem e busca estratégias didáticas para fazer isso de forma efetiva, revela um movimento interno que busca superar uma prática que não a satisfaz. Essas ações que ela realiza são componentes da atividade de ensinar. Tomando-se como base a tese marxiana de que as necessidades se produzem, temos que a necessidade de ensinar de Maria Flor se transforma através do próprio processo de ensino. Martins corrobora: “se a princípio do desenvolvimento a necessidade é condição para a atividade, quanto mais esta (atividade) se complexifica mais esta premissa se inverte, a tal ponto, que a necessidade virá tornar-se seu resultado” (2001, p. 66).

Percebemos nesse movimento de Maria Flor outra contradição importantíssima. O professor que dialeticamente é determinado pelas regras da instituição onde trabalha, pela sociedade em geral e por sua formação etc. é, ao mesmo tempo, alguém que determina – quando escolhe os conteúdos e as formas de transmiti-los a seus alunos. A mesma formação que pode impor limites, se for reducionista e acrítica também pode alargar a consciência e possibilitar transformações, fornecendo subsídios para subverter uma educação que não atende a classe trabalhadora. Essa contradição apresentada por

²⁰ Necessidade: “um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a satisfação, dependendo das suas condições de existência” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 8).

Maria Flor pode estar incorporada, assim como as demais contradições aqui identificadas, a essa contradição geral que subordina os indivíduos a forças sociais que estão a serviço do capital, quer dizer, da classe dominante. Para Saviani, essa contradição da sociedade capitalista em relação à escola está presente desde as origens da sociedade capitalista. Para ele “essa contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola” (SAVIANI, 1994, p.155).

A professora deixa bem explícito o movimento de busca para satisfazer necessidades em sua prática docente quando experimenta outras formas de fazer,

Eu tento sempre fazer aulas dialogadas, perguntando para os meninos o que eles já sabem sobre o assunto, tentando usar algumas estratégias didáticas, tipo um *brainstorming*. Eu fiz com segundo ano um mapa mental, não deu muito certo porque eles literalmente pegaram na internet e copiaram... Aí eu os mandei fazer de novo. Falei, não gente, eu quero que vocês coloquem na sua cabeça, sabe? Eu escrevi um resumo da matéria que era uma matéria mais densa... (Entrevista: Maria Flor, 00:01:32 – 00:02:05).

Maria Flor exemplifica algumas estratégias que experimenta para alcançar seu objetivo de ensinar aos alunos o conteúdo proposto. Ao propor aulas dialogadas, *brainstorming*, mapa mental e resumos, ela caminha em alinhamento com a tríade: conteúdo, forma e destinatário. Os três elementos estão interconectados quando ela propõe essas atividades. Pegando o mapa mental como exemplo, observamos que ela almeja que os alunos objetivem dado conteúdo, que eles representem mentalmente aquele conteúdo. Em especial, nessa atividade do mapa mental, a professora relata que os alunos copiaram da internet, ela insistiu e orientou-os a não copiar, que precisavam pensar, serem ativos no processo e “colocar na cabeça”. Essa atitude de Maria Flor nos diz que ela identifica nesse tipo de atividade a possibilidade de desenvolvimento dos alunos, mesmo que a realização dessa atividade dependa de algumas condições, como o próprio envolvimento dos estudantes. Cheptulin diz que:

Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade. (CHEPTULIN, 1982, p. 340).

Se Maria Flor entende a possibilidade de determinadas atividades colaborarem para o processo de representação da imagem objetiva na cabeça dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento deles, ela pode criar condições para essa

possibilidade se tornar real, mesmo que ela também esteja condicionada a certas circunstâncias.

A proposta das atividades de Maria Flor mostrou-se intencional, sobretudo quando ela interfere na forma como os alunos realizaram o mapa mental e orienta-os a refazerem. Esse entendimento pode representar um indício considerável de duas coisas importantes para uma prática de ensino consciente e que pretende promover desenvolvimento. Primeiro, ela entende que, mesmo determinada pelas regras do sistema de ensino, ela pode transgredir e determinar como e até o que fazer. Ela fez isso quando parou de só reproduzir coisas no quadro e tentou o mapa mental.

O segundo ponto observado na fala de Maria Flor é que quando ela insiste que seus alunos consigam ter as “imagens na cabeça”, ela demonstra compreender que essas imagens – signos – são as ferramentas essenciais do trabalho do professor. Em outras palavras, ao revelar sua intenção de que os alunos “coloquem na cabeça” o conteúdo trabalhado, já é um indício importante que ela entende os conceitos como um saber estruturado pela linguagem e que precisam ser apropriados pelos alunos para que atinjam um nível de pensamento com maior grau de abstração.

Mesmo parecendo óbvio que o professor parta do pressuposto que a apropriação do conhecimento é importante, no contexto atual, é relevante destacar, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumiu a pedagogia das competências como referência obrigatória para a definição do currículo da educação básica brasileira, implicando no “aligeiramento dos conhecimentos escolares e de seu atrelamento às demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 2). Como a BNCC defende o saber fazer para atender apenas a cotidianidade, por mais óbvio que pareça, precisamos evidenciar a importância da transmissão dos conhecimentos e a função mediadora da escola entre o cotidiano e o não cotidiano (DUARTE, 2021). Dessa forma justificamos a importância de uma professora em início de carreira compreender a importância de seus alunos transporem a dimensão fonética da palavra em direção a dimensão semântica.

Para além das questões tratadas acima, Maria Flor dá muita ênfase na comunicação com seus alunos, fica evidente em sua fala uma preocupação em que eles compreendam seu discurso e os conceitos que eles carregam para que sejam ativos nesse processo. Sua fala revela a relevância da linguagem e do pensamento, categorias essenciais para entendimento do como ensinar, que vai passar pelo entendimento de como os alunos fazem o ordenamento lógico e apreendem os significados sociais existentes, ou

seja, como ocorre o processo de formação de conceitos para além do nome das coisas. Essa relação do movimento do pensamento/linguagem é entendida por Vigotski (2001) como uma relação de mediação.

A mediação, segundo Vigotski (2001), é uma interposição, que provoca transformação da imagem que o indivíduo tem do objeto ou fenômeno em sua consciência. Essa consciência pode transformar a ação do indivíduo. Assim quando Maria Flor busca meios para os alunos “colocarem na cabeça” determinados conceitos da biologia, ela está, por meio desses conteúdos da biologia, promovendo aprendizagem; elevando o sistema conceitual e provocando desenvolvimento do psiquismo desses estudantes.

Apesar de alguns conflitos derivados de sua pouca experiência como professora – que tem como ferramenta principal os conceitos (signos linguísticos) e da maior experiência como bióloga, que se apoia em experiências empíricas –, Maria Flor demonstra no fragmento seguinte a necessidade e a dificuldade da mediação pelos signos:

[...] Eu tenho uma dificuldade muito grande de ser bióloga dentro de sala, porque eu sempre trabalhei com biologia fora de sala, né? Então, é muito fácil de mostrar e fazer os meninos entenderem, com as coisas na mão ali, pra ver. Nos primeiros dias [referindo-se às suas primeiras aulas] eu fiquei muito ansiosa de como fazer eles entenderem sobre o que eu estou falando, sabe? Ter a dimensão do que é uma célula, de tudo que ela é... (Entrevista: Maria Flor, 00:02:26 - 00:02:48, *grifos nossos entre colchetes*)

Saviani (2015, p. 28) escreve que “para a construção do pensamento, parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto, ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato.”. É importante ressaltar que “a categoria mediação nos possibilita pensar em objetos/processos ausentes até então” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 4). Com isso, entendemos que Maria Flor está no processo de pensar em como transmitir conhecimentos a seus alunos para além só do nome da coisa ou apenas da experiência sensorial direta. Sua preocupação é que os alunos compreendam o que ela está falando. Ela relata a dificuldade para disponibilizar por meio de palavras a ampla significação que cada conceito tem. Como fazer a interposição dos conceitos da biologia é o problema que Maria Flor nos apresenta.

Essa dificuldade de Maria Flor é uma dificuldade de muitos educadores que, por falta de uma clara compreensão sobre como funciona o pensamento humano e o que provoca seu desenvolvimento, acabam ensinando apenas a dimensão superficial dos conceitos, de forma que os conceitos espontâneos não são superados pelos alunos. Para

Martins (2015), a superação desses conceitos em direção aos conceitos científicos é feita pela interposição de signos, que são exatamente os conteúdos universais a serem ensinados na escola. Ela afirma que esses conteúdos se tornam instrumentos do psiquismo do aluno.

No decorrer das transcrições veremos que Maria Flor apresenta alguns conflitos e que ela evolui nesse processo e mostra algumas possibilidades de mediação intencional, além de apontar para uma compreensão de que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido.

Sua preocupação em como vai ensinar os conceitos da biologia em sala de aula e a admissão de uma dificuldade em fazer isso sem “as coisas na mão ali para ver” reforçam uma contradição, que tem ligação com a desarticulação da formação docente com a prática, mas que também manifesta uma dicotomia sobre um ensino de ciência com base em conceitos de base empírica e de base teórica, ou melhor, conhecimento tácito e conhecimento sistematizado. Essas contradições podem estar enraizadas em outra contradição vivida por Maria Flor que diz respeito a ser bióloga e ser professora.

Levando em consideração que a professora trabalha com turmas de ensino médio e que nessa fase os alunos já deveriam ter condições de aprender “sem ter as coisas ali na mão”, essa preocupação de Maria Flor pode estar articulada com sua formação inicial como bióloga. Biólogos tendem a compreender a ciência na base empírica e nem sempre levam em consideração que o conceito não está limitado a simples vinculação entre a palavra e o objeto, mas que sim é resultado de várias operações mentais e que essas operações envolvem a apropriação de significados que se transcrevem em um conceito (VIGOTSKI, 1993). Entretanto, como o pensamento mais abstrato não é inato, a preocupação da professora pode estar articulada ao pouco nível de síntese dos estudantes, que ainda organizam o pensamento por complexos ou por pseudoconceitos.

A ansiedade da primeira experiência em sala de aula e a capacidade de síntese precária dos estudantes possivelmente levaram Maria Flor a lançar mão de sua experiência como bióloga. Contudo, o trecho seguinte revela algumas nuances de sua evolução.

[...] Eu acho que a biologia ela é muito lúdica, por si só. Então, você consegue [interrupção por barulho] eu ficava sempre na minha cabeça: eu consigo falar de biologia qualquer coisa que as pessoas quiserem saber. Então assim, você consegue colocá-la muito prática na vida das pessoas. Pra que elas entendam, né? Pra que os alunos consigam enxergar. Então, eu acho que no sentido diferente [se referindo a forma de ensinar biologia], talvez fosse diferente porque eu aprendi dentro, muito dentro de sala de aula, fechadinhos, só

conteúdo, só livro. Tinha que fazer - provavelmente cê também, aqueles quinze milhões de exercícios do livro e questionários... Eu ainda tive o privilégio de ter uma escola que tinha laboratório de química, de física e biologia..., era muito bom, muito divertido e eu fico lembrando dos meus laboratórios quando eu vou fazer uma aula pros meninos, eu fico pensando assim, fazer isso de uma forma diferente. E, às vezes, eu procuro, digito no Google, procuro uma ideia. Tem várias ideias assim, sabe? Eu acho que pode ensinar biologia de uma forma diferente. Não que outras matérias não consigam, né? (Entrevista: Maria Flor, 00:06:50 - 00:08:03, *grifos nossos*).

Maria Flor continua pensando sua prática e revela, nesse fragmento, uma necessidade de ensinar diferente da forma que aprendeu. Ela faz uma crítica ao ensino tradicional. Relata que aprendeu de forma pouco lúdica, muito presa ao livro didático, com exercícios repetitivos, mesmo tendo acesso a laboratório científico – o que ela destaca como muito bom. Ela entende lúdico: “no sentido de ser bastante visual, com exemplos práticos do dia a dia.” (depoimento – diário de campo). Em comparação ao fragmento anterior, podemos perceber que, mesmo citando as experiências empíricas como importantes no processo de ensinar e destacando mais uma vez a contradição entre o conhecimento tácito e o conhecimento sistemático, ela não se limita a elas.

Ela demonstra necessidade de fazer diferente, essa necessidade, possivelmente a impulsiona a pensar e buscar novas formas de ensinar, de transmitir aos alunos os conceitos da biologia para além das demonstrações. Entretanto, tendo em vista a formação de Maria Flor e a influência pós-moderna que fetichiza a prática em detrimento da teoria, é importante fazer um destaque sobre o fazer diferente, que pode estar atrelado a uma concepção instrumental e pragmática acerca da didática. Galvão, Lavoura e Martins levam em conta que: “muitas vezes, como expressão da ansiedade docente por um ‘fazer’ diferente, desponta um forte apelo à dimensão ‘prática’ da teoria” (2019, p. 03, *grifo dos autores*).

Retomando os signos, ao considerar-se capaz de falar qualquer coisa sobre a biologia, Maria Flor demonstra, além do domínio do conteúdo, um entendimento que o ensino é teórico e que pode ser transmitido pela palavra, sem necessidade de demonstração. Lembrando Vigotski (2009), um dos instrumentos básicos produzidos pela humanidade é a linguagem. Vigotski “deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26). A palavra é que imbrica todo o processo de pensamento (VIGOTSKI, 2009).

Maria Flor se mostra em busca de formas para fazer os estudantes compreenderem os conceitos. Essa busca mostra seu esforço de compreensão e seu processo de

apropriação de estratégias e ferramentas de ensino, que passam pelas experimentações empíricas, próprias dos conteúdos da biologia, mas nos oportuniza inferir que também podem convidar a outras experimentações, inclusive poéticas.

Dessa forma, a transcrição a seguir lembra de uma experiência artística que Maria Flor teve enquanto estudante com a literatura de cordel, em que ela manifesta dizendo que: “arte é uma coisa gostosa... é remeter a um conforto... Mexe além do cognitivo em si e vai mexer com sentimento.” (Entrevista: 00:10:14 – 00:10:24). Esse trecho, no contexto apresentado por Maria Flor, contribui com a inferência do parágrafo anterior e, em certa medida, pode responder a uma dificuldade relatada por Maria Flor em transcrições anteriores, sobre ensinar sem ter o objeto ali na mão. É uma superação da visão de base empírica em direção a uma visão de base teórica. Ao afirmar que “mexe além do cognitivo”, ela remete à unidade afetivo-cognitiva da arte. Esse entendimento reforça a importância da transmissão de conteúdos artísticos na educação escolar e também a utilização da arte como caminho para transmitir conteúdo.

Vale ressaltar que as especificidades da arte e do ensino por meio da arte devem ser levadas em consideração no planejamento. Feita a observação, retomemos a unidade afetivo-cognitiva, apontada por Maria Flor em sua fala. Na PHC, essa unidade é pressuposto fundamental de uma formação omnilateral, como afirmam Abreu e Assumpção (2021). Estes autores realizaram uma análise histórica dessa unidade afetivo-cognitivo na arte e na ciência, partindo das relações da atividade de trabalho. Embasados em Vigotski e Martins, confirmam que as duas formas – a arte e ciência – envolvem processos cognitivos e afetivos. Esclarecem melhor ao reiterarem que:

qualquer processo cognitivo não está separado da forma como um sujeito singular é afetado pelo objeto ou, em outras palavras, que o processo de inteligibilidade do real se dá como uma unidade afetivo-cognitiva. Se por um lado, os processos cognitivos são motivados e sancionados pelos elementos afetivos que os permeiam, por outro, a própria vida afetiva humana se desenvolve a partir da mediação do pensamento. (ABREU; ASSUMPÇÃO, 2021, p. 128).

Usando literalmente as palavras de Martins (2013, p. 243) quando ela afirma que: “nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre sujeito e objeto”, podemos entender que, quando Maria Flor fala do prazer da arte e de como ela mexe além do cognitivo, ela foi afetada pela arte. Contudo, ela só pode ser afetada pela arte por conteúdo do pensamento. Em outras palavras, a subjetividade e a objetividade

são elementos que estão em relação constante em qualquer atividade, seja científica ou artística.

De acordo com a próxima transcrição, percebemos que Maria Flor teve poucas experiências artísticas na sua formação escolar, porém destaca uma prática com a literatura de cordel que a marcou muito, conforme relata:

é triste, mas eram poucas, eram coisas que não eram relacionadas com as matérias, né? Ou então era muito dentro de uma matéria só, por exemplo, eu tive - e isso me marcou muito porque eu gostei muito de fazer. Foi de fazer um cordel na aula de literatura, né? Mas foi tão, pra mim foi tão gostoso de fazer, sabe? Tão novo e poder usar e tal e eu fiz um cordel, a gente fez um livrinho e tal. Foi assim, um dos melhores, que a professora gostou muito porque eu empolguei muito, eu me entreguei muito na matéria. Mas assim, de outras matérias, de poder trabalhar com a arte em outras formas, a não ser fazer vaso de flor para o dia das mães, infelizmente eu não tive muito esse contato, né? (Entrevista: Maria Flor, 00:08:42 – 00:09:27).

Apesar de poucas experiências artísticas na educação escolar, a produção do cordel na aula de literatura foi marcante e a afetou tanto que ela contou com entusiasmo. Foi uma lembrança gostosa para ela, isso ficou marcado em suas expressões e em sua fala, durante a entrevista. Quando ela relata que se entregou muito e que foi um dos melhores trabalhos, ela não está dizendo apenas sobre sentimentos e emoções, está dizendo sobre conteúdo, sobre um aprendizado que exigiu dela capacidades psíquicas, incluindo sentimentos e emoções, funcionando juntas, totalmente imbricadas. Recuperando o trecho anterior em que ela diz que a arte “[...] mexe além do cognitivo em si e vai mexer com sentimento”, percebemos, novamente, sua fala implicada afetiva e cognitivamente em seu processo formativo. Todavia, é perceptível também certa dicotomia entre o afetivo e o cognitivo implícita na fala de Maria Flor. Essa dicotomia é presente no senso comum e representada por muitas teorias não materialistas que levam em conta elementos transcendentais. Martins (2013, p. 243) esclarece a “impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos”.

Levando em conta que, segundo Martins (2013), a questão afetiva é um traço do processo cognitivo, não sendo possível pensar sem sentir e sentir sem pensar, reiteramos que as artes mobilizam o pensamento, sentimentos e emoções de forma imbricada. Todas as funções psíquicas, dentre elas pensamento e sentimento, operam interfuncionalmente, todavia, “a realidade objetiva afeta o sujeito do conhecimento, isto é, suscita vivências ao mesmo tempo cognitivas e afetivas, ou seja, mobiliza emoções e sentimentos” (MARTINS, 2011, p.8). Por mais que o pensamento tenha uma importância destacada no processo de ensinar e aprender, devido a relevância no ordenamento lógico da imagem

objetiva da realidade, promovido por ele, os sentimentos e emoções também são essenciais e como tratado no parágrafo anterior não podem se expressar isoladamente.

Reforçando a unidade e a especificidade das funções cognitivas e das afetivas, Martins (2013) explica que as afetivas, como emoções e sentimentos, se produzem nas relações particulares das pessoas com o mundo, diferentemente das cognitivas (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento e imaginação) a quem compete, fundamentalmente, a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva. Nesse sentido, todas as funções psicológicas, sejam elas afetivas ou cognitivas, corroboram a formação de imagens mentais e se relacionam articuladamente entre si. Entretanto, esse movimento não se dá de forma natural, precisa ser mediado. Essa mediação é feita pelos signos, principalmente pela palavra, que, segundo Vigotski, é o signo dos signos.

Resgatando o início do trecho analisado acima, os dados trazidos na introdução desta investigação já coadunam com o relato de Maria Flor, quando relata que as artes, sobretudo a poesia, é pouco utilizada em sala de aula e quando o é, é exatamente do jeito que Maria Flor narra, apenas nas aulas de literatura e/ou Língua Portuguesa. Ela também traz uma crítica importante ao ensino quando relata que as lembranças que tem das outras matérias limitavam-se a desenhar vaso de flor para o dia das mães. O professor precisa conhecer para de fato fazer escolhas conscientes tanto dos conteúdos quanto das formas de ensinar. Ele precisa ter repertório, pois o professor e/ou qualquer ser humano reproduz aquilo que sabe. Evidenciamos aqui uma contradição latente no sistema capitalista e que trata exatamente do conhecimento como capital. Sendo parte dos meios de produção, o conhecimento – no sistema capitalista – não pode ser totalmente socializado, não para todos. É uma contradição, porque a função da escola é exatamente a socialização do conhecimento. Sem esses conhecimentos mais elaborados, não conhecemos a realidade além da superfície do cotidiano. Sem esses conhecimentos, o professor não vai trabalhar a arte na escola além do vaso de flor para o dia das mães. Não vai criar, nem adequar formas de ensino, muito menos explorar expressões artísticas em sua essência formativa.

4.1.2 Concepções de Maria Flor sobre possibilidade de uso da aldravia em sala de aula

Para além de suas lembranças sobre o cordel, Maria Flor foi convidada a falar se conseguia visualizar o cordel no ensino da biologia, respondeu que:

com certeza! Eu acho que até mesmo quando a gente foi fazer a formação das aldravias eu fiquei assim - gente minha cabeça já ficou borbulhando, de como eu posso fazer isso. Mas eu sou meio chata, perfeccionista eu fico querendo fazer isso com perfeição ²¹ sabe? Assim vai ficar lindo e bonito e entender de cara. Mas eu falei assim, gente dá pra colocar muitos conceitos! E biologia tem muito conceito né? E aquilo ali ficar lógico assim, sabe? Coerente. E é uma coisa que a gente grava fácil [...] (Entrevista: Maria Flor, 00:09:39 - 00:9:27).

No trecho acima, Maria Flor explicita que vê muito potencial didático nas aldravias, confirmando nossa inferência anterior. Ao pensar as possibilidades desse uso com conceitos da biologia, como ela mesma diz “biologia tem muito conceito”, ela traz uma questão fundamental que é a significação. Ela vislumbra objetivar conteúdos escolares por meio da aldravia. A preocupação apresentada em trechos anteriores sobre como fazer os alunos “enxergarem sem as coisas na mão” dá lugar a outra, abre possibilidades na realidade da sala de aula que vão além do que Maria Flor chama de lúdico. Quando ela demonstra preocupação com a coerência dessa produção em ficar lógica, evidencia ainda mais uma superação da visão mais empírica revelada no início dos relatos e caminha na direção da significação científica.

Ela demonstra pensar a aldravia como um caminho para ensinar biologia, sem perder de vista o conteúdo específico que quer trabalhar. Entende-se que o aluno só vai conseguir produzir uma boa aldravia, sobre um determinado conceito da biologia, se ele tiver compreensão do conceito. O mesmo pode-se dizer para ele compreender uma aldravia, pois terá que entender o sentido daquelas palavras, naquele contexto. Precisar pensar e expressar através de metáforas e/ou metonímias o que compreendeu sobre aquele assunto. Essa tarefa mobiliza as funções psíquicas que se elevam a um nível superior, promovendo movimentos do pensamento, dos sentidos, da emoção e dos conhecimentos adquiridos (MARTINS, 2015). Ao relembrar sua experiência com o cordel e vislumbrar a aldravia nesse horizonte, Maria Flor amplia suas possibilidades didáticas.

Ainda sobre as possibilidades da aldravia como ferramenta didática, Maria Flor confessa que durante os encontros de formação:

estava pensando como eu podia usar isso com os alunos, sabe? Então eu acho que é super possível. Tenho vontade de fazer isso com os meninos. E dá pra fazer com os três anos [referindo-se ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio] que tem. Qualquer conteúdo encaixa muito bem, sabe?... Eu estou tentando buscar, até falando de outras coisas. Ah, cês viram isso em Química, em Física... sei lá o quê? E muitas vezes os meninos falam que não, por causa desse buraco, né? Dois anos de pandemia... e eu acho que Aldravia entra muito nisso também. Eles têm que pensar como eles vão colocar aquele conceito ali,

²¹ O termo foi substituído, mas sem ferir o sentido da oração.

sabe?...de uma forma que faça sentido e que possa dar mais de um sentido também. E aí que é a brincadeira e fica muito legal isso. Não é qualquer palavra de qualquer jeito, né? Ela tem que fazer sentido, ela tem que ter uma certa... tem que tá dentro da forma... E a gente aprende também, né? Porque a gente fala pros meninos fazerem, mas a gente também fazer, que nem você falou, surgem cada coisa que a gente nem pensava assim, então acho que vai ser muito legal, muito enriquecedor pra eles e pra mim também. (Entrevista: Maria Flor, 00:10:49 - 00:13:18, *grifos nossos entre colchetes*).

Nessa transcrição Maria Flor explicita as possibilidades didáticas da aldravia e, em certa medida, uma influência dos fundamentos da PHC que aparecem entrelaçados em seu posicionamento ao pensar a aldravia em suas aulas e em todas as turmas. Isso fica ainda mais latente quando ela especifica a necessidade de se pensar em como colocar o conceito (da biologia) na aldravia de forma a expressar o sentido no contexto estudado, mas respeitando a forma da própria aldravia, que faz uso de metonímias e provoca múltiplos sentidos em quem produz e em quem entra em contato com essa poesia.

A aldravia ocorre no universo da palavra, revestida de metonímias, que o leitor (aluno e professor) vai desvendar. Para desvendá-las, precisa despi-las de suas significações e dar a elas outros sentidos, permitindo leituras diferentes. A relação da linguagem da aldravia – a metonímica e carregada de sentidos subjetivos, mas também genérica, com a linguagem dos conceitos científicos da biologia, por exemplo, devidamente mediados pelo professor, pode movimentar funções psíquicas do indivíduo e contribuir para a produção de sentido científico às palavras. A linguagem dominada pelo aluno em seu cotidiano e os sentidos particulares que ele traz sobre dado objeto podem se chocar por intermédio da aldravia, proporcionando a ele o acesso e o entendimento a formas mais ricas de linguagem existente no universo cultural mais amplo.

Ao pluralizar as possibilidades de sentidos sobre uma mesma palavra, a aldravia parece ir à contramão da transmissão de saberes historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, parece se distanciar de uma educação intencional. Todavia, isso é um fenômeno de mera aparência. Ao oportunizar a multiplicidade de sentidos, a aldravia pode aproximar sentidos cotidianos e científicos ao mesmo tempo. Essa condição de proximidade entre sentidos cotidianos e científicos, de acordo com Vigotski (2009), é essencial para a aprendizagem de conceitos científicos, visto que um conceito científico é formulado pelo aprendiz sobre uma vasta base de conhecimentos cotidianos. Segundo o autor:

O limite que separa ambos os conceitos [científicos e espontâneos] se mostra

sumamente fluido, e no curso real do desenvolvimento pode passar infinitas vezes para ambos os lados. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. (VIGOTSKI, 2009, p. 261, *grifos nossos entre colchetes*).

Vigotski (2009) esclarece que o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos realiza-se sob condições internas e externas distintas. Entretanto, o desenvolvimento desses conceitos – espontâneos e científicos – é sempre um processo único. Independente de tratarmos sobre os conceitos espontâneos ou sobre os científicos, esse é sempre um processo “indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem” (2009, p. 261).

Maria Flor percebeu esse dinamismo da aldravia, deixando visível na transcrição acima a força que a multiplicidade de sentidos da aldravia pode ter em uma aula. Contudo, é perceptível também alguns limites da aldravia, principalmente se for utilizada como um instrumento educativo por si só. Por se tratar de uma linguagem que permite múltiplos sentidos, se não houver uma ação intencional e planejada do professor, pode distanciar o aluno do significado universal que ele precisa internalizar. É um ponto de atenção importante que precisa ser previsto no planejamento do professor. Ademais, essa condição da aldravia chama atenção para a tarefa de ensinar.

De acordo com Martins (2020), ensinar de forma dialética exige do professor uma articulação entre forma-conteúdo-destinatário. Segundo a autora, esses elementos possuem uma relação interna que não pode ser ignorada e precisam da interlocução do professor. Resgatando Bachelard “as imagens [...] são, ao mesmo tempo, boas e más, indispensáveis e prejudiciais, é preciso usá-las com medida enquanto são boas e desembaraçar-se imediatamente delas quando se tornam prejudiciais” (BACHELARD, 1951 *apud* ZYLBERSZTAJN; FERRARI; ANDRADE, 2002, p. 190). Assim, reiteramos a importância da atuação do professor sobre o uso da aldravia em sala de aula.

Quando Maria Flor diz que “não é qualquer palavra de qualquer jeito”, demonstra ter compreendido também a forma poética. Além disso, o trecho: “(...) eles têm que pensar como eles vão colocar aquele conceito ali, sabe? De uma forma que faça sentido e que possa dar mais de um sentido também... Não é qualquer palavra de qualquer jeito”, podemos identificar a contradição entre monossemia do conceito da biologia e polissemia da poesia, contradição essa que coloca em movimento funções psíquicas cognitivas e

afetivas, que vão se complexificando durante o processo de produção. Essa contradição também é o motor para o desenvolvimento dos conceitos, como explicado por Vigotski.

O fato das palavras induzirem múltiplos significados na aldravia contrapõe o significado científico e abre possibilidades de ideias que dialogam sobre o objeto de estudo. Os diversos sentidos que a aldravia pode engendrar no aprendiz pode ser parte importante do seu percurso ascendente para aprender, assim como pode integrar o percurso descendente de ensinar, que o professor precisa fazer para conhecer o nível de desenvolvimento real de seu aluno a fim de conduzi-lo à significação universal daquilo que pretende ensinar.

De certa maneira, Maria Flor indica que a produção de uma aldravia é capaz de levar o aluno a um movimento do pensamento, que vai mobilizando sentidos diversos à medida que precisa pensar nas palavras que vai utilizar e como vai utilizá-las. Ao mesmo tempo, aponta para um sentido específico que podemos inferir aqui, sendo ele o significado sistematizado/universal. Vigotski (2010) ajuda na compreensão desse movimento afirmando que “a criação e a busca de respostas nascem do incômodo, do mal-estar e da desarmonia”. Afirma também que:

Quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo psíquico do homem, tanto mais naturais e insuperáveis se tornam os seus arrebatamentos pedagógicos e maior a energia que se irrompem. (VIGOTSKI, 2010, p. 461).

No trecho supracitado, percebemos também que Maria Flor se propõe a trabalhar com o reflexo científico que compõe os conteúdos da biologia por meio da aldravia. Ela dá pistas de entendimento de um possível diálogo entre aldravia e biologia. Massi *et al.* (2022) defendem o estudo da relação entre ciência e arte para além da abordagem dicotômica ou de aproximação. Eles defendem que é preciso explicitar a especificidade da ciência e da arte para pensar sua relação. Os mesmos autores afirmam que:

Ciência e arte têm diferentes papéis na vida do ser social, e ambos são importantes para a formação do indivíduo como ser que pertence ao gênero humano. O educador que defende a presença da literatura em aulas de ciências pode desenvolver melhor seu trabalho se estiver ciente dessas relações. Assim, o professor pode explorar as especificidades da ciência e da arte a partir da tensão dialética entre elas. (MASSI *et al.*, 2022, p. 21).

Recuperando o final do trecho anterior em que Maria Flor diz:

E a gente aprende também, né? Porque a gente fala pros meninos fazerem, mas a gente também fazer, que nem você falou, surge cada coisa que a gente nem

pensava assim, então acho que vai ser muito legal, muito enriquecedor pra eles e pra mim também. (Entrevista: Maria Flor, 00:10:49 - 00:13:18).

Para além do seu próprio desenvolvimento afetivo-cognitivo, observamos que Maria Flor se coloca como possível produtora de aldravias. Esse lugar de professor que produz seu material de forma intencional para mediar seu trabalho contribui para devolver o papel essencial do professor, que é de ensinar, mas não ensinar qualquer coisa de qualquer jeito. Ela passa a ter em mãos uma ferramenta mediadora do conteúdo, que é planejar, pois é uma ferramenta que pode ser condicionada intencionalmente por ela, para atender a seus objetivos didáticos, sem abrir mão dos elementos estéticos da forma poética.

A própria professora diz que quando teve contato com a educação se apaixonou pela mediação: “eu me apaixonei pela mediação na educação, também tive oportunidade de trabalhar um pouco na FAE – dentro da UFMG e me apaixonei pela biologia” (encontro 17/03/22, Maria Flor: 00:50:37 – 00:51:00). A autoria conecta o professor, em determinadas circunstâncias, com os elementos do ensino. A fim de conhecer e participar mais ativamente desses processos educativos que ele coloca em movimento, rompe, em certa medida, com a lógica mercadológica de planos prontos e materiais esvaziados de conteúdo socialmente relevante para a classe trabalhadora, amplamente divulgados nas escolas atualmente. Age sobre a contradição destacada anteriormente, que diz respeito sobre o caráter privado dos meios de produção que se contrapõem com a função da escola de socializar o conhecimento.

Essa produção autoral pode explicitar também que Maria Flor encontrou um possível caminho, mais coerente com a PHC, para atender algumas necessidades, declaradas nos primeiros episódios narrados, em que ela buscava na internet estratégias para ensinar diferente. O desafio de ensinar diferente pode ser transposto pela própria produção de materiais didáticos, seja com aldravias autorais, seja utilizando aldravias de outros autores. Todavia, é importante ressaltar que esse caminho, apesar de nos parecer interessante, não abre mão de outros saberes e ferramentas de ensino. Principalmente, não abre mão de que a base da educação escolar é a verdade desantropomórfica.

No trecho seguinte, Maria Flor continua chamando atenção para o movimento do pensamento que aldravia pode provocar, mas destaca que nunca tinha ouvido falar em aldravia e que ficou surpresa com isso e da impressão que a poética lhe causou:

Nunca tinha ouvido falar. Eu fiquei surpresa assim, eu achei bem legal. Inclusive o tema é muito poético, né? Muito bonito...Eu fiquei muito

surpresa na verdade, porque a gente escuta poesia prosa, sei lá acho bonito, mas nem poesia prosa a gente pensa pra usar em outras disciplinas além de literatura e português. Eu fiquei muito surpresa, mas acho que pode dar uma surpresa no bom sentido sabe, do tipo é algo que eu acho que realmente funciona, porque ela é curta então, tipo assim, não tem como falar: Ah professora eu não sei! Não é complexo. Não é complexo de escrita né? É complexo no pensar. Quando eu cheguei, eu falei assim, gente que coisa brilhante porque resume e diz muito né? O próprio conceito de aldravia já fala o que e como isso é muito, muito legal mesmo. Isso me instigou. Eu falei gente como que existe isso e a gente nunca ouviu falar, né? A gente nem tá tão longe né? [Maria Flor mora em Belo Horizonte, menos de 100km de onde a aldravia foi criada]... eu acho que é um mal também das academias: sai entre os pares e entre os pares fica... É uma coisa que, eu saí do meio acadêmico hoje e eu acho que talvez, até lidando com os meninos mais jovens do que eu, estou vendo que: primeiro não estou tão jovem e segundo, que não é tão óbvio as coisas que eu falo, porque eu achava assim, gente eu não vou ensinar pra esses meninos, já devem saber tudo e tal e na verdade não. A gente que coloca tanto na nossa cabeça que tem que ser óbvio que está na academia e todo mundo tem que saber tudo. Aí isso [trabalhar com aldravias] vai ser uma ferramenta que tira o óbvio né, eu acho. (Entrevista: Maria Flor, 00:14:49 – 00:16:53, *grifos nossos entre colchetes*).

Esse excerto traz especificidades da aldravia, como seu poder de síntese e sua aparente simplicidade. Quando Maria Flor fala que a aldravia “não é complexo de escrita, mas que é complexo no pensar”, ela identifica contradições importantes para efetivar uma prática de ensino adequada aos pressupostos da PHC, pois a categoria sentido/significado são compreendidos numa constituição contraditória do simbólico e do emocional. Simbólico no que diz respeito à apropriação dos significados, e emocional porque é expressão do sujeito. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304-305): “o sentido refere-se à necessidade que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade.”. Os mesmos autores citam que “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar do sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo” (2009, p.65). Ao compreender a aldravia como uma forma aparentemente fácil, mas complexa no pensar, ela destaca a capacidade de significação e produção de sentido da aldravia, iluminando esta categoria de sentido e significado, pois a compreensão da aldravia exige conhecimento, uma vez que determinadas interpretações carecem de determinadas significações.

No mesmo trecho, ao citar a aldravia como uma ferramenta que pode tirar do óbvio, ela aproxima do entendimento dialético do sentido polissêmico da aldravia e do significado monossêmico dos conteúdos da biologia. Esse “tirar do óbvio” e “complexo no pensar” expressos por Maria Flor, nos remete aos movimentos e transformações que o pensamento passa para ser expresso em palavras escritas e/ou faladas. Outrossim, traz

uma reflexão importante quando a mesma pergunta: “como que existe isso e a gente nunca ouviu falar?”. Eis que esse questionamento de Maria Flor nos permite identificar, novamente, a contradição que envolve o conhecimento que, como parte dos meios de produção, não permite que ele seja totalmente socializado a todas as pessoas. Assim, de um lado, a sociedade produz conhecimentos cada vez mais elaborados. Conhecimentos esses que nos permitem conhecer a realidade além das aparências e agir sobre ela. Contudo, como o conhecimento é parte dos meios de produção, não podem ser totalmente socializados. Essa privatização dos conhecimentos entra em contradição com a função da escola de socializar o conhecimento. Nas palavras de Duarte:

O capitalismo, por um lado, precisa do conhecimento para desenvolver as forças produtivas e, por outro, precisa impedir que o conhecimento seja usado para o esclarecimento das contradições fundamentais da sociedade capitalista e para a compreensão das relações entre as classes sociais e entre a produção capitalista e a natureza. (DUARTE, 2021, p.10).

Para resgatar a arte como elemento essencial da humanidade, é pertinente questionar: por que uma forma nova de poesia brasileira não é conhecida e divulgada em todas as escolas de forma sistematizada? Acreditamos que as afirmações anteriores já contêm elementos da resposta a essa pergunta. Essa questão trazida por Maria Flor nos faz identificar e refletir sobre a função socializadora da escola e o caráter privado dos meios de produção, entre eles, o conhecimento. Com isso, em certa medida, ela justifica a relevância dessa investigação e, em última instância, reforça a finalidade máxima da escola, que é de transmitir os saberes elaborados pela humanidade. Justifica também a escolha da aldravia que, para além de suas características estéticas humanizadoras, surge para libertar de certas amarras.

De volta ao trecho em análise, ao dizer que: “não é tão óbvio as coisas que eu falo [...] não vou ensinar pra esses meninos, já devem saber tudo e tal [...]. A gente que coloca tanto na nossa cabeça que tem que ser óbvio [...] todo mundo tem que saber tudo.”. Ela indica mais uma contradição relevante para pensarmos as práticas educativas: desenvolvimento / acúmulo de informação, que reafirma a finalidade da escola e supera a ideia do desenvolvimento natural, sem mediação.

Há no senso comum uma falsa ideia que todos têm acesso a tudo, que, com a internet, qualquer um pode ter acesso a todas as informações etc. Contudo, como já foi tratado anteriormente, o conhecimento precisa ser mediado e quanto mais elaborado ele for, mais ele requer mediações sistematizadas. Abreu e Assumpção (2021, p. 130), a partir

de Engels, colaboram com o entendimento da mediação, que é requerida de acordo com a evolução do conhecimento. Eles escrevem que “pela interposição de mediações, de início, com instrumentos materiais, mas também em decorrência da universalização da linguagem, surgiram formas abstratas de expressão que consolidaram nas esferas científica e artística”. Os mesmos autores afirmam que a arte ajuda o indivíduo a se aproximar do processo de simbolização.

Esse movimento do pensamento que supera os limites do acúmulo de informações opera simbolicamente. Podemos observar no trecho abaixo, quando Maria Flor reflete sobre a sua produção de aldravia durante os encontros de formação:

Tava tentando entender como funciona sabe? Como dá pra fazer sem ser algo muito forçado e também sem ficar sem sentido demais. Ou ficar óbvio demais, né? Porque é isso que é legal da aldravia, ela é muito sutil, ela diz mesmo disso. É, então ela é muito poderosa por causa disso e isso que me que me incomoda né? Que nem você falou, me incomoda mesmo, porque eu acho que eu tive muita dificuldade de conseguir ter essa sutileza do que o que eu queria passar porque - ainda mais para biólogo que conceito é conceito, é isso aqui, pá; no máximo uma exceção à regra, que é essa aqui, todo mundo sabe o exemplo clássico e acabou. Eu vi que diacho, fui tentar fazer, eu acho que sobre origem da vida e aí tem sempre aquela piadinha, né? Quem veio primeiro o ovo ou galinha... aí eu fui tentar escrever... porque ó, a própria piada já é uma provocação. Eu tentei colocar isso em aldravia mas eu não fui muito feliz, aí eu deixei ela de lado aí eu fiz aquela outra mas é algo que me deu vontade de pensar sabe? De como fazer...mas eu senti isso, que tava um pouco forçado, mas me deu vontade de continuar até um ponto que eu consegui falar, agora sim. Só que dá aquela polida nela assim e falar, agora eu consegui. E a ideia da ferramenta como é isso, a gente chegar nesse nível de provocar essa vontade nos meninos e a gente ir trabalhando com eles pra eles chegarem em um nível de conseguir isso de maneira bem fluida mesmo. (Entrevista: Maria Flor, 00:18:13 - 00:21:01).

Maria Flor, ao pensar em seu processo de produção da aldravia, nos remete diretamente a um dos objetivos desta pesquisa: compreender como as aldravias podem colaborar para o movimento da formação de conceitos. Quando Maria Flor tenta explicar a origem da vida em aldravia, indica que ela o faz intencionalmente em função da necessidade consciente da elaboração. Essa elaboração pressupõe um encadeamento de ações que vai requerer, mobilizar e formar processos psicológicos e capacidades.

Para fazer uma boa aldravia, Maria Flor precisa comparar, analisar, fazer generalizações, conhecer o tema que deseja expressar etc. Ela reconhece que “não foi muito feliz”, pois considera que não conseguiu fazer uma aldravia de forma genuína. Esse comentário indica seu entendimento das características estéticas da aldravia, assim como sua possibilidade de ampliar a qualidade da sua produção a partir de maiores

aprofundamentos. Demonstra que ela compreende que a aldravia não é uma livre expressão.

Vale ressaltar que, para fazer uma aldravia fluida e livre, é preciso ter conteúdo. Isso de acordo com a PHC, que defende que a liberdade é quando há o domínio dos conteúdos necessários a uma determinada atividade que temos que desenvolver. Há em Maria Flor um vislumbre de possibilidades bem marcado na vontade de fazer melhor pelo esforço de apropriação. Esse vislumbre se configura numa possibilidade de uso didático da aldravia substancialmente quando ela indica que essa vontade de fazer e de fazer melhor pode ser também mobilizada nos alunos.

A aldravia referida por Maria Flor sobre a origem da vida é a seguinte:

primeiro
ovo
ou
galinha?
resposta
evolução
(Encontro, 23/03/2022).

Apesar da professora se reconhecer capaz de elaborar melhor a aldravia, já é possível perceber uma apropriação da forma, que apresenta indícios de conceitos da biologia que podem, em uma situação de sala de aula, ser um elo do estudante com o conceito científico de evolução. Considerando a contradição presente na monossemia dos conceitos científicos e a polissemia da poesia, bem como a educação pela via da arte que pode ocorrer quando são mobilizadas obras artísticas como ferramentas para o ensino de outro conteúdo, esse exemplo reforça eminentemente a viabilidade da aldravia.

O esforço de compreensão de Maria Flor para produzir uma aldravia que não ficasse óbvia e ao mesmo tempo fizesse sentido, naquele contexto, vai ao encontro da significação – aqui entendida como uma síntese dialética de sentido e significado (AGUIAR, 2022). Fazer sentido para Maria Flor, nesse contexto, é aproximar do significado social, do conceito que deseja mobilizar e mutuamente provocar outros sentidos. Com isso, é possível perceber que a aldravia fez sentido para Maria Flor enquanto ferramenta didática que pode apoiá-la nas suas mediações em sala de aula.

Ela declara que ficou com vontade de continuar aprimorando sua aldravia, ampliando sua significação e forma estética. Em especial, no trecho final dessa transcrição quando ela diz que: “a ideia da ferramenta, a gente chegar nesse nível de provocar essa vontade nos meninos e a gente ir trabalhando com eles pra eles chegarem

em um nível de conseguir isso de maneira fluida mesmo.”. Essa intenção fica evidente, destacando dois vieses didáticos da aldravia.

Um seria utilizar da aldravia como texto autoral, produzido pelo professor e/ou pelo aluno, intencionalmente para discutir ou sintetizar determinados conteúdos previamente planejados, e o outro seria a apropriação de aldravias prontas de outros autores que abordem determinada temática de interesse. Nos dois vieses, a relação da significação está fortemente presente. Percebe-se também que, apesar de um direcionamento para a aldravia como um documento, não se exclui o caráter especificamente poético.

Entendemos que o viés da autoria da professora ficou bem exemplificado acima, assim, passamos a analisar uma intenção pedagógica de Maria Flor ao planejar como utilizaria as aldravias em uma aula de biologia, em que os alunos seriam os autores. Ela relata sua intenção da seguinte forma:

Eu tava pensando nas três turmas, como te falei. Aí seria uma aula prática com uma trilha no Caraça²². O objetivo seria promover uma vivência dentro de uma área de conservação ambiental pra eles aprofundarem o olhar sobre o meio ambiente e o mundo a sua volta. Aí com o 1º ano eu tô trabalhando ecologia e investigação científica, com o 2º, os seres vivos – dinâmica de camuflagem, diversidade, cadeia alimentar, etc. Eu pensei, que podia explicar e exemplificar esses conteúdos e fazer algumas perguntas pra provocar que eles pensem também sobre sustentabilidade, ética ambiental...As aldravias seriam uma etapa seguinte. Depois que a gente voltar eu vou pedir pra eles escreverem um relatório mostrando os conhecimentos, usando os elementos vistos no campo e a explicação. Pensei em depois de trabalhar os relatórios indicar os conceitos que quero que eles entendam mesmo e desafiá-los a produzir uma aldravia com eles. Vai ser uma tentativa sabe, mas acho que pode ajudar muito eles entenderem a matéria. Acho que vão estar felizes com o passeio, que aluno que não gostaria de fazer uma trilha no Caraça neh!? Aí eu aproveito essa energia, esse sentimento de satisfação que imagino eles terão e a gente escreve poesia com conceito da biologia. Ah, eu também vou tentar fazer umas aldravias até pra eles também terem um modelo. (Diário de campo: Maria Flor).

O trecho acima ressalta também o viés da autoria, só que dando ênfase à autoria do estudante. Principalmente na parte em que Maria Flor diz querer aproveitar a animação dos alunos com a aula diferente do convencional, para, então, propor que escrevam as aldravias, ela nos remete novamente à categoria de sentido e significado. Ela tem um objetivo específico que é ensinar os alunos os conceitos da biologia, mas ela procura mediatizá-los de diferentes formas. Ela explica o conteúdo em aula expositiva; leva os alunos em campo para demonstrações; propõe que registrem em forma de relatório e, por

²² RPPN Santuário do Caraça é uma unidade de conservação ambiental, situada entre os municípios de Catas Altas e Santa Bárbara/MG.

fim, propõe a produção de aldravias. Essa proposição indica uma função de avaliação do ensino, em que a professora poderá perceber o nível de síntese que os alunos tiveram daqueles conceitos trabalhados.

Provavelmente, após todas as ações descritas por Maria Flor, os alunos poderão ter internalizado conhecimentos para produzirem boas aldravias sobre os conceitos propostos. Ao pensar os conceitos da biologia de acordo com uma forma que vai exigir uso de metonímias e outras figuras de linguagem, isso vai movimentar o pensamento. A própria ideia que os alunos tinham sobre aqueles fenômenos estudados em confronto com a significação que a professora trouxe, já provoca essa movimentação. O entrecruzamento desse pensamento com a linguagem da aldravia pode incidir no psiquismo dos alunos, suplantando a imagem que tinham antes sobre aqueles fenômenos. Mesmo que os conceitos apareçam de forma incipiente nas primeiras aldravias, os registros servirão para a professora identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre aquele assunto. A partir desse entendimento, ela pode propor outras formas de mediação para provocar avanços.

Maria Flor demonstrou pensar a arte, aqui, representada pela aldravia, como um caminho, mas não perdeu de vista o conteúdo que queria ensinar. Se levarmos em conta que, para produzir a aldravia, eles vão precisar mobilizar linguagem, memória, atenção, sentimentos etc., podemos considerar que essa é uma prática humanizadora, portanto, coerente com a PHC.

Em qualquer dos casos, seja na autoria do professor ou do estudante, se a atividade de produção ou de fruição for consciente e intencional, vai mobilizar todo o sistema interfuncional em função de atender a necessidade da produção e/ou da fruição. Em outras palavras, ela vai provocar um movimento, um encadeamento de ações que vai requerer, mobilizar e formar capacidades e processos psicológicos, que vão se incorporar e provocar novos processos. A própria atividade vai requerer tudo isso, provocada pelas necessidades causadas pelas contradições que buscam satisfazê-las. Podemos observar indícios desse movimento psíquico na fala da professora, sobretudo quando ela explica seu processo de criação da aldravia e da vontade de aperfeiçoá-la cada vez mais.

4.2 ANÁLISE ÍCARO

amar
transgredir
aluno
ecloDIR
vida
parir
(Formação: Ícaro, 2022)

Identificado por Ícaro, temos um professor que é filósofo, sociólogo, músico, especialista em ciência da religião. Graduou-se na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE/MG; estudou música no Palácio das Artes, MG e é mestrando em Educação. É professor efetivo de filosofia do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais e de ensino religioso do ensino fundamental da rede municipal de Santa Bárbara. Ícaro leciona há 14 anos e já trabalhou em várias escolas públicas de Minas Gerais. Participa ativamente dos movimentos sociais relacionados à educação e à cultura em seu município e região. Participou efetivamente dos encontros de formação.

4.2.1 Concepções de Ícaro sobre educação e ensino

Ao se referir a sua primeira experiência como professor, Ícaro relata o seguinte:

Quando eu saí da faculdade, cheguei na primeira sala de aula, vamos falar, eu lembro até hoje assim, foi uma turma provavelmente de terceiro ano do ensino médio, que aí eu já vim com filosofia política e tal. Aí fala, ah vamos falar sobre ditadura, que não sei o que, tal, tal, tal, a censura e eu olhando pros meninos, cada vez que eu falava alguma coisa e eles iam, o olhar de: Quê que esse cara tá falando? Ficou muito mais evidente. Aí num certo momento na aula vinte, trinta minutos de aula, falei assim: Cês tão entendendo o que eu tô falando? Todo mundo olhou um pro outro, porque eles não iam falar que não tavam entendendo. Eles não falam, né? Mas eu tinha plena convicção que ninguém tava entendendo nada. E aí eu comecei a voltar com tudo aquilo que eu tinha falado. Por exemplo, você sabe o que é ditadura? E ninguém respondeu nada que sim. Sabe o que é a censura? Eu falei, nossa, o negócio tá muito mais básico do que (interrupção) eu era como um professor de matemática chegar com uma equação de segundo grau pra um aluno que não sabe o que é dois mais dois, assim, não sabe somar, não sabe dividir, não sabe subtrair e aí eu me senti assim, sabe? Falei, não, eu preciso voltar do básico e aí sim eu vou conseguir alguma coisa. (Entrevista: Ícaro, 00:39:3 – 00:40:50).

A desarticulação entre o saber que é transmitido na faculdade e a prática real do professor em sala de aula se evidencia no relato de Ícaro. Quando ele chega já explicando o conteúdo de forma expositiva, sem levar em conta o que os estudantes sabiam sobre aquele conteúdo, ele não levou em consideração o estudante, isto é, o destinatário – um

dos elementos da tríade: forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2013), essencial para que o ensino alcance seu objetivo. É a partir do destinatário que se decidem quais formas e conteúdos serão utilizados na mediação educativa. Toda mediação educativa “assenta-se na tríade forma-conteúdo-destinatário” (MARTINS, 2016, p. 22). Ícaro recorreu à lógica formal, utilizando procedimentos como repetir os conceitos, sem percorrer os caminhos necessários para conhecer. É bastante compreensível, tendo em vista que a maioria dos cursos de formação para professores, quando levam em consideração estes três elementos, o fazem de forma desarticulada (DUARTE, 2021), sem estabelecer de forma dialética seus vínculos, que são indissociáveis, de acordo com Martins (2013). Para mais, percebe-se também que a própria atividade, no caso a aula que Ícaro estava lecionando, estabeleceu vínculos dinâmicos que exigiram dele nova forma de realizar a referida atividade. Ao perceber que os alunos não estavam compreendendo o que ele estava falando, teve necessidade de compreender o que os alunos já sabiam sobre aquele assunto, para, a partir daí, executar sua tarefa de ensinar o que foi a Ditadura, almejando alcançar como resultado dessa ação a compreensão dos alunos.

Importa destacar que são as mediações que promovem a compreensão dos alunos e que essa compreensão não ocorre de forma linear. O aluno precisa mobilizar todo um sistema conceitual para entender o que é Ditadura, precisa correlacionar, estabelecer nexos etc. Só ouvir o professor dizer o que é não promove aprendizagem, nem desenvolvimento, mesmo que ele fale várias vezes. O professor vai precisar de uma sequência de ações para atingir o objetivo de que os alunos aprendam a respeito do tema.

Conceitos como Ditadura e censura exigem muita abstração e mobilização de todo um sistema conceitual para serem compreendidos. Apesar de se tratar de estudantes do ensino médio e, segundo a teoria da periodização, já terem alcançado as condições de operarem por conceitos verdadeiros (VIGOTSKI), como preconiza a PsicHC, o pensamento por conceitos não se desenvolve de forma natural, requer ensino a partir de atividades que guiam esse desenvolvimento. Assim, para planificar atividades coerentes com o nível de desenvolvimento dos alunos, é necessário levar em consideração como esses alunos organizam seu pensamento, assim como quais conhecimentos cotidianos eles trazem sobre o assunto. Evidencia-se também que, mesmo ampliando o conhecimento sobre Ditadura, por exemplo, esse conhecimento não garante o pensamento teórico em outros assuntos. Vamos sempre realizar sínteses a partir de novas síncrese, que vão requerer e mobilizar um sistema conceitual em constante movimento (MARTINS, 2015).

Para avançar na análise dos dados do professor Ícaro, o trecho abaixo expressa seu pensamento sobre educação:

Educação é a questão do desenvolvimento do ser humano...Passa por exemplo por processo histórico de um determinado local que vai ser totalmente diferente de um local geográfico distante ou até mesmo ali do lado, que tem uma prática completamente diferente, então você aprende diversas coisas: as religiões, os hábitos. Até o próprio ato de andar sobre duas pernas, isso tudo é adquirido por meio da educação...Eu vejo que a educação é determinada por muitas coisas, mas é determinante também. Essa coisa de levar pra dentro da escola o máximo de possibilidade possível - ficou até redundante, mas é isso mesmo, precisamos abrir o leque. As escolas, até por diversos problemas sociais e políticos, elas não têm condições de ter um leque tão amplo como uma escola particular, de auto investimento ou uma federal de auto investimento. A tentativa é essa, abrir esse leque e, por exemplo, dar oportunidade para os alunos.... Eu tento refletir bastante sobre o que eu posso proporcionar pra esse grupo de alunos, que possa realmente abrir o leque pra eles. Fugir da mineração... Parar de ficar pensando sempre no mesmo fim. A gente tem conseguido, aos poucos, levar essa mentalidade também para os educadores que estão ao lado da gente, porque eles também precisam comprar essa ideia que a gente precisa ampliar um pouco o horizonte...A gente precisa, dessa coisa mesmo de contravenção. (Ícaro: encontro 17/03/2022, 01:51:45 – 01:54:57).

Em um primeiro momento, o professor Ícaro refere-se à educação de forma ampla e não menciona os saberes escolares propriamente ditos. Ele inclusive cita exemplos como o fato de o homem aprender a andar sobre duas pernas como marca de um aprendizado, de um desenvolvimento humano, como ele evidencia. Ele defende que esse desenvolvimento é parte de um processo histórico que não é igual em todos os lugares. Esse posicionamento vai ao encontro dos pressupostos da PHC.

Num segundo momento, Ícaro volta-se para a escola, ele explicita que “precisamos abrir o leque e levar para dentro da escola mais possibilidades para os alunos”. Quando ele exemplifica com a questão da mineração, mesmo numa clara posição crítica, de fugir dela e possibilitar novos horizontes, ele caminha na direção de preparar os alunos para o mercado de trabalho, portanto, numa concepção utilitária da educação, que entra em conflito com a fala anterior de “educação como desenvolvimento do ser humano.” Abre-se aqui um parêntese para explicar que Ícaro vive e trabalha em uma região tomada por mineradoras que, por sua vez, além de explorarem as riquezas minerais, também exploram e limitam os sonhos dos alunos, criando uma ilusão de que o único caminho é se prepararem para trabalhar na mineração, ou, contraditoriamente, empreenderem para trabalharem com turismo local, em projetos que não, por acaso, em sua maioria, são sustentados pelas próprias mineradoras.

Feito o esclarecimento, retorna-se ao conceito de educação, implícito na fala de Ícaro, que diz sobre preparar para o mercado de trabalho. Postulado a partir do nosso referencial teórico, o trabalho é a mediação que o homem realiza para se constituir historicamente. Entretanto, no modo de produção capitalista, o trabalho converte-se em emprego e, dessa forma, ao contrário de sua função social, vira uma forma de exploração e alienação. Segundo Asbahr e Souza (2014, p. 172), “a escola deixa de contribuir para a formação de um homem humanizado e livre”.

Em alguma medida, Ícaro demonstra ter consciência da condição da escola, que está em movimento em um sistema que a determina sobre muitos pontos. Ele expressa isso quando salienta que “a educação é determinada por muitas coisas”. Ele não cita diretamente quais são essas coisas que a determina, mas dá muitas pistas que está se referindo ao sistema de uma forma geral, inclusive quando menciona que a escola tem “problemas sociais e políticos”. Outrossim, Ícaro demonstra entender que, apesar de determinada em muitos pontos, a escola também é determinante em outros.

Nesse lugar de determinante que Ícaro enfatiza caminhos. Mesmo sendo caminhos utilitários, também indica uma necessidade de transformação, de “contravenção”. Ele revela explicitamente a possibilidade de se rebelar. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre o que quis dizer com o termo contravenção, Ícaro define da seguinte forma:

Sair mesmo da questão legal, é bem isso que tá dito, de ser contraventor mesmo, de ser rebelde, porque você sabe muito bem, que a gente tem que seguir um monte de coisa, mas é, até quando a gente cita aí de derrubar os muros da escola, é uma ação de contravenção mesmo, de não seguir à risca aquilo que é determinado por quem a gente precisa dar satisfação mesmo. Seria próximo de subversão, mas eu quis usar contravenção por ser exatamente isso assim, ser um contraventor mesmo do que está colocado, das resoluções, das legislações que são colocadas pra gente seguir o tempo inteiro. (Ícaro: Diário de campo).

Com sua explicação, fica ainda mais evidente sua consciência sobre a realidade e sua necessidade e possibilidade de transformá-la. A relação do que motiva Ícaro, mesmo se tomarmos como referência a preparação para o trabalho, ocupa um lugar estrutural em sua atividade de ensino. Esse motivo, sendo estrutural, pode garantir um direcionamento consciente e intencional da atividade pedagógica.

No final do trecho quando Ícaro diz que “A gente tem conseguido, aos poucos, levar essa mentalidade também para os educadores que estão ao lado da gente, porque eles também precisam comprar essa ideia que a gente precisa ampliar um pouco o

horizonte [...]”, ele demonstra ter clareza que as ações educativas que visam à formação humana precisam ser coletivas.

O professor segue dando exemplos de ações didáticas, que, guiadas pelos seus motivos de ensinar, tornam-se mais próximas de um ensino que transforma. Ele faz o seguinte comentário:

a escolha de livro didático, por exemplo, a gente tem cinco grandes editoras, sempre os mesmos grupos e óbvio que isso está totalmente tomado por ideologias... O professor tem que questionar o que está sendo proposto ali. Qual eu vou poder transgredir mais? (Encontro: Ícaro, 13/04/2022, 01:21:55 – 02:23:06).

Quando ele escolhe um livro, ciente que há interesses alheios à educação, observa em qual ele poderá “transgredir mais”, ele, diante da realidade, prevê formas de obter outro resultado, diferente do que está posto.

Ícaro é músico e compositor, e relatou vários episódios de práticas de ensino envolvendo arte, sobretudo a música. Ele diz:

Assim que eu entrei nessa escola eu comecei a desenvolver um trabalho com arte neh? Levava violão... É. Desde o início eu já não tinha como, né? Porque eu não consigo separar as duas coisas, né? Eu sempre a minha vida acadêmica e minha vida musical sempre foram muito próximas assim. E aí eu comecei com essa coisa da música, trazer os meninos pra aula de filosofia né? Que inclusive é um conteúdo que muita gente tem muita dificuldade, né? E eu consegui fazer um trabalho muito bacana com eles assim, a gente fazia saraus de quinze em quinze dias, fazia encontros mesmo assim... foi muito massa assim, porque os meninos participaram muito, começaram a participar mesmo. Aí desse encontro musical começou a surgir outras coisas e os meninos começaram já a elaborar eh performance de dança, começaram a elaborar teatro e aí que eu fiz? Eu falei, ah então vamos fazer um negócio temático, né? A gente começou a colocar filosofia em tudo isso. (Entrevista: Ícaro, 00:11:35 -00:13:10).

O trecho supracitado mostra a influência da música na vida de Ícaro e como ele se apropriou da expressão artística, mesmo que de forma relativamente superficial, visto que não considerou os elementos específicos dela, para, nas palavras dele, facilitar o ensino de filosofia. Percebe-se que, no início, o objetivo era atrair os alunos para as aulas. O professor fez isso utilizando o caráter emocional e afetivo comum às artes em geral. Ícaro esclarece que: “Tentava tocar o que os alunos reconheceriam... Geralmente, reggae, rock e pop. Atuais ou os bem clássicos, que sabia que eles iriam reconhecer” (Ícaro, diário de campo, dia 17/03/2022).

Em nosso referencial, as artes, incluindo aqui a música utilizada por Ícaro, se relacionam com a cotidianidade, seus elementos são próximos dela, por isso, o aluno é

atraído por ela. Em alguma medida, a música tocada pelo professor permitia aos alunos sair dos limites da experiência cotidiana. Contudo, os dados não nos permitem uma análise mais profunda.

Voltando à prática relatada por Ícaro, num segundo momento, ele busca aproximar os conteúdos da filosofia a partir de canções, mobilizando sentimentos e emoções internalizadas nos estudantes. Ele demonstra fazer isso sem uma relação muito direta com o conteúdo curricular da filosofia e veicula pelas próprias canções a visão de mundo expressas na letra das músicas escolhidas, assim como alguns conceitos. Como Ícaro não menciona se houve ensino de elementos especificamente musicais, inferimos que ele tenha realizado a aproximação dos conteúdos da filosofia pela poesia da canção. Ele declara que realizavam saraus e encontros e com isso conseguia envolver os alunos. Isso leva-nos a identificar momentos de fruição daquelas expressões. Apesar dos dados não nos permitirem perceber se houve momentos catárticos, é possível que sim, inclusive do próprio professor.

Num terceiro momento, Ícaro resolve “fazer um negócio temático, né? A gente começou a colocar filosofia em tudo isso.”

A filosofia é muito ampla né? Você pode falar de muita coisa e aí a gente desenvolvia essa coisa. Fazia tinha dia que era pra só política por exemplo. Aí era muito legal que era só política. Eles fizeram teatro, fizeram. A gente fez encenação, os meninos - foi um dos dias mais lindos assim até. A gente fez uma encenação da Ágora Grega, né? E aí eles se fantasiaram, teve a menina se fantasiou de Atena, né? E assim de Atenas e aquela coisa muito legal assim Sócrates e as os personagens da época muito massa assim. (Entrevista: Ícaro, 00:14:00 - 00:14:35).

Entende-se aqui que a relação direta com os conteúdos específicos da filosofia que ele indica afasta da especificidade da arte e estabelece uma relação mais pragmática com os conteúdos da filosofia. Essa atitude pode estar relacionada a um pensamento imediatista, muito propagado pelas concepções pós-modernas, que fetichiza o uso das artes na prática docente, além de defenderem que o ensino efetivo é aquele que apresenta resultados imediatos. É uma atitude problemática porque limita a função do ensino, ao mesmo tempo em que limita o poder formativo das artes. Todavia, não impede uma prática pedagógica que direcione determinados sentimentos, emoções e conhecimentos sobre a realidade e pode, inclusive, transformar a visão de mundo dos alunos sobre a realidade, possibilitando posturas mais críticas e ações de não conformidade, que podem promover novas necessidades e novas ações para atendê-las.

Para tomar como referência o desenvolvimento das funções psíquicas, dentre elas, os sentimentos e emoções já citadas, a prática da encenação, narrada por Ícaro, exige e se articula a uma série de outras funções psíquicas, como: atenção voluntária, memória lógica, comparação, generalização, abstração etc. Todas elas basilares para o desenvolvimento do estudante.

Ainda sobre a prática pedagógica de Ícaro que envolve as artes, ele nos diz que:

sempre utilizei a música como pano de fundo para tornar mais fáceis algumas teorias pra passar para os alunos. Tenho como estratégia a arte para tornar a filosofia um pouco mais próxima deles, porque geralmente, eles não estão acostumados com o teórico... (Encontro: Ícaro, 17/03/2022, 00:23:33 – 00:24:27).

Para além das questões do papel formativo da arte já tratadas acima, esse fragmento aponta para uma questão muito importante, que se relaciona diretamente com nosso eixo de análise nesta pesquisa, que é a formação de conceitos. Quando Ícaro afirma que os alunos “não estão acostumados com o teórico”, ele está chamando atenção para a formação de conceitos, para o desenvolvimento do pensamento teórico, que, em última instância, de acordo com Martins (2015), é a função da escola desenvolver.

Não estar acostumado com o teórico pode implicar em não ter atingido esse nível de pensamento, que exige um alto grau de desenvolvimento conceitual, de abstração. Como nos dá conta nosso referencial, não é passado biologicamente, é preciso ser desenvolvido pela escola. Se a escola não desenvolver, infelizmente, a grande maioria dos indivíduos não atingirá esse nível de compreensão da realidade e ficará limitada a pseudoconceitos e/ou pensamento por complexos.

Quando Ícaro usa a música “como pano de fundo” para ensinar algumas teorias aos alunos, pode-se pensar que ele está corroborando o desenvolvimento teórico sobre determinado assunto. Através da música, ele pretende conectar aquela teoria ao real e aproximar do nível de compreensão do estudante (a música pode representar para o aluno a conexão sensorial), ao mesmo tempo em que distancia o estudante daquele estágio, em direção a uma compreensão mais ampla, mais abstrata. Segundo a PsiHC, o caráter emocional e afetivo comum às artes, utilizado por Ícaro, através da música, faz parte de um sistema interfuncional das funções psíquicas.

Ao trabalhar os conteúdos da arte devemos ter clareza de suas especificidades e como usá-la como um caminho para atingir algum objetivo pedagógico a fim de não perder de vista o conteúdo específico que se quer ensinar.

Essa discussão é sobre a função da escola, de ter clareza sobre a função, sobre os conteúdos e como organizar os processos educativos de forma a promover o desenvolvimento. Esse entendimento é essencial, pois conforme esclarece Saviani:

identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados nos auxilia a distinguir o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, para que possamos estabelecer as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trata-se da organização dos meios através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2012, p.13).

Ícaro relata que “[...] sempre cobrei muito dos meus alunos a escrita, né? E a leitura... que eles tinham que se esforçar para elaborar um texto... e isso me ajudava muito nas questões de quando a gente ia... para as aulas de debate” (Entrevista: Ícaro 00:19:15 – 00:23:46). Ao enfatizar a importância que dá em sua prática educativa para a escrita e para a leitura, Ícaro identifica esses elementos culturais como essenciais, ele destacou isso em sua fala e ainda observou que essas atividades contribuem para aumentar a criticidade e facilitar o debate. Quando Ícaro propõe atividades que treinam a escrita, ele está colaborando para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da qual a linguagem escrita é parte, portanto, colabora para a formação de conceitos.

Assim como já destacado anteriormente, as funções psíquicas funcionam imbricadas, então, uma atividade de linguagem escrita, para além do conteúdo que ela trafega, contribui para a ampliação de outras funções psicológicas, como: memória, raciocínio lógico-linguístico, percepção, atenção, concentração, planejamento etc. Considerando que esse treino da escrita não seja mecânico, ou seja, desconectado de sua finalidade, é uma prática, considerada pela PHC, importante para o processo de apropriação do conhecimento. Se bem orientado, ele vai proporcionar autonomia ao estudante.

4.2.2 Concepções de Ícaro sobre possibilidade de uso da aldravia em sala de aula

Especificamente sobre a aldravia, Ícaro nos dá o seguinte depoimento:

Pra mim o que eu achei mais fantástico na Aldravia é a coisa de falar muito com muito pouco. Isso pra mim mexeu muito comigo, sabe? Aquela coisa de seis palavras mesmo, dizerem coisas assim muito além daquilo ali e eu acho isso muito bacana... Você está limitado dentro de uma coisa muito limitada mesmo né? Você está no limite do limite, no limite da limitação e ainda assim falar coisa demais... E a aldravia eu percebo que é isso assim - uma coisa muito

suscinta, mas que se bem-feita promove muito. E aí eu acho que é o legal, que é uma coisa nova, mas que ao mesmo tempo tem um potencial enorme e que se bem feito ela vai dizer muita coisa com pouquíssimas palavras e isso é muito bonito mesmo. Você bate o olho assim e fala “ah isso é coisa de criança”, mas quando você presta atenção, na coisa bem-feita, você fala” putz não, não é fácil a síntese. Não é nunca. Nossa senhora!” Eh e isso é muito bonito. E até eu fiquei pensando depois assim: é até muito oposto a muita coisa que eu já até vi, né? Aquelas coisas de filósofos. Filosofias muito elaboradas aquela coisa de muito texto, de muito termo técnico, muito específicos ali daquela situação e você vem numa aldravia que com seis palavras, você fala muita coisa também, né? (Entrevista: Ícaro, 00:45:27 - 00:47:50).

É oportuno destacar que Ícaro, apesar de nunca ter trabalhado didaticamente com a aldravia, já a conhecia. Ele destaca no excerto que a principal característica dela é seu poder de síntese, ou seja, sua capacidade de significação e produção de sentidos. É nessa capacidade de significação e produção de sentidos que observamos, como expressa Ícaro, que a aldravia “tem um potencial enorme.” Sabendo a partir de Vigotski e Leontiev que a relação entre o sentido e o significado não pode se estabelecer sem a mediação da linguagem e que o significado da palavra é a unidade de análise da linguagem, entende-se que a aldravia pode mediatizar o processo de formação de conceitos.

Para entendermos como isso é possível, é importante relembrarmos que a fala – principal forma de linguagem – foi produzida na atividade coletiva de trabalho, ou seja, nas relações sociais. Ela adquiriu existência objetiva como resultado da atividade humana, tendo, portanto, função social tanto comunicativa quanto meio de pensamento (LEONTIEV, 2004). Segundo Duarte:

Por meio do processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer ‘corporificadas’ no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. (DUARTE, 2005, p. 33).

Entende-se então que a palavra, sendo um objeto cultural, assim como um instrumento, tem um significado estabelecido socialmente e “mesmo que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social” (DUARTE, 2005, p. 33). Todavia, esse significado precisa ser internalizado, apropriado pelos indivíduos para que possa produzir e reproduzir a cultura humana.

A objetivação e a apropriação são opostos que se complementam e, segundo Leontiev (2004), a apropriação não ocorre de forma passiva e nem direta, é um processo que exige mediação. Segundo o próprio Leontiev (2004), mesmo que exista um

significado estabelecido socialmente, a apropriação pelo sujeito daquele conteúdo vai passar pelo sentido que aquele objeto ou conteúdo tem para o indivíduo.

Contudo, como já discutimos em análises anteriores, ensinar um conceito não é apenas verbalizar o que é de acordo com o dicionário ou qualquer outra fonte que o professor disponha e espere que o aluno memorize. Para que de fato o aluno aprenda, ele precisa de atividades que vão guiá-lo no estabelecimento de nexos e promover o desenvolvimento do seu pensamento em relação àquele conceito. Precisa de um sistema de outros conceitos que vai movimentar várias funções psíquicas, inclusive, a memória, mas não apenas ela. Vai mexer com pensamento, linguagem, sentimentos, emoções etc., mas de forma relacionada, imbricada. Isso vai exigir que o professor faça um percurso de ensino, e o aluno, um percurso de aprendizagem, que são distintos, segundo a PsiHC.

O professor partindo do conceito mais elaborado e científico realiza as mediações com atividades, que vão chocar com o conhecimento que o aluno tem sobre aquele assunto. Esse choque mediatizado pelo professor, através de outros conceitos e da correlação com a realidade, vai requalificar as funções psíquicas, que vão se complexificar e potencializar o processo de aprendizagem, tornando-se conhecimento.

Assim, o pensamento do aluno, que, pelo alcance dos conhecimentos cotidianos, só lhe permitia compreender aquele conceito de forma superficial, sincrética, desorganizada, por vezes, deformada, vai se modificar à medida que as mediações causam esses choques e passam a requerer comparações, análises, generalizações (MARTINS, 2015). Assim, aquele conhecimento cotidiano vai sendo negado pela contradição com o científico, passa a evoluir e se universalizar de forma a organizar o pensamento até atingir o nível abstrato, sintético, que é aquele nível que o professor já dispõe (precisa dispor) de início e prevê na sua atividade que o aluno alcance (MARTINS, 2015).

Entende-se que a aldravia contribui nesse processo à medida que, utilizada como um caminho para ensinar determinado conteúdo, ela desenvolve os sentidos humanos e favorece o movimento e desenvolvimento das funções psíquicas, sobretudo ao requerer a rede de nexos entre as seis palavras utilizadas dentro de determinado contexto.

Se por um lado, elas depõem contra a hipótese conceitual monossêmica dos conteúdos escolares, por outro, dinamizam o movimento conceitual polissêmico do real, oferecendo relações ao pensamento. A metonímia presente nas aldravias, em certa medida, amplia o horizonte pedagógico e rompe com a unilateralidade do pensamento formal, nutrido nas escolas. É uma experimentação dialética entre sentido e significado. Essa experimentação dialética contribui na formação de conceitos e, em última instância,

contribui na “luta contra a estreiteza e à formação unilateral decorrente da divisão social do trabalho no capitalismo, que fratura e hierarquiza capacidades e faculdades humanas” (DELLA FONTE, 2019, p. 225), contribuindo para um horizonte de formação humana omnilateral.

O encontro do conhecimento conceitual com o artístico é de confronto e de conciliação. Deparam-se conhecimentos distintos que, ao abraçarem a contradição, voltam-se para o núcleo histórico da verdade, denunciam o sofrimento e evocam a transformação social. Imaginação e especulação filosófica, sem renunciar as suas diferenças, dão-se as mãos para se tornarem expressão do pensamento. (DELLA FONTE, 2019, p. 225).

Seguindo na análise de Ícaro sobre a aldravia, no trecho abaixo, ele também identifica características interessantes que podem atrair o aluno. Ele ressalta o fato dela ser rápida e visual. Transcendendo o estrato fônico que, desde suas origens, busca certo equilíbrio entre som e sentido, ele também evidencia o estrato óptico que impacta e chama atenção do aluno, logo de cara.

...tem uma questão que eu acho interessante também quando a gente aplica com os meninos é a questão de hoje em dia é tudo muito rápido né? Eles têm muita coisa de tempo e ela (a aldravia) é rápida. Ela é visual também. Bate o olho assim, opa! ...o que eu acho bacana²³, bonito é isso, por ser uma coisa tão bacana que eu posso usar a mesma forma de chegar, resumir e sabe? E ao mesmo tempo que eu preciso chegar, resumir, eu preciso de um contexto todo. (Entrevista: Ícaro, 00: 59:31 - 01:02:00, *grifos nossos*).

Um exemplo que pode ilustrar a fala de Ícaro, no que se refere a ela ser visual, é a poesia de Gabriel Bicalho (2016, p. 105), presente no livro *Mineralamas*, que trata a respeito do drama social, ambiental e político, causados pelo rompimento da barragem de rejeitos de minério, ocorrido em Mariana, MG, em 05 de novembro de 2015.

Figura 04 – Aldravia Mineralamas

MERCÚRIO
 ARSÊNIO
 CÁDIMO
 MANGANÊ S
 CHUMB O
 MINERALAMA S

Fonte: Bicalho (2016, p. 105).

²³ Termo substituído por outro com mesmo sentido.

É importante destacar que a aldravia, assim como a poesia em geral, não foi feita apenas para ser lida, mas também para ser ouvida, vista e sentida, como destaca Joaquim:

Das considerações e da afirmativa de René Wellek que diz ser a poesia escrita tanto para os olhos como para os ouvidos, chega-se à conclusão que, na lírica moderna, o estrato óptico ou visual tem mais valor do que muitos teóricos lhe atribuem. Os efeitos gráficos não são mera redundância da expressão verbal [...]. Eles reforçam o significado da palavra, dando ao signo linguístico um valor simbólico mais forte, além de embelezarem esteticamente a mancha gráfica do poema, o seu campo visual, pois afinal, a poesia também é escrita para os olhos. (JOAQUIM, 1998, p. 43).

Ícaro ao destacar elementos visuais da aldravia, na possibilidade de aplicação com os alunos, ele observa um aspecto que pode favorecer a prática de ensino na formação de conceitos. Primeiro pela característica de ser rápida e, por isso, atrair a atenção dos alunos e depois, como ele também observa, por uma necessidade de contexto. Por mais que ela possibilite uma multiplicidade de sentidos e significações que estão ligados à vivência de cada aluno, ela apresenta uma incompletude.

Essa incompletude produz necessidade de buscar significações. A fim de tomar a aldravia acima como exemplo, em um contexto onde os estudantes vivem em cidades mineradoras, o próprio formato do texto, em taludes, já chama atenção, pois remete às paisagens que os rodeiam. A imagem associada ao pedido de socorro (SOS) que o conjunto do texto traz, já cria certo fio condutor para o professor evidenciar determinado conteúdo. O aluno sente o texto e, mesmo que ele próprio não tenha sido afetado diretamente pela lama, ele sente. Sente obviamente diferente daqueles que viram a lama engolir sua escola, casas e parentes, mas em alguma medida são afetados pelo texto. Principalmente a partir das mediações do professor, que explicará o contexto daquele poema e possibilitará uma elevação do sistema conceitual dominado pelo estudante.

Resgatando a preocupação de Ícaro, descrita no início dessa análise na primeira transcrição dele, de discutir com os alunos as questões de fugir da mineração como única via de sobrevivência, essa aldravia pode ser usada em uma das diversas ações que ele precisa desencadear, para de fato promover nos seus alunos uma visão mais fidedigna sobre o assunto, a ponto de eles terem consciência de todos os impactos e poderem mudar ou não a visão que têm sobre a mineração.

Ícaro também experimentou a produção de aldravias, antes de falar a respeito de como se sentiu, ele lembrou que tem algumas composições sintéticas. Citou uma chamada “Simplesmente”. Ele fala que, assim como uma aldravia, essa composição tem muita coisa expressa em poucas palavras e que, para chegar naquelas palavras que compõem a

canção, que são, segundo ele, escritas em quatro frases, ele apagou e refez diversas vezes até ficar bom (Entrevista: Ícaro, 00:47:55 – 00:49:18). Esse processo de repetição que ele fez questão de evidenciar é um dos elementos importantes para o processo de aprendizagem. Seja para aprender o conteúdo da aldravia, da música, do teatro ou qualquer conteúdo, o treino é o meio pelo qual conseguimos nos relacionar com esses elementos em outros níveis. Segundo Saviani (2011), o aluno só terá uma autonomia perante o conteúdo da arte quando ele dominar determinados conteúdos da linguagem artística. Sobre seu próprio processo de criação de aldravia, Ícaro diz que:

Eu me senti um neném. Porque eu preciso muito desse poder de síntese mesmo assim. Que eu acho que pra mim o que tocou pra mim mesmo eu lembro muito de você falar, né. Pra cada pessoa vai ser uma coisa, vai tocar de uma forma e pra mim tocou muito essa coisa do poder da síntese, né? E assim, e até eu lendo e eu estudando, eu apreciando música e eu compondo música, muitas vezes o que mais me tocava era, eu gosto muito do muito elaborado. Eu amo por exemplo o jazz, o progressivo que é difícil. Você precisa de um conhecimento gigante você precisa, às vezes, construir uma coisa muito grande pra poder chegar né? Eh eu amo músicas que nossa que tem aquela coisa né? (Entrevista: Ícaro, 00:50:49 – 00:51:42)

Além de reforçar a especificidade da aldravia e de expor certa dificuldade de se expressar sinteticamente, sobretudo no trecho que ele diz que se sentiu um neném, mostra a necessidade do ensino. Por mais que o professor já tivesse tido contato com a aldravia, essa relação ainda é limitada a poucos nexos, portanto, parcial e incompleta. Quando Ícaro diz que se sentiu um neném, ele mostra uma necessidade de ampliação de nexos. Uma carência conceitual que precisa ser completada para que ele se aproprie de fato da forma poética e tenha liberdade de produzi-las com níveis cada vez mais elaborados e/ou trabalhar com elas em sala de aula. Essa metáfora do neném que o professor trouxe sobre o seu processo de criação, ilustra bem a necessidade da escola de promover o desenvolvimento dos estudantes.

Outro ponto que podemos inferir do contexto geral da fala de Ícaro citada acima é o destaque dos diferentes níveis de articulação que o pensamento humano pode expressar. As próprias aldravias produzidas pelos professores, durante o processo de formação, indicam os diferentes níveis de síntese que estavam naquele momento. Traduzindo isso para uma situação de prática educativa, o professor poderia planejar novas ações para ampliar os níveis conceituais já dominados e identificados nas próprias produções. Além disso, evidencia também que nem o professor, nem ninguém sabe sobre tudo. Atingir o nível de pensamento abstrato não implica em saber tudo, até porque é um

processo histórico e cultural em ativo movimento. Segundo Martins (2015), o movimento que transforma tudo, inclusive, os nossos conhecimentos e que, portanto, orchestra o desenvolvimento humano é essa possibilidade de síncrese e síntese em um processo contínuo.

4.3 ANÁLISE CARMEN

palavra
movimento
língua
inquieta
conota
ilusões
(Encontro: Carmen)

Carmen é professora de Língua Portuguesa há mais de 30 anos em escolas públicas de Minas Gerais, tendo exercido a função de professora também na rede privada de ensino de seu município por muitos anos. Já se aposentou em um cargo público, mas continua atuando ativamente em uma escola estadual no município de Santa Bárbara, MG, como professora efetiva. Trabalha com turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. É a única professora participante do grupo de formação que já havia estudado a PHC. Também teve uma aproximação com a aldravia em 2010, ano de criação da aldravia como forma poética. Carmen também é escritora, tem um romance publicado, fruto de muitos anos de estudo e pesquisa. Além disso, tem muitas poesias produzidas.

4.3.1 Concepções de Carmen sobre educação e ensino

Carmen participou intensamente de todos os encontros de formação e trouxe importantes reflexões sobre o papel da educação, ora falando de forma ampla, ora restringindo-se ao campo escola. Ela teve vários momentos relevantes para esta pesquisa. Vejamos alguns trechos:

Nosso papel integral na educação é sempre esse de lutar, reagir, emergir... Todos os dias quando eu piso dentro da escola, eu penso que tenho que levar uma coragem comigo, porque são desafios assim, dos mais inusitados. Esse ato do contexto histórico de lutas políticas, de lutas econômicas, de lutas em todo contexto de cidadania da nossa existência. É uma discussão muito plena porque penso que há uma necessidade de se perguntar para a categoria: Quem é você? O que você está fazendo? Qual sua coragem? Como está emergindo? O que te inquieta?... Essa luta, ela é constância, sabe? Eu acredito que, o que a sociedade não aprendeu ainda é que nós não somos marionetes. Nós somos seres de coragem de todos os dias. Enfrentarmos uma estrada, enfrentarmos, é essas balelas todas que há por aí, enfrentarmos esse, todo, esse contingente, tudo sabe? Desculpa a falação, mas é pra isso, é o que fustiga mesmo. (Encontro: Carmen, 17/03/2022, 01:24:00 – 01:28:36).

Vai muito além dessa ideia só de transformação, porque o próprio indivíduo educador, professor, ele, ele está em constante atrito. Ele está em constante conflito, ele está em constante, é transposição e há um movimento contínuo, sabe? Eu não vejo uma seta para um lado só, né? Eu sempre me via assim, cheia de círculos, né? E buscando, buscando, buscando, buscando e

incessantemente fazendo esse movimento, não é? (Encontro: Carmen, 17/03/2022, 02: 01:52 – 01:02:52).

Eu acredito que vale a pena apesar dos pesares contextuais, a educação para mim é um caminho de libertação e ponto. (Encontro: Carmen, 17/03/2022, 00:05:36 – 00:05:58).

Levando em consideração que Carmen já tem uma aproximação com os fundamentos da PHC e que é leitora das obras de Saviani desde sua formação acadêmica, é possível perceber sua fala permeada por um ideal de transformação do e pelo trabalho educativo com vistas a um desenvolvimento mais omnilateral tanto do sujeito professor quanto do sujeito estudante, isso indica uma visão de mundo e de ser humano alinhada a visão de mundo sob a qual as bases dessa concepção pedagógica se sustentam. Carmen, claramente, se posiciona em defesa da transformação da sociedade.

Ela demonstra entender a força dos fenômenos contra os quais a luta se faz necessária e, portanto, que esforços precisam também ser empreendidos para isso. Ela explicita logo no início do primeiro fragmento que esses esforços precisam ser diários, isso fica bem marcado quando ela diz que todos os dias em que pisa na escola precisa levar consigo uma coragem para lidar com as diversas situações que derivam de distintos âmbitos da sociedade. Apesar de Carmen não empregar o termo capitalismo em nenhum momento da entrevista ou da formação, ela deixa claro que a luta é na direção de câmbio do modelo de sociedade que temos. Ela reforça a questão dessa luta em vários outros fragmentos que se seguirão. Também na passagem final desse primeiro fragmento, ela deixa bem explícito sua posição.

O ser de coragem de todos os dias que Carmen repete com insistência, parece-nos ser o professor e a classe a qual pertence, que, segundo ela, é fustigada por uma realidade, por uma vida cotidiana que impõe limites e direciona caminhos opostos ao interesse dessa classe, e, com isso, exige enfrentamentos diários. Ao declarar que “não somos marionetes”, reafirma a necessidade de ir de encontro ao sistema que impõe essas questões. O fato de ser diário, constante, também indica que ela entende que essa luta é uma construção. Quando ela usa a terceira pessoa do plural para se referir aos sujeitos da luta, assim como quando emprega o termo categoria, ela afirma que é também um processo coletivo. Duarte entende que

a transformação coletiva e consciente da sociedade requer a compreensão da realidade atual, análise das possibilidades nela existente e a elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de novas formas de organização social. (DUARTE, 2021, p. 14).

No contexto desse enfrentamento diário e coletivo que Carmen aponta, além de indicar que é um processo sistêmico, uma “estrada” como ela nomeia, ela observa ferramentas utilizadas pelo próprio sistema, que dificultam e ao mesmo tempo fustigam essa luta. Ela chama de “balelas todas que há por aí”. Em registro no diário de campo do dia 17/03/2022, a mesma esclarece que com “balelas”, se refere, além das *fake news* e tudo que o governo tem promovido contra o povo, está falando dos modismos e especialmente das questões pedagógicas. Sobre isso, diz que “tenho uma visão clara de que muitas receitas têm passado por nós, o construtivismo etc e tal; agora a visão da BNCC, essa reviravolta do Ensino Médio Integral e do Novo Ensino Médio etc.” (Encontro: Carmen, 17/03/2022, 02:38:36 – 2:43:41). Essa fala de Carmen revela consciência de que a educação precisa ser compreendida a partir dos condicionantes sociais.

Foi da concepção crítico-reprodutivista que Saviani (2005) incorporou e superou (agregando o caráter histórico e dialético) a lição de que a escola é determinada socialmente e que são os modos de produção que fundamentam a divisão da sociedade em classes. Classes essas que possuem interesses opostos – mesmo que a classe trabalhadora não tenha consciência disso. Entender isso é importante para compreendermos a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade. Entender essa determinação, como Carmen demonstra compreender em sua fala, em relação contraditória, é fundamental para a construção de uma sociedade diferente da que temos.

O devir, que tem como raiz profunda a contradição e que é essencialmente ‘tendência, tende precisamente a sair da contradição, a restabelecer a unidade. Na contradição, as forças em presença se chocam, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas – o movimento que as une e as atravessa – tende através de si para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e isso porque esse ‘terceiro termo’ compreenderá [no sentido de conter] o que há de positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor. (LEFEBVRE, 1979, p. 194 *apud* DUARTE, 2021, p. 12, *grifos no original com acréscimos de DUARTE, em colchetes*).

Saviani (1999) em *Escola e Democracia* já apontava que, pela natureza contraditória que move o capitalismo, a própria resistência que ocorre no interior das escolas seria alvo do sistema capitalista. Isso se comprova facilmente em muitos documentos educacionais que orientam o fazer pedagógico numa direção contrária à emancipação humana. Tomamos como exemplo a BNCC, citada por Carmen. Sabido que,

junto a essa base que orienta os currículos dos alunos de todo o país, também foi gestada e aprovada a base para formação de professores – Base Nacional Comum de Formação (BNC) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-formação continuada), sendo a primeira aprovada em 2019, orientadora dos cursos de licenciatura para a formação superior de docentes, e a segunda, aprovada em 2020, para orientar a formação dos docentes já em serviço.

Esses documentos têm desde o início uma intenção de tentar impedir a resistência e inculcar nos docentes e nos estudantes uma naturalização do capitalismo, a fim de restringir seus horizontes e ampliar a rede de manutenção da sociedade dividida em classes. Grosso modo, esses documentos tentam garantir uma reprodução do cotidiano da sociedade capitalista nas salas de aula, tornando-a mais alienante. Desse modo, quando Carmen diz que enfrentamos essas “balelas todas”, ela se coloca na contramão das pedagogias hegemônicas. Contudo, como adverte Duarte:

A reprodução da sociedade capitalista gera possibilidades conflitantes: de um lado o agravamento das forças destrutivas em direção a uma situação incontrolável e talvez irreversível e, no lado oposto, a possibilidade de um enorme salto qualitativo produzido pelo redirecionamento das forças produtivas, tirando-as das mãos da classe dominante, a burguesia, e colocando-as a serviço de toda a humanidade. (DUARTE, 2021, p. 14).

Ter consciência das intenções reais do governo com documentos orientadores da educação básica, como os citados por Carmen e os de concepções de ensino que fundamentam teorias pedagógicas, como o construtivismo, também citado por ela, é importante porque engendram, em alguma medida, contrapontos às “receitas” que ela cita, provocam resistências e proposições para a mudança. Como salienta Saviani (2011, p. 96): “a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação”. Carmen indica que, para atender a necessidade de mudança, o caminho é a educação. Nesse sentido, encontra apoio na PHC que, ao defender que a natureza da educação é socializar os conhecimentos a todos e em suas mais avançadas formas e conteúdos, entende que “a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista” (DUARTE, 2021, p. 27).

Duarte (2021) chama a atenção para o cuidado que devemos ter para não compreendermos a contradição dialética de forma ingênua, acreditando que ela inevitavelmente leva ao desenvolvimento da humanidade. Ele esclarece que “se as contradições envolvem lutas, não há garantias de que as lutas resultarão em evolução

(DUARTE, 2021, p. 12). Ele destaca que o reconhecimento das conquistas da humanidade ao longo da história não significa que o desenvolvimento do gênero humano é predeterminado.

No caso do capitalismo, as intensas e profundas contradições que movem esse modo de produção geram possibilidades radicalmente antagônicas de prosseguimento da história humana. O desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas gerou possibilidades nunca antes existentes de formas verdadeiramente livres e universais de vida humana. Mas as relações capitalistas de produção, ou seja, a dinâmica social de reprodução do capital, têm transformado essas formas produtivas em realidades altamente destrutivas, o que pode ser visto facilmente no caso do aparato bélico das grandes potências e no caso das consequências ambientais da forma capitalista de relacionamento entre sociedade e natureza. (DUARTE. 2021, p. 12).

Quando Carmen reconhece que educação “vai muito além dessa ideia só de transformação, porque o próprio indivíduo educador, professor ele está em constante atrito. Ele está em constante conflito, ele está em constante transposição e há um movimento contínuo [...]”, ela indica que a mudança requerida pela luta contra o capitalismo não é apenas da realidade externa é também do indivíduo.

A PHC, com base na PsiHC, nos explica que essa mudança ocorre de forma simultânea e interdependente. A educação como mediadora da prática social se coloca entre o indivíduo e a realidade e provoca transformações no próprio sujeito e também na realidade. Um dos motivos da PHC defender a ciência e a arte na formação humana é porque elas, assim como a educação, são elementos que conseguem se colocar entre o sujeito e a realidade de forma mais abrangente, e, assim, incide sobre o indivíduo seja na subjetividade, quando o caminho é a arte, seja na objetividade, quando o caminho é a ciência.

Nesse sentido, Carmen aponta a necessidade de questionar aos seus pares: “Quem é você? O que você está fazendo? Qual sua coragem? Como está emergindo? O que te inquieta?” em uma busca, em certo chamamento, de aliados para uma luta difícil e necessária, travada em um contexto repleto de contradições, por indivíduos e pelo gênero humano.

Em boa medida, a resposta a essas questões que Carmen faz tem repercussões na prática do professor, em como ele entende a educação e como vai conduzir sua prática em sala de aula para se emancipar e contribuir com a emancipação dos alunos. Outrossim, esse chamamento também indica que ela enxerga um horizonte diferente que precisa ser mirado por um coletivo que se veja na objetividade das ações coletivas, que se veja na

universalidade humana. Esse chamamento proposto por Carmen é para um olhar além das aparências do ensino, das práticas e teorias que o constituem na realidade. O trecho seguinte reforça esse chamamento para um posicionamento:

Na verdade, entre aspas, os conceitos neoliberais e as falsas propostas de democracia que se apoderaram, me desculpem a fala, do gado e, conduzem o gado. Elas não vão querer essa discussão. Está aí pra ser discutido o que foi impingido goela abaixo o que é esse novo ensino médio é uma faca de dois legumes neh, vou fazer a piada... (Encontro: Carmen, 23/04/22, 00:06:59 - 00:09:49).

Ela ainda chama a atenção para a utilização do termo democracia, pois afirma que “quando se fala de democracia, nós precisamos conhecer não só a acepção da palavra como também o processo histórico no qual a democracia é cientificizada” (Encontro: Carmen, 23/04/22, 00:28:39 - 00:29:43).

Relacionando essa discussão ao trecho em que Carmen diz que educação vai muito além da ideia de transformação, ela novamente reafirma ter consciência da natureza condicionada da educação. Isso fica ainda mais evidente na passagem em que ela se sentiu provocada pela fala de alguns membros do grupo sobre o papel transformador da escola. Ela se posicionou da seguinte maneira:

Temos que acabar com esse chavão de educação transformadora! Acabar com esse chavão de muitos falsos políticos, não é? De falsos idealizadores e um pejo total sobre o educador, sobre o professor, sobre aquele que está ali todos os dias, desafiando com coragem um novo caminho, porque muitas das vezes o que é proposto, o que é previsível não é o que vai atingir o aluno, o seu grupo, a sua turma... (Encontro: Carmen, 17/03/2022, 01:57:39 – 01:58:28).

Para além de explicitar as limitações da escola e dar forma à contradição de escola determinada por condicionantes sociais, mas que, ao mesmo tempo, tem elementos que podem determinar a mudança dessa situação, ela entra em defesa declarada aos professores. Implícito nessa atitude percebe-se a defesa do ensino, do conhecimento. Sua preocupação com o que vai atingir esse aluno e a turma em si revela esse elemento, que é reforçado no fragmento que segue.

A escola precisa ser um veículo em constante atualização, em constante repensar para que aconteça a educação de uma forma mais efetiva... e que também ... eu penso que eu preciso ser um pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada...e contar a eles o tanto que a sede de estudar nos leva a caminhos novos, mais saudáveis, para não viver só de migalhas, só de sobrevivência. Apesar de vivermos num lugar que ainda nos oprime muitas vezes, mas que nós sejamos vitoriosos de cada execução, de cada momento, de cada busca. (Encontro: Carmen, 17/03/2022, 02:40:05 - 02:41:58).

Carmen, em grande parte de sua fala durante a entrevista e as formações, nos oferece elementos para uma discussão a respeito da relação entre educação e política. Isso foi percebido nos trechos analisados anteriormente e, de novo, se faz presente no trecho supracitado.

Ela defende a escola como o lugar onde a educação deve acontecer de forma mais efetiva, concebendo a escola o espaço privilegiado da educação, assim como a PHC defende. Ela não utiliza termos propriamente da PHC, tampouco fala sobre formação de conceitos ou diferencia conceitos espontâneos de conceitos científicos, como defende a PHC, todavia, sua fala indica que não é qualquer conhecimento que vai promover esse ensino efetivo que a escola precisa promover, tanto que afirma que o professor precisa ser mais que o aluno.

Especialmente no trecho em que ela afirma que “eu preciso ser um pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada”, traz a ideia da relação do saber mais elaborado e o fazer do professor, bem marcados. De forma clara ela está referindo-se ao conhecimento que o professor precisa dominar em nível mais elaborado em relação ao saber de seus alunos. Outrossim, mostra que o professor e o aluno são elementos ativos no processo educativo, porém cada um ocupando uma determinada posição nessa relação. Esse destaque que posiciona o professor e o aluno em lugares distintos no processo educativo é fundamental para o fazer pedagógico.

Carmen diz que:

Num tempo onde o dizer, o ouvir o outro, o intensificar o uso das palavras tá tão assim, necessário, porque nós estamos vivendo é (pausa) eu não gosto destas palavras não sabe? Mas hoje eu estava pensando nos *Miseráveis* de Vitor Hugo²⁴, diante de tudo, há um miserê cultural, em tese, e uma amplitude cultural pra se ressignificar... sem nenhum lugar de julgamento, mas quando penso na clientela que atendemos, que muitas vezes escutam a palavra, mas muitas vezes a língua deles já é travada, que eles não entendem essa língua de forma articulada pra falar, pra usar... (Encontro: Carmen, 06/04/22, 00:09:10 - 00:11:16).

A professora destaca uma situação muito cara para a PHC que vai ao encontro do nosso objeto de estudo. Ela defende que a realidade existe e a escola tem papel fundamental na socialização dos saberes que essa sociedade produziu e produz. Quando Carmen destaca o “miserê cultural” em contraposição a uma amplitude cultural existente, ela aponta para a necessidade de transmissão dessa amplitude cultural a todos. Ela traz no exemplo a não compreensão da própria língua, a necessidade de apropriação do acervo

²⁴ *Os Miseráveis* é um romance de Victor Hugo – escritor francês.

cultural existente que, para muitos dos alunos da classe trabalhadora, não será dado se não for pela via escolar. Essa apropriação da linguagem, que vai muito além da apropriação da face fonética dela, mas que também depende dessa face fonética, passa pela formação de conceitos que precisam ser constituídos gradativamente, de acordo com a qualidade do conteúdo e formas que o sujeito tem acesso em sua existência. A educação escolar tem o papel de destaque na formação dos verdadeiros conceitos.

Ao apontar a necessidade do professor saber mais que o aluno, ao indicar a precariedade de compreensão e utilização da própria língua falada, Carmen valida a importância do professor que, por ter um nível de desenvolvimento maior, pode mediar o desenvolvimento do aluno e possibilitar a evolução desse. O próprio conhecimento que o professor tem “a mais que o aluno” mediatizado por um conjunto de ações planejadas e organizadas de forma sistemática pode promover esse desenvolvimento psíquico. É válido reforçar que esse conhecimento precisa ser qualitativo, capaz de promover saltos na formação do aluno.

O conteúdo e a ação do professor, ambos indicados por Carmen em sua fala, são elementos presentes na PHC. A relação entre esses elementos e outros que aos poucos são revelados em suas palavras fornecem dados importantes para atingirmos o objetivo desta investigação e, de fato, apresentarmos alguma contribuição para a prática pedagógica no sentido da aldravia poder contribuir na formação de conceitos.

Para direcionar a discussão para a prática pedagógica, Carmen se posiciona da seguinte forma:

Eu penso que a prática pedagógica ela é sempre um inquietante, sair do lugar comum, certo? E, eu sempre fui muito bem, se eu posso dizer assim, bem consciente sobre não usar receitas. Mas é saber que eu tenho que seguir determinados caminhos e pensamentos de grandes pensadores, de filósofos, de estudiosos, didáticos e etc., mas que eu tenho que depurar também o meu cotidiano pedagógico... (Entrevista: Carmen, 00:01:38 - 00:02:24).

Carmen volta a demonstrar que não compactua com uma prática que apenas reproduz de forma mecânica o que é determinado pelos documentos orientadores. Ela se diz consciente do por que não fazer isso e acima de tudo evidencia uma necessidade de sair do lugar-comum, assim, apoia sua prática teoricamente e depura seu cotidiano. Levando em consideração a discussão anterior sobre o saber mais elaborado e o desenvolvimento do psiquismo humano, podemos afirmar que algumas teorias são mais desenvolvidas que outras. É válido considerar também que grande parte das propostas pedagógicas das escolas, até por terem direcionamento de forma clara apoiado em

concepções pós-modernas de ensino, leva muitos professores a uma prática pela prática, sem amparo teórico algum, sem preocupação com a relação dos elementos da prática com teorias que explicam essa prática, o posicionamento de Carmen denota pertinência.

Assim, há pertinência na fala de Carmen quando ela diz se preocupar em amparar sua prática em teorias elaboradas por pensadores, filósofos, didáticas etc., mas não quaisquer teorias de quaisquer pensadores. Durante vários encontros e entrevistas, ela citou obras e autores importantes, que, segundo a mesma, são referências. Um desses momentos pode ser observado quando ela faz a seguinte citação de Saviani:

...uma das formas de abordar e enfatizar as atividades afins para dar sustentação aos novos períodos de criticidade na educação é aprender a teoria da curvatura da vara do caráter científico do método tradicional e do método pseudocientífico de novos métodos... essa discussão tá na página 40-41 no Escola e Democracia do Saviani e é muito interessante essa metáfora que ele usa a teoria da curvatura da vara. (Encontro: Carmen, 23/04/2022, 00:05:30 - 9:49).

Essa citação de Saviani que ela corretamente referenciou foi feita em um momento em que o grupo discutia sobre as concepções de ensino e sua implicância direta e indireta na prática docente. Outrossim, Carmen utilizou-se de outras citações e autores em diversos momentos da formação, seja em concordância, como foi o caso de Saviani, seja para questionar, quando cita, por exemplo, a obra *Modernidade Líquida* de Sigmund Bauman:

[...] porque essa pós-modernidade, porque, quem já teve contato com a *Modernidade Líquida* de Bauman sabe, sabe que essa pós-modernidade... essa questão líquida e fluida, essa efemeridade de tudo e, tudo muito é, como eu posso falar, pelas beiradas, comendo pelas beiradas... Eu falo que o século XXI deu um tapa de luva na cara de todos nós e não foi luva de pelica e o desafio tá aí! Quais armas nós vamos usar para estabelecer, estabelecer não, mas, reconquistar um aspecto de um conhecimento libertador, transformador, como com fundamentações de coisas que sejam utilizáveis que não sejam coisas só descartáveis... (Encontro: Carmen, 06/04/2022, 00:42: 48 - 00:46:37).

Para evidenciar a busca de Carmen por amparo teórico, a fim de constituir uma prática docente coerente com a visão de mundo que ela defende, no trecho acima, ela aponta o desafio que é lidar com a efemeridade dos tempos atuais e com a falta de fundamentação das coisas. Em alguma medida, ela chama atenção novamente para o papel do conhecimento mais fundamentado para entender a prática social mais ampla ou a prática educativa e sua implicação na prática social e vice-versa.

Como já citado neste texto, de acordo com a PHC, a educação é um elemento mediador na e da prática social e provoca transformação tanto no sujeito quanto na

realidade. É uma das várias dimensões que constituem a prática social mais ampla, assim, é entendida como um tipo de mediação que integra e faz parte da prática como um todo, porém ao mesmo tempo é um momento de intencionalmente se afastar dessa prática. Esse afastamento é diferente de apartar, trata-se do momento educativo em que os alunos conseguem ir além do cotidiano.

Dessa forma, quando Carmen busca amparo teórico em concepções de ensino científicas, ela consegue se afastar da sua cotidianidade e enxergar a prática docente de um patamar que lhe possibilita uma consciência maior da realidade e, por isso, possibilita também que ela pense formas de transformar aquela prática, com vistas a uma finalidade maior. A PHC defende que é esse momento (de afastar da cotidianidade) que a escola deve promover, porque é o momento em que o estudante, por meio da apropriação dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas, vai se dedicar a aprender o real em suas múltiplas determinações a fim de compreender seus aspectos essenciais. A PHC entende que a atividade educativa se relaciona com a prática social de forma indireta e mediada, pois ela atua sobre a subjetividade do estudante e para isso acontecer é preciso de intervenção do par mais avançado, que no caso da escola é o professor.

Entende-se que, quando Carmen declara que sabe que precisa seguir determinados caminhos e pensamentos de estudiosos da área, mas que precisa também depurar sua prática, em alguma medida, ela se coloca nesse momento de afastamento, no sentido de ir além do cotidiano da sua prática e buscar compreendê-lo à luz das teorias, num esforço de compreender para, assim, melhor atuar nele. Esse movimento de ir além do cotidiano para compreendê-lo é o movimento educativo que precisa ser promovido pela escola.

Carmen exemplifica uma prática falando da leitura e da escrita, que são, segundo ela, conteúdos que a preocupam muito, devido à crescente dificuldade dos estudantes em se apropriar deles.

Eu vou, eu vou falar é de um ponto real, dentro da linguagem, que é a minha situação - Língua portuguesa, especificamente suas literaturas. Um dos problemas que sempre afligiu a minha prática é a dificuldade da leitura e da escrita. Não é? Inclusive, eu não sei se está lembrada²⁵ que ele é o carro chefe do meu projeto de pesquisa que está parado, né? ... De 2016 para cá, eu venho percebendo uma decaída maior ainda, principalmente na escrita. E aí nós sabemos muito bem que a leitura também se escasseou, não é? Então eu tenho tentado buscar ... Eu mesmo, na medida do possível, vou criando alguma coisa. Por exemplo: uma caixinha de palavras que seja, uma ferramenta que possa suscitar alguma curiosidade para a aula a não ser aquela coisa simplesmente só

²⁵ A professora colaboradora iniciou uma pesquisa de mestrado, em que investiga os processos de leitura e escrita com estudantes da Educação Básica. Esse projeto está parado por falta de condições materiais de execução.

de livro, não é? Ou mesmo até o livro didático, sabe, às vezes, eu penso que o livro didático é uma ferramenta maravilhosa, porque eu não tenho obrigação de seguir o livro didático, tal qual, né? (Entrevista: Carmen,00:01:03–00:05:55).

Diante das suas preocupações e observações no contexto em que atua, Carmen aponta, além de uma busca constante de compreender os elementos da sua prática a partir de estudos e pesquisas, um problema que é presente em muitas pesquisas de mestrado e doutorado. Só no portal CAPES, quando usado os termos: ensino *AND* leitura *AND* escrita, com filtro para anos 2020 – 2022 (pesquisa feita no dia 13/01/23) apareceram 137 resultados. Mesmo sem passar por nenhuma análise, esses dados mostram, mesmo que de modo incipiente, que há uma necessidade e uma produção que visa atender a necessidade de conhecer mais esses conteúdos e as formas de transmiti-los aos estudantes. Carmen inclusive lembra de um projeto de pesquisa de sua autoria que está parado e que investiga exatamente caminhos para o desenvolvimento mais efetivo da leitura e da escrita em sala de aula. Ela falou com bastante pesar sobre não ter concluído a pesquisa e mostrou muita vontade de retomá-la.

No trecho acima, a mesma faz uma observação importante sobre o livro didático. Ela reconhece que ele pode auxiliar na tarefa de ensinar, mas demonstra entender que não é a ferramenta em si que vai proporcionar a aprendizagem, e sim o uso que se faz dele. É oportuno ressaltar que o livro didático, apesar de duramente criticado, principalmente pelas condições objetivas de produção e pelo conteúdo ideológico que dissemina, ele é, de fato, um dos poucos recursos que os professores e alunos têm no interior das escolas, então, o posicionamento de Carmen é coerente, no sentido de não abrir mão desse recurso, mas também não o usar de forma linear. O posicionamento de Carmen reafirma o papel do professor de organizador, tanto dos conteúdos quanto das formas de ensinar.

4.3.2 Concepções de Carmen sobre possibilidades de uso da aldravia na sala de aula

Ao falar de sua prática e busca de caminhos para ensinar a escrita e a leitura, Carmen relata que, em muitos momentos, cria algumas estratégias de ensino. Ela citou a caixinha de palavras como exemplo dessas estratégias, que é uma ferramenta criada por ela para auxiliar em determinados conteúdos, na produção de sentidos e significados (diário de campo). Quando questionada como utiliza essa caixinha em sala ela disse que:

Depende do objetivo da aula, da turma, do que eu quero conseguir com eles naquela aula e mais pra frente. Às vezes eu coloco palavras aleatórias e peço para tirarem alguma em pequenos grupos e cada membro do grupo tem que defender um significado daquela palavra. Outras eu coloco palavras específicas que eu percebo que eles estão escrevendo muito errado...e alguns sinônimos e os alunos são desafiados a produzirem frases em contextos predeterminados... já fiz inclusive com aldravias, naquela época que os poetas visitaram a nossa escola. Depende muito, a maioria das vezes eu coloco palavras que são de uma mesma cadeia conceitual. Às vezes eu dou um tema e os grupos precisam pensar palavras sobre aquele tema... como eu disse é um recurso que atende em várias circunstâncias, mas sempre fazendo relação com a escrita da palavra e sua significação. (Diário de campo: Carmen).

Com a caixinha de palavras como exemplo de ferramenta didática, vimos que Carmen assume certa autoria de meios para atingir os fins que ela almeja. Utiliza em sala de aula um instrumento para promover a leitura e a escrita em contextos que ela determina. Quando questionada se via possibilidade da aldravia também ser utilizada como um recurso nesse processo de ensino e enriquecer suas aulas. Ela disse que:

sem dúvida. Além do gênero poético em si, que pode ser explorado, associado, por exemplo, à própria caixinha de palavras que te falei, que gosto de usar, pode ser bastante oportuno para ensinar a escrita das palavras, para trabalhar sinônimos, etc. A aplicação da própria metonímia. Imagina só uma atividade onde o estudante precisa indicar todo um contexto, por uma única palavra ou vice-versa. Eu consigo imaginar um trabalho bem rico, mas como te falei anteriormente, vai depender da turma, do nível que eles estão e do objetivo da aula. (Diário de campo: Carmen).

Nos dois últimos trechos supracitados, além de falar de sua prática de ensino, Carmen apresenta uma aplicação das aldravias em contexto de sala, pois, como aclarado em sua apresentação, ela já conhecia e já trabalhou com a forma poética em suas aulas de Língua Portuguesa. Outra observação aplicável nessa análise é sobre a possibilidade de autoria que Carmen traz. Quando ela explicita que cria algumas ferramentas e exemplifica com a caixinha de palavras, ela se coloca no papel autoral de produção de material didático. Em relação à possibilidade de produção de aldravias para contribuir no processo, ela evidencia no contexto da fala em geral, e especifica quando propõe que os alunos, a partir das palavras tiradas da caixinha, produzam aldravias sobre determinado contexto. No trecho abaixo, Carmen fala um pouco mais sobre sua percepção sobre a possibilidade de ambos (professor e aluno) serem autorais na produção, inclusive de aldravias.

O professor e o aluno, eles não podem ser passivos, eles podem produzir também, né? Então você pode criar seu material. Os alunos também, você também, e as pessoas que têm muita essa coisa: o que eu executo é o que me mandam, o que eu tenho que fazer. Ser autoral para produzir os materiais,

materiais para trabalhar e provocar que os meninos também produzam ali, a gente fica na condição passiva, assim, sempre deixa alguém determinar o que e como vamos fazer. Tem uma coisa que todo mundo criticou a vida inteira, aliás assim que veio, como os modismos críticos – a Gramática. Tá, sozinha ela é igual Machado sem cabo, mas sem ela você não conta a história da palavra... Então, assim, aí, diante dessas questões, eu penso assim, que você está trabalhando 6 palavras..., obviamente, não fica só como 6 palavras. Essas palavras vão dar pano pra manga... você puxou conhecimentos, bem... as generalizações... (Entrevista: Carmen, 01:44:52 – 01:49:00).

O excerto acima tem alguns pontos que nos chamam atenção. No início da fala quando Carmen afirma que aluno e professor não podem ser passivos. A professora já havia indicado esse pensamento em outro trecho, o que está em conformidade com a PHC. Assim, enfatiza o elemento da criação de material, no sentido de ser autoral e ter maior domínio dos meios e dos fins da educação, reforçando a dinâmica entre forma e conteúdo. Contudo, ela não nega as formas já estabelecidas, como ficou claro quando citou o livro didático em um dos excertos anteriores. Chamamos atenção para que não se entenda, a partir do exemplo de criação de material, que ser ativo se resume a produzir material fisicamente. A própria Carmen indica isso no final do fragmento, quando cita o trabalho com as aldravias: “eu penso assim, que você está trabalhando 6 palavras..., obviamente, não fica só como 6 palavras. Essas palavras vão dar pano pra manga... você puxou conhecimentos, bem... as generalizações...”.

Quando ela diz que o trabalho com aldravia não deve se resumir em seis palavras, mostra que se preocupa com a compreensão dos alunos a respeito da materialidade da língua e evidencia a possibilidade da aldravia para essa tarefa. Novamente, ela aponta para o conteúdo que realmente precisa incidir sobre o desenvolvimento psíquico do aluno. Como ela é professora de Língua Portuguesa, trabalhar a estrutura da língua é fundamental, porque essa estrutura é que permite que essa língua possa circular entre todas as pessoas que falam português. Esse trecho encontra ressonância em outro já apresentado, que diz que os alunos “muitas vezes escutam a palavra, mas muitas vezes a língua deles já é travada, que eles não entendem essa língua de forma articulada pra falar, pra usar”. Martins reforça a necessidade de ensinar a estrutura da linguagem em sua totalidade:

Ao se colocar o ensino escolar a serviço do desenvolvimento da linguagem, há que se destacar seu papel no desenvolvimento dos domínios fonéticos, semânticos, gramaticais e, sobretudo, cognitivos. Como tal, ele deve incidir sobre a atividade linguística, isto é, sobre o processo de utilização da linguagem como ‘instrumento’ de transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de intercâmbio interpessoal e como recurso

imprescindível ao planejamento e controle das próprias ações. (MARTINS, 2013, p. 296).

A PHC, fundamentada na PsiHC, entende que o aluno está sempre em atividade psíquica e é exatamente o desenvolvimento desse psiquismo que a escola precisa promover. Ao se esforçar para se apropriar de um determinado conteúdo, o aluno desempenha uma atividade que demanda muita atividade mental. Ao ler um livro, ou escrever um texto etc., mesmo que aparentemente o aluno esteja em repouso físico, podemos dizer que ele está em atividade, porque suas funções psíquicas estão em pleno movimento. O mesmo ocorre com o professor, ele está em atividade não apenas quando prepara algum material fisicamente ou ministra aulas. Ao produzir e/ou analisar uma aldravia, por exemplo, tanto o professor quanto o aluno estão em intensa atividade.

Carmen também traz para a discussão o ensino da gramática. Segundo ela, há modismos que criticam tal ensino, mas que sem esse estudo não se conta a história da palavra. Faz uma analogia de que a gramática sozinha é igual machado sem cabo. A crítica tem origem exatamente nas pedagogias hegemônicas que a própria Carmen denunciou quando trouxe a questão das receitas e balelas que tentam impor nas escolas. Quando Carmen fala sobre possíveis usos da aldravia na sala de aula, evidencia uma possibilidade nesse sentido:

Ortograficamente é um ganho muito grande... eu penso que a poesia em pé não chega fluente como esse processo de construção, desconstrução, neologismos, aplicabilidade das figuras de linguagem que a aldravia proporciona. Mesmo porque eu acredito que o estudante, ele se sente um pouco dono da palavra naquele momento ali de manuseio, de jogo. Eu lembro que quando a gente aplicou, os meninos ficaram assim extasiados. Eu não sei se você está lembrada de uns alunos João e José²⁶? Eles se identificaram de tal forma que o jogo de palavras que eles fizeram... (Encontro: Carmen, 06/04/2022, 00:11:18 - 00:14:21).

Entende-se, por todo contexto já apresentado, que ela defende o ensino da gramática, porque entende que a mesma faz parte da estrutura da linguagem. É um dos elementos formativos da língua portuguesa, assim como a fonética, sintaxe etc. Para Vigotski (2009), a palavra é a unidade entre essa estrutura e a significação. Assim, pensando no contexto apresentado por Carmen à luz da teoria vigotskiana, a gramática sozinha vira um machado sem cabo mesmo. Portanto, é parte importante de uma totalidade na formação da linguagem e precisa ser ensinada, gradualmente, nas escolas, a

²⁶ Nomes fictícios

fim de ganhar profundidade em relação a outros elementos que formam essa estrutura lógica.

Voltando para a questão da aldravia, Carmen nos possibilita, pela análise do fragmento acima, perceber o próprio aluno no processo. Quando ela coloca a satisfação dos alunos, da identificação deles com o processo de produzir e de se sentir dono da palavra, traz à tona a palavra como condição humana. Ela coloca esses sujeitos estudantes em diálogo com a produção humana de forma ativa. O sentimento de alcançar um bom resultado, como ela narra a respeito de João e José, de certa forma mexeu com eles e criou motivos para outras aprendizagens. Esse resultado que Carmen revela, certamente, tem a ver com a forma como ela conduziu a atividade, mas tem também a ver com as características da aldravia, que permitem a estudantes e professores experimentarem a composição poética sem muitas amarras, proporcionando ao mesmo tempo uma elevação de sistemas conceituais que os ajudam a “destravar a língua”, como Carmen diz.

De acordo com a PsiHC, é graças à linguagem que podemos operar de forma mental com objetos que estão fora do nosso campo perceptual, dessa maneira, na escola, o ensino da língua portuguesa, as habilidades de leitura e escrita devem constituir na sua intencionalidade o trabalho com sentido, significado e estrutura. Dessa forma, quando Carmen relata que a aldravia proporciona, em alguma medida, que os estudantes sejam “donos da palavra”, valida a utilização dela em sala de aula.

Partindo da importância de ser ativo no processo de ensino, com o devido destaque que Carmen dá para a questão da produção autoral, apresentamos a seguir algumas das aldravias e reflexões que ela produziu durante o processo de coleta de dados.

r
a

palavre
voz
ativa
mostra
(o) ser
(do) ser

lítera
letra
viva
dupla
vida
além

corpo
docente
doído

sofrendo
injustiças
transgride

descaso
educação
causa
repúdio
causa
vozes

As produções ocorreram nos momentos intermediários e finais da formação, quando os participantes já haviam percorrido a maior parte do processo e já haviam se aproximado da forma poética e de sua estrutura. Percebe-se nas produções de Carmen que ela se apropriou da estrutura da aldravia e conseguiu se expressar sinteticamente, e, com isso, utilizou as metonímias e outros elementos da linguagem poética sem dificuldade, mas, além disso, conseguiu falar do cotidiano da educação, das lutas, das angústias que são suas, no entanto que são comuns a tantos outros seres que podem ou não ser professor. Carmen, por meio dessas aldravias, além de explorar as significações e sentidos pelo uso da palavra, também explora o estrato ótico, como observado na primeira aldravia.

À luz do nosso referencial, compreendemos que Carmen tendo domínio da forma poética e do conteúdo que deseja veicular, tem liberdade²⁷ para utilizar aldravias em sua prática de ensino. Esclarecemos, entretanto, que ela já conhecia a aldravia e inclusive já havia utilizado-a em suas aulas, como ela própria relata no trecho abaixo. Contudo esse esclarecimento se faz necessário, porque Carmen foi uma das poucas colaboradoras que conseguiu produzir aldravias e utilizou seus elementos constitutivos sem dificuldade. A maioria achou difícil e admitiu que precisava mais treino para de fato conseguir boas produções. Foi o caso de Maria Flor e Ícaro, também presentes nesta dissertação.

Não sei se tem ainda vivo na sua memória? Nas aulas de língua portuguesa da minha turma. Há na época, eu tinha um 9º ano com estudantes bastante curiosos, e nós tivemos essa experiência. Primeiro falando sobre a aldravia, depois, com a presença desses poetas lá na escola em uma oficina que os meninos fizeram. Eles chegaram a ter um caderno de aldravia. Eu jamais vou esquecer essa situação e a gente fez um café com letras, não é? O fato foi bastante interessante, porque mexeu. Foi um momento comunitário em que as pessoas foram ouvi-los, não é? Eles estavam assim, iniciando um movimento... eu não posso deixar de falar da anterioridade do nosso trato com aldravia lá na escola X. Foi com uma turma bastante interessada, que a gente tinha é no em 2010 ..., nunca vou esquecer aquela noite por n motivos que não vem agora,

²⁷ Para a Pedagogia Histórico-Crítica, liberdade é quando nós dominamos os conteúdos necessários a uma determinada atividade que temos que desenvolver.

mas principalmente pela riqueza que foi das construções, dos meninos. Ali eu lembro que nós íamos para a rua, para as beiradas de passeio com eles. E foi uma libertação muito grande para aquela turma. (Encontro: Carmen, 17/03/2022, 01:13:44 – 01:17:06).

Essa discussão, além de justificar os diferentes níveis de síntese que os professores colaboradores tiveram da forma poética, que tem relação com suas condições objetivas de acesso, não só à aldravia em si, mas à linguagem em suas dimensões mais amplas, evidencia um elemento também essencial da PHC, que diz respeito a apropriação do conhecimento, que não se constitui de forma imediata e será sempre uma relação indireta e mediada. É na relação entre os significados e sentidos da aldravia que os professores desenvolvem uma consciência sobre ela. Relembramos que, para Vigotski (2009), o significado expressa a unidade entre pensamento e linguagem, sendo ele um fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento.

Assim, o processo de aprendizagem da aldravia pelos professores passa pelo significado da aldravia como um ato de generalização, portanto, um ato de pensamento. O significado dela para aqueles professores que tiveram a primeira aproximação na formação, essa generalização, provavelmente, ocorreu de forma mais elementar e muitos só atingiram o domínio da face fonética do termo aldravia. Compreenderam o que é a aldravia, porém ainda não incorporaram todos os movimentos e os elementos de forma autônoma. Essa generalização ainda precária fez com que alguns professores não conseguissem produzir de forma livre. A produção exigiu pensar nas palavras, nos possíveis sentidos, nas metonímias, assonâncias, aliterações etc., porque exige racionalizar e direcionar cada movimento, cada palavra até conseguir a meta. Com a prática que vão incorporar os movimentos e chegar a produzir aldravias de forma autônoma.

Para Carmen, o significado da aldravia já havia atingido um patamar mais complexo, pois ela já tinha tido acesso à aldravia e, em grande medida, porque sua relação com a linguagem já era mais ampla. Já tinha tido inclusive experiência de uso em sala de aula. Seus movimentos mentais durante a produção, obviamente, ocorreram, contudo como ela já dominava a forma além da aparência, foi mais livre na produção e conseguiu se expressar sem dificuldades, além de poder atingir como resultado aldravias mais elaboradas. Ela avaliou suas produções da seguinte forma:

Acredito que foram boas, foram boas, né? [aldravias produzidas por ela] Assim, dentro do previsível, né? Aqui não foi muito tempo. Foi uma proposta rápida... foram pertinentes, porque estava dentro do assunto. A gente

contextualizou, a gente teve uma bagagem alimentada pela conversa de todo mundo que estava ali. Então eu penso que estão muito boas dentro deste propósito e me é trazido como eu disse para você, novamente uma inquietação, para voltar a mexer com tudo isso, com escrita e assim foi um alerta mesmo. Olha, não deixa nada parado em sala, sabe? É ler, reler Demerval Saviani também. Para mim está sendo muito, foi muito bom, eu já citei, levei lá na escola, inclusive, assim, eu desafiei o povo... eu aproveitei para juntar um grupinho no módulo lá e conversar: Aqui, ó está vendo isso aqui? Quem já estudou Demerval Saviani? Quem viu isso...(Entrevista: Carmen, 01:32:41 – 01:34:34, *grifos nossos*).

Como a aldravia é um conceito, esse movimento de analisar como se constitui o processo de produção da aldravia por parte do professor, entendendo, à luz da PsiHC, que o aprendizado ocorre de distintas formas ao longo da vida e que cada fase exige atividades que podem guiar esse desenvolvimento de forma mais efetiva, e que o que guia a atividade do adulto é a atividade de trabalho, levou a uma reflexão sobre nosso objetivo principal: avaliar, a partir das concepções de professores, as possibilidades e limites de uso da aldravia no processo de formação de conceitos.

Um limite que identificamos evidenciado na discussão acima tem a ver com o nível de compreensão da própria aldravia. Se o professor não a dominar além da sua aparência e estabelecer relações dialéticas entre sua capacidade de significação e promoção de sentidos e sua estrutura, terá dificuldade de produzir e de compreendê-la, assim como de utilizá-la em sala de aula. Desse modo, a possibilidade de ela contribuir na prática docente, seja de forma antropomórfica ou desantropomórfica, fica reduzida. Aliás, corre-se um risco de cair em um espontaneísmo pedagógico e acreditar que qualquer amontoado de seis palavras na vertical é uma aldravia, ou de uma utilização mecânica, com os meios desconectados dos fins.

A própria Carmen, ao responder se acreditava na potencialidade do uso da aldravia em sala de aula, faz um alerta:

Acredito, tanto que até pensei - igual eu te falei, é, assim gente, o tanto de substância que tem. Só não pode é resumir-se em 6 palavras. Mas é o ponto de partida mais significativo para tudo, pode conter o desenvolvimento do conteúdo... Agora, tem que ter certos cuidados, quem vai aplicar. Tem que ter o propósito de como eu vou trabalhar. Não é só aldravia pela aldravia... Então, assim, aí, diante dessas questões, eu penso assim, que. Você está trabalhando 6 palavras..., obviamente, não fica só como 6 palavras. Essas palavras vão dar pano pra manga... você puxou conhecimentos, bem... as generalizações... (Entrevista: Carmen, 01:42:53 – 01:43:45).

Ao dizer que “só não pode é resumir-se em seis palavras”, Carmen mostra uma compreensão da essência da aldravia, que, em alguma medida, coaduna-se com a essência de ensinar. As seis palavras empregadas na aldravia precisam evoluir em direção à

textualidade. O processo de transição entre a palavra e o texto vai sendo produzido gradualmente à medida que há evolução na constituição das possibilidades de sentido e significado, deixando a aldravia mais elaborada.

À medida que a palavra se transforma em diferentes expressões do texto, ele ganha profundidade. Com isso, pode-se entender que, se o trabalho educativo com aldravia ficar na dimensão de produzir o texto a partir da aparência, de forma superficial, ela não vai promover saltos qualitativos, pois não vai contribuir para o desenvolvimento psíquico do aluno. Entretanto, quando o trabalho superar a dimensão aparente, imediata e conseguir ascender e não ficar só nas seis palavras, ou seja, conseguir fomentar a multiplicidade de significados, sendo o científico um deles, vai promover os saltos qualitativos no indivíduo, de forma que ele avançará na compreensão, na consciência das coisas, ou seja, na formação de conceitos cada vez mais elaborados.

Carmen também disse que acredita na aldravia como ferramenta didática e mesmo que ela não conhecesse, teria instigado de alguma forma:

eu tenho pra mim que instigou todo mundo, revirou a caixa de todo mundo num sentido de que olha aqui como fica mais fácil até apresentar um conceito, eu vou trabalhar, por exemplo na matemática ou na geografia... é muito mais leve...eu fico pensando que todo e qualquer tema precisa de uma instigação, não posso chegar do nada eh...Eu nunca fui preocupada com o aluno ir produzindo assim de chofre não, de relâmpago não. O que tem dentro da sua cachola aí? Que você pode ir falando pra gente? ... eu penso que é muito importante motivar, pré-textualizar... tudo isso aí (Encontro: Carmen, 06/04/2022, 00:49:10 - 00: 59:13).

Ela traz no trecho acima uma possibilidade de uso didático da aldravia como uma instigação, um pretexto para ensinar determinado conteúdo. Ela indica que uma possibilidade de uso da aldravia seria como base, como uma das primeiras atividades que o professor faria para suscitar interesse dos alunos pelo assunto. Ela ficaria entre o aluno e o conteúdo que o professor pretende ensinar e, a depender da condução do professor, estabelecer relações mentais entre as coisas que o aluno sabe, entre a dimensão fonética e a dimensão semântica daquelas palavras que compõem a aldravia. Para tomar como referência todo o contexto apresentado por Carmen e o trecho acima, quando ela afirma que a aldravia instiga e pode deixar mais fácil apresentar um conceito, ela, em certa medida, aponta para a possibilidade de aproximação dos conceitos cotidianos e dos científicos por meio das aldravias.

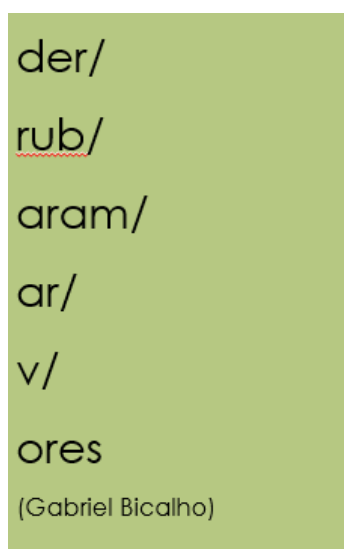
5 CONSIDERAÇÕES

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALDRAVIA

A capacidade de produção de sentidos inerente a aldravia, possibilita uma aproximação de sentidos cotidianos e científicos ao mesmo tempo. Essa condição favorece a aprendizagem dos conceitos científicos. Sob orientação do professor, essa capacidade pode ser potencializada.

Tomando o exemplo abaixo, a aldravia pode incidir sobre a subjetividade do aluno, por meio de uma intervenção do professor, que direciona o ensino a partir de uma significação social de determinado problema – corte ilegal de árvores, por exemplo. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de se apropriar do significado social e elaborar sentido pessoal sobre o que foi ensinado.

Figura 05 – aldravia derrubada de árvores



Fonte: BICALHO (2019).

Em uma situação de uso da aldravia em sala de aula, o professor poderia introduzir a temática ambiental sobre o desmatamento, por exemplo. Nesta aldravia, se o professor explorar a relação conteúdo e forma, ele pode ensinar ao aluno, além do conteúdo escolar pretendido, o sentido da própria forma como o autor escreveu a poesia. Ao escrevê-la cortando as palavras, o autor dá um sentido ao texto. As próprias barras que ele usou para fazer esses cortes chamam atenção e incidem sobre o aluno também visualmente. Lukács (1966) defende que a obra de arte, quando alcança uma boa relação entre conteúdo e

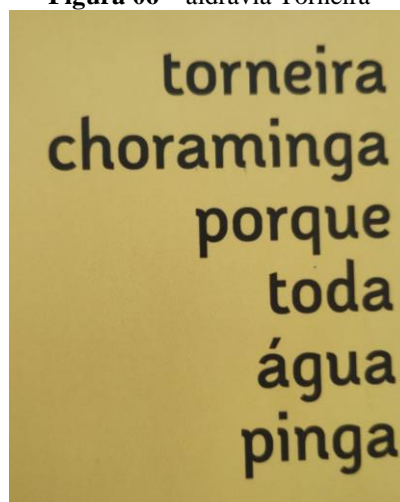
forma, fala por si mesma eximindo-se de justificativas externas. Segundo o autor, ao fazer isso, ela, contraditoriamente, se conecta à história humana.

O próprio Lukács (1966) explica que a arte por ser antropomórfica vai sempre incidir sobre o ser humano em primeiro plano, pela subjetividade. Assim, é importante o professor ter essa consciência ao planejar atividades utilizando-a, de forma que possa provocar o aluno, despertando-o para os aspectos essenciais daquele conteúdo. Nessa sacudida da subjetividade, há uma movimentação das funções psíquicas, sobretudo uma elevação de emoções e sentimentos a um nível superior que vai contribuir na transformação qualitativa da subjetividade do indivíduo. Vigotski também defende que a arte pode promover transformação qualitativa na subjetividade dos indivíduos e proporcionar superação de uma visão superficial de objetos e fenômenos. Tanto Lukács quanto Vigotski entendem esse momento de elevação provocado pelas artes como capazes de educar. É para eles o principal momento da relação estética, denominado de catarse. Esse é um dos motivos da PHC defender o ensino das artes na escola, ela interage de forma ativa com a educação.

Diante do exposto e ciente das relações entre arte e educação na perspectiva da PHC, afirmamos que os alunos precisam ser educados artisticamente. Caso contrário, uma aldravia, como a de Gabriel Bicalho, apresentada no exemplo supracitado parecerá ao estudante de forma caótica, como um amontoado de pedaços de palavras, não fazendo nenhum sentido.

Outra possibilidade didática da aldravia, que nos parece presente no contexto da fala dos professores colaboradores nesta pesquisa é a questão de o aluno produzir. Por exemplo, quando Carmen diz “[...] eu nunca fui preocupada com o aluno ir produzindo assim de chofre não, de relâmpago não...”. Além do destaque para o ensino, para um conhecimento que precisa ser transmitido para que o aluno tenha substância para a produção, fica implícito a ideia de que, munido desse conhecimento, o aluno possa também ser produtor, possa escrever.

Nesse contexto em que o aluno produz aldravias, é necessária a mediação do professor, que, além do domínio do tema, precisará do domínio da forma poética. Um exemplo dessa utilização segue abaixo. É uma aldravia produzida pela estudante Layla de Oliveira Honório, na época estava no 6º ano do Ensino Fundamental e com 11 anos de idade. A produção foi solicitada pela professora de ciências ao trabalhar com o conteúdo água.

Figura 06 – aldravia Torneira

Fonte: Honório (2014, p. 09).

Ao levar em consideração as condições objetivas da aluna que produziu a aldravia e seus objetivos pedagógicos, o professor pode usar a produção da aluna para observar o nível de apropriação da mesma sobre o conteúdo escolar que trabalhou. Em uma análise conjunta de outras produções e situações de sala de aula, ela pode orientar sua intervenção pedagógica de forma a alargar a consciência dos estudantes sobre o assunto. A respeito da forma, quanto mais o professor ensinar técnicas, elementos metonímicos e outras figuras de linguagem possíveis na aldravia, mais o aluno produzirá aldravias mais elaboradas sobre os temas que dominar.

Com base nos exemplos de utilização supracitados, os significados vinculados a uma aldravia pode estar na base da síncrese do aluno ou na síntese do professor, que pode buscar na síncrese elementos para orientar seu planejamento ou utilizar sua síntese para fazer movimentar o psiquismo do estudante até que ele também atinja a síntese.

Dessa forma, evidenciamos a potencialidade didática da aldravia que, apesar de alguns limites, pode compor atividades que favorecem a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento psíquico de estudantes e professores.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de trazer uma contribuição para a prática docente no que tange a formação de conceitos, este estudo pautou-se na metodologia exploratória e buscou alusões e indicações dentro de outros estudos já realizados.

Assim, para elucidar as considerações finais deste estudo resgataram-se as questões norteadoras: como os professores interpretam as possibilidades de uso da aldravia na formação de conceitos? Se há polissemia na aldravia, permitindo múltiplas significações, em que ponto essa liberdade de significações será pertinente para o ensino, tendo em vista a especificidade da escola de transmitir os conceitos científicos?

O estudo demonstrou que a aldravia pode ser considerada um tipo de arte com muito potencial educativo, já que, além de manifestação estética por excelência, ela pode se vincular a outros conhecimentos, como biológicos, filosóficos, matemáticos, geográficos, históricos, químicos, ecológicos etc. e funcionar como mediadora do desenvolvimento psíquico do aluno, complexificando-o, no sentido de estabelecer relações entre significados e sentido. Sua capacidade de múltiplos sentidos, aproxima os conceitos espontâneos e científicos ao mesmo tempo, potencializando a intervenção do professor. Ela oportuniza ao professor e ao aluno percorrerem um trajeto de desenvolvimento de conceitos.

síntese	síncrese
síncrese	síntese
síntese	síncrese
síncrese	síntese
movimenta	movimenta
ensino	aprendizagem

Pela sua capacidade de significação e produção de sentido, movimenta uma rede conceitual que começa, mas não termina na assimilação do significado das palavras que a constitui e, com isso, possibilita ao estudante transformar seu conhecimento, geralmente superficial, sobre aquelas palavras, em um conhecimento em que compreenda a dimensão semântica de cada uma delas e ao mesmo tempo da relação entre elas. A partir de um sentido subjetivo, o professor pode trilhar um caminho que possibilite o estudante ampliar seu entendimento e apropriar-se do conceito principal mais elaborado sobre o objeto ou fenômeno, atingindo o significado socialmente acumulado naquele objeto ou fenômeno. Apesar de complexa, sua característica sintética chama atenção dos alunos e abre, literalmente, como designa a função da aldrava, possibilidades de intervenção do professor, que vai dirigir em direção à significação científica.

Um dos limites que este estudo apontou em relação à capacidade da aldravia colaborar na formação de conceitos é ela ser usada de forma espontaneísta, com apelo para a liberdade criativa como ponto alto. O fato de ela ser polissêmica e dar liberdade ao leitor de significá-la, não quer dizer que sua utilização em sala de aula possa ser livre, no

sentido de não ter orientação. A orientação do professor é sempre determinante para um correto direcionamento e planejamento de ações que vão ao encontro de uma ampliação da consciência dos estudantes, na direção da evolução para um pensamento cada vez mais apto a perceber a essência dos objetos e fenômenos da realidade.

Oportuno lembrar que, a PHC defende que a liberdade só é atingida quando dominamos o conteúdo, assim como o aldravismo defende que, para uma parte representar o todo, como é a proposta metonímica utilizada na aldravia, é preciso compreender esse todo para além da soma das partes. Nesse caso, para produzir e compreender aldravias de forma livre, deve-se ter domínio de significações construídas historicamente pela humanidade e ainda em contínuo movimento de construção. Precisa ordenar de forma lógica, as ideias no pensamento, para externá-las na aldravia.

Ao lado disso, outra constatação que este estudo mostra é que a produção dos alunos pode também ser relevante no processo de ensino, como elemento de avaliação, no sentido de constatar o nível de síntese que os alunos têm sobre determinado objeto ou fenômeno. Essa constatação é cara ao professor, porque, a partir dela, ele pode pensar em estratégias didáticas que vão contribuir para a superação, para a transformação daquela forma de pensar que ainda não atingiu patamares mais elevados de correspondência com o significado científico.

Verificou-se que a aldravia reflete uma forma genuína do próprio professor de criar seu material, ser artífice de sua própria obra. Quando, intencionalmente, produz aldravias que provocam confronto com o pensamento dos alunos, complexifica temas e possibilita um alcance didático importante na formação de conceitos. Dessa maneira, a aldravia pode orientar-se na direção de auxiliar o professor como parte da atividade de ensino que vai resultar em atividade de estudo, no sentido de guiar o desenvolvimento do aluno, possibilitando aprendizagem.

Todavia, a aldravia também está condicionada a determinados fatores e limites. Um deles é a capacidade do professor – diante de uma sociedade capitalista que tenta de diversas maneiras, impedir o acesso a todos, das formas mais elaboradas da cultura humana, de se apropriar da forma poética e adequá-la a fins didáticos sem abrir mão de seus aspectos antropomórficos e sem desviar-se do conhecimento científico, que é, em última instância, o que vai possibilitar ao aluno conhecer de forma objetiva e racional os objetos e fenômenos da realidade.

Assim, este estudo aponta para uma utilização da aldravia como forma de mediação que, por meio do alargamento das significações, pode promover novas

propriedades ao pensamento dos estudantes e enriquecê-lo, além de possibilitar experienciar o mundo e engrandecer a esfera de seus sentimentos. A depender da intencionalidade do professor, a aldravia pode ser conteúdo, forma ou avaliação do processo educativo. Tomando-a como objeto da cultura humana, como forma poética do nosso século, pode ser ensinada como um conteúdo escolar, dentro do conjunto chamado poesia, assim como se ensina soneto, haicai, epopeias. Já como um recurso pedagógico, pode ser utilizada como suporte para conteúdos diversos, tanto como instrumentalização, problematização quanto para promover catarse. Pode ser uma ação dentro de um conjunto de outras ações pedagógicas que uma atividade de ensino comporta.

Para exemplificar, a própria formação utilizada para a coleta de dados deste estudo, ao situar os professores como destinatários, exigiu organização do conteúdo e da forma de transmissão a partir do objetivo da pesquisa e das condições objetivas de realizá-la. Para compreenderem o uso didático da aldravia, os professores – sujeitos da pesquisa – precisaram se apropriar dela enquanto forma poética. Para essa apropriação acontecer, ela foi transmitida como um conteúdo em dados momentos. Em outros momentos serviu de instrumentalização e em outros de problematização, assim, possibilitou também momentos catárticos.

Ora como elemento antropomórfico, quando utilizada em 1º plano para sacudir o sujeito em sua subjetividade e mostrar suas limitações e avanços por meio sentimentos e emoções, ora desantropomórfica, quando em 1º plano utilizada como um caminho, de forma mais objetiva, mais racional, se preocupando em mostrar as coisas como elas são, independente da subjetividade do indivíduo, a aldravia contribui na formação de conceitos. Isso ocorre à medida que ela orienta o aluno a superar a face aparente das palavras e, com isso, retroagir sobre ele transformando-o.

O método pedagógico empregado aqui para fundamentar esta análise pressupõe que:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a

tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...]. (SAVIANI, 2008, p. 64).

Entendido dessa forma, o trabalho do professor – na perspectiva da PHC – se legitima visando que os conteúdos mais desenvolvidos (independentemente de qual disciplina) sejam transmitidos das melhores formas para todos os alunos, a fim de promover aprendizagem e desenvolver seu psiquismo. A aldravia pode ser uma dessas formas que, aliadas a outras e a conteúdos universais, podem qualificar a prática pedagógica e edificar a imagem objetiva da realidade na mente dos alunos, de forma a facilitar o ordenamento lógico dessa imagem.

Além das contribuições do método pedagógico, nosso caminho de análise trilhou pelas contradições observadas nas falas dos professores que colaboraram para a pesquisa. A saber: desarticulação entre a formação inicial e a prática real em sala de aula; polissemia da poesia e monologia do conceito; teoria e prática na sala de aula; ser professora e ser bióloga; professor determinado e determinante; conhecimento tácito e conhecimento sistematizado; desenvolvimento e acúmulo de informação; desvalorização e hipertrofia da escola; criação e reprodução; educação utilitária e educação emancipadora; teoria e prática na sala de aula; ensino e aprendizagem; conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

Apontadas as principais contribuições teóricas e práticas deste estudo, é importante relatar algumas limitações desta pesquisa, que, mesmo não impedindo seu desenvolvimento, em certa medida, impactaram o resultado.

A pesquisa foi realizada em um cenário de final de pandemia, onde as escolas estavam retornando às atividades de forma híbrida, em meio a muita insegurança. Além desse cenário, os professores que já haviam iniciado a participação na pesquisa, de forma presencial, aderiram a uma greve estadual, interrompendo o processo.

Dessa maneira, a coleta se deu com outros professores, de escolas e lugares distintos que se voluntariaram para participar de forma online. Os atrasos decorrentes do retorno presencial e da greve impossibilitaram o acompanhamento de uma aplicação de sequência didática com alunos, fato que era previsto pelo projeto. Outro ponto relevante que destacamos dentro das limitações da pesquisa é que não houve professores das exatas como colaboradores. A grande maioria que se voluntariou é formada e atua na área de humanas.

Diante das limitações apontadas, indica-se que estudos posteriores possam ser realizados de forma aplicada com alunos e professores de diversas áreas do conhecimento, a fim de pensarem como a aldravia colabora do ponto de vista da transmissão desses saberes específicos.

Sem todas as respostas, mas diante de novas questões é que finalizamos este estudo e consideramos que aliar a aldravia ao ensino sistematizado em uma perspectiva dialética-histórica e cultural é potente e pode contribuir sobremaneira na formação de conceitos, portanto, ser uma via na direção do desenvolvimento humanizado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2022.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- AMARO, Luciana. **A aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, p. 165, 2021.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, n. 3, p. 169-178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/sGsCjVC9rthyH5h3TTzjZKn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- ANZORENA, Denize Izaguirre. Química em Aldravias Ensino Médio. In: LEAL, Andreia Donadon (org.). **O ABC das aldravias nas sendas da aldravia: atividades de Língua Portuguesa, Literatura, alfabetização, Matemática, Artes e Química**. Mariana, Aldrava, Letras e Artes, 2022.
- ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia; ABREU, Thiago Xavier. Uma análise Histórico-Crítica da unidade afetivo-cognitiva da arte na educação escolar. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13145/8967>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- ASSUMPCÃO, Mariana; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 44, p. 169-190, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12210>. Acesso em: 09 nov. 2022.
- BAKHTIN, Mikail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**; tradução direta do russo, notas e rodapés de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BICALHO, Gabriel. In: LEAL, Andreia Donadon et al (org.). **Auri Sacra Fames: O livro VI das Aldravias**. Mariana, Aldrava, Letras e Artes, 2018.

BICALHO, Gabriel. In: DONADON-LEAL, José Benedito. **Aldravismo**: Reinvenção da Arte pelo Jornalismo Cultural. Mariana, Aldrava, Letras e Artes, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia histórico-cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: uma discussão metodológica. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 18, p. 101-123, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/762>. Acesso em: 09 set. 2022.

DAVYDOV, Vasily. **Problemas do Ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental em psicologia. Nova York: Educação Soviética, 1988.

DE ABREU, Thiago Xavier; DUARTE, Newton. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 12 - 35, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019012>. Acesso em: 6 jan. 2023.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Problemas da criação de Dostoiévski (1929): gênese do texto e fontes bibliográficas. **Rev. Estud. Discurso**, v. 16, n. 2, p. 266-297, abril/jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/fcq7B8vcPnGNHRjzZp54jSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DE FERREIRA, Nathalia Botura; DUARTE, Newton. Literatura e educação: uma análise marxista. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 13, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141>. Acesso em: 09 fev. 2023.

DELLA FONTE, Sandra Soares *et al.* **Marx e a obra de arte literária em O capital**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

Docência no Ensino Superior: Aspectos Didáticos e Pedagógicos (2018). USP Disciplinas. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>. Acesso em: 31 out. 2021.

DONADON-LEAL, J.B. **Retrospectiva do jornal Aldrava Cultural**. Jornal Aldrava Cultural, Mariana, 22 junho 2022. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/N103_jun_2022/N103_jun_2022.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

DONADON-LEAL, J. B. **Aldravia** – nova forma, nova poesia. Jornal Aldrava. Mariana, ano XI, n.88, dez, p.01-03, 2010. https://www.jornalaldrava.com.br/N88_Dez_2010/N88_Dez_2010.pdf. Acesso em: 10

out. 2021

DONADON-LEAL, J. B. Aldravipeia. **Jangada: crítica| literatura| artes**, n. 2, p. 75-81, 2013. Disponível em:
<https://revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/23>. Acesso em: 10 out. 2021.

DONADON-LEAL, J. B. **Aldravismo**: Reinvenção da arte pelo jornalismo. Mariana: Aldrava, Letras e Artes, 2018.

DONADON-LEAL, J. B. **Aldravismo**: a literatura do sujeito. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2002.

DONADON-LEAL. **Palavra que lavra**. In: MEIRELLES, Edir. Goiânia, Kelps, 2016.

DUARTE, Newton. Conteúdos Escolares e a atualidade da Educação Brasileira. Entrevista concedida a SANTOS, Silvia Alves dos; ALEIXO, Antônio Carlos. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.11, n. 21, jan./jun 2021. Disponível em:
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6792>. Acesso em: 09 out. 2022.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. Disponível em:
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6792>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732006000100004&script=sci_abstract. Acesso em: 10 out. 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/JyK4J5kHBKffPpQX8YWkhzj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em 20 set. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. O significado e o sentido. **Revista viver mente & cérebro**, 2005.

EISNER, Elliot. La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. Traducción: Sonia Cuesta y José A Ibáñez-Martín. **Revista española de pedagogia**, v. 50, n. 191, p.15-34, jan-abril, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23764907>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bachtin. Parábola editorial, 2009.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS L. M; DUARTE, N.(orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias (online). São Paulo, editora Unesp, Cultura Acadêmica, 2010.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. Literatura e educação: uma análise marxista. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 13, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141>. Acesso em: 05 set. 2022.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?format=html>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Honório, Iasmin Layla de Oliveira. In: **Aldravilhando leitura em movimento**. Rede Municipal de Educação; ABRAAI-Santa Bárbara/MG, 2014.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphorswelveby**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1980.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/31223>. Acesso em: 02 nov. 2021

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2022.

LEAL, Andreia Donadon (org.). **O ABC das aldravias nas sendas da aldravia:** atividades de Língua Portuguesa, Literatura, alfabetização, Matemática, Artes e Química. Mariana, Aldrava, Letras e Artes, 2022.

LEAL, Andreia Donadon et al (org.). Auri Sacra Fames: **O livro VI das Aldravias**. Mariana, Aldrava, Letras e Artes, 2018.

LEÃO, Weliton da Silva. **A construção de ideias matemáticas:** uma aula investigativa, explorando as linguagens matemática e poética/aldravia para o ensino de algebra no ef II. Belo Horizonte, 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. (tradutor: Rubens Eduardo Frias). 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Atividade Consciência e Personalidade. **The Marxists Internet Archive**, 1978.
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>. Acesso em 02 nov. 2021.

LEONTIEV, Alexis. **Atividade Consciência Personalidade**. (tradutora: Priscila Marques). 1ª ed. São Paulo: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a particularidade como categoria da estética. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, György. Estética I. **La peculiaridad de lo estético**. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona, Espanha: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, György. Estética II: **La peculiaridad de lo estético**. Tradução: Manuel Sacristán, Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.

MACHADO, Cinthia Maritz dos Santos Ferraz; DE ANDRADE, Lucimara. O movimento mineiro aldravista e o projeto literário poesia viva. **Revista Eletrônica Falas Breves**, v. 8, n. 9, p. 48-62, 2021. Disponível em: <https://falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/222>. Acesso em: 20 out. 2022.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 15, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 03 dez. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Canal: Efrain Maciel e Silva. O papel da educação escolar na formação de conceitos. **Youtube**, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/yePjF7Chwo4>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da PHC para o desenvolvimento da prática educativa. **Youtube**, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/gMycCUzPW4I>. Acesso em 12 de agosto 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016a.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016b.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 286-300, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Marília: UNESP, 2001.

Martins, Aléssia Cordeiro. In: Aldravilhando: **Leitura em Movimento**. Santa Bárbara, MG: Rede Municipal de Educação; Academia Brasileira de Autores Aldravianistas Infantojuvenil, ABRAAI – Santa Bárbara, 2014.

MASSI, Luciana *et al.* A Tabela Periódica de Primo Levi: Uma Análise a Partir das Concepções de Ciência e Arte de Lukács. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/37932>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do Capital. v. 1. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

MARX, Karl; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 3.ed. São Paulo: Global, 1986.

NETTO, Joseani. In: **Nas asas de Dumont, Aldravia florescem**. Rede Municipal de Educação; ABRAAI – Santos Dumont, MG.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 10ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

ROSA, Júlia Mazinini. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdades de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 258 f. 2018.

SANTOS, Deribaldo. **A particularidade na Estética de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 186 f. 2014.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. ver. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso: 04 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval; Martins, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. **Crítica Educativa**, v.1, n.1, p. 163-217, 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. (Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto), p. 21-27, 2005. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3._Artigo_-_Saviani_-_Asc_concep%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_na_hist%C3%B3ria_da_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.5, n.2, p. 25-47, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso: 05 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval *et al.* O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes**, p. 147-164, 1994. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

SILVA, Marcos Felipe da. **Letramento Literário: o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias**. Belo Horizonte, 2022.

SCHMITT, Silvana. Lazzarotto. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840>. Acesso em: 02 ago. 2021

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. Cad. **Cedes**, Campinas, v. 35. n. Especial, p. 419-433, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35nspe/1678-7110-ccedes-35-spe-00419.pdf>. Acesso em 25 jun. 2020.

SOMOS ALDRAVISTAS, PRODUZIMOS ALDRAVISMO. **Jornal Aldrava**. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_quem_somos.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA JUNIOR, José Luiz Foureaux de. **Retrospectiva do jornal Aldrava Cultural**. Jornal Aldrava Cultural, Mariana, 22 junho 2022. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/N103_jun_2022/N103_jun_2022.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

TULESKI, Silvana C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018. Tradução: Paulo Bezerra

VIGOTSKI Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI Levemenovich S. O significado da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI L. S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P.201-417.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra, 2ª ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Desarrollo del lenguaje oral. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. 2.ed. Madrid, visor, 2000b, v.3, p. 169-182.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática na formação docente: fundamentos, relevância político-pedagógica e contribuições desde a Didática Crítica para o processo de ensino-aprendizagem. **III SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO**. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/11-pedagogia-historico-critica/e11t101-a-didatica-na-formacao-docente-fundamentos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ZYLBERSZTAJN, Arden, FERRARI, Nadir, ANDRADE, Beatrice L., As analogias e metáforas no ensino de ciências à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 182-192, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epcc/a/jQy5DqkTSvZzmVcSXX9m46F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

1° ENCONTRO	2° ENCONTRO	3° ENCONTRO	4° ENCONTRO	5° ENCONTRO
17/03/2022	23/03/2022	30/03/2022	06/04/2022	13/04/2022
Houve um encontro presencial em 09/03/2022, porém os dados não foram utilizados na análise.				

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

1. Proponente

Nome: Claydes Regina Ricardo Araújo

Cargo/Função: pesquisadora responsável

E-mail Institucional: claydes.ricardo@aluno.ufop.edu.br

Telefone para contato: (31) 996882707

Link para o currículo Lattes: claydes.ricardo@aluno.ufop.edu.br

orcid 0000-0003-4832-842X

Título do projeto: Aldravia como ferramenta aliada para a educação básica

2. Caracterização do projeto

Área do Conhecimento: Ciências Humanas – Pedagogia

3. Caracterização do público-alvo

Professores das séries finais do Ensino Fundamental e professores do Ensino Médio.

Objetivo Geral da pesquisa:

Compreender como o uso das aldravias pode contribuir com o ensino.

Objetivos específicos da pesquisa

- Analisar e avaliar como as aldravias podem favorecer o ensino.
- Propor e executar oficinas de aldravias com professores da Educação básica.
- Avaliar a elaboração e a aplicação das oficinas de aldravia.
- Investigar como os docentes propõem atividades com o uso de aldravias.
- Identificar como os conceitos são mobilizados pelos professores durante o - trabalho com aldravias.
- Analisar como os conceitos são articulados na aldravia e como os mesmo se integram em uma sequência didática.

- Analisar a prática educativa do professor em sala de aula com a aldravia.

PLANEJAMENTO DESCRITIVO DAS ATIVIDADES

1º ENCONTRO

AÇÃO 1

Objetivos:

*apresentar o projeto de pesquisa aos docentes da escola para uma tomada de decisão consciente.

*verificar o interesse do corpo docente em participar da investigação.

*Colher assinatura no termo consentimento livre esclarecido

Conteúdo: projeto de pesquisa / riscos e benefícios da participação voluntária na pesquisa.

Descrição da ação: exposição

Em uma reunião de módulo II, me apresentar como professora pesquisadora e pedir licença para expor o projeto de pesquisa “Aldravia como ferramenta aliada da educação básica.” Avisar ao público que após conhecer a proposta eles poderão concordar ou não com a participação. Aclarar também que não terão nenhum gasto e que a identidade de cada um deles será resguardada seguindo os padrões do Comitê de Ética em Pesquisa. Dispor do momento e explicar o que é e para que serve o Comitê de Ética em Pesquisa.

Para apresentar o projeto em si, serão utilizados slides. Os slides contemplarão os seguintes dados do projeto:

- Objetivos
- Justificativa
- Metodologia
- Riscos e benefícios
- Referencial teórico
- Bibliografia

Após a apresentação do projeto, abre-se um momento para as indagações e comentários. Após tratadas as questões, serão apresentados os riscos e benefícios de participação na pesquisa, seguido de um novo momento para considerações e dúvidas dos docentes. Aclarados todos os pontos, em especial sobre como será a participação de cada um, pedir para que se posicionem favoráveis ou não à participação. Aqueles que se manifestarem favoráveis serão convidados a lerem o TCLE individualmente enquanto aqueles, que por ventura, não desejarem participar, serão dispensados ou encaminhados para outra sala com a 2ª especialista da escola. Para os que aceitarem, após a leitura individual do TCLE, o documento será projetado (slide) e explicado detalhadamente aos presentes. Após compreensão será solicitado que assinem em duas vias. Uma via, assinada também pela pesquisadora, ficará com os participantes e a outra com a pesquisadora.

AÇÃO 2

Objetivos:

- Identificar e compreender como os professores se posicionam (política e pedagogicamente) sobre a educação e sobretudo sobre as práticas de ensino e os desafios da docência.

Conteúdo: Concepção de ensino

Descrição da ação: Roda de Conversa

Será realizada uma roda de conversa com o tema “Educação”. Direcionar a discussão com perguntas:

- 1) O que é educação?
- 2) O que a escola faz?
- 3) Para quem?
- 4) Para quê?
- 5) Que conteúdos?

...

Após e enquanto os professores se manifestarem, realizar algumas intervenções e/ou provocações sobre a realidade...

AÇÃO 3

Objetivos:

- Problematizar a prática de ensino com uso da poesia/aldravia

Conteúdo: poesia/poema

Descrição da ação: exposição /declamação

Oferecer um deleite provocativo com a declamação da poética de Ademar Bogo:
“É tempo de colher”

Há momentos na história
em que todas as vitórias
parecem fugir da gente.
Mas vence quem não desanima
e busca em sua autoestima
a força pra ser persistente.
O tempo passa lento, mas também passa
com ele a glória do imperador.
Quem tem as mãos de construir
terá de levantar-se e decidir
o dia de enterrar a dor.
E erguer-se de todos os lugares
para dizer que é hora de colher
tudo o que se plantou.
Gente é como água do mar:
mesmo se movendo devagar,
mostra no seu balançar
que nunca se dobrou.
Regamos o deserto da consciência
e um novo ser nasceu.
É hora de ir em frente, companheira,
Você é a guerrilheira que a história nos deu.
Regamos o deserto da consciência
e um novo ser nasceu.
É hora de ir em frente, companheiro,
Você é o guerrilheiro que a história nos deu.

Obs.: no momento da declamação, substituir companheiro por PROFESSOR.

Durante a declamação, colocar um fundo musical para oferecer uma experiência sinestésica aos ouvintes. Pedir para que falem sobre a experiência de ouvir a poesia e problematizar sobre o uso dela em sala de aula. Fazer uma breve contextualização histórica da poesia até chegar nas aldravias. Colocar em relevo que as artes, dentre elas a poesia, sinalizam, juntamente com a Ciência, o que temos de mais avançado na

humanidade. Pensando nesse estado avançado da razão, que a arte poética pode representar, problematizar sobre as possibilidades de as utilizarmos como ferramenta de ensino.

Agradecer a participação de todos com o esforço criativo de uma aldravia autoral, que será produzida durante o próprio encontro, com as palavras e sentimentos mais significativos que surgirem, durante o processo. Nesse momento já indicar uma das características principais da aldravia - a capacidade de representar a realidade retirando elementos do cotidiano dando-lhes forma e conteúdo artístico de forma sintética, ou seja, dizendo muito em apenas 6 palavras.

2º ENCONTRO

AÇÃO 4

Objetivos: apresentar e/ou aproximar a relação entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.

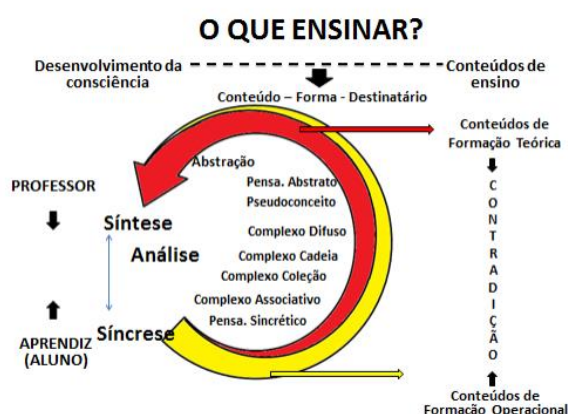
Conteúdo: Pedagogia Histórico-crítica / Psicologia histórico-cultural

Descrição da ação: exposição dialogada

Retomar a discussão do momento anterior e dar continuidade ao debate com uma explanação geral sobre a pedagogia enquanto ciência que tem a função de organizar e orientar o fazer pedagógico. Destacar as tarefas básicas da escola, propostas pela pedagogia histórico-crítica, que são **conteúdo e forma**. Ao explicar o conteúdo (o quê) e forma (como?), retomar alguns pontos da discussão inicial, questionando sobre quem e para que eu vou ensinar. Após ouvir e ponderar sobre as colocações introduzir a psicologia. Nesse ponto mostrar como a psicologia, nesse caso a psicologia histórico-cultural contribui para as tarefas da pedagogia. Destacar que a psicologia nos fornece condições de saber quem é esse aluno e como o pensamento dele se desenvolve. Diante desse entendimento de quem é esse aluno, que aprende e se desenvolve pela mediação da escola é possível planejar o conteúdo e a forma, implementando assim a ação pedagógica. Em outras palavras, demonstrar que conhecer o destinatário do ensino fundamenta a seleção de conteúdos e a forma de ensiná-los.

Ilustrar apresentando a tríade: conteúdo-forma – destinatário, formulada por Lígia Martins.

Figura 7 – O que ensinar?



Fonte: MARTINS, LIGIA. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

Problematizar da seguinte forma:

“Como a atividade consciente contribui para o ato educativo?”

3º ENCONTRO

AÇÃO 5

Objetivos:

- Desenvolver as primeiras noções sobre aldravia e possibilidades de seu uso como ferramenta de ensino.

- Produzir as primeiras aldravias

Conteúdo: aldravia / estratégias de ensino

Descrição da ação: exposição / produção

No primeiro momento dessa ação, ouvir dos professores sobre suas experiências com poesia na sala de aula. Se algum deles já utilizou, como utilizou...

Após perceber as experiências dos professores, convidá-los para escutar a declamação do poema: “Bater aldrava” do poeta Gabriel Bicalho – um dos idealizadores do movimento de arte aldravista (<https://youtu.be/XFKJwwuVN0k>). Conversar sobre o que é aldrava e como esse vocábulo gerou o neologismo ALDRAVIA – que nomeia essa nova forma de fazer poesia. Questionar sobre quem conhece essa forma poética, o que

sabem a respeito... Nessa fase posicionar a aldravia dentro do conjunto chamado poesia. Destacar o seu papel político, estético e ético.

Instrumentalizar a forma poética com o texto “ABC das aldravias” dos poetas criadores do movimento. Informar aos professores que Aldravia é uma forma poética genuinamente brasileira, criada em 2010 por 4 poetas em Mariana/MG; apresentá-los as principais características da aldravia; sensibilizá-los, através de poemas aldrávicos e vídeo poemas, estabelecendo uma relação sinestésica entre música e poesia, e em seguida defender que a aldravia, assim como todas as artes tem uma função social/educativa muito importante e que carregam em si, elementos necessários para a expansão da consciência e da autoconsciência. Salientar a autonomia produtiva e interpretativa que advem dessa forma poética. Problematizar: “ Como a aldravia pode iluminar a prática em sala de aula?”

AÇÃO 6

Objetivos:

- Produzir as primeiras aldravias temáticas
- Dialogar teoria e prática /dialética

Conteúdo: aldravia / generalizações / sentido e significado

Descrição da ação: “chuva de palavras”

Desafiar os professores a criarem suas primeiras aldravias, seguindo as características da forma apresentada. Sugerir o tema EDUCAÇÃO, fazer uma “chuva de palavras” a respeito da temática, registrando no quadro (físico ou virtual) as palavras que surgirem. Propor que, amparados nas palavras citadas, somadas ao conhecimento de cada um sobre o tema e sobre a forma de poesia apresentada, experimentar a possibilidade de criar aldravias. Sugerir que compartilhem suas produções, conversar sobre como se sentiram durante a produção. Se ficaram satisfeitos ou não com o resultado...

Após exercerem essa possibilidade de autonomia produtiva e compartilhá-la, problematizar da seguinte forma:

“Como chegaram nessa produção?”

“Que elementos foram necessários para que as aldravias fossem

produzidas?”

“Que generalizações foram realizadas?”

“Elas revelam algum conceito?”

“Elas sugerem alguma atitude?”

“Se o tema proposto fosse desconhecido, será que o resultado seria o mesmo?”

Destacar que cada aldravia criada, tem elementos particulares, subjetivos, que dizem respeito aos conhecimentos do seu autor e que fazem sentido pra ele, no momento da produção. Entretanto, é possível que também expressem, em algum grau um conhecimento objetivo (significado social) sobre a educação. Conhecimento esse que pode ser entendido por outros, pois já está cristalizado pela humanidade. Explicitar que a aldravia é uma linguagem poética repleta de símbolos e imagens. Ela ocorre no universo da palavra, revestida de metonímias, que o leitor vai desvendar. Para desvendar as metonímias o leitor despe as palavras de suas significações ordinárias e dá a elas outros sentidos, pois “o poema incorpora o dinamismo da criação, o que permite diferentes leituras.”

Exemplicar sentido e significado em uma aldravia criada pelo grupo.

Exemplo:

Retornar às problematizações dos encontros anteriores, refletindo sobre as possibilidades dessa forma poética contribuir para a prática de ensino. Concluir sugerindo que continuem explorando a possibilidade de criar aldravias sobre educação e/ou assuntos diversos.

4º ENCONTRO

AÇÃO 7

Objetivos: Proporcionar um contato com um pequeno recorte sobre o pensamento de Vigotskiana teoria sócio histórica, evidenciando as práticas educativas e a formação dos processos psicológicos superiores.

Conteúdo: Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar / sentido e significado.

Descrição da ação: leitura compartilhada

Obs.: o texto será disponibilizado em email individual uma semana antes do encontro.

Trabalhar e discutir com os professores, utilizando a dinâmica de leitura compartilhada, o conteúdo do texto: “O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico” (MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**, p. 269-308, 2015.)e como a Arte pode contribuir para o desenvolvimento das funções superiores e da aprendizagem.

Problematizar:

“Todo aprendizado promove desenvolvimento?”

“Em que condições a aprendizagem opera a serviço do desenvolvimento dos nossos estudantes?”

Destacar que todo conhecimento vem de alguma vertente, que a vertente utilizada tanto na pedagogia histórico-crítica, poposta por Saviani quanto a teoria histórico-cultural proposta por Vigotisky têm bases marxistas. Apresentar, verbalmente, a concepção de mundo presente no marxismo.

Problematizar:

“ Qual projeto de escola pública queremos?”

“É possível alcançarmos esse projeto seguindo as diretrizes que estão postas?”

“ É possível transformar a realidade sem nos posicionarmos?”

“Como desenvolver a psiquê dos nossos estudantes?”

AÇÃO 8

Objetivos: aproximar teoria e prática

Conteúdo: prática docente / mediação

Descrição da ação: entrevista

O procedimento didático utilizado será uma entrevista com os criadores do movimento Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, J. B. Donadon Leal e J. S. Ferreira; após leitura prévia dos textos e algumas poesias (Várias formas de poesia). A discussão, de um modo geral, será realizada de forma a permitir o entrosamento e a participação dos professores. Um dos pontos principais, que deve ser asseverado é o próprio ato de criação, numa narrativa dos criadores que, bebendo na produção poética existente, embasaram-se para criar uma nova forma poética.

Pontos importantes a serem tratados:

_ motivo que levou-os a empreender uma nova forma poética nesse cenário obscuro em que vivemos.

_ Principais desafios que enfrentaram e enfrentam no meio acadêmico.

_ Bases teórico-metodológicas que sustentam a aldravia.

_ Função social da aldravia.

- criação e recepção da aldravia

A segunda etapa da entrevista será com o professor Welington Leão – professor de Matemática, que apresentará sua experiência com o uso de aldravias no ensino de Matemática. O ponto principal com o professor Welington é a prática. Com questões e demonstrações de processos e produtos de estudantes mobilizando e expresando conceitos em forma de aldravia.

Durante e/ou após a entrevista, voltar às questões levantadas no encontro anterior, agregando a outras, que possivelmente serão levantadas.

Pontos importantes dessa etapa da entrevista:

- articulação de conceitos matemáticos por meio de aldravias.

- organização das atividades em sala de aula.

- enfrentamentos (antes, durante e depois).

- transformações na prática e no professor.

-transformações nos alunos.

- objetivação de sequência didática utilizando aldravia.

5º ENCONTRO

AÇÃO 9:

Objetivos: problematizar as problematizações anteriores

Produzir aldravias mais elaboradas sobre as disciplinas

Observar indicadores de catarse.

Conteúdo: aplicação de conceitos

Descrição da ação: Jogo “Se mágico”

A proposta prática será um “jogo”, inspirado no “se mágico” do escritor Stanislavski, onde os professores serão desafiados a “brincar” de projetar o uso da aldravia na sua disciplina. Dispor do desafio para pontuar que essa capacidade de projetar também é própria do ser humano. O comando será: “**E se...**” você tivesse que explicar/definir/conceituar sua disciplina (matemática, história, física, química, inglês...) com uma aldravia, como seria essa aldravia?

Obs.: deixar que apresentem uma ou mais versões.

Após apresentação da produção deixar a reflexão:

“E se...

Todos tivessem acesso a educação de qualidade?

Os conteúdos ensinados na escola fizessem diferença na vida dos alunos e no desenvolvimento da sociedade?

Professores fossem mais valorizados?

Repensássemos nossa prática?

A arte estivesse mais presente em nossas práticas?

Iluminássemos nossa prática com aldravias?

...

(explorar os problemas levantados pelos próprios professores e problematizações anteriores)

Encadear a ideia fundante do marxismo de que apenas nós humanos podemos exercer o trabalho de forma consciente, nos diferenciando assim, dos outros animais. Para transformar a realidade de forma consciente precisamos conhecê-la em sua

totalidade. A pedagogia histórico-crítica, fundamentada no psicologia histórico-cultural contribui para uma emancipação humana. Essa emancipação é possível, mediada por atividades e ferramentas que a escola é capaz de garantir. Assim a educação é uma das ações que definem nossa humanidade. A nossa busca através da história é sempre compreender e transformar a realidade.

AÇÃO 10:

Objetivos:

Elaborar sequência didática sobre seu conteúdo, utilizando aldravias mobilizando conceitos sobre conteúdo e forma de ensino.

Conteúdo:

- Ferramentas de ensino.
- Planejamento.

Descrição da ação: sequência didática

No primeiro momento dessa etapa, será apresentada uma sequência didática utilizando a aldravia, como referência. Dando seguimento será realizado, o planejamento, de forma colaborativa, de uma sequência didática sobre tema a ser definido pelo grupo. Buscar nos conteúdos escolhidos, associação com arealidade, deixar isso bem visível, associando o planejamento da prática com a teoria. No segundo momento, cada professor será convidado a criar uma sequência didática sobre um conteúdo específico de sua disciplina, utilizando a aldravia. Essa sequencia será apresentada no último encontro.

6º ENCONTRO

AÇÃO 11:

Objetivos:

- Gerar uma nova problematização a respeito da prática social, provocando o desenvolvimento de mais catarse.

Conteúdo: planejamento

Descrição da ação: Debate

Este é o último encontro/oficina e cada professor, apresentará (da forma que escolher) a sua sequência didática. No seguimento das apresentações será realizado um debate a respeito dos conhecimentos visíveis nas sequências didáticas apresentadas e das estratégias possíveis que a aldravia oportunizou. No debate retomar a questão inicial sobre as práticas de ensino e os desafios da docência, buscando incentivar o pensamento autônomo e a construção do discurso de cada professor a respeito da temática, amparados pelos conhecimentos adquiridos no percurso dos encontros. Pedir para que cada um, após todas as reflexões, observe sua sequência didática e decida se ela é uma oportunidade real de impulsionar o desenvolvimento de seu aluno ou não. Aqueles que entenderem que sim, serão convidados a aplicá-la.

Considerações sobre a metodologia

Foram utilizados aqui os procedimentos de ensino à luz dos 5 momentos apresentados por Demerval Saviani na teoria da pedagogia histórico-crítica: Prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Contudo, por entendê-los como momentos articulados e interdependentes, não foram aqui apresentados em sequência. Estão pautando as ações convertidos em procedimentos e coexistem em várias delas.

Resultados e impactos esperados

Espera-se que os professores participantes repensem suas práticas de ensino e desenvolvam habilidades que permitam-lhes perceber que a escola, apesar de limitada a determinadas questões do capital, pode contribuir significativamente para a emancipação das pessoas e conseqüentemente, da sociedade. Na medida que a função da educação e da arte é afetar objetivamente na consciência das pessoas, que percebam a arte, aqui representada pela aldravia como uma possibilidade no ensino.

APÊNDICE C – LINKS DAS DISSERTAÇÕES CITADAS NO ENCONTRO 3

LEAL, Andreia Aparecida Silva Donadon. **Aldravismo Movimento Mineiro do Século XXI**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4875>.

LEÃO, Weliton da Silva. **A construção de ideias matemáticas: uma aula investigativa, explorando as linguagens matemática e poética/aldravia para o ensino de algebra no EF II**. Dissertação, Programa Estudos de Linguagem, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11281466.

APÊNDICE D _ QUADRO 1: CONTRADIÇÕES EVIDENCIADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

Quadro 01: Contradições evidenciadas na análise

Contradições observadas	Episódios onde a contradição se evidencia			Observações /categoria (possíveis) de análise
	Maria Flor	Ícaro	Carmen	
<p>desarticulação entre a formação inicial e a prática "real" em sala de aula</p> <p>Saber docente e prática docente</p>	<p>(...) Ai eu já cai num tanto de realidade aqui no estado ... que você precisa seguir aquele conteúdo programático, certinho...</p> <p>dificuldade em fazer isso sem "as coisas na mão ali para ver"</p>	<p>(...) quando eu sai da faculdade, cheguei na primeira sala de aula, vamos falar, eu lembro até hoje assim, (...) vamos falar sobre ditadura, que não sei o que, tal, tal, tal, a censura e eu olhando pros meninos cada vez que eu falava alguma coisa e eles iam o olhar de quê tipo o que essa cara está falando, ficou muito mais evidente(...) mas plena convicção que ninguém tava entendendo nada. E ai eu tenho que voltar com tudo aquilo que eu tinha falado. Por exemplo, você sabe o que é ditadura? E ninguém respondeu nada que sim. Sabe o que é a censura? Eu falei, nossa, o negócio tá muito mais básico do que eu era como um professor de matemática chegar com uma equação de segundo grau pra um aluno que não sabe o que é dois mais dois, assim, não sabe somar, não sabe dividir, não sabe subtrair e ai eu sinto assim, sabe? Falei, não, eu preciso voltar do básico</p>	-	<p>Necessidade / motivo</p> <p>Triade</p> <p>Sentido e significado</p>
<p>polissemia da poesia e monologia do conceito</p>	<p>(...) eles têm que pensar como eles vão colocar aquele conceito ali, sabe? De uma forma que faça sentido e que possa dar mais de um sentido também... Não é qualquer palavra de qualquer jeito (...)"</p>	<p>Pra mim o que eu achei mais fantástico na Aldravia é a coisa de falar muito com muito pouco. Isso pra mim mexeu muito comigo, sabe? Aquela coisa de seis palavras mesmo, dizerem coisas assim muito além daquilo ali e eu acho isso muito bacana (...) E a aldravia eu percebo que é isso assim - uma coisa muito suscinta, mas que se bem feita promove muito. E ai eu acho que é o legal, que é</p>	<p>(...) eu penso assim, que você está trabalhando 6 palavras (...) obviamente não fica só em seis palavras. Essas palavras vão dar pano pra manga (...)</p> <p>(...) eu penso que eu preciso ser um pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada (...)</p>	<p>Sentido e significado</p> <p>Essência e aparência</p>
		<p>uma coisa nova, mas que ao mesmo tempo tem um potencial enorme e que se bem feito ela vai dizer muita coisa com pouquíssimas palavras e isso é muito bonito mesmo. Você bate o olho assim e fala "ah isso é coisa de criança", mas quando você presta atenção, na coisa bem feita, você fala "putz não, não é fácil a síntese... não é nunca. Nossa senhora!" Eh e isso é muito bonito. E até eu fiquei pensando depois assim: é até muito oposto a muita coisa que eu já até vi, né? Aquelas coisas de filósofos. Filosofias muito elaboradas aquela coisa de muito texto, de muito termo técnico, muito específicos ali daquela situação e você vem numa aldravia que com seis palavras, você fala muita coisa também, né?</p>	<p>palavre voz ativa mostra (o) ser (do) ser</p> <p>litera letra viva dupla vida além</p> <p>palavra movimento lingua inquieta conota ilusões</p> <p>corpo docente doído sofrendo injustiças transgride</p> <p>descaso educação causa repúdio causa vozes</p>	
<p>ser professora e ser bióloga</p>	<p>dificuldade em fazer isso sem "as coisas na mão ali para ver"</p>	-	-	Motivo/necessidade
<p>professor determinado e</p>	<p>(...) Ai eu já cai num tanto de realidade aqui no estado, né? Que</p>	<p>Eu vejo que a educação é determinada por muitas coisas, mas é determinante</p>	<p>Eu Acredito que vale a pena é, apesar dos pesares contextuais, a educação para</p>	Realidade/

determinante	<p>... você precisa seguir aquele conteúdo programático, certinho. E no início me deu um pouco de desespero e eu me vi muito colocando só matéria no quadro, copiando... e depois que eu fui vendo que dá pra ir fazendo devagarzinho, fluindo. Eu tento sempre fazer aulas dialogadas, perguntando os meninos o que eles sabem sobre o assunto, tentando usar algumas estratégias didáticas, né? (Entrevista: Maria Flor, 00:00:41 - 00:01:45)</p>	<p>também. Essa coisa de levar pra dentro da escola o máximo de possibilidade possível (ficou até redundante, mas é isso mesmo) precisamos abrir o leque.</p> <p>(...) a escolha de livro didático, por exemplo, a gente tem cinco grandes editoras, sempre os mesmos grupos e óbvio que isso está totalmente tomado por ideologias. O professor tem que questionar o que está sendo proposto ali. Qual eu vou poder transgredir mais?</p>	<p>mim, é o caminho de libertação e ponto</p> <p>(...) a escola precisa ser um veículo em constante atualização, em constante repensar para que aconteça a educação de uma forma mais efetiva... e que também ... eu penso que eu preciso ser um pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada, inclusive eu tenho essa colocação de nunca os chamar de aluno... eu prefiro sempre chamá-los de estudante e contar a eles o tanto que a sede de estudar nos leva a caminhos novos, mais saudáveis, para não viver só de migalhas, só de sobrevivência. Apesar de vivermos num lugar que ainda nos oprime muitas vezes, mas que nós sejamos vitoriosos de cada execução, de cada momento, de cada busca.</p> <p>(...) Todos os dias quando eu piso dentro da escola, eu penso que tenho que levar uma coragem comigo(...) eu acredito que, o que a sociedade não aprendeu ainda é que nós não somos marionetes. Nós somos seres de coragem de todos os dias (...)</p>	possibilidade
conhecimento tácito e conhecimento sistematizado	<p>(...) Eu tenho uma dificuldade muito grande de ser bióloga dentro de sala, porque eu sempre trabalhei com biologia fora de sala, né? Então, é muito fácil de mostrar e fazer os meninos entenderem, com as coisas na mão ali, pra ver. Nos primeiros dias (referindo-se às suas primeiras aulas) eu fiquei muito ansiosa de como fazer eles entenderem sobre o que eu estou falando, sabe? Ter a dimensão do que é uma célula, de</p>	<p>(...) sempre utilizei a música como pano de fundo para tornar mais fáceis algumas teorias pra passar para os alunos. Tenho como estratégia a arte para tornar a filosofia um pouco mais próxima deles, porque geralmente, eles não estão acostumados com o teórico (...)</p>		Apropriação/objetivação Pensamento e linguagem
	<p>tudo que ela é... (Entrevista: Maria Flor, 00:02:26 - 00:02:48, grifos nossos)</p> <p>(...) Eu acho que a biologia ela é muito lúdica, por si só. Então, você consegue (interrupção por barulho) eu ficava sempre na minha cabeça: eu consigo falar de biologia qualquer coisa que as pessoas quiserem saber. Então assim, você consegue colocá-la muito prática na vida das pessoas. Pra que elas entendam, né? Pra que os alunos consigam enxergar</p>			
Desenvolvimento e acúmulo de informação	<p>(...) não é tão óbvio as coisas que eu falo (...) não vou ensinar pra esses meninos, já devem saber tudo e tal (...). A gente que coloca tanto na nossa cabeça que tem que ser óbvio (...) todo mundo tem que saber tudo."</p>	-	<p>(...) eu penso que eu preciso ser um pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada...</p>	Sentido e significado Apropriação e objetivação
Desvalorização e hipertrofia da escola	-	<p>Eu sempre gostei de pegar as datas comemorativas também. Dia internacional da mulher, dia da luta, dia internacional da luta contra a homofobia, principalmente a questão da consciência negra, né? Eu pegava essas datas mais marcantes assim e a gente desenvolvia um trabalho até mais longo, né?... E aí sempre foi assim a minha experiência pedagógica como professor, eu sempre levei muito a arte pra próximo da prática como um todo, né? Às vezes também trabalhava literatura, gosto muito da interdisciplinaridade, né? (...) E eu cobrava muito escrita, que eles precisavam se esforçar para elaborar um texto, aquela coisa toda e isso me ajudava muito nas questões quando a gente ia pra,</p>	-	triade

		<p>por exemplo, para as aulas de debate, aulas de confronto que eu gostava. Gostava muito de fazer também, né? Gosto muito de fazer essas aulas de confronto mesmo.</p> <p>Ai desse encontro musical começou a surgir outras coisas e os meninos começaram já a elaborar eh performance de dança, começaram a elaborar teatro e ai que eu fiz? Eu falei, ah então vamos fazer um negócio temático, né? A gente começou a colocar filosofia em tudo isso.</p>		
<p>Criação / reprodução</p> <p>Aluno/professor Ativo/passivo</p>	<p>E a gente aprende também, né? Porque a gente fala pros meninos fazerem, mas a gente também fazer, que nem você falou, surge cada coisa que a gente nem pensava assim.</p> <p>(...) Eu fiz com segundo ano um mapa mental, não deu muito certo porque eles literalmente pegaram na internet e copiaram... Ai eu os mandei fazer de novo. Falei, não gente, eu quero que vocês coloquem na sua cabeça, sabe? Eu escrevi um resumo da matéria que era uma matéria mais densa (...)</p>	<p>(...) sempre cobrei muito dos meus alunos a escrita, né? E a leitura (...)</p> <p>A parte dos resumos...</p> <p>(...)Eu sempre cobrei muito dos meus alunos a escrita, né? E a leitura e ai eu conversava muito com os professores de português, falavam assim ô, eu tô cobrando muitos munitextos assim. ...ai eu lia todos os textos para corrigir(...)Tinha dia que eu passava atividades, dez linhas, outras dias quinze linhas e a gente ia fazendo assim: quero uma redação, quero uma resposta em quinze linhas, você vai fazer assim e sempre corrigia tudo , levava pra casa, lia tudo mesmo de fato, porque duas coisas: a gente tava treinando a leitura, escrita, interpretação dos meninos, né? E ao mesmo tempo que assim, tem a coisa da palavra escrita, né? Que melhora muito a questão da criticidade do aluno como um todo, né? Desenvolve, né?</p>	<p>O professor e o aluno, eles não podem ser passivos, eles podem produzir também, né? Então você pode criar seu material. Os alunos também, você também, e as pessoas que têm muito essa coisa: o que eu executo é o que me mandam, o que eu tenho que fazer. Ser autoral para produzir os materiais, materiais para trabalhar e provocar que os meninos também produzam ali, a gente fica na condição passiva, assim, sempre deixa alguém determinar o que e como vamos fazer. Tem uma coisa que todo mundo criticou a vida inteira, aliás assim que veio, como os modismos críticos – a Gramática. Tá, sozinha ela é igual Machado sem cabo, mas sem ela você não conta a história da palavra... Então, assim, ai, diante dessas questões, eu penso assim, que. Você está trabalhando 6 palavras..., obviamente, não fica só como 6 palavras. Essas palavras vão dar pano pra manga... você puxou conhecimentos, bem... as generalizações</p>	<p>Apropriação</p> <p>Objetivação</p> <p>Medição</p> <p>Triade</p>
			<p>(...) eu penso que eu preciso ser um pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada...</p> <p>Eu penso que a prática pedagógica ela é sempre um inquietante, sair do lugar comum, certo? E, eu sempre fui muito bem, se eu posso dizer assim, bem consciente sobre não usar receitas. Mas é saber que eu tenho que seguir determinados caminhos e pensamentos de grandes pensadores, de filósofos, de estudiosos, didáticos e etc, mas que eu tenho que depurar também o meu cotidiano pedagógico...</p> <p>(...) Além do gênero poético em si (...) pode ser bastante oportuno para ensinar a escrita das palavras (...). A aplicação da própria metonímia. Imagina só uma atividade onde o estudante precisa indicar todo um contexto, por uma única palavra ou vice-versa (...)</p> <p>eu fico pensando que todo e qualquer tema precisa de uma instigação, não posso chegar do nada eh...Eu nunca fui preocupada com o aluno ir produzindo assim de chofre não, de relâmpago não. O que tem dentro da sua cachola aí? Que você pode ir falando pra gente? ... eu penso que é muito importante motivar, pré-textualizar(...)</p>	
<p>conhecimento como meio de produção e função da escola de socialização</p>	<p>(...) é triste, mas eram poucas, eram coisas que não eram relacionadas com as matérias, né? Ou então era muito dentro de uma matéria só, por exemplo, eu tive - e isso me marcou</p>	<p>(...) Eu tento refletir bastante sobre o que eu posso proporcionar pra esse grupo de alunos, que possa realmente abrir o leque pra eles. Fugir da mineração... Parar de ficar pensando sempre no mesmo fim.</p>	<p>Eu acredito que vale a pena é, apesar dos pesares contextuais, a educação para mim, é o caminho de libertação e ponto.</p> <p>Num tempo onde o dizer, o ouvir o</p>	<p>Necessidade</p> <p>Motivo</p> <p>Apropriação</p>
<p>do conhecimento educação utilitária (mercado de trabalho) / educação emancipadora</p>	<p>muito porque eu gostei muito de fazer. Foi de fazer um cordel na aula de literatura, né? Mas foi tão, pra mim foi tão gostoso de fazer, sabe? Tão novo e poder usar e tal e eu fiz um cordel, a gente fez um livrinho e tal. Foi assim, um dos melhores, que a professora gostou muito porque eu empolguei muito, eu me entreguei muito na matéria. Mas assim, de outras matérias, de poder trabalhar com a arte em outras formas, a não ser fazer vaso de flor para o dia das mães, infelizmente eu não tive muito esse contato, né</p> <p>E a gente aprende também, né? Porque a gente fala pros meninos fazerem, mas a gente também fazer, que nem você falou, surge cada coisa que a gente nem pensava assim, então acho que vai ser muito legal, muito enriquecedor pra eles e pra mim também.</p>		<p>outro, o intensificar o uso das palavras tá tão assim, necessário (...) eu estava pensando nos Miseráveis de Vitor Hugo, diante de tudo, há um miseré cultural, em tese, e uma amplitude cultural pra se ressignificar(...)muitas vezes os alunos escutam a palavra, mas muitas vezes a lingua deles já é travada, que eles não entendem essa lingua de forma articulada pra falar, pra usar...</p>	<p>significação</p>
<p>teoria e prática na sala de aula ensino /aprendizagem</p>	<p>Na verdade, dentro da sala de aula, eu só tive experiência com estágio. Mas como eu fiz, inclusive com um amigo meu, que trabalhava no museu, foi muito divertido de ver como ele trabalha. Eu gostei muito de ver como ele se relacionava com os alunos. Eu acho que isso ajuda muito a aula fluir melhor. E ai eu tentei também buscar isso na minha prática, junto com tentar dar aulas mais dinâmicas. Ai eu já cai num tanto de realidade aqui no estado, né? Que você precisa seguir aquele</p>	<p>(...) A filosofia é muito ampla né? Você pode falar de muita coisa e ai a gente desenvolvia essa coisa. Fazia tinha dia que era pra só política por exemplo. Ai era muito legal que era só política. Eles fizeram teatro, fizeram. A gente fez encenação, os meninos - foi um dos dias mais lindos assim até. A gente fez uma encenação da Ágora Grega, né? E ai eles se fantasiaram, teve a menina se fantasiou de Atena, né? E assim de Atenas e aquela coisa muito legal assim Sócrates e as os personagens da época muito massa assim.</p>	<p>Eu penso que a prática pedagógica ela é sempre um inquietante, sair do lugar comum, certo? E, eu sempre fui muito bem, se eu posso dizer assim, bem consciente sobre não usar receitas. Mas é saber que eu tenho que seguir determinados caminhos e pensamentos de grandes pensadores, de filósofos, de estudiosos, didáticos e etc, mas que eu tenho que depurar também o meu cotidiano pedagógico...</p> <p>(...) eu penso que eu preciso ser um</p>	<p>Antropomorfização</p> <p>Desantropomorfização.</p> <p>Objetividade/subjetividade</p>

	<p>conteúdo programático, certinho. E no início me deu um pouco de desespero e eu me vi muito colocando só matéria no quadro, copiando... e depois que eu fui vendo que dá pra ir fazendo devagarzinho, fluído. Eu tento sempre fazer aulas dialogadas, perguntando os meninos o que eles sabem sobre o assunto, tentando usar algumas estratégias didáticas, né?</p>	<p>sempre utilizei a música como pano de fundo para tornar mais fáceis algumas teorias pra passar para os alunos. Tenho como estratégia a arte para tomar a filosofia um pouco mais próxima deles, porque geralmente, eles não estão acostumados com o teórico... (Encontro:</p> <p>(...) tem uma questão que eu acho interessante também quando a gente aplica com os meninos é a questão de hoje em dia é tudo muito rápido né? Eles têm muita coisa de tempo e ela (a aldravia) é rápida. Ela é visual também. Bate o olho assim, opa! (...) ao mesmo tempo que eu preciso chegar, resumir, eu preciso de um contexto todo.</p> <p>Eu me senti um neném (...)</p>	<p>pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada...</p> <p>(...) nós tivemos essa experiência. Primeiro falando sobre a aldravia, depois, com a presença desses poetas lá na escola em uma oficina que os meninos fizeram. Eles chegaram a ter um caderno de aldravia. Eu jamais vou esquecer essa situação e a gente fez um café com letras, não é? O fato foi bastante interessante, porque mexeu. Foi um momento comunitário em que as pessoas foram ouvi-los, não é? Eles estavam assim, iniciando um movimento... eu não posso deixar de falar da anterioridade do nosso trato com aldravia lá na escola X. Foi com uma turma bastante interessada, que a gente tinha é no em 2010 ..., nunca vou esquecer aquela noite por n motivos que não vem agora, mas principalmente pela riqueza que foi das construções, dos meninos. Ali eu lembro que nós iam para a rua, para as beiradas de passeio com eles. E foi uma libertação muito grande para aquela turma.</p>	<p>Conteúdo e forma</p>
<p>Conhecimento cotidiano e conhecimento científico</p>	<p>(...) Eu acho que a biologia ela é muito lúdica, por si só. Então, você consegue (<i>interrupção por barulho</i>) eu ficava sempre na minha cabeça: eu consigo falar de biologia qualquer coisa que as pessoas quiserem saber. Então assim, você consegue colocá-la muito prática na vida das pessoas. Pra que elas entendam, né? Pra que os alunos</p>	<p>Tentava tocar o que os alunos reconheceriam...geralmente, reggae, rock e pop. Atuais ou os bem clássicos, que sabia que eles iriam reconhecer.</p> <p>Assim que eu entrei nessa escola eu comeci a desenvolver um trabalho com arte neh? Levava violão... É. Desde o início eu já não tinha como, né? Porque eu não consigo separar as duas coisas,</p>	<p>Ortograficamente é um ganho muito grande... eu penso que a poesia em pé não chega fluente como esse processo de construção, desconstrução, neologismos, aplicabilidade das figuras de linguagem que a aldravia proporciona. Mesmo porque eu acredito que o estudante, ele se sente um pouco dono da palavra naquele momento ali de manuseio, de jogo. Eu lembro que quando a gente</p>	<p>antropomorfização Desantropomorfização. Objetividade/subjetividade Sentido / significado</p>

	<p>consigam enxergar. Então, eu acho que no sentido diferente (<i>se referindo a forma de ensinar biologia</i>), talvez fosse diferente porque eu aprendi dentro, muito dentro de sala de aula, fechadinhos, só conteúdo, só livro. Tinha que fazer - provavelmente cé também, aqueles quinze milhões de exercícios do livro e questionários... Eu ainda tive o privilégio de ter uma escola que tinha laboratório de química, de física e biologia..., era muito bom, muito divertido e eu fico lembrando dos meus laboratórios quando eu vou fazer uma aula pros meninos, eu fico pensando assim, fazer isso de uma forma diferente. E, às vezes, eu procuro, digito no Google, procuro uma ideia. Tem várias ideias assim, sabe? Eu acho que pode ensinar biologia de uma forma diferente. Não que outras matérias não consigam, né?</p>	<p>né? Eu sempre a minha vida acadêmica e minha vida musical sempre foram muito próximas assim. E aí eu comeci com essa coisa da música, trazer os meninos pra aula de filosofia né? Que inclusive é um conteúdo que muita gente tem muita dificuldade, né? E eu consegui fazer um trabalho muito bacana com eles assim, a gente fazia sarais de quinze em quinze dias, fazia encontros mesmo assim... foi muito massa assim, porque os meninos participaram muito, começaram a participarmesmo.</p> <p>(...) A filosofia é muito ampla né? Você pode falar de muita coisa e aí a gente desenvolvia essa coisa. Fazia tinha dia que era pra só política por exemplo. Aí era muito legal que era só política. Eles fizeram teatro, fizeram. A gente fez encenação, os meninos - foi um dos dias mais lindos assim até. A gente fez uma encenação da Agora Grega, né? E aí eles se fantasiaram, teve a menina se fantasiou de Atena, né? E assim de Atenas e aquela coisa muito legal assim Sócrates e as os personagens da época muito massa assim.</p> <p>sempre utilizei a música como pano de fundo para tornar mais fáceis algumas teorias pra passar para os alunos. Tenho como estratégia a arte para tomar a filosofia um pouco mais próxima deles, porque geralmente, eles não estão acostumados com o teórico (...)</p> <p>(...) ao mesmo tempo que eu preciso chegar, resumir, eu preciso de um</p>	<p>aplicou, os meninos ficaram assim extasiados. Eu não sei se você está lembrada de uns alunos João e José? Eles se identificaram de tal forma que o jogo de palavras que eles fizeram (...)</p> <p>(...) eu penso que eu preciso ser um pouco mais diante daqueles que estão comigo naquela caminhada...</p> <p>Eu penso que a prática pedagógica ela é sempre um inquietante, sair do lugar comum, certo? E, eu sempre fui muito bem, se eu posso dizer assim, bem consciente sobre não usar receitas. Mas é saber que eu tenho que seguir determinados caminhos e pensamentos de grandes pensadores, de filósofos, de estudiosos, didáticos e etc, mas que eu tenho que depurar também o meu cotidiano pedagógico...</p> <p>Acredito, tanto que até pensei - igual eu te falei, é, assim gente, o tanto de substância que tem. Só não pode é resumir-se em 6 palavras. Mas é o ponto de partida mais significativo para tudo, pode conter o desenvolvimento do conteúdo... Agora, tem que ter certos cuidados, quem vai aplicar. Tem que ter o propósito de como eu vou trabalhar. Não é só aldravia pela aldravia... Então, assim, aí, diante dessas questões, eu penso assim, que. Você está trabalhando 6 palavras..., obviamente, não fica só como 6 palavras. Essas palavras vão dar pano pra manga... você</p>	
--	---	--	--	--

		<p>contexto todo.</p>	<p>puxou conhecimentos, bem... as generalizações (...)</p> <p>eu fico pensando que todo e qualquer tema precisa de uma instigação, não posso chegar do nada eh...Eu nunca fui preocupada com o aluno ir produzindo assim de chofre não, de relâmpago não. O que tem dentro da sua cachola aí? Que você pode ir falando pra gente? ... eu penso que é muito importante motivar, pré-textualizar... tudo isso aí</p> <p>(...) eu tenho pra mim que instigou todo mundo, revirou a caixa de todo mundo num sentido de que olha aqui como fica mais fácil até apresentar um conceito, eu vou trabalhar, por exemplo na matemática ou na geografia... é muito mais leve...eu fico pensando que todo e qualquer tema precisa de uma instigação, não posso chegar do nada eh...Eu nunca fui preocupada com o aluno ir produzindo assim de chofre não, de relâmpago não. O que tem dentro da sua cachola aí? Que você pode ir falando pra gente? ... eu penso que é muito importante motivar, pré-textualizar... tudo isso aí (...)</p>	
--	--	-----------------------	---	--

APÊNDICE E _ ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome dos pesquisadores presentes: _____

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Questões para a entrevista:

1. Conte um pouco sobre sua prática pedagógica.
2. Fale sobre a disciplina que leciona. Qual a sua história com essa disciplina?
3. Para você qual é o papel da educação?
4. Você tem lembrança de alguma experiência que vivenciou, enquanto estudante, envolvendo poesia ou alguma outra expressão artística?
5. Quais ferramentas de ensino você costuma usar em suas aulas?
6. Comente acerca de suas aprendizagens (como você aprendeu/aprende) sobre o ensinar e sobre os conteúdos que ensina.
7. Cite aspectos relativos às suas aprendizagens docentes que subsidiam suas práticas de ensinar.
8. Vi que você sugeriu uma atividade com aldravia na aula X da sequência didática. Por que você considera que esse é um bom momento para o uso da poesia?
9. Você já conhecia as aldravias? Conte como foi seu primeiro contato com essa forma poética.
10. Como se sentiu durante o processo de produção das aldravias?
11. Como avalia suas produções na oficina?

12. Acredita que o trabalho com aldravias possa contribuir com sua prática? Se a resposta for sim, como?

13. Elenque os desafios que você vivencia (ou percebe) na sua prática pedagógica.

14. Há algum aspecto pertinente que não tenha sido referido nesta entrevista e que gostaria de abordar?

Antes das perguntas:

- Nível de formação?
 - Área de formação?
 - Disciplina que leciona na escola?
 - Situação funcional na escola?
-

APÊNDICE F _ TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Aldravia como ferramenta aliada para a educação básica”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Claydes Regina Ricardo Araújo, que apresenta o objetivo de compreender como o uso das aldravias pode contribuir com o ensino.

O motivo que leva a pesquisadora a estudar como as aldravias podem contribuir no ensino é compreender e melhorar a prática docente por meio de novas ferramentas. Os resultados desta pesquisa indicarão formas de planejamento e práticas docentes cada vez mais bem estruturadas. Estamos cientes de que serão adotados os seguintes procedimentos:

Serão realizadas três atividades com os participantes da pesquisa. A primeira atividade consiste em realização de encontros formativos em forma de oficinas, com os professores voluntários. Durante essa atividade serão realizadas produção de aldravias e produção de uma sequência didática sobre o conteúdo. A segunda atividade consiste em aplicar a sequência didática em uma turma do Ensino Médio e/ou das séries finais do Ensino Fundamental. A terceira e última atividade consiste em uma entrevista semiestruturada com os professores, com questões prévias sobre prática de ensino e pedagogia em geral.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima referidos, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

·O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº466/2012 e Resolução CNS 510/2016.

·A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

·Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, tenho a liberdade de retirar minha anuência da pesquisa, a qualquer momento, sem penalização alguma.

Santa Bárbara, 28 de julho de 2021

Nome – cargo/função

(carimbo)

APÊNDICE G _ TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(adulto)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa” **Aldravia como ferramenta aliada para a educação básica**”. Nesta pesquisa pretendemos analisar as contribuições do uso das aldravias como ferramentas de ensino para a educação básica. O motivo que nos leva a realizar esse estudo é compreender como as aldravias podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Esse estudo se justifica, devido a necessidade de contribuir na instrumentalização de professores, de forma que possam ter mais condições de desenvolver práticas de ensino significativas, interferindo positivamente na qualidade do ensino. Os resultados indicarão formas de o professor propor e conduzir atividades de forma cada vez mais relevantes. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

Serão realizadas três atividades com os professores voluntários. A primeira atividade consiste em realização de encontros formativos, em forma de oficinas, com os professores voluntários. Serão 6 encontros, com duração máxima de 2 horas, uma vez por semana. Durante essa atividade serão realizadas produção de aldravias e produção de uma sequência didática sobre o conteúdo. A segunda atividade consiste em aplicar a sequência didática em uma turma do Ensino Médio e/ou das séries finais do Ensino Fundamental. A terceira e última atividade consiste em uma entrevista semiestruturada, com questões sobre prática de ensino e pedagogia em geral.

A pesquisa acompanhará o cronograma dos encontros semanais realizados na escola, durante o módulo II, onde serão realizadas as oficinas de aldravia pela especialista pedagógica da escola e as atividades de ensino ministradas pelos docentes, que serão registradas em áudio e vídeo. A entrevista, por sua vez, será agendada individualmente com os docentes e também será registrada em áudio e vídeo

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em exposição de imagem e/ou voz dos voluntários, como também vazamento de dados. Existem riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Como medida de diminuir esses riscos, os dados coletados serão restritos aos pesquisadores responsáveis e possíveis colaboradores. Além

disso, os nomes dos participantes voluntários serão ocultados ou modificados em todos os trabalhos acadêmicos decorrentes dessa investigação. Qualquer comunicação enviada por email terá apenas um remetente e um destinatário. Em caso de realizar algum encontro via plataforma virtual como meet ou zoom, a gravação será baixada para um dispositivo local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Os pesquisadores assumem seguir rigorosamente as orientações dadas na legislação brasileira, em especial, às resoluções CONEP 466 e 510, assim como, os procedimentos relacionados à etapa em ambiente virtual disposta no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, para assegurar a confidencialidade.

Os **benefícios** envolvidos na pesquisa tratarão diretamente da melhoria da prática docente que pode contribuir para o desenvolvimento crítico, social e histórico do professor além de possibilitar importantes reflexões sobre como os alunos aprendem, a importância de dar acesso aos estudantes dos saberes construídos e de como mediar essa transmissão de conhecimento, por meio de uma nova ferramenta de ensino.

Para participar deste estudo, o voluntário, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O(A) participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento e interromper a participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, que após assinada pela pesquisadora responsável e pelo(a) participante, uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos, em formato físico ou digital, utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui

informado(a) dos objetivos da pesquisa “ALDRAVIA COMO FERRAMENTA ALIADA A EDUCAÇÃO BÁSICA” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Claydes Regina Ricardo Araújo

Endereço: Rua Domingos Pena, 479, centro, Santa Bárbara - MG

Telefone (31) 996882707

Email: claydes.ricardo@aluno.ufop.edu.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar o CEP/UFOP – Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto. Comitê formado por um colegiado independente, responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A missão do CEP é salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel de pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade.

O CEP está localizado no Centro de Convergência, Campos Universitário, UFOP. O contato pode ser realizado pelos seguintes canais:

Endereço: Centro de Convergência, Campos Universitário, UFOP.

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação PROPPi, Centro de Convergência, Campus Universitário

Bairro: Morro do Cruzeiro

Cep: 35.400-000

Ouro Preto / Minas Gerais

Telefone: **(31) 3559-1368.**

Email: cep.propp@ufop.edu.br

Santa Bárbara MG, _____ de março, de 2022.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador