

# EDUCAÇÃO TRANSFORMAÇÃO

*Metodologias Inovadoras*



Org.  
Jader Silveira

**v.3**  
2023

  
Editora  
**DUCERE**

# EDUCAÇÃO TRANSFORMAÇÃO

*Metodologias Inovadoras*



Org.  
Jader Silveira

v.3  
2023

  
Editora  
DUCERE

**2023 – Editora Ducere**

[www.ducere.com.br](http://www.ducere.com.br)

editoraducere@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editores e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Ducere

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Jader Luís da  
Educação e Transformação: Metodologias Inovadoras - Volume 3 /  
Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora  
Ducere, 2023. 87 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-981698-1-7

DOI: 10.5281/zenodo.10407943

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Metodologias  
Inovadoras. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.ducere.com.br](http://www.ducere.com.br)

[editoraducere@gmail.com](mailto:editoraducere@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.ducere.com.br/2023/12/educacao-e-transformacao-metodologias.html>



**AUTORES**

**ABRAÃO CARNEIRO DO CARMO RODRIGUES  
EDIMILSON RODRIGUES  
ELAINE APARECIDA SARAIVA BATISTA  
FÁBIO JOSÉ DE ARAÚJO  
FRANCISCA MARTINS DOS SANTOS  
JÔNATHAS DOS SANTOS CARRETERO  
MARCIANE DE OLIVEIRA LOPES  
MAURO PORFIRIO BARBOSA GUIMARÃES JÚNIOR  
OLGA DA SILVA SERRANO  
VILMAR AIRES DOS SANTOS  
ZENAYRE MENDES DE OLIVEIRA**

## APRESENTAÇÃO

Educação e Transformação: Metodologias Inovadoras é uma obra que surge em um momento crucial para a sociedade. Diante dos desafios e transformações constantes que o mundo enfrenta, torna-se imperativo repensar a forma como educamos as gerações presentes e futuras. Neste contexto, este livro se destaca como uma valiosa contribuição, apresentando metodologias inovadoras que visam revolucionar a maneira como aprendemos e ensinamos.

Os tempos atuais exigem uma abordagem educacional dinâmica e adaptável, capaz de preparar os indivíduos para enfrentar um futuro incerto e complexo. As tradicionais metodologias de ensino, baseadas em aulas expositivas e conteúdos estáticos, já não conseguem suprir as necessidades de um mundo em constante evolução. Surge, então, a necessidade de repensar e reinventar o processo educacional, proporcionando aos estudantes ferramentas e habilidades que os capacitem a lidar com os desafios do século XXI.

Este livro traz consigo um conjunto diversificado de abordagens e experiências educacionais inovadoras, desenvolvidas por pesquisadores, professores e profissionais dedicados à transformação da educação. Além disso, são discutidas as implicações dessas metodologias no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração, comunicação, resolução de problemas e criatividade.

Que este livro seja um ponto de partida para debates e ações concretas em prol de uma educação mais significativa, inclusiva e eficaz. Que a leitura de Educação e Transformação: Metodologias Inovadoras seja uma jornada de descoberta, reflexão e empoderamento para todos os envolvidos na busca por uma educação transformadora e impactante.

Boa leitura!


## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: RETOMANDO AS IDEIAS DE JEAN PIAGET</b> <i>Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues</i>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>A ABASTANÇA DE FUNDOS DO ZEFANIA E O APÓSTOLO DA DESGRAÇA: DOIS PERSONAGENS DA LITERATURA MOÇAMBICANA</b> <i>Edimilson Rodrigues</i>	<b>32</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>A APLICABILIDADE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM</b> <i>Fábio José de Araújo; Mauro Porfirio Barbosa Guimarães Júnior; Jônathas dos Santos Carretero; Zenayre Mendes de Oliveira; Francisca Martins dos Santos</i>	<b>50</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: POTENCIALIDADES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA</b> <i>Vilmar Aires dos Santos</i>	<b>66</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> <i>Elaine Aparecida Saraiva Batista; Marciane De Oliveira Lopes; Olga da Silva Serrano</i>	<b>82</b>
<b>AUTORES</b>	<b>85</b>

**Capítulo 1**  
**DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONSTRUÇÃO DO**  
**CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:**  
**RETOMANDO AS IDEIAS DE JEAN PIAGET**  
***Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues***







# DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: RETOMANDO AS IDEIAS DE JEAN PIAGET

***Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues***

*Professor de Biologia da Rede Estadual de Ensino Básico do Estado da Bahia,  
Psicólogo, Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do  
Trabalho (UFPI), Licenciado em Ciências Biológicas (UNEB), Bacharel em  
Psicologia (UNEB)*

## **RESUMO**

O apelo contemporâneo pelo uso de metodologias ativas e por uma reconfiguração do espaço escolar, de modo a engendrar novos ambientes de aprendizagem, torna oportuno a retomada das ideias de Jean Piaget, colocando-as em prática nesse novo contexto. Isso significa não só admitir que a aprendizagem se dá por meio da ação, mas compreender de que modo essa atividade implica aprendizagem e quais são os mecanismos cognitivos envolvidos no processo. Com efeito, trata-se, antes de tudo, de um movimento de apropriação de teorias que preconizam a construção do conhecimento por meio do protagonismo do sujeito e de sua relação com os objetos de aprendizagem, tal como a teoria de Piaget. Dessa forma, este trabalho objetiva discutir, do ponto de vista teórico, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento na perspectiva piagetiana e suas potencialidades no âmbito educacional para a formação de uma nova escola que aposta na interação e na dimensão da experiência para formação cidadã. Para tanto, fizemos uso da revisão bibliográfica, refletindo sobre os principais postulados de Piaget e de alguns dos seus comentadores. Apontamos, na discussão, que, segundo Piaget, o desenvolvimento e a construção de conhecimento decorrem de desequilibrações e equilibrações sucessivas, por meio das quais os sujeitos ajustam e formam esquemas cognitivos por meio dos quais abordam a realidade. O ensino ativo, portanto, na contemporaneidade, preocupar-se-ia na implementação de desafios controlados, a serem resolvidos coletivamente pelos sujeitos, gerando desequilíbrios acionadores dos mecanismos cognitivos de assimilação e acomodação e, por conseguinte, de esquemas mais adaptativos para lidar com a realidade.

**Palavras-chave:** Piaget. Desenvolvimento humano. Construção do conhecimento. Educação contemporânea. Metodologias ativas.

## **ABSTRACT**

The contemporary appeal for the use of active methodologies and a reconfiguration of the school space, in order to create new learning environments, makes it opportune to revisit Jean Piaget's ideas, putting them into practice in this new context. This means not only admitting that learning takes place through action, but understanding how this

activity implies learning and what are the cognitive mechanisms involved in the process. In fact, it is, first of all, a movement of appropriation of theories that advocate the construction of knowledge through the protagonism of the subject and his relationship with the objects of learning, such as Piaget's theory. Thus, this work aims to discuss, from a theoretical point of view, human development and the construction of knowledge from the Piagetian perspective and its potential in the educational context for the formation of a new school that focuses on interaction and the dimension of experience for citizenship formation. . To this end, we made use of the bibliographical review, reflecting on the main postulates of Piaget and some of his commentators. We point out, in the discussion, that, according to Piaget, the development and construction of knowledge result from successive imbalances and equilibrations, through which subjects adjust and form cognitive schemes through which they approach reality. Active teaching, therefore, in contemporary times, would be concerned with the implementation of controlled challenges, to be resolved collectively by the subjects, generating imbalances that trigger the cognitive mechanisms of assimilation and accommodation and, consequently, more adaptive schemes to deal with the reality.

**Keywords:** Piaget. Human development. Construction of knowledge. Contemporary education. Active methodologies.

## PRIMEIRAS PALAVRAS...

Este texto, de natureza ensaística, é, antes de tudo, fruto de minhas reflexões acerca não só de minhas práticas didático-pedagógicas, mas das vivências docentes que tenho experienciado como professor da Educação Básica, isto é, a partir dos espaços da escola onde atuo, das reuniões que participei, das conversas formais e informais que pude ter, tanto com outros professores quanto com os estudantes e servidores técnicos, articulados, dada à minha formação acadêmica, a algumas leituras de psicologia e educação que realizei até então.

Assim, ele reflete uma aposta, também pessoal, sobre uma das possibilidades para os rumos do ensino e da escola, através de uma leitura teórica a respeito dos entraves da aprendizagem hoje e de possibilidades de enfrentamento desses por meio da apropriação de aspectos do desenvolvimento humano e da construção do conhecimento pelo sujeito por parte não só dos professores, mas de todos aqueles que ocupam e transitam na escola. Cabe destacar, que não se trata de proposições novas, uma vez que essas são discutidas nos cursos voltados à educação, assumindo, aqui, um exercício de retorno em um momento específico e diante de questões atuais, lidas no atravessamento de vivências pessoais, portanto marcadas

por uma reflexividade que pode nos dar pistas de como fazê-las vivas e fecundas no exercício educacional de uma escola compromissada com a formação do humano.

Desse modo, enquanto professor de Biologia e Ética e Meio ambiente em turmas de Ensino Médio de uma escola pública no município de Salvador, Bahia, tenho me dado conta, a partir do exercício mesmo da prática docente, da necessidade de considerarmos, premente e efetivamente, os postulados de Jean Piaget (1989; 2012), sobre o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento que o acompanha e o viabiliza, especialmente sobre os fatores e mecanismos cognitivos que atuam nesses processos.

Essa urgência, talvez, se coloque em função de vivermos, no âmbito educacional, um apelo pelo uso de metodologias ativas (Moran, 2015), ao mesmo tempo em que a escola mantém a estrutura e o modo de funcionamento tradicionais que foram ensejados no século XIX e que é marcado pelo cumprimento de um horário de funcionamento, cujo ensino se dá preferencialmente em salas de aula, nas quais os estudantes se prestam, principalmente, a escutar um professor que deve cumprir os conteúdos programáticos determinados por um currículo posto (Nóvoa, 2022).

Nesse sentido, reconhece-se que o ensino e a aprendizagem acontecem em um espaço no qual parece faltar a dimensão da *experiência* em suas múltiplas possibilidades, mas que há anseios, discursos e, como assinala Nóvoa (2022), movimentos de mudanças que visam estender as experiências formativas, ampliando, inclusive, as funcionalidades da escola, uma vez que a formação do humano está para além do desenvolvimento intelectual (Nóvoa, 2022). Dessa forma, circunscreve-se, conforme o autor, um momento decisivo, em que o modelo escolar que impera não dá conta das transformações sociais e é aí que, talvez, a retomada das ideias de Piaget (1989; 2012) são oportunas, a fim de que se possa engendrar um novo momento que aposte no conhecimento como decorrente da construção e interação do sujeito com os objetos de aprendizagem e que, ao longo desse processo, deve-se reconhecer e respeitar as etapas do desenvolvimento, de modo a planejar aulas, projetos e demais ações escolares que viabilizem vivências nas quais se oportunizam aos alunos agirem sobre o meio, fomentando a ampliação e formação de esquemas mais estáveis e adaptativos ao mundo, processo que Piaget (1989) denominou de *equilíbrio*.

Em conformidade com isso, este ensaio objetiva discutir, do ponto de vista teórico, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento na perspectiva piagetiana e suas potencialidades no âmbito educacional para a formação de uma

nova escola<sup>1</sup> que aposta na interação e na dimensão da experiência para formação cidadã. Para tanto, fizemos uso da revisão bibliográfica, refletindo sobre os principais postulados de Piaget (1989; 2012) a partir deste teórico e de alguns dos seus comentadores.

## **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET**

O humano, assim como outros organismos, defronta-se, desde o nascimento, com os desafios impostos pela realidade e necessita, de alguma forma, se a ver com eles, adaptando-se a um ambiente que lhe confronta constantemente com tais instigações. De acordo com Baldwin (1973), esse parece ter sido o ponto de partida de Piaget para elaborar a sua teoria do desenvolvimento cognitivo<sup>2</sup>, considerando a sua formação como biólogo. Isso porque, para Piaget (1989), todos os processos que impulsionam o indivíduo a se desenvolver e todos os estágios pelos quais ele atravessa estariam à serviço de uma adaptação ao meio, de modo a alcançar um certo nível de estabilidade, daí o autor fazer uso do termo *equilíbrio*, ao longo de sua obra, para designar um mecanismo fundamental de ajustamento do sujeito para uma forma mais estável no desenvolvimento, quando comparada a um momento anterior.

Assim, a compreensão do desenvolvimento cognitivo humano e de seu uso para pensar a educação perpassa, antes de tudo, o entendimento de que se trata de “[...] uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1989, p. 11). Desse modo, ao nascer, a pessoa, dotada, inicialmente, apenas de reflexos, trilha um caminho para esse estado mais adaptativo através da construção de meios de interação com o ambiente. Esses consistem em “esquemas de assimilação mentais” (Moreira, 2015, p.100). De acordo com Stoltz (2012), um esquema, para Piaget, é a unidade básica

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que o termo ‘nova escola’, aqui utilizado, não faz referência ao manifesto da Escola Nova, mas à proposta de uma mudança de configuração da instituição escolar, que faz emergir uma nova escola, com outra roupagem e modos de funcionamento.

<sup>2</sup> É mister destacar que, apesar da ênfase dada aos processos cognitivos, aludidos pelo uso de termos como ‘esquemas’ e ‘estruturas mentais’ e da realização de estudos sobre a gênese da inteligência, Piaget (1989; 2011; 2012) admitiu que não é possível desvincular o desenvolvimento cognitivo do afetivo e do social, especialmente ligados à construção da noção de moralidade. Desse modo, poderíamos dizer que esse autor pensou, na verdade, o desenvolvimento humano, a despeito do relevo dado por ele aos mecanismos operacionais da cognição e dos desdobramentos que teve em âmbitos como o da psicologia e da educação.

do conhecimento, inscrevendo-se como o âmago da ação. Nesse sentido, “[...] qualquer atividade distinta pode ser chamada de esquema” (Lefrançois, 2008, p. 244)

Em conformidade com isso, as ações que medeiam a interação com o meio teriam os esquemas como unidades cognitivas que assimilam os objetos e respondem a eles. Com efeito, a partir dessas unidades do conhecimento, os sujeitos podem abordar a realidade e, à medida que o fazem, crescem em sua cognição, uma vez que o uso de tais esquemas, diante das mais variadas situações, promove a sua própria modificação, de modo a formar estruturas mais adaptadas ao ambiente (Moreira, 2015). Diante disso, a criança pequena não só aperfeiçoa os seus esquemas reflexos, mas os modifica, construindo outros com habilidades diferentes, de modo a responder melhor ao que as condições ambientais lhe apresentam, ao passo que se instaura novas formas de conhecer e explorar o mundo (Piletti e Rossato, 2019).

Ademais, para Piaget (1989), seria, precisamente, o contato com novos desafios a principal influência da modificação de um esquema, visto que isso geraria uma necessidade de adaptação à nova situação, viabilizando, por conseguinte, a adoção de um novo modelo de ação. Ora, isso decorre do fato de que, frente a uma experiência distinta, quando os modos de resposta são insuficientes, gera-se, conforme o autor, um *desequilíbrio* que, por sua vez, manifesta-se sob a forma de uma necessidade de restaurar a estabilidade anterior, o que se faz por um mecanismo de ajustamento, cuja operação resulta no engendramento de uma nova resposta, mais efetiva à demanda que a mobilizou. Afinal,

“[...] tôda ação [...] corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior [...] quando impulsionado por um motivo e êste se traduz sempre sob a forma de uma necessidade [...] Inversamente, a ação se finda desde que haja satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio [...] é restabelecido” (Piaget, 1989, p. 14)

Desse modo, haveria, ao longo de todo desenvolvimento cognitivo, uma espécie de autorregulação que presidiria a construção de estruturas cognitivas capazes de incorporar os objetos e a eles responder, adaptando-se sempre que necessário (Piaget, 2012). Isso demonstra que a equilíbrio frente à realidade é um processo ativo, que presume interação, na qual o sujeito atua sobre o objeto, apreendendo-o durante o processo e contrabalanceando o seu estado após uma desequilíbrio. Daí o autor sinalizar que “[...] há equilíbrio quando estas perturbações exteriores são compensadas pelas ações do sujeito orientadas no sentido da

compensação” (Piaget, 1989, p.140). Em conformidade com isso, arriscamos afirmar que o conhecimento do mundo seria constantemente construído de uma forma interativa e dinâmica, marcado por sucessivas desequilibrações e equilibrações, efetivas por meio da ação. Trata-se, para Piaget (1989), de mecanismos dinâmicos e funcionais que foram designados pelo autor, respectivamente, de *assimilação* e *acomodação*, processos considerados por ele como invariantes, ou seja, que são apresentados por todos os indivíduos independente dos estágios cognitivos em que se encontrem.

Desse modo, de acordo com os postulados do autor, assimilar consistiria em poder incorporar as características dos objetos e os aspectos da realidade aos esquemas que já possui, tornando-se capaz de responder a eles, como já destacamos. Tanto é que, ao se deparar com uma nova circunstância, uma pessoa age a partir do que já assimilou e dos esquemas que construiu. Conforme Moreira (2015), é por meio da assimilação que o sujeito aborda a realidade, podendo se impor ao meio. Logo, por meio de tal mecanismo, “[...] o organismo [...] desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir de sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage” (Davis; Oliveira, 1995, p. 38). Sem a capacidade de assimilar, portanto, não teríamos condições de explorar os espaços, nem fazer uso daquilo que já foi apreendido e inserido em nossos esquemas mentais.

Todavia, as pessoas, nos processos do viver, deparam-se com contingências e eventualidades, nas quais as respostas e ações que possuem já não dão conta do que se impõe, suscitando, com isso, a realização de regulações que permitam a adequação do sujeito ao novo, àquilo cujos esquemas atuais já não conseguem responder partir das assimilações que possuem, necessitando, conforme Moreira (2015), ensejar a construção de novos esquemas de assimilação. Ora, diante disso, Piaget (1989) admite a possibilidade de que haja a *acomodação*, realizando mudanças que, na verdade, dizem respeito, nas palavras de Lefrançois (2008), aos progressos no próprio desenvolvimento.

Portanto, se o esquema que funciona para a situação A não é efetivo para a situação B, ocorre uma modificação em sua estrutura, que o leva a adaptar-se também a B. E, como para Piaget (2012), não há perda do que foi assimilado, o sujeito estaria pronto a responder tanto em A quanto em B, uma vez que ele mantém o que foi e lhe é relevante, ampliando a esfera de ação, o que lhe faz alcançar uma estrutura mental cujo estado é de maior equilíbrio. Logo, “Quando um esquema se reestrutura e adota



um modelo mais eficiente de ação, diz-se que houve acomodação do esquema” (Moreira, 2015, p. 101). É por isso que Piaget (1989) sinaliza que as equilibrações requerem os dois processos.

Diante disso, podemos depreender não só que o desenvolvimento pressupõe equilibrações alcançadas pela capacidade que os sujeitos possuem de assimilar e acomodar os objetos do ambiente, reestruturando seus esquemas e sua estrutura cognitiva no processo, como também que esse processo maturacional está direta e cumulativamente ligado com a variedade de experiências vividas por eles, isto é, de ser ou não exposto a múltiplas contingências mobilizadoras dos mecanismos invariantes do desenvolvimento. Afinal, são os desafios, os obstáculos e problemas, tal como ressalta Moreira (2015), que acionam os processos cognitivos descritos por Piaget (1989), visto que, para esse autor, toda perturbação retira o sujeito da estabilidade em que se encontrava e gera uma necessidade promotora de uma ação que visa reestabelecer o equilíbrio rompido. Caso isso não aconteça, nada de novo é aprendido, restando ao indivíduo apenas tentativas de assimilação (Lefrançois, 2008).

Com efeito, poderíamos dizer que cada pessoa, em sua situação atual, tem em si, um desenvolvimento potencial; em outras palavras, significa dizer que possui, virtualmente, as condições (estruturas prévias e a autorregulação por equilibração) para atingir estágios mentais adaptativos que promovam uma maturação suficientemente boa, na acepção de Winnicott (2021), desde que, para isso, haja, ou melhor, enseje-se condições ambientais favoráveis à isso, daí ser possível afirmar que a teoria piagetiana é, de fato, interacionista, como pontuam Davis e Oliveira (1995), já que o desenvolvimento não estaria atrelado apenas a expressão biológica, especialmente aos fatores hereditários, nem tampouco reduzido às influencias ambientais, conduzido por um controle contingencial, mas em função do intercruzamento de tais fatores, que, todavia, não presume apenas a sua mera conjunção, mas pressupõe a ação de um organismo sobre as condições do meio, realizando, efetivamente, uma (*inter*)ação cuja oportunização se dá pelo potencial operativo que ele tem em estabelecer relações cada vez mais complexas com os objetos. Destarte, nas palavras de Piaget (2012)

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos [...] que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de

trocas entre formas distintas. [...] o problema inicial do conhecimento será [...] de construir [...] mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior; e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (Piaget, 2012, p. 8).

Assim, o humano possuiria um aparato, não apenas orgânico, mas cognitivo-afetivo, viabilizador da construção de conhecimentos por meio de modos de ação e de operação com o mundo.

Não obstante os mecanismos invariantes que conduzem ao processo de adaptação, força motriz para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do sujeito, Piaget (1989) também identifica fatores promotores da construção das estruturas cognitivas responsáveis pela mediação do sujeito com o meio, a saber, a *maturação biológica*, a *influência do meio físico* ou a possibilidade da experiência e a *transmissão social*, cuja articulação impulsiona os mecanismos da maturação e equilíbrio das pessoas, visto que

[..] nunca se observou uma conduta devida à maturação pura, sem elementos de exercício, nem uma ação do meio que não vá inserir nas estruturas internas. A situação é a mesma em biologia: não existe genótipo, mesmo em cultura pura, que não se encarne em fenótipos variados [...] e não existe fenótipo que não seja relativo a um genótipo [...] (Piaget, 1989, p. 95).

Assim, para o autor, não podemos compreender o desenvolvimento de um ponto de vista inatista, no qual a maturação se dá apenas pelas instruções genéticas, nem tampouco admitir que só o meio atua em tal processo. Ademais, no caso do humano, não se pode cogitar avanços desenvolvimentais sem as trocas sociais entre os indivíduos de um dado grupo. Não obstante, autores como Davis e Oliveira (1995), acreditam que os estudos piagetianos conferiram menor importância aos processos de socialização, apesar de Piaget (2011) afirmar que

A diferença essencial entre as sociedades humanas e as sociedades animais decorre [...] do fato de que as principais condições sociais do homem [...] não vêm determinadas do interior por mecanismos hereditários completamente montados, prontos a serem ativados ao contato com as coisas e com aqueles que estão perto: essas formas de comportamento são adquiridas por transmissão exterior, de geração em geração, isto é, através da educação, e só se desenvolvem em função das **interações sociais múltiplas e diferenciadas** [...] (Piaget, 2011, p. 46) (grifo meu)



Com efeito, para o autor, não há desenvolvimento humano sem a partilha realizada entre os sujeitos no seio de um grupo social, fato, inclusivo, para ele, demonstrado pela própria instituição das instituições sociais formativas, a exemplo da família e da escola, que oportunizam a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, dentre eles a própria linguagem e os valores morais que orientam a ação e a convivência. A socialização, assume tal peso para o desenvolvimento, que Piaget (2011) a considerará como aspecto imprescindível para o desenvolvimento da autonomia e para o alcance das operações formais por parte dos sujeitos, pois, por meio dela, a cooperação permitiria o descentramento do eu, a capacidade de entender e aceitar a perspectiva do outro, além de construir regras coletivas.

Nesse sentido, La Taille (2019) destaca que o social em Piaget afeta o indivíduo a partir da ética, visto que as relações interindividuais levariam ao sujeito à busca de uma cooperação mútua, assentada em uma aposta no modo de vida democrático, no qual os sujeitos se desenvolvem pela via da reciprocidade e do trabalho em grupo. Na verdade, para Piaget (2011), o próprio desenvolvimento da personalidade perpassa essas interações, uma vez que elas conduzem a uma descentração do eu, engajando-o em deliberações coletivas, nas quais cada pessoa seja um agente colaborador, daí o autor considerar o trabalho em grupo como importante estratégia pedagógica, pela sua possibilidade em viabilizar a coordenação de operações, como bem pontua La Taille (2019) ao afirmar que

As relações de *cooperação* representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento (La Taille, 2019, p. 29).

Nessa perspectiva, podemos depreender que, apesar de Piaget (2012), considerar a importância da maturação biológica para os processo de desenvolvimento da criança, o autor também enfatiza a relevância de experiências que permitam a ação dos sujeitos sobre os objetos, assim como as relações sociais, marcadas por interações interindividuais fomentadoras de uma cooperação que não só permite a convivência ética, mas que retroalimentam o crescimento cognitivo,

afetivo e moral, através da ampliação da coordenação das operações responsáveis pelos processos de equilíbrio no meio dos quais já falamos.

Todo esse processo de desenvolvimento, conduzido pelos fatores mencionados, é demonstrado por Piaget (2012) a partir da elucidação dos estágios do desenvolvimento infantil, que, na verdade, reflete, as fases da construção do conhecimento, o que, por sua vez, esboça a epistemologia genética desse autor. Ele reconhece a existência de quatro estádios, a saber, o sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações formais. A vivência desses estágios, para Piaget (1989), demonstra que o desenvolvimento é, na verdade, um processo de construção, pelo qual estruturas mentais são paulatinamente modificadas por meio de acréscimos que tornam o pensamento mais ajustado a cada mudança de fase. Dessa forma, a entrada em um novo estágio do desenvolvimento, indica um maior processo de equilíbrio, que permite a criança realizar ações ou operações mais adaptativas ao meio do qual faz parte, mas que só acontecem porque ela é capaz de interagir com o ambiente e com as pessoas (Piaget, 1989). Desse ponto de vista, o desenvolvimento mental pode ser comparado à construção de um edifício, alusão feita pelo próprio autor.

Com isso, os estágios se apresentam como um avanço gradativo rumo à estabilidade, que se dá pela aquisição progressiva de capacidades, de modo que uma nova fase alcançada presume “um nível mais avançado de adaptação” (Lefrançois, 2008, p.249). Não obstante, cada estágio, como sinaliza o próprio Piaget (2011), pressupõem também limitações que devem ser consideradas e compreendidas, pois delimitam o que o sujeito é capaz de aprender naquele momento, assim como assinala o que pode ser com ele trabalhado, de modo a impulsionar ou assegurar o seu desenvolvimento pelo atravessamento fecundo de cada período desse processo.

Para tanto, isso requer saber quais são as características que marcam cada estágio do desenvolvimento, assim como as principais aquisições feitas pelas crianças em cada um deles. Diante disso, buscaremos descrever, brevemente, cada um deles, de modo a reconhecer os principais aspectos que os atravessam, pois serão úteis para a reflexão posterior que faremos acerca da relevância do conhecimento do desenvolvimento humano e dos processos de construção do conhecimento para a concretização de uma educação contemporânea mais condizente com as necessidades a serem enfrentadas.

Nessa perspectiva, temos, portanto, o período sensório-motor como aquele pelo qual o bebê apresenta apenas esquemas reflexos, com os quais começa a interagir com o meio. Em tal período, que é demarcado entre 0 e 2 anos de idade, ele ainda não apresenta uma concepção de um *eu* descentrado dos objetos; esses, para o bebê, só existem quando pode vê-los, daí se dizer que, nessa fase, não há a permanência do objeto, uma vez que a criança também não possui a representação do objeto, ou seja, o seu conceito (Lefrançois, 2008). A inteligência da criança, nesse momento, é marcada, pois, pela ação, daí Piaget (1989) falar de uma inteligência prática, por meio da qual a criança resolve seus problemas (Davis; Oliveira, 1995). Por meio das interações que estabelece, ela é capaz de ampliar seus esquemas e construir representações que fazem com que adquira a capacidade de se diferenciar dos objetos e admitir que esses permanecem a existir ainda que longe de seu campo perceptual (Bock; Furtado; Teixeira, 2002). Além disso, pelos avanços dessa inteligência prática, a criança constrói também a noção de espaço, tempo e causalidade.

De acordo com Piaget (1989), é através da coordenação de seus esquemas de ação que o bebê efetivamente desenvolve uma inteligência prática, cujo uso no meio promove as aquisições mencionadas. Segundo o autor, a partir dos 2 anos de idade, a criança mudaria significativamente a natureza de sua inteligência, principalmente em função da aquisição da linguagem e da possibilidade de fazer uso da função simbólica. Isso porque, a partir de então, um objeto ou uma situação passa a poder ser representada, libertando a criança da primazia da ação motora e do campo perceptivo. Assim, a criança pode não apenas falar, mas desenhar, imitar e dramatizar, de modo a simbolizar o mundo físico e interno, que agora não compõem apenas o campo concreto, mas passa a ser representado no campo do pensamento, com a possibilidade de ser comunicado (Piletti; Rossato, 2019). Piaget (1989) destaca, precisamente, que com a linguagem, a criança se torna capaz de iniciar os processos de socialização e comunicação, embora se admita que não há, ainda, o estabelecimento de diálogos na acepção estrita do termo, uma vez que, para o autor, a criança ainda tem o pensamento egocêntrico, sendo incapaz de, nesse período, considerar as situações do ponto de vista do outro. As suas falas, muitas vezes, constituem monólogos que acompanham a ação. Não obstante, para Piaget (1989), por meio da linguagem, a criança pode agora reconstruir as suas ações através de narrativas, além de antecipá-las. Assim, ao que tudo indica, ela assume a função de

facilitar a representação simbólica e modificar seus modos de conduta, ajustando as suas ações.

Também se reconhece que, nesta fase, a criança começa um exercício de pré-categorização, que, é assim denominado, visto que não está coordenado por operações lógicas que a permitem realizar processos de inclusão e de subcategorização, que, de fato, indiquem, uma efetiva categorização. Trata-se, pois, de uma pré-categorização, conduzida por uma pré-lógica, que fazem com que objetos semelhantes sejam colocados como iguais, em um mesmo grupo. Assim, a criança pensa que, se o cachorro é um animal com pêlo, todos os animais com pêlos, são cachorros. Embora, nisso não haja correlação com a realidade, a criança começa a aplicar uma espécie de lógica inicial, a fim de realizar generalizações. (Lefrançois, 2008).

Ademais, também faltam aos sujeitos pré-operatórios a noção de conservação de uma substância, sendo incapazes de reconhecer, por exemplo, que, apesar da mudança de forma de um objeto, a sua quantidade permanece a mesma, o que demonstra, por conseguinte, que a criança ainda não admite a reversibilidade das coisas (Piletti; Rossato, 2019), isto é, de que se a forma A de um objeto mudou para a forma B, é possível que ela seja revertida, assumindo novamente a forma A. De acordo com Lefrançois (2008), com o avanço da idade, e pela interação que estabelece, a criança passa a desenvolver um pensamento mais lógico e atinge uma compreensão mais ampliada dos conceitos.

Os processos de acomodação, portanto, levam à criança a desenvolver esquemas mais lógico-operacionais, tornando-as capazes de superar os pré-conceitos, as pré-lógicas e o não reconhecimento da conservação dos objetos, marcando a entrada no estágio das operações concretas. Ora, essa fase se caracteriza, de acordo com Piaget (1989), com a capacidade de realizar a coordenação de operações que conduzem à predominância do pensamento lógico (Davis e Oliveira, 1995). Conforme os autores, as ações, agora interiorizadas sob a forma de operações, são mais móveis e flexíveis e, por conseguintes, passíveis de reversibilidade, o que, por sua vez, dá subsídios para que ela vislumbre a conservação dos objetos.

Com efeito, nessa fase, ela já não mais se deixa persuadir pela percepção, já que, entende que, se um líquido é transposto de um recipiente com o formato A para outro com formato B, completamente diferente, esse se conserva o mesmo, uma vez

que nenhuma quantidade dele foi tirado ou acrescido. Isso se dá não só porque a operação de retorno do líquido do recipiente B para o A, é possível, como porque ele domina as operações de exclusão e inclusão, que permitem uma operacionalização lógica, de fato (Bock; Furtado; Teixeira, 2002). Contudo, a capacidade de uso das operações lógico-matemáticas citadas se restringe, conforme Piaget (2012), ao âmbito do concreto, ainda não sendo capazes de realização no campo das pressuposições que marcam o pensamento abstrato. Isso porque, para Piaget (2011), as operações lógicas se constituem, a princípio, por meio da ação sobre os objetos, pela experimentação que a criança realiza com eles.

Só depois, normalmente, a partir da adolescência, o sujeito está preparado para operacionalizar, de forma lógica, aspectos abstratos, alcançando o estágio das operações designadas por Piaget (2012), de formais. Para o autor, uma das principais características dessa fase do desenvolvimento é o fato de as operações serem possíveis de realização sobre hipóteses. Em função disso, para Piaget (1989), os adolescentes seriam capazes de elaborar teorias e sistemas de pensamento. A partir de agora, as suas operacionalizações podem ser dadas simplesmente pelo registro verbal, de modo que a ausência dos objetos não são mais obstáculos ao pensamento.

Destarte, vimos como cada estágio apresenta peculiaridades que expressam o nível de pensamento do sujeito, as limitações que o instante ao qual se encontra lhe imputa e o que ele tem para adquirir, de modo a alcançar maior desenvolvimento e, por conseguinte, mais equilíbrio. O reconhecimento desses estágios, é, para Piaget (2011), como já assinalamos, de fundamental importância para que se possa pensar no ensino, assim como, por extensão, possamos dizer ser importante que o educador saiba dos mecanismos fundamentais que conduzem as crianças de uma fase a outra, de modo que se possa trabalhar de forma a fornecer os estímulos necessários às mudanças, respeitando os entraves do próprio desenvolvimento, de forma que não se exija aquilo que, ao nível de seu pensamento, ainda não é possível, mas que se exija aquilo que, dentro de suas condições, fomente as ações que caminham para uma mudança asseguradora do desenvolvimento.

É o que procuraremos discutir, de forma mais efetiva, na próxima seção, tentando apresentar a importância de que os professores conheçam aspectos do desenvolvimento cognitivo postulado por Piaget, apresentando de que forma um trabalho pedagógico piagetiano pode, no cenário contemporâneo, fazer uso de metodologias ativas, cientes de que modo essas contribuem para aprendizagem, do

ponto de vista da construção do conhecimento. A partir disso, procuraremos propor e justificar o porquê da importância de retomar o pensamento de Piaget em um momento decisivo de mudanças da escola, como alternativa a superação, efetiva, do modelo tradicional de educação que ainda impera na educação.

## **AS IDEIAS DE PIAGET NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA (NOVA) ESCOLA ASSENTADA NA AÇÃO E INTERAÇÃO DOS SUJEITOS**

Apesar de Piaget não ter sido um educador por profissão, nem tampouco ter forjado uma teoria pedagógica, propriamente dita, limitando-se apenas a observações sobre a educação em algumas de suas obras, Goulart (1993) sinaliza que as ideias e conceitos propostos pelo epistemólogo suíço foram teoricamente apropriadas pela área educacional, embora, para a autora, o ensino ainda não considere, efetivamente, o que foi postulado por esse teórico a respeito do desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento pelo sujeito.

A partir das considerações teóricas realizadas na seção anterior, vimos que é, precisamente, a compreensão de que a construção do conhecimento se dá pela interação da criança com os objetos de conhecimento e de que ela, antes de se apropriar de certos conhecimentos e fenômenos, passa por fases sucessivas ao longo de seu desenvolvimento, cada uma caracterizada por modos de pensar específicos, com os quais abordará, particularmente, a realidade (Piaget, 1989; 2011; 2012), que irá dar subsídios a uma prática pedagógica de fundamentação, eminentemente, piagetiana. Cientes disso e das implicações cognitivas que esses processos abarcam, torna-se possível, como bem assinalou Goulart (1993), pensar ações de ensino-aprendizagem que não só respeitem o nível cognitivo dos sujeitos, mas que facilitem o desenvolvimento desses via participação ativa, mobilizadora dos mecanismos cognitivos invariantes que trabalham, conforme Piaget (1989), para a sua adaptação. Assim,

A obra de Piaget nos ajuda a compreender a sequência de desenvolvimento do modelo de mundo que uma criança vai construindo ao longo de cada período de sua vida; nos ajuda também a compreender os “erros” cometidos pelas crianças, percebendo-os como resultados de uma maneira particular de interpretar a realidade, a partir de um modelo particular de mundo que se tem. É esse modelo particular de mundo da criança e não do professor que se tem de levar em conta quando se realiza o ensino. Além disso, a construção de



novos modelos, mais evoluídos, só é possível graças à atividade do próprio aluno, que é agente de seu desenvolvimento (Goulart, 1993, p. 16)

Logo, as práticas de ensino que visam o avanço dos sujeitos em seu desenvolvimento devem levar em conta a estrutura mental na qual o aprendiz se encontra, com seu modo particular de abordar o mundo, e, partindo dele, fomentar ações cujo protagonismo do sujeito viabilize a criação de novos modos, mais elaborados, de interpretar o mundo. Dessa forma, “acreditamos que só poderá haver vantagens em respeitar as etapas (com condição, é claro, de conhecê-las o bastante para avaliar a sua utilidade” (Piaget, 2011, p. 28-29).

Em conformidade com isso, Piaget (2011) defendeu a necessidade de que os professores conhecessem o desenvolvimento psicológico da inteligência, munindo-se, com isso, de uma fundamentação teórica que o oriente a utilizar metodologias favoráveis à aprendizagem em cada estágio desenvolvimental, as quais, para o autor, precisam ser sempre ativas, exatamente em função do modo como o sujeito desenvolve seus esquemas cognitivos, a relembrar, por meio da ação. Daí o autor sinalizar que o docente trabalhe de maneira construtivista, assumindo o lugar de um animador, também ativo, cuja função é “[...] criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança [...]” (Piaget, 2011, p. 24).

Essa apropriação das informações sobre o desenvolvimento, por parte do professor, é quase que imperativa não apenas para que ele engendre situações de aprendizagem mais ativas, mas com a finalidade de mobilizar cognitivamente os sujeitos de modo a garantir a construção de seu conhecimento. Afinal, não se trata, unicamente, de aplicar certas atividades por serem mais dinâmicas, divertidas e suscitarem o interesse, uma vez que o método não é o fim, mas o meio para que os saberes se construam. Ora, trata-se, então, mais do que criar dispositivos que, como sinalizou Piaget (1989), promovam desequilíbrios cognitivos controlados, mas de que o sujeito faça operar os mecanismos funcionais, denominados, por Piaget (1989), de invariantes, a relembrar, assimilação e acomodação.

Dessa forma, o professor conhecedor desse funcionamento cognitivo, responsável pelo desenvolvimento, pode pensar em métodos ativos que causem a desequilíbrio de que falamos, em níveis paulatinos de dificuldade e que estejam alinhados à fase de desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, as práticas pedagógicas perturbariam o equilíbrio posto, mobilizando os aprendizes a dar conta

de uma nova situação, ajustando-se a ela a partir do que, primeiramente, foi assimilado. Daí poder afirmar que

“[...] ensinar [...] significa [...] provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio (equilíbrio majorante), se reestrutur cognitivamente e aprenda. [...] O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo (Moreira, 2015, p. 103).

Todavia, para que isso aconteça, como pontua o próprio Piaget (2011), o professor deve abandonar a posição tradicional de conferencista e incentivar os estudantes a fazerem, explorarem, pesquisarem, atuarem e operarem sobre a realidade em suas aulas, sempre considerando o que já demarcamos, mas que é necessário repetir: os limites e possibilidades de cada estágio do desenvolvimento. Essas proposições não são novas, tanto é que a teoria piagetiana compõe as teorias da aprendizagem (Moreira, 2015) já consolidadas e comumente trabalhadas em cursos de pedagogia e licenciaturas. Mas, ainda assim, a atuação do professor esbarra no ensino tradicional, cujo modelo tende a ser enciclopédico e centrado na sala de aula, como pontuam Vasconcellos (2002) e Nóvoa (2022). Neste modelo os estudantes não são deixados livres para trabalhar, fazendo uso de seus esquemas por uma descoberta das situações, mas assumem a posição passiva de quem escuta ou daquele que segue, diante de uma atividade ou exercício, todo o roteiro previamente dado pelo docente, que não quer renunciar a sua soberania (Piaget, 2011). Para Piaget (2011), este não é só arcaico, provavelmente tendo sido fundado em um período que não se tinha tomado conhecimento de uma epistemologia genética (Piaget, 2012), adotando, pois, uma concepção inatista ou puramente empirista da construção do conhecimento, mas é, também, cego às reais necessidades de aprendizagem dos indivíduos, uma vez que não fala a linguagem da criança, querendo dar-lhes conteúdos prontos, consolidados e sob a forma de conceitos abstratos.

Mas o que leva, ainda hoje, a adoção desse modo de ensino, que torna difícil a efetivação de práticas pedagógicas mais construtivistas? Vasconcellos (2002) aponta fatores objetivos e subjetivos que justificariam a perduração do ensino tradicional, dentre os quais: a) a *legitimação social*, visto que, por meio dele, o docente cumpre o que dele se espera, a saber, disciplinar e transmitir conteúdos; b) a *legitimação pela avaliação*, pois seu uso é justificado pela necessidade de reproduzir as informações



apreendidas pelo professor que serão cobradas nos exames avaliativos, aos quais os estudantes têm preocupação; c) a *legitimação pela tarefa a cumprir*, que compreende a defesa de que se tem um programa a ser efetivado, sem que haja questionamento da validade dos conteúdos e se eles serão apreendidos pela mera verbalização, a *didática do atalho*, uma vez que o professor ganha tempo, já que é ele que dá o resultado, sintetiza e conclui sobre o que é trabalhado, evitando o trabalhoso processo de construção por parte do estudante e a ideia de *perder tempo*, associado ao fator anterior, esse diz respeito ao argumento de que, diante de todo o programa a cumprir, deve-se aproveitar todo o tempo que se tem, ainda que isso só leve a respostas estereotipadas e mecânicas por parte dos alunos; d) o *baixo custo*, afinal, além de comportar grande quantidade de sujeitos em uma sala de aula, por meio dessa prática o professor não necessita de maior formação docente e nem se prevê adaptações na instalação e no material didático utilizado, conformando-se com recursos práticos usuais, uso do quadro, da fala centrada no professor e na organização espacial da sala em fileiras; e) a *comodidade para o professor*, sendo uma metodologia fácil de aplicar e que não exige uma consolidação fundamentação científica sobre a prática realizada em sala; e f) a *reprodução social*, fator que está relacionado ao trabalho de domesticação das instituições, no sentido de manter as desigualdades sociais. Com efeito, por detrás de todos esses aspectos que fazem perpetuar o modelo tradicional de ensino está, conforme Vasconcellos (2002), a própria alienação docente, tendo em vista que o professor não reflete sobre a sua prática e acaba por obedecer, prontamente, aos programas imputados.

Assim, há uma série de fatores motivadores para a permanência de um ensino centrado na transmissão pelo professor, que não se compromete com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral<sup>3</sup> dos estudantes, objetivo, segundo Piaget (2011), primordial para a salvaguarda da educação enquanto direito de todos os cidadãos. Essa garantia só se dará, conforme Piaget (2011), se a educação for encarada, antes de tudo, como um processo facilitador da construção lógica por meio da formação de um raciocínio adaptativo, o que implica, por conseguinte, forjar os instrumentos promotores do desenvolvimento cognitivo, especialmente por meio da

---

<sup>3</sup> Salientamos que, a despeito das diferenças entre ética e moral, Piaget (2011) faz uso do termo moral ao se referir ao desenvolvimento da autonomia do sujeito, o que pressupõe a capacidade de, em cooperação com seus companheiros, fundar regras de convivência a serem respeitadas e seguidas pelo coletivo, assim como revisá-las. Assim, o desenvolvimento moral conduz, em Piaget (2011), a adoção de uma postura ética.

ação e da cooperação. Isso porque, para o autor, o trabalho pedagógico salutar, não apenas consiste em fomentar a pesquisa e a experimentação prática, mas em viabilizar uma ambiência social necessária à operacionalização lógica. Cabe reiterar que, segundo Piaget (1899), as interações sociais constituem um dos fatores para a construção do conhecimento, especialmente das operações concretas e lógicas, visto que elas mesmas são ações interiorizadas coordenadas e, por conseguinte, sua gênese decorre da coordenação de pontos de vista e de ações cooperativas (Piaget, 2011). A significação disso é que, antes de ser apenas um local de promover desequilíbrios sucessivos que facilitem o desenvolvimento, para Piaget (2011), a escola é, antes de tudo, meio de partilha entre sujeitos, e, portanto, espaço social por excelência, o que faz com que o autor ressalte que

O DESENVOLVIMENTO do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. Falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo” (Piaget, 2011, p. 45).

As interações sociais ocupam, portanto, na teoria piagetiana, lugar primordial, como sinalizou La Taille (2019) e a escola é um dos espaços salutar para a sua ocorrência. Contudo, atualmente, no cenário contemporâneo, a escola vive, de acordo com Nóvoa (2022), um momento crítico, precisamente porque tende a permanecer no mesmo modelo instituído no século XIX, no qual impera uma educação “[...] esvaziada das dimensões públicas e comuns [...]” (Nóvoa, 2022, p. 35). Ou seja, falta a ela um funcionamento que a coloque como um ambiente coletivo de fazer com, de promover encontros fomentadores da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que só há, porque, como afirma Piaget (2011), há trocas sociais, uma externalidade que faz amadurecer as potencialidades dos sujeitos.

E são os professores aqueles que, para Nóvoa (2022), podem operar mudanças no sentido de tornar a escola um novo lugar, marcado pela dimensão pública e, portanto, comum, traço, para ele, indispensável para que as instituições escolares não sejam extinguidas pelos novos modos de funcionamento tecnológico e pelos novos discursos que mitigam o valor da escola para o desenvolvimento e

aprendizagem. Para esse autor, na contemporaneidade, seria necessário forjar uma nova escola capaz de enfrentar as mudanças sociais com discernimento, instituindo novos espaços de aprendizagem, permeados por canais de comunicação com a comunidade. Esse trabalho requer uma contribuição indispensável do professor, no sentido de trabalhar em prol de um espaço público comum da educação, a criação de novos ambientes escolares e elaboração de uma pedagogia do encontro.

E é aqui que enxergamos o papel atual da teoria piagetiana, a fim de embasar, a nível dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e dos mecanismos e fatores que operam o desenvolvimento humano, essa transformação do espaço escolar, de modo a pensar em ações coletivas, cooperativas e destituídas de um modelo de ensino cuja sala de aula e a fala exclusiva dos professores protagonizam o processo de ensino-aprendizagem, sem que se preocupe, inclusive, se o que se fala e a forma como se fala é compreendida pelos estudantes em função do estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Retomar Piaget (1989; 2011; 2012), pois, é importante para que se compreenda que as metodologias ativas são perturbadores que promovem a mobilização cognitiva que antecede a aprendizagem, funcionando como método facilitador por viabilizar, primeiro, a ação, a fim de que, após isso, os sujeitos possam adquirir operações lógicas coordenadas a ponto de lidar com problemas abstratos, compreendendo teorias e realizando hipóteses e pressuposições para lidar com problemas (Piaget, 2011). Afinal,

[...] a abstração se reduzirá a uma espécie de embuste e de desvio do espírito se não consistir no coroamento de uma série ininterrupta de ações concretas anteriores. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre, pois, essencialmente do fato de se principiar pela linguagem [...] em vez de o fazer pela ação real e material (Piaget, 2011, p. 95-96).

Tendo isso em vista, os professores poderiam descentrar a sala de aula e as atividades meramente de leitura e escrita, apostando em diversas experiências concretas, de experimentação, de percepção e ação frente à realidade, para só depois, retomar a abstração da linguagem verbal e suas possibilidades, respeitando a sequência lógica do desenvolvimento cognitivo. Com efeito, isso solicita a reconfiguração dos espaços, trabalho em equipe e desafios que façam com que os sujeitos, sem grande discrepância, saiam de um lugar a outro, sem que fiquem na mesma assimilação do mundo, ampliando o seu repertório de esquemas. Se

continuarmos na lógica de explicar e passar a “lição”, o aluno não acomoda, antes repete mecanicamente a ação de um mesmo grupo de esquemas e não aprende. Fica em uma zona de conforto, sem nenhuma equilibrção. Aprender, nesse sentido, implica promover perturbações salutareas, como já assinalamos.

Essa compreensão, inclusive, nos convoca a sair do paternalismo com certos grupos de alunos, a exemplo dos de classes repetentes, aqueles com defasagem série-idade, normalmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e os com alguma deficiência, cujas ações docentes, muitas vezes, “facilitam” para o estudante diminuindo a dificuldade, estimulando menos, e propondo atividades destituídas de desafios. Isso é inadmissível para o desenvolvimento e para a aprendizagem, visto que são as situações de desequilibrção aquelas fomentadoras de tais processos; facilitar é um desserviço a esse público.

Desse modo, as proposições piagetianas, a nosso ver, não só servem de contribuições para um ensino que facilite o desenvolvimento humano e aconteça por meio de ações que, de fato, mobilizem os sujeitos cognitivamente para a construção do conhecimento, como parece fornecer subsídios nesse momento decisivo de uma redefinição da escola e de seus espaços, justificando, em parte, de que forma a ampliação dos ambientes, o estímulo à pesquisa, a garantia de interação entre todos os sujeitos, incluindo estudantes de diversas idades e séries, podem contribuir não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo e moral, que não podem ser dissociados, segundo Piaget (2011), uma vez que esse novo modo de configuração da escola enseja a cooperação como mecanismo fundante para o fazer e o viver com, preparando os sujeitos para a vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Objetivamos, por meio deste trabalho, discutir, do ponto de vista teórico, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento na perspectiva piagetiana, bem como as suas potencialidades no âmbito educacional para a formação de uma nova escola, cujo funcionamento aposta na interação e na dimensão da experiência para formação cidadã. Iniciamos pela apresentação dos principais conceitos de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo, destacando o processo de equilibrção para a aquisição de modos mais adaptativos de abordar a realidade, os mecanismos funcionais invariantes acionados diante de um desafio e as principais aquisições

durante os estádios do desenvolvimento cognitivo. Em seguida, buscamos refletir sobre a relevância do uso efetivo dessas noções para um processo de reconfiguração escolar que vise o engendramento de espaços de aprendizagem valorizadores do uso de metodologias ativas, da dimensão da experiência e do protagonismo dos estudantes.

Assim, vimos que, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento humano funciona por meio da formação de esquemas adaptativos que permitem que o sujeito aja no mundo e aborde a realidade, superando os desafios que ela lhes coloca. Dessa forma, desde o nascimento, a ação sobre os objetos oportuniza a formação de tais esquemas, uma vez que, no processo, atuam os mecanismos cognitivos de assimilação e de acomodação, visando a equilíbrio do sujeito. Em resumo, todo o processo pode ser sintetizado da seguinte forma: a) o sujeito se depara com uma situação; b) incorpora aspectos dela para poder abordá-la (assimilação) c) responde a ela a partir dos modelos de resposta já construídos em seus esquemas cognitivos; d) percebendo que os modos de abordagem que possui não dão conta dela, ajusta e modifica seus esquemas (acomodação); e) com novos esquemas, lida de forma mais efetiva com a situação, equilibrando-se a ela.

Com efeito, o desenvolvimento se dá pela construção de conhecimentos através da interação do sujeito com os objetos da realidade, incluindo as relações sociais com seus pares. Isso porque, nesse contato interativo com o ambiente, desafios irão promover consecutivas desequilibrações, em que a ação sobre os elementos contingenciais que delas participam permitirão, via mobilização dos mecanismos funcionais invariantes, a formação de esquemas mais adaptativos. Daí a natureza construtivista da teoria proposta por Piaget, afinal, o conhecimento da realidade pressupõe que o sujeito atue, manipule e opere sobre os objetos do conhecimento. Ao fazê-lo, ele sai de estágios de menor estabilidade para aqueles de maior estabilidade. Isso, todavia, demonstra que, em parte, as respostas de algumas crianças, diante de determinadas questões, decorrem do fato de elas ainda não terem construído esquemas de assimilação adaptativos ao que delas se exigem, o que implica saber em que fase do desenvolvimento elas se encontram, para que se possa oferecer os estímulos e desafios adequados à superação para um outro estágio cognitivo.

Em conformidade com isso e diante de um apelo contemporâneo pela reconfiguração da escola, propomos que as ideias de Piaget sejam postas em prática

para que haja a efetivação de ambientes que, de fato, oportunizem que os sujeitos construam o conhecimento por meio da ação e da interação com os objetos de aprendizagem. Para isso, espera-se que tais espaços implementem metodologias ativas que funcionem, realmente, como desafios coletivos promotores de desequilíbrios, de modo a mobilizar, de forma controlada e paulatina, os mecanismos cognitivos necessários à construção de novos esquemas.

Finalmente, à guisa de provocação, problematizamos a noção de metodologias ativas, pensando a sua aparente novidade, enquanto recurso pedagógico, à nível mesmo do que esta pode significar em termos de desequilibrações nas práticas do professor. Isto poderia se traduzir sob a forma de questões como: o que a ideia de metodologias ativas significa, de fato, hodiernamente? O professor aplica essas metodologias ciente de elas podem efetuar cognitivamente? Ele busca gerar desequilíbrios controlados que promovam acomodações salutares? O desequilíbrio voltado à aprendizagem e ao protagonismo discente respondem a um ideal emancipatório (autonomia) ou se transveste em metodologias ativas como modos de instrumentalizar a formação orientada para atender às demandas do mercado de trabalho atual, no qual impera a falsa ideia de liberdade? Essas questões, de alguma forma, reiteram que o docente não pode se furtar do seu papel de mediador nos processos de construção de conhecimento em nome de uma pseudocompreensão das metodologias ativas.

## REFERÊNCIAS

BALDWIN, Alfred Lee. **Teorias de desenvolvimento da criança**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1973.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.



LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução: Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2015.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Tradução: Ivette Braga. 20 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 17 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2019.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WINNICOTT, Donald W. **Da pediatria à psicanálise**. Tradução: Davy Bogomoletz. São Paulo: Ubu Editora, 2021.


NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

**Capítulo 2**  
**A ABASTANÇA DE FUNDOS DO ZEFANIA E O APÓSTOLO**  
**DA DESGRAÇA: DOIS PERSONAGENS DA LITERATURA**  
**MOÇAMBICANA**  
*Edimilson Rodrigues*







**A ABASTANÇA DE FUNDOS DO ZEFANIA E O APÓSTOLO DA  
DESGRAÇA: DOIS PERSONAGENS DA LITERATURA  
MOÇAMBICANA**

**Edimilson Rodrigues – UFMA/Axolotl**

*Pós Doutor em Literatura do Século de Ouro pela Universidad de Navarra/GRISO e Pós Doutor em História da Arte: CITCEM – Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Estudos de Literatura pela Universidade Fluminense UFF/RJ. Professor de Literatura e Espanhol da Universidade Federal do Maranhão: Centro de Ciências de São Bernardo, colaborador da LIESAFRO-UFMA, Campus Dom Delgado como professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.*

A palavra é ave  
Migratória (...)  
é sonho que se dissipa,  
visão de vidente.  
(Eduardo White)

**RESUMO**

O artigo analisa os contos dos escritores moçambicanos José Pastor em *A abastança de fundos do Zefania* (1989) e *O Apóstolo da desgraça* (2000), de Nelson Saúte, da obra homônima (1999), resultando de atividades discursivas sobre história e literatura, sociologia e geografia literária no nas disciplinas Literaturas africanas de língua portuguesa no Curso de Estudos Africanos e afro-brasileiros, LIESAFRO/UFMA – Campus Dom Delgado. Constitui-se numa análise investigativa objetivando apresentar dois personagens da literatura moçambicana em tempos, autores e obras diversas.

**Palavras-chave:** Análise literária. Conto. Literatura Moçambicana.

**ABSTRACT**

The article analyzes the short stories by Mozambican writers José Pastor in *A abastança de fundos do Zefania* (1989) and *O Ministro da disgrace* (2000), by Nelson Saúte, from the homonymous work (1999), resulting from discursive activities on history and literature, sociology and literary geography in the teaching of the discipline, African Literatures in Portuguese in the Course of African and Afro-Brazilian Studies, LIESAFRO/UFMA – Campus Dom Delgado. An investigative analysis aiming to present two characters from Mozambican literature at different times, authors and works.

**Keywords:** Literary analysis. Tale. Mozambican literature.

## Introdução

Num olhar provocativo, sobre a história social de Moçambique, os escritores José Pastor em *A abastança de fundos do Zefania* (1989) e Nelson Saúte em *O apóstolo da desgraça* (2000) interpretam modos de vida dos sobreviventes das catástrofes sociais, pós anos 80 do século passado. Suas vozes assumem a presença dos fatos e albergam neles a veracidade dos espaços sociais e geográficos de onde brota a determinação, emanando saberes, lugares, culturas, denúncias, gestos e falas que, se expressam em feridas narradas nos contos.

O eu poético é conhecedor onisciente dos fatos. A leveza da escrita surge em turbilhão de memórias concatenadas ao discurso que se estabiliza na síntese do narrado. A memória habita o consciente dos autores que, na voracidade do dizer, minimizam as ações introduzindo, com a brevidade da pontuação, o longo dos sofrimentos de grupos minoritários.

As descrições de Saúte e Pastor sobre o personagem de ficção trazem as marcas discursivas dos seres sociais. Os textos auscultam as vozes dos sobreviventes como “apóstolos da desgraça” que ainda assolam a vida dos habitantes de cidades colonizadas.

As obras reforçam questões que norteiam o sentido dos que subsistiram, e que, por isso, transformam os sujeitos em artífices da resistência, através da palavra, em meio às vozes silenciadas que foram deturpadas por percepções e visões fundadas em estereótipos. Dualidade de liberdade expressa no conto em cotejo, pois, a palavra que os silenciou, é agora motivo de sobrevivência; a religião que os coisificou serve (como crítica – social, histórica, religiosa), mas também, elo que permite ao sujeito, antes aprisionado pelo sentido de assimilação, deixar de ser objeto de exploração e passar a sujeito de reflexão imantado no sentido da resistência, justo com instrumentos simbólicos que o coisificaram – a palavra, a religião.

Tais paradigmas (lidos ainda que sutilmente, nas aventuras do personagem Zefania)<sup>4</sup> estão focalizados nas rupturas do literário que, invertendo a situação do

---

<sup>4</sup> Todas as referências aos personagens de Pastor e Saúte são retomadas, no singular, em diálogo com a criação do livro profético e, conseqüentemente, o nome bíblico Sofonias que, sugestivamente, é retomado pelos autores no tema e personagens como seres da profecia da libertação. Lembramos que a obra publicada de Saúte, originalmente, foi em 1999, cujo conto deu origem ao título – *O Apóstolo da desgraça*. E, a obra consultada por nós, *As Mãos dos pretos – Antologia do conto moçambicano* é a edição de 2000: Caminho Editora.

Outro, é o sujeito da sobrevivência que fala nos textos, através do olhar diegético dos autores que também são conhecedores e se fizeram sobreviventes pelo uso da palavra, ainda que em outro púlpito social.

Dito assim, nos contos, os autores José Pastor e Nelson Saúte trazem a marca dos que moldaram a resistência em resíduos de sobrevivência, os sujeitos explorados, tendo como instrumentos, quando não os textos, as experiências religiosas que circulam(vam) na sociedade revelando projetos coloniais comprometidos com a submissão.

Nas análises dos textos de José Pastor e Nelson Saúte, cada tipo de imagem criada, na individualidade dos personagens principais, é constituído por um sistema de signos que nos levam à reflexão do coletivo. Os assuntos internos dos textos assumem uma teorização externa do sociológico. As aventuras que ocorrem na paisagem do social são sombras das imagens do histórico recortado como nacos de lembranças que traduzem sentimentos de rebeldia e revolta, na nostalgia de um tempo que urge contar para não esquecer. “Os anos oitenta foram anos dramáticos. Foi o tempo em que experimentámos a miséria mais abjecta em termos materiais. Onde os homens despojaram-se da sua humanidade e vestiram a bestialidade oculta na sua personalidade” (Saúte 2001, 141).

As narrativas traduzem o inventário numa panorâmica dos diferentes modos de exploração pelos quais passaram os moçambicanos, mais precisamente, os habitantes das cercanias de Maputo, centro como espaço de vendas e trocas comerciais, caso do Zefania de Pastor e Manjacaze, cercanias e províncias, na obra de Saúte, onde tudo pode e deve ser visto, como uma denúncia do histórico social africano.

Nas estratégias comunicativas do narrador, “ser representante de Deus” (Saúte 2000, 515) é uma forma de se libertar do sistema opressor que, apesar de na imanência ausente, na essência, presente. Na dimensão performática dos contos analisados abundam criações que recuperam a face trágica da história social, o artefato da capacidade fabular – o mnemônico se adensa nas imagens do social, tragicamente vivido.

## OS INDELÉVEIS ZEFANIAS

Dois personagens, colhidos quase ao acaso das leituras, não fosse a onomástica dos apóstolos da sobrevivência decantada na magia da palavra literária moçambicana, Zefania: em José Pastor – *A abastança de fundos do Zefania* (1989), e em Saúte, *O apóstolo da desgraça* (2000). Nos contos, acompanhamos as travessias de seus destinos: homens que fazem da palavra – literária esbulhando a sobrevida – seus motes de sobrevivências.

Os nomes, como as imagens das cosias, uma caligrafia pessoal, uma palavra que absorve o instante, um cheiro, são memórias que nos habitam desde a tenra relação com elas. A homofonia do nome Zefania nos remete a um instante de excepcionalidade mnemônica, de acordo com a religião que induz pensar no livro profético escrito por Sofonias, em três capítulos e cinquenta e três versículos, cujo tema central é – *A noite do juízo sobre Israel e sobre as nações, seguida da manhã da restauração do primeiro e da conversão das últimas*.

Dessa forma, o apóstolo, aqui, imantado em Sofonias é restaurado nos personagens, na recepção dos momentos proféticos, distintos desde aí do profeta Sofonias, que antevê os acontecimentos. Os ‘profetas’ dos momentos como profecia revelada, nos contos, são os arautos da confirmação profética. Apresentam o pecado vivido pela presença do europeu, e, em muitos aspectos, a idolatria de muitos sobre o Outro. O antípoda é marcante, pois na dura travessia do verbo a experiência da linguagem os aproxima. Nessa panorâmica, linguagem religiosa e literária não lidam com instrumentos diferentes, lidam com os mesmos instrumentos de forma diferente, a palavra.

Quanto ao étimo Sofonias, significa “o senhor esconde”, o que se reveste no sentido oposto do que os escritos expõem, a ‘verdade’ e o retorno, não a Deus, como no livro profético, mas ao *statu quo* da sociedade anterior à chegada do colonizador. Nesta análise, toda a frase latina faz sentido – no estado em que as coisas se encontravam antes da guerra, (*Statu quo res erant ante bellu*) ou, como aduz o poeta africano, antes da “noite grávida de punhais” (Martins In Andrade 1976, 232).

Na leitura dos contos como nos romances, a melhor forma de entendê-los é saber como se comportam as personagens. Nos contos selecionados, nesta análise, os personagens, em movimentos de excepcionalidades, revelam modulações do real.

Nos estudos da comparação literária, destoando da temática desse estudo, é determinante perceber a recorrência do resgate, por parte dos autores do personagem Zefania, em momentos históricos diversos. Eles buscam impressões na vida cotidiana de Moçambique, e, conseqüentemente, literária, como representação de outros seres que compõem a realidade cotidiana africana vinculando-os à percepção de que:

O cotidiano exige a participação de todos os seus sentidos, absorvendo a sua individualidade como um bloco homogêneo. Todas as potencialidades humanas entram em ação na vida cotidiana: as nossas faculdades intelectuais, a nossa sensibilidade – as paixões, as ideias e os nossos interesses são deflagrados num grande acorde vital (Oliveira 1991, 351).

Na depuração dos personagens, “deflagrando um grande acorde vital”, em obras e tempos distintos, os fatos sociais e históricos exigem a participação ativa de ambos, na absorção de suas individualidades, ativando a realidade circunstancial que se adapta ao plano do existencial, famélico por trabalho, e conseqüentemente, alimento que os impõe ao uso das “faculdades intelectuais”, no mundo árido do sustento.

Em articulação das práticas que exigem a mobilização das sensibilidades históricas e intelectuais, o personagem Zefania desenha as linhas do social, traz a sucessão de eventos, em multiplicidade de vozes e ações, e se transforma em sujeito dotado de distopias como reflexo das relações histórico-políticas.

O cariz das personagens, na lide da linguagem, no esfacelamento da língua do dominante que é edificada nos étimos do dominado, doa fonemas de resistência.

Dito assim, concordamos com Oliveira (1991), quando nos lembra o seguinte: “Na morfologia da personagem projeta-se toda a morfologia da sociedade à qual ele pertence. A personagem reflete a trama das relações sociais. Conforme o grau dessas relações, o seu maior ou menor teor da complexidade, as personagens passam a valer como paradigmas sociais” (Oliveira 1991, 352).

Os elementos estruturais das narrativas se soldam, no personagem infantil de Pastor, à composição de seu discurso, à maleabilidade e traquinagem da metáfora bíblica, como estratégia de incursão no pequeno mundo que o cerca. Tais estratégias ampliam-se, no teor da complexidade do personagem de Saúte, adulto. Numa analogia com as palavras de Candido, Rosenfeld e Gomes (1976, 111) “A nitidez espiritual das personagens desse último impõe-se tanto quanto a presença física” do primeiro. Aquele personagem de Pastor sonda a vida em seu entorno, porque criança,

na magia do conhecer que se revela na natureza; o segundo, já adulto, realiza o périplo da (re)descoberta como forma de sobrevivência, no real, desde o símile da palavra que fermenta pão.

Na miniaturização das conquistas, o menino Zefania explora os rios, córregos, fontes, à busca dos objetos que, na transferência das imagens, doam o peixe-alimento desde o poder da palavra. No gigantesco mundo do adulto, o Zefania percorre ruas, bosques, avenidas, cidades, à busca do alimento, e esperançosamente, da vida, como lucro do trabalho dispendido pelo corpo, ainda não de todo fisicamente mutilado.

Na morfologia da personagem adulta projeta-se toda a morfologia da infância do Zefania. Como expressão nostálgica do leitor que somos, talvez, num erro categórico, nos convença em afirmar que, no interstício de 10 anos, de mundo aventureiro do Zefania, de Pastor, e de sobrevida nas aventuras do mundo do desterro, do personagem de Saúte, ele declare – o homem que sou, deve muito ao menino, Zefania, que fui. São revelações icônicas que nos levam a pensar na dimensão adquirida pelas experiências de ambos: são familiares, são condicionadas pelo contexto da similitude – de ações, de oportunidades, de sobrevida. O tom do texto que pretexta a vida, o nome que doa não só a homonímia, mas constitui a fisionomia da personagem que vive no mesmo contexto visual, e socialmente definido, estão vincados nas obras.

Desde aí, a estratégia da articulação da linguagem, melhor, a contradição quanto ao uso da palavra, nos comoveu. Homens que foram silenciados por anos, cuja palavra mais presente era o silêncio, nos textos aqui selecionados, como nos espaços religiosos e sociais, quebram a barreira que os aprisionava, linguisticamente, para recompor suas memórias como ritos de passagens na lavra da palavra que liberta.

O virtuosismo da linguagem sedimenta o uso, silenciado dela, como numa oficina da (re)invenção, já de há muito elaborada. Palavra e memória, ritual de sentidos e sentidos ritualizados no religioso, cultural e histórico, nos são apresentados nesta festa da denúncia velada, na implosão infantil no mundo colonizado, pois, “Tudo lhe nasceu dos braços, do esforço prematuro, e mesmo da traquinice” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 141).

Um impetuoso conclamo de desejos de sobrevivência é posto no cenário da literatura moçambicana para ser contemplado nos espaços sociais, culturais e acadêmicos, como objetos de reflexão sobre a palavra de resistência e sobrevida,

como suporte de liberdade, repositório de um arsenal de alimentos, em abundâncias dos homens ilhados no medo, na fome, reveladas nas escarificações do poder.

Os contos, aqui selecionados, revelam a experiência da palavra em conúbio com a contação de histórias, essas decantadas na vivência de homens que fazem dela instrumentos de sobrevivência – o rito de contar encanta com aprendizados e estratégias de imagens, os recursos expressivos se congratulam as memórias tradicionais vividas no oral, para superar dificuldades básicas – vestuário, moradia e alimento, como principais objetos de certificação da vida, nos textos: *A abundância de fundos do Zefania* e *O Apóstolo da desgraça*.

Como apóstolos de palavras, os personagens adquirem a aura da lucidez e imprimem, no corpo da metáfora bíblica, suas estratégias de sentidos com valores da alucinação inventiva. Posto que, essa brota como fósseis de memórias escavadas no atormentado vetor da sobrevivência – “Quando você trouxer carapau, então eu já sei que peixe fora do rio é abastecimento” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 140).

O esmero da arte literária, com sensibilidade expressiva, no uso de recursos estilísticos, com figuras de palavras e de pensamentos, esbulha a norma, engravida o idioma com expressões locais, vincando maneiras pessoais de realizar o artefato literário com o saber do oral.

Este texto sonda a territorialidade linguística existente entre sobreviver e pregar, viver e resistir, com os instrumentos que há muito os aprisionou – a palavra religiosa, as imagens de redenção, a salvação metafórica, a liberdade como fronteira que contribuíram, decisivamente, à formação de uma literatura *sui generis*: na linguagem dos contos em cotejo, como forma estratégica do escrito bíblico, transformando os homens famélicos, em sujeitos históricos saciados pela palavra que oferta alimento.

As narrativas, eivadas no verossímil, levam os leitores a acreditarem em outro tipo de verdade, a criada pelo poder da argúcia, viradas e reviradas nos meandros da vida que declara que os dramas humanos são objetos das vivências. Posto que, os escritores transformam o social-político em estruturas histórico-artísticas de sobreviventes, em revisitações dialógicas como podemos perceber nos excertos seguintes.



## VERSÍCULO 1º O RELIGIOSO

Com várias incursões nas ideias de salvação e redenção, em sobrevida que articula o religioso e o mundano, a multiplicação e a partilha, o rural e o urbano, o centro e a periferia, os discursos, tanto dos personagens como dos narradores, se estruturam em metáforas bíblicas, como no excerto incisivo, declamatório e criativo:

“Estou a vender uma coisa que me foi oferecida. Você sabe?: para as pessoas viventes do pão, isso pode-se. Multiplicar os peixes em pães não fui eu a inventar, foi o Jonas que me contou” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 142). Com a sensibilidade da descrição do aquático em Pastor, a narrativa de João (6:1 a 15) sobre a primeira multiplicação dos pães é mais envolvente para entendermos os contos, principalmente ao retomar o aquático na toponímia – “Depois disso, Jesus atravessou o mar da Galileia, conhecido também como mar de Tiberíades” João (6:1). No entanto, pela brevidade que cadencia o conto, e o sentido da oferta, em Mateus (15:32 a 39), sem as descrições toponímicas, encontramos o sentido da partilha em Zefania de Pastor e Saúte.

É bem verdade que a invenção se amplia no poder da intertextualidade. A multiplicação nos evangelistas como sabemos, é de pães e peixes. A multiplicação de peixes em pães é já uma releitura de Mateus (15:32 a 39), Marcos (6:30 a 44), Lucas (9:10 a 17) e em João nos versículos (6:1 a 15).

Desse modo, o poder fabulador, de há muito citado pelos quatro evangelistas, é ampliado na ideia de um ser que, no conto é Jonas quem prega. E como ocorre nas memórias dos apóstolos, as histórias têm, tanto na primeira, como na segunda multiplicação, variações de pontos de vistas quanto aos elementos da narrativa, em uns “sete pães e alguns peixinhos”, noutros “cinco pães e dois peixes”. Nessa artesanaria diaspórica, não esqueçamos que quem conta ao Zefania, a história dos pães e peixes, é Jonas que também tem uma relação ao marítimo, com um peixe grande ou animal marinho como lemos em Jonas (1:7) e Mateus (12:40).

Nessa revisitação literária, redensões e imagens bíblicas são, também, captadas desde o título da obra de Saúte, a súmula libertária e norteadora solda, imagisticamente, os sentidos da narrativa – “Então o Zefania chegou em casa e olhou para a família que minguava. “Vou ser o representante de Deus para que a luz apague essa miséria”” (Saúte 2000, 515).



Numa grandeza dialógica, os personagens forjados na ação da palavra, ressignificam suas ações em referências do cotidiano e da vida religiosa, perfilando a figura do colonizador que trouxesse a miséria, na semântica do Zefania que usa das palavras do magna religioso, na obtenção do peixe e do pão, símbolos do alimento, inclusive religioso, denunciatório da coisificação do sujeito.

Zefania, usando a consciência religiosa, dá fluxo à potência redentora da resistência, que, aliás, tinha que aparecer, desde a metáfora do título que resguarda a palavra – apóstolo –, o personagem expelia a necessidade de busca de uma nova profissão: “Que tal se eu inventasse a minha religião?” (Saúte 2000, 518).

A pergunta faz defluir, por toda parte, essa persistência do Zefania de troca de espaços, de campo de trabalho, o que dá a ele uma impressão de significância, agora, à criação do trabalho na aferição do poder da palavra religiosa, como a alquimia que decanta alimento.

Desse modo, ele revela dois poderes dos sobreviventes – o magnetismo ao novo, via o que outrora era esplendor e aculturação, a religião. E, noutra prisma, a palavra como instrumento que dá fluxo ao veio narrativo e põe fim à decadência do homem dissoluto, ao esfacelamento do sujeito, que vivia o abantesma do passado que despertava à desistência.

## **VERSÍCULO 2º O AQUÁTICO**

Nos contos, os autores de Moçambique compendiam a trágica aventura dos sobreviventes, homens que redesenham suas rotas e aventuras, numa síntese enigmática de denúncia e liberdade. “Zefania, escuta-me bem: tu andas por aí a espalhar os fundos do rio por uma bagatela. Vendes seus habitantes, verdes plantas aquáticas, seus segredos e delírios de frescuras” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 141 e 142). O chamado em primeira pessoa do narrador denuncia a vivacidade de quem quer falar por si, não mais ser ouvido, reescrito por outros. O vocativo enuncia uma voz idiossincrática do ser social que tece uma rede de palavras, ante os nós no entorno dos quais imperavam estratégias de silêncio, aceites e amuos.

Os narradores modelam novas imagens, pedem a palavra, direcionam novos sentidos da fala individual que repercute no coletivo, na clareza de que, “falar é uma forma de fazer, a língua é uma força ativa da sociedade, um meio pelo qual os

indivíduos e grupos controlam outros grupos, mas também resistem a esse controle” (Burke 1995, 41).

Destarte, no mais das vezes, como aduz Leite (1998) “O narrador propõe uma nova adequação dos tempos antigos aos actuais”. Pois, continua a autora, “o acto de contar passa pela leitura, pela devolução à oralidade da escrita, pela devolução do silêncio à voz” (Leite 1998, 76) que, no conto em análise, ganha a dimensão da (re)criação linguística como mecanismo de simulação do Outro – “Teus pais souberam escolher-te um nome bonito, sim senhor. Não foram eles. Respondeu orgulhoso. Esse nome fui eu a escolher. É para os do rio, e da rua. E também para você, porque é algum tanto meu amiguinho” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 141).

A “resistência ao controle” do mundo proporciona o entendimento particular da criação de um tratamento adequado aos mais próximos, criando assim, um espaço da dramatização onde os artistas se apresentam, segundo a leitura do texto social, com os nomes das personagens, fazendo, pois, do silêncio histórico o seu mensageiro.

A imagem do peixe, assim como da água que o recebe, transmite sentidos de liberdade e mobilidade, visto que o peixe é livre. Porém, no conto, o símile é com o sujeito africano que foi aprisionado e vendido, retirado de sua vida cotidiana, para viver a vida de outros na cotidianidade do antípoda. O colonizador, na figura de Zefania que vende e aprisiona o peixe, desrespeitando os segredos, saberes, seus delírios de frescuras, proporciona interpretar a castração dos sentidos de vida e cultura por ele implementado, via projeto colonial, posto que “Bebe da água dele. Brinca com os peixes dele. Adormece nas margens dele!” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 139).

O excerto, acima, se visto pelo olhar da imagem que relaciona homem/peixe, o último é decalcado da imagem do primeiro, quanto ao espaço geográfico moçambicano, pois permitiu que o estrangeiro bebesse da sua água, esbulhasse o seu mundo/rio, se relacionasse com ele e seus familiares, na intimidade de quem recebe o convidado à contemplação das benesses do solo, da terra e da cultura.

A presença do elemento aquático, da mãe, da natureza doa signos de sobrevivência desde o acúmulo, travessia que revela posse, fluidez, e evidencia-se nesse excerto - “Minha mãe costuma perguntar: Você quer ser um rio Matola, ou o quê?!” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 140). Desde o simbolismo cósmico do rio e do fluir de suas águas, da morte e da renovação, algumas citações e os símbolos usados, nesse excerto, são confluentes ao sentido do todo textual, pois permitem afirmar que – “O curso das águas é a corrente da vida e da morte. Em relação ao rio,

pode-se considerar: a descida da corrente em direção ao oceano, o remontar do curso das águas, ou a travessia de uma margem à outra” (Chevalier e Gheerbrant 1999, 780).

Nessa concatenação de sentidos, análises mais cuidadosas de alguns excertos possibilitam perceber as tensões que se reproduzem tanto na realidade sociocultural, desde o signo do aquático, quanto no modo como se organizam as figuras de linguagens que primam pela travessia dos sujeitos, como nesta fala do narrador:

“Afaguei-lhe o cabelo lanífero, rebelde, pensando: fundo fantasia de rio; sobrevivência: leitões, esteiras. E verdadeiros rios desaguavam no meu sal, onde os fundos lhe nascem perenemente. E tive que responder: nunca comprei um pedaço de rio em toda minha vida” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 139). Na figura do rio que corre para o mar, salgado na inversão do doce, temos o narrador e o personagem aí imantados.

Os personagens traçam os seus panoramas de viagens na incursão do solo moçambicano, esmerilhando as tensões e distensões da vida social, religiosa e cultural, criando reflexões dos meandros políticos, econômicos e intelectuais. “Nas mãozinhas escondidas um globo de vidro. Um aquário buscado: peixes, plantas. E água. Água doce” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 140), que revela o símbolo da vida perene, vida de saber que presidiu a formação das águas no instante da Criação. No sentido de criadora e destruidora, no conto, revelando sustento ao solo e ao humano – água doce. A citação auxilia às reflexões dos sentidos de vida, que foram abafadas pelos colonizadores quando inibiam acessos aos poços, lagos e lagoas. Assim, na miniaturização do mundo, mãozinhas, aquário, definem a leitura do mundo e seus pertences aprisionados, não como algo negado, mas perpetuado e protegido com a flora e fauna.

Nessa digressão de resíduos e percepções, vida e morte, criação e destruição, os símbolos se irmanam no significado de globo que doa ao Zefania o sentido de cocriador do mundo, desde o signo ‘água’ doce – “A água se torna o símbolo da **vida espiritual** e do Espírito, oferecidos por Deus e muitas vezes recusados pelos homens. Jesus retoma esse simbolismo no seu diálogo com a samaritana: *Aquele que beber da água que lhe darei não terá mais sede... A água que lhe darei se tornará nele fonte de água a jorrar em vida eterna* (João, 4, especialmente versículo 4) (Chevalier e Gheerbrant 1999, 780 **negrito e itálicos dos autores**). Como os nacos de pães, o rio toma a imagem do sólido, representando na metáfora e no signo, o alimento que se

come em fragmentos, posto que, “É um pedaço do fundo do rio” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 139) como fonte de vida a jorrar alimentos inteiros, diríamos.

### VERSÍCULO 3º O TELÚRICO

Distintamente do conto de Pastor, o de Saúte se estrutura na mobilidade pelos rincões da terra de Moçambique e, quiçá, por outras regiões de África, isto depois da diáspora, mais uma vez, vivida – “A primeira profissão foi do gado. Pastou até que veio da capital um dirigente com balalaica dizer que o lugar deles eram as aldeias comunais. Tinham que emigrar” (Saúte 2000, 515 e 516).

Os desmandos das autoridades estão demarcados no itinerário que realiza Zefania à busca de emprego. Nesse sentido, ele próprio incorpora o poder e as configurações das mobilidades dos sujeitos que foram desterrados a outras regiões e, na sobrevida imposta, não se adapta, precisando cumprir seu devir imantado no sopro redentor da resistência – “Zefania não se coletivizou. Abriu para o Rand. Mas quem disse que o azar anda desacompanhado? Teve um acidente e regressou sem um braço. Até hoje não sabe contar o que lhe aconteceu na mina” (Saúte 2000, 516). Na jornada de incursão, o seu retorno é pactuado no significado da perda do instrumento que o faz transitar à busca do trabalho: o braço. Ele é o que proporciona, também, o despertar à criação de uma nova empresa, cujo soldo e lucro advêm da disfunção do corpo, que mutilado precisa, ainda, conservar e permitir os atos privilegiados, para poucos, dos simbolismos da força para agir, do poder de fazer e operar. Pois, o braço é o símbolo da força, do poder, do socorro concedido, da proteção. É também, o instrumento da justiça: o braço secular inflige aos condenados seu castigo (Chevalier e Gheerbrant 1999, 140).

Nessa reformulação de textualidades religiosas e sociológicas, o texto literário, se configura também, como leitura do histórico-social. Na figura de Zefania os autores denunciam as estruturas do sistema social e político de Moçambique, oriundos das experiências de homens marginalizados do espaço do trabalho que precisa ser rastreado pela vivacidade do personagem que é, por invencionice colonial, errante.

Desejando entender e fixar os saberes de sociedades que não usavam a escrita, não por uma questão de incapacidade, como erradamente se pensou, mas porque o uso da oralidade é o resultado de uma certa maneira de entender a prática social, a produção literária trabalha formas de escritas que, recriando o tempo mítico, resgatando valores

habitados por crenças ancestrais, revelam uma maneira específica de olhar o mundo (Afonso 2004, 50).

#### VERSÍCULO 4º O HOMÔNIMO

Os textos revelam, desde a homonímia, um imenso painel dos homens açoitados pela miséria, fome e desemprego revelados na figura de Zefania, pois os nomes refletem a degradação do momento histórico vivido. Zefnia é, a um só tempo, a representação da miséria e da violência, é ainda: o catequizado, que escravizado pela religião e pelo capitalismo, sentia-se no direito de invadir o espaço do púlpito, para saquear, através da palavra, o armazém de sobrevivência, a capela.

Na intertextualidade e sua recorrência ao criador do Livro Profético Sofonias, os personagens de Pastor e Saúte desempenham igualmente papel primordial ao equilíbrio e entendimento das obras. As palavras dos autores criam o sentido de irmandade em torno do nome que evoca pregação e origem, o sobrenatural e o humano, irradiando sentidos de liberdade e salvação, como o nimbo simbolizando os personagens sagrados no apostólico “polarizado na sua globalidade”.

O escritor africano, letrado pela escola e pelos modelos ocidentais, acabou por fazer coexistir diferentes tipos de discurso, polarizados na sua globalidade em torno de mundividências, símbolos e linguagens próprios de comunidades para quem os mitos permitem compreender o significado da morte e da vida, as relações entre o homem e a natureza (Afonso 2004, 50).

Aquela mundividência, no apuro da criação linguística dos personagens, invenções e criações de nomes, retomadas de imagens associadas ao coletivo, palavras e frases que retomam o *locus* toponímico, demonstra a coesão entre o mundo cultural e o literário moçambicano. Deste modo, os contos nascem de uma intenção, de uma visão profética – “Eu dou-lhe um bocado do fundo do rio. Você dá-me um bocado de pão” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 139) e, em Saúte – “Mas então disseram que a nossa vida era vítima da guerra. E agora que não se ouvem as armas? Somos vítimas de quê? Da paz?” (Saúte 2000, 517).

Dito assim, através da análise da palavra religiosa, o personagem encontrou as motivações que transcorrem em todas as obras trabalhadas – trabalho e alimento no pastoreio da palavra, como fundamentos de uma verdadeira crítica moçambicana depurada no vigor da intuição e engenhada desde o arcabouço religioso.

Os nomes dos personagens, pela relação sonora, nos permitiram relacionar, como já posto anteriormente, com o personagem bíblica, pois o nome Zefania surge, bem mais amplo que um signo sonoro, bem antes, como um símbolo divino, visto que designa a própria identidade do tema dos contos. O que nos leva a afirmar que – “É preciso observar ainda que a invocação do Nome está ligada, por certos aspectos, ao simbolismo do som e da linguagem” (Chevalier e Gheerbrant 1999, 641 maiúscula dos autores).

Essa busca de conexões, (literária e religiosa, auscultando a palavra que gera alimento, na coesão entre a criação da obra, e a criação dos objetos como arranjos de sobrevivência e sobrevida), determinam a tessitura majestosa da criação dos autores. As imagens locais, as trajetórias à busca de trabalho, exerceram influências preponderantes no aspecto da criação literária. As obras surgem como resultado de aventuras incursionadas nos espaços e paisagens, as obras trazem as memórias e os cenários, mesclando as vivências de dois personagens que, provavelmente, são os mesmos, um em tempo de sua infância – o Zefanias de Pastor:

Olhei-o de frente. Miúdo risonho. Miniatura de íncola das ruas e dos becos. Luarento: olheiras de noites desadormecidas, seroadas à volta da fogueira. Madrugava a malandrice no seu rosto. Olhos espreitantes num sorriso amplo e desassossegado: anuviado. Na voz fina: o choviscar da saliva; ilha de palavras” (Pastor in Godinho e Rosário 1994, 138).

E, noutro extremo, na madurez da vida, numa extraordinária riqueza dialógica, o Zefania adulto de Saúte, apóstolo, que também, usa do símbolo da água, na aspensão do divino amor:

Nhembete era a vizinha do lado. Zefania encurtou o caminho da rapariga à fonte, pois a água chega para as duas famílias. O amor entre os dois nasceu dessa torneira que não se cansava de jorrar água.

Zefania mudo, ficou outro. Ganhou entusiasmo. Até parecia que tinha o outro braço. Arranjou um serviço de guarda. Mas a vida foi apertando e largou a profissão de dormir na entrada das casas à espera dos gatunos (SAÚTE, 2000, p. 516 e 517).

Os autores aqui selecionados são daqueles que, através da escolha dos nomes de seus personagens, não deixam expiar as suas cóleras. A obra cumpre o rito da fidelidade aos temas e ao tempo, decantada na veracidade humana, reclamando determinados posicionamentos sociais e ideológicos, ela é fidedigna aos problemas culturais, na revelação da consciência artística.

## Conclusão

Nas obras analisadas há um liame entre as personagens de Saúte e Pastor, como paradigmas da sobrevivência, ou melhor, existe o protótipo de um 'Nome' imantado no sujeito africano através da literatura que demonstra à sociologia que ambos trabalham com os mesmos instrumentos o sujeito histórico, mas com pontos de vista distintos na criação do objeto.

Os contos não se transformam apenas quando muda o contexto histórico em que se inserem, transformam também, o leitor em sujeito da história. Dentro de um mesmo contexto, os contos assumem feições diversas, pelo que colocar-se-á melhor o problema de sua criação caracterizando-os como objetos de visão crítica da sociedade. E ainda, nas palavras de Oliveira (1991), eles detêm a intensidade e complexidade da vida social à qual se vinculam, não em grau de dependência, mas de poder acusatório.

Por fim, afirmamos que nos textos, e também da leitura do livro profético, saltam à vista os defeitos da relação colonizador/colonizado, catequese e cultura, donde visualizamos as relações cerzidas pelas lutas e conquistas sociais que emanam deles, desde a argúcia do verbo. E mais, a leitura possibilitou afirmar que os contos estão na cena do social, na história cultural, no religioso, mas sobretudo, “nos versos dos poetas/ e no espanto dos profetas” (Saúte 2004, 594).

## Referências

AFONSO, Maria Fernanda. *O conto moçambicano – escritas pós-coloniais*. Lisboa: Caminho, 2004

ANDRADE, Mário de. *Antologia temática de poesia africana 1 – na noite grávida de punhais*. Lisboa: Sá da Costa, 1976.

BURKE, Peter. *A arte da conversação*. Trad. Álvaro Luís Hattner. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

CANDIDO, Antonio, ROSENFELD, Anatol e Gomes, SALLES, Paulo Emílio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

CARMO, Mário e DIAS, M. Carlos. *Introdução ao texto literário – noções de linguística e Literariedade*. Didáctica Lisboa: Editora, 1986.



CASTAGNINO, Raúl H. 1970. *Tempo e expressão literária*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1999.

COELHO, João Paulo. *As visitas do Dr. Valdez*. São Paulo: Kapulana, 2019

FIGUEIREDO, LANNA, Maria do Carmo e FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza; PUC Minas, 2012

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literaturas africanas de língua portuguesa – mobilidades e trânsitos diaspóricos*. Nadyala, 2015

GODINHO, Maria Luisa e ROSÁRIO, Lourenço. 1994. *O conto moçambicano – da oralidade escrita à escrita*. Rio de Janeiro: TeCorá Editora, 1994.

HUYSSSEN, Andreas. *La cultura de la memoria*. Revista de Crítica Cultural, Chile, n.08, jul, 1999.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades & Escritas – nas literaturas africanas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

MESTRE, David. *Subscrito a giz*. Luanda: Edições Maianga, 2004.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada*. São Paulo: Edusp, 2000.

NORA, Pierre; Le Goff Jacques. *História: novos problemas*. Trad. Bernardo Leitão et al. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

OLIVEIRA, Franklin. *A dança das letras – Antologia crítica*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1991.

REIS, Livia. *Conversas ao Sul. Ensaios sobre literatura e cultura latino-americana*. Niteroi-RJ: Editora da UFF, 2009.

SAÚTE, Nelson e MENDONÇA, Fátima. *Antologia da nova poesia moçambicana*. Maputo: AMOLP, 1989.

SAÚTE, Nelson e SOPA, António. *A ilha de Moçambique pela voz dos poetas*. Lisboa: Edições 70, 1992.

SAÚTE, Nelson. *As mãos dos pretos – antologia do Conto Moçambicano*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SAÚTE, Nelson. *Nunca mais é sábado – antologia de poesia moçambicana*. Lisboa: Dom Quixote.


SAÚTE, Nelson. 2001. *Os narradores da sobrevivência*. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

SCHLAFMAN, Léo. *A verdade e a mentira – novos cainhos para a literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

**Capítulo 3**  
**A APLICABILIDADE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**  
**COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E**  
**APRENDIZAGEM**

***Fábio José de Araújo***  
***Mauro Porfirio Barbosa Guimarães Júnior***  
***Jônathas dos Santos Carretero***  
***Zenayre Mendes de Oliveira***  
***Francisca Martins dos Santos***





## A APLICABILIDADE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

**Fábio José de Araújo**

*Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Professor Efetivo de Biologia na Seduc-CE e Professor Efetivo de Geografia na Rede Municipal de Tianguá-CE, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8319967869081674>. E-mail: [jofabiojose@gmail.com](mailto:jofabiojose@gmail.com)*

**Mauro Porfirio Barbosa Guimarães Júnior**

*Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestre em gestão em organizações aprendentes pela UFPB. Técnico administrativo em educação no instituto federal do Ceará (IFCE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6274219994724013>. E-mail: [mauroporfirio@hotmail.com](mailto:mauroporfirio@hotmail.com)*

**Jônathas dos Santos Carretero**

*Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestre em Novas Tecnologias na Educação pelo Centro Universitário Carioca (2023). Professor de Artes na Prefeitura Municipal de Maricá-RJ e na Prefeitura de Niterói-RJ e Coordenador Pedagógico da Fundação Municipal de Educação em Niterói-RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243411155830000>. E-mail: [jcmusico@bol.com.br](mailto:jcmusico@bol.com.br)*

**Zenayre Mendes de Oliveira**

*Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University, Estados Unidos (2022). Professora e Pedagoga na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376581788640952>. E-mail: [zenayreoliveira@gmail.com](mailto:zenayreoliveira@gmail.com)*

**Francisca Martins dos Santos**

*Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestra em Ciências da Educação( Maestria en Ciencias de la Educación) pela Uiniversidad de San Lorenzo- UNISAL, PARAGUAY- (2019).*

*Professora Efetiva da Rede Estadual do Amazonas. Lattes:*

*<http://lattes.cnpq.br/6612358724362708>. E-mail: [martinsfrancisca64@gmail.com](mailto:martinsfrancisca64@gmail.com)*

## RESUMO

Neste estudo de natureza bibliográfica, realizou-se uma análise sistemática sobre a aplicação de Histórias em Quadrinhos (HQs) como instrumentos pedagógicos no contexto educacional, com ênfase em sua implementação em salas de aula. Esta investigação foi motivada pela necessidade de aprimorar o desempenho acadêmico no ensino fundamental, que apresenta um déficit de aprendizagem identificado por meio de um diagnóstico aplicado aos estudantes de uma instituição pública no município de Ibiapina-CE. A revisão da literatura existente sobre o tema permitiu uma reflexão profunda sobre a eficácia das HQs como um recurso pedagógico robusto, capaz de fortalecer o processo de aprendizagem do aluno. Neste contexto, o objetivo deste artigo é promover e orientar o uso adequado das HQs nas práticas educativas, explorando as possíveis estratégias para sua implementação como ferramenta didático-pedagógica e sua aplicação transversal nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. A análise bibliográfica revelou que, quando adequadamente integradas ao ambiente de sala de aula, as HQs contribuem para o desenvolvimento do hábito de leitura nos alunos, o que, por sua vez, estimula a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia, resultando em uma melhoria significativa no desempenho acadêmico.

**Palavras-chaves:** Histórias em Quadrinhos. Ferramentas pedagógicas. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Presente em praticamente em todas as bancas de jornais e revistas, as histórias em quadrinhos constituem uma narrativa contata a partir de uma estrutura em que a arte gráfica representada por desenhos caracterizando personagens está associado a um discurso direto constituindo assim, a fala.

Os quadrinhos são gêneros discursivos que associam às linguagens verbal e imagética, envolvendo elementos como personagens, tempo, espaço e acontecimentos organizados em seqüência, numa relação de causa e efeito. A expressão verbal costuma aparecer nos balões, nas legendas (ou letreiros), onomatopeias e interjeições. O uso de

imagens e representação de gestos compõe a linguagem não verbal, essencial à criação das HQs (Magalhães, 2012).

Magalhães (2012) evidência as características deste gênero discursivo, como língua falada associados aos recursos visuais e da língua escrita e sua reflexão sobre a importância dos quadrinhos na educação em suas diferentes possibilidades pedagógicas.

Afonso e Andrade (2011), são categóricos em afirmar que as histórias em quadrinhos vêm servindo como ferramenta didática por muitos professores nas mais diversas disciplinas do currículo escolar, segundo os autores elas oferecem aos professores uma gama variada de possibilidades que ajudam os estudantes a compreenderem temas complexos de histórias e das linguagens literárias.

Com gêneros variados, as histórias atingem públicos de todas as idades. As histórias em quadrinhos com temas históricos, por exemplo, são um grande sucesso. Os temas abordados também envolvem questões sociais atuais, como a discriminação racial, pobreza e desigualdade, além de política e organização econômica (Afonso; Andrade, 2011).

É neste contexto, que surge a necessidade de repensar o uso de ferramentas pedagógicas que possam auxiliar o professor em sua jornada na sala de aula, deixando o ensino mais prazeroso e fortalecendo a aprendizagem das crianças.

Rezende (2009) afirma ainda que as Histórias em Quadrinhos (HQs) são obras ricas em simbologia que podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor, e este convite, do ponto de vista pedagógico é uma ferramenta crucial para desenvolver na criança, o gosto e o prazer pela leitura, o que fortalece o ensino e o aprendizado em todas as áreas do aprendizado. Conforme afirma Custódio (2007) através das Histórias em Quadrinhos (HQs) “[...] pode-se tratar de qualquer assunto, em qualquer disciplina ou grau de ensino. A contribuição para a Língua Portuguesa, Redação, leitura e Educação Artística dispensa comentários”.

Até sua formalização como ferramentas de cunho pedagógicos, as HQs eram vistas como prejudiciais durante o processo de aprendizagem dos alunos, segundo Vergueiro e Ramos (2009), somente com a promulgação da LDB e dos PCNs que este gênero textual passou a ser valorizado como ferramenta de ensino dentro do contexto escolar, antes disso, era vista como mera ferramenta de distração e entretenimento.

Partindo da análise de um diagnóstico realizado na escola de Educação Infantil e Fundamental Aderaldo Negreiros na comunidade de Canto Alegre no município de Ibiapina-CE, foi possível observar as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de ciências naturais, matemática, linguagens e principalmente, na capacidade de leitura e interpretação de texto, o que justifica uma mudança na forma de ensinar, evidenciado o uso de ferramentas pedagógicas, de maneira a facilitar o ensino e fortalecer a aprendizagem.

É, a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir. Há que se conceber, entretanto, que nem sempre, ou quase sempre, esta aprendizagem foge às expectativas do "mestre", restringindo a uma determinada limitação do saber e, ou fazer do aluno não imaginada pelo seu mediador do aprender. Quando este não alcança, não desenvolve os "padrões" previstos e em tempos esperados a referida aprendizagem (Kauark; Silva, 2008).

Portanto, este trabalho tem como objetivo uma análise reflexiva a respeito da aplicabilidade das Histórias em Quadrinhos como ferramentas didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem, de modo a auxiliar o educando no desenvolvimento da aprendizagem, na construção da escrita e a levá-lo a despertar o gosto e interesse pela leitura, aguçando sua criatividade e imaginação na construção do conhecimento.

## **METODOLOGIA**

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2003; 2010), a pesquisa bibliográfica compreende a análise de documentos públicos e tem por finalidade proporcionar ao pesquisador um contato direto com tudo que foi escrito e dito sobre determinado tema. Segundo esses autores a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e Redação. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.

A opção por revisar o uso das HQs como ferramentas pedagógicas de ensino, apresentadas neste trabalho, foram influenciadas pelo curso de 2ª Licenciatura em



Pedagogia do Centro Universitário Internacional – Uninter, e da necessidade de conhecer e difundir ferramentas que possam auxiliar o professor no processo de ensino, principalmente na etapa fundamental, o que pode ser justificada pelas constantes reflexões promovidas pelos grupos de estudo no ambiente escolar acerca do baixo rendimento escolar dos alunos da rede pública de ensino do município de Ibiapina-Ce, em especial na comunidade de canto alegre.

Essa pesquisa possui características qualitativas e para iniciá-la, o ponto de partida foi selecionar documentos como, notícias, artigos, dissertações e livros, através da ferramenta de buscas Google Acadêmico, que compartilham da mesma temática, o uso de HQs no ambiente escolar como ferramenta de ensino, nas diversas disciplinas do currículo escolar. Para a coleta de dados levou-se em consideração: a) o processo de ensino e aprendizagem; b) A origem das HQs e seu contexto escolar; c) análise e reflexão das HQs como ferramentas de ensino.

## **AS HQs – DA ORIGEM À EDUCAÇÃO**

Tendo como ferramentas básicas a imagem e a escrita as Histórias em Quadrinhos estão há mais de um século pendurando como gênero literário no cotidiano das pessoas. Giovanetti (2005) *apud* Cabello; De La Rocque e De Souza (2010) as HQs remontam sua origem ao início da civilização humana através das artes rupestres, onde já revelavam de acordo com o autor narrar os acontecimentos através de desenhos sucessivos.

Segundo Iannone e Iannone, 1994, *apud* Cabello; de La Rocque; de Souza, 2010 é impossível determinar a primeira história em quadrinhos, mas o primeiro personagem a ter suas histórias publicadas como as conhecemos hoje (com balões de fala) e cujo nome ficou marcado na história é, sem dúvida, Yellow Kid, o garoto amarelo, criado por Richard F. Outcalt, em 1895, e aclamado por ter conseguido reconhecimento internacional.

No Brasil, de acordo com Júnior (2004), as primeiras publicações datam do início do século XIX, com um estilo satírico, as primeiras impressões eram em cartuns, charges ou caricaturas, sendo o estilo em tirinhas estabelecido anos depois. Já a edição em revistas com histórias de autoria nacional, no início século XX.

Segundo Vergueiro (2005), a primeira publicação genuinamente brasileira a entrar em circulação foi a revista Tico-Tico, publicada no ano de 1905 e livremente

inspirada na revista francesa *La Semaine de Suzette* – publicada de 1905 a 1960 -, segundo este autor a publicação “respondeu com uma postura sempre firme em relação a seus objetivos didático-pedagógicos, mantendo-se arraigada, do início ao fim, à missão de entreter, informar e formar de maneira sadia a criança brasileira” (Vergueiro 2005).

No ano de 1948, Adolfo Aizen, através da Editora Brasil-América, introduziu a revista Edição Maravilhosa. Na 24ª edição, ele solicitou ao ilustrador haitiano André LeBlanc que fizesse uma nova versão de “O Guarani”, dando início a uma sequência de reinterpretações de obras literárias brasileiras, incluindo “Iracema”, outro romance de Alencar. No mesmo período, Jayme Cortez, um ilustrador de origem portuguesa, também fez sua própria versão de “O Guarani” em formato de tirinhas para o jornal Diário da Noite. A Editora Brasil-América cunhou o termo “quadrinização” para se referir a essas adaptações para o formato de histórias em quadrinhos (Wikipedia, 2023).

Entre 1950 e 1960 de acordo com Cabello; de La Rocque e de Souza (2010), foram publicadas as primeiras revistas em quadrinhos destinadas exclusivamente à divulgação científica: *Ciência em quadrinhos* e *Enciclopédia de Quadrinhos*, com temáticas envolvendo a física, história, geografia e a matemática. Na mesma época, segundo a autora, a Editora Abril, de Victor Civita, inunda o mercado editorial brasileiros com publicações estrangeiras, principalmente as histórias criadas por Walt Disney como: o “Pato Donald”, “Zé Carioca”, “Tio Patinhas” e “Mickey Mouse”, entre outras, sem cunho pedagógico. Na mesma época Maurício de Souza começa a publicar as suas histórias.

Em 1970 a História do Brasil ganha as publicações em quadrinhos, sobre isso Buhner (2011) destaca que...

... muito antes de surgir essa boa onda de quadrinizações de episódios da História do Brasil, para uso didático, alguns quadrinistas, hoje veteranos, já davam uma verdadeira aula no assunto. Nos anos 60 e 70, Eugênio Colonnese e Rodolfo Zalla possuíam um estúdio que além de produzir muitos gibis de Terror e Super-Heróis, ainda engordava o orçamento ilustrando vários livros didáticos, inclusive com fartas páginas de HQs. Quem foi criança nessa época certamente lembra desses livros de *Estudos Sociais* (antigo nome para História) adotados pelas escolas da época, repletos de exuberantes HQs dos mestres. Zalla e Colonnese quadrinizaram praticamente todos os principais momentos da *História Mundial e Brasileira*, desde a pré-história até a chegada do Homem a Lua (se é que ele lá chegou realmente). (Buhner, 2011).

Atualmente é comum nos principais concursos de vestibulares no país o uso de tirinhas em quadrinhos, charges e cartuns. Ainda de acordo com o site Wikipédia editado em outubro de 2023, obras literárias de domínio público e de "uso restrito" e a criação de licenças de flexibilização começaram a permitir que os quadrinhos entrassem cada vez mais nas salas de aula.

De acordo com o Wikipédia (2023), várias editoras, tanto brasileiras quanto estrangeiras, têm se dedicado à publicação de obras literárias clássicas em formato de quadrinhos. Algumas dessas publicações têm alcançado um sucesso notável, sendo até incluídas em programas oficiais de disciplinas escolares. Isso é evidente nas adaptações de "Senhora", de José de Alencar, "Helena" (em estilo mangá) e "Dom Casmurro", de Machado de Assis. É importante mencionar que há um número crescente de publicações e projetos editoriais que seguem essa mesma linha, como é o caso da Escala Educacional.

## **AS HQS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO**

As histórias em quadrinhos, popularmente conhecida como HQ's, tendem a ser um instrumento eficiente para o ensino através do desenvolvimento pelo gosto da leitura. Elas reforçam o aprendizado estimulando a criação, a imaginação e, sobretudo, a interpretação.

Segundo Passos e Vieira (2014) tratando-se de uma das mais ricas e produtivas formas de expressar diversas temáticas, as HQs utilizam a linguagem verbal e a não verbal pela associação da linguagem explícita e elíptica, imagética, uma grande variedade semiótica proporcionando também uma grande variedade semântica e isto obriga o leitor a estar atento ao que lê, uma vez que, o sentido de uma determinada palavra vai depender do contexto em que está inserida bem como as palavras que a antecedem e a sucedem e que serão determinantes para a atribuição de sentidos.

Neste sentido, Borges (2001), afirma que as HQs podem contribuir de diversas formas, pois, além de divertir, esse gênero literário também pode fornecer subsídios para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e reflexão do leitor, reforçando o ensino e aprendizagem nos mais diversos campos do saber.

Como as histórias em quadrinhos apresentam uma linguagem mista, ou seja, tanto a linguagem verbal, como a linguagem não verbal, este é um dos motivos que a

utilização desses HQ's em sala de aula pode proporcionar, além de facilidades de compreensão dos conteúdos, "o desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos, pois as apresentações em figuras são mais interativas, levando a um melhor desempenho da memória" (Frizzo; Bernardi; Gibiquê, 2001).

Reconhecer e utilizar histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica parece ser fundamental, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais as associam para a "produção de sentido nos diversos contextos comunicativos" (Mendonça 20002 *apud* Passos; Vieira, 2010).

Dionísio (2007, p.195) destaca a importância das imagens no processo de aprendizagem. Segundo ele, elas não apenas capturam a atenção dos alunos, mas também fornecem informações que complementam o texto verbal. Ele observa que, na era atual de avanços tecnológicos, estamos cercados por textos visuais em todos os contextos sociais, desde ilustrações de histórias infantis até diagramas científicos.

Para Cabello; De La Rocque e De Souza (2010), a linguagem usada nos quadrinhos está mais relacionada com a linguagem do dia a dia, pois o que se pretende é cativar o leitor para dar continuidade à leitura. Kamel (2006) menciona que a utilização das HQ no contexto escolar proporciona ampliação de leituras e interpretações do mundo, e por se tratar de publicações de cunho popular, estão estreitamente relacionadas ao contexto do aluno.

Como ferramentas didáticas, Campanini e Rocha (2015) dissertam que as HQs têm como função proporcionar aos professores a possibilidade de sensibilizar os alunos para o tema a ser discutido em sala de aula, não devendo limitar-se apenas ao conteúdo do diálogo. Para os autores, o uso das palavras associada à imagem ensina de forma mais eficiente, pois existe um alto nível de informação que pode ser extraído das histórias em quadrinhos facilitando a compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem por meio do imaginário, instiga a criança a desenvolver sua criatividade, habilidades e saberes através da elaboração das histórias e desenhos que ilustram seus pensamentos. Além disso, permite a apropriação de um mundo com grandes possibilidades, assim como o enriquecimento do vocabulário e o prazer pela leitura (Campanini; Rocha, 215).

De Castro et al. (2015) vê a disseminação das tecnologias, entre elas as HQs, em meios educacionais tem tido papel indutor no redimensionamento da sala de aula e, conseqüentemente no processo ensino aprendizagem. A utilização das Histórias

em Quadrinhos (HQ) na educação a distância ilustra como o professor, mediado pela tecnologia, pode inovar suas aulas.

Para de Castro et al. (2015), a utilização da HQ como ferramenta pedagógica para o ensino de Biologia se dá pela possibilidade de estimular no aluno o gosto pela leitura, despertar sua criatividade, manifestar seu lado artístico e crítico de forma que esses aspectos possam otimizar seu entendimento sobre determinados conceitos científicos e a compreender melhor algumas abstrações.

Remete-se, nesse ponto, segundo afirma Cavalcante et al. (2015) a capacidade das HQ em romper a formalidade do giz e do quadro negro e ainda promover “a reflexão acerca das temáticas em ciências nos diversos níveis da educação básica, aproximando os saberes acadêmicos e escolares aos interesses dos alunos e motivando-os a desenvolver e expressar competências” (Pizarro, 2009).

É inerente instigar que, embora nesse novo cenário da educação brasileira, onde educadores buscam estratégias metodológicas lúdicas como o uso das HQ para estimular o interesse dos discentes pelo aprendizado, estudos apontam um elevado índice de alunos, em escolas públicas, com dificuldades para assimilar os conteúdos relacionados às ciências, o que contribui para o aumento das taxas de repetência e evasão escolar (Caruso et al., 2002).

Kawamoto e Campos (2014) *apud* Cavalcante et al. (2015) destacam que o uso de HQ como recurso para o ensino de ciências contribui para a divulgação científica e o ensino de conteúdos conceituais de forma bem-humorada. No entanto, Bastos (2010) alega que muitos educadores evitam o uso das HQ em sala de aula devido à possibilidade de disseminar ideais inadequadas do ponto de vista científico por transmitir conceitos errados entre informações reais e fictícias.

Esses erros conceituais não devem desmerecer a contribuição dos quadrinhos no ensino de ciências, mas subsidiar práticas que excitem a identificação e exposição de conceitos impróprios.

A inclusão de quadrinhos em livros didáticos levou à rejeição da noção de que eles são prejudiciais. Apesar de frequentemente serem utilizados de forma inadequada nos livros, foi a incorporação dessas pequenas histórias nos materiais didáticos que permitiu que fossem reconhecidas, até mesmo pelos mais conservadores, como um recurso educacional potencial, já que agora fazem parte do conteúdo sugerido para o ambiente de sala de aula.

Neste contexto, Rodrigues e Da Silva Junior (2014) ressaltam que as potencialidades das HQs são muitas, no entanto, há cuidados necessários para se trabalhar com os quadrinhos no ensino. Para os autores, é preciso levar em consideração o potencial que as HQs podem exercer sobre o conteúdo a ser ensinado ao invés de usá-las somente como suporte para determinado conteúdo.

As HQs, em sala de aula, podem ser usadas para trabalhar diferentes disciplinas. Podem ser uma ferramenta que além possibilitar a interação entre as disciplinas, faz com que o aluno adquira um conhecimento utilizando materiais presentes no seu cotidiano e explorando formas de linguagem com reflexões mais críticas. O quadrinho pode ser usado no intuito de atender diferentes proposta se contribuem para formação de valores e o exercício da cidadania. Fazer releitura de cenas do cotidiano, transformar textos narrativos em quadrinhos, construir histórias e propostas de abordagem de temas de forma mais lúdica e divertida são apenas algumas das formas de se utilizar a HQ em contexto escolar (Neves, 2012).

Como ferramentas pedagógicas, com as HQs é possível dinamizar as aulas, tornando-as mais atraente para os alunos, pois elas permitem entre outros procedimentos, contextualizar com as diversas áreas do conhecimento o assunto a ser abordado pelo professor, diversificando assim as técnicas de ensino do professor. Porém, a realidade do ensino prioriza o processo de aprendizagem através da transmissão de conhecimento, não havendo interesse ou talvez consciência da necessidade de ampliar o potencial do educando, trabalhando conteúdos que sejam significativos e utilizando metodologias que possibilitem ao aluno fazer relação entre o que se está aprendendo e a sua vida.

Veja o que diz Palhares sobre o uso das HQs na sala de aula...

...as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém, uma organização deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino podendo desta forma, atingir o objetivo da aprendizagem (Palhares, 2008).

De acordo com Da Silva Severo (2015) as HQs no ambiente escolar ampliam a familiaridade dos alunos com outros tipos de revistas, jornais e livros. Possibilitando aos estudantes os benefícios da leitura, encontrando menos dificuldades no processo de compreensão de textos, exposição de argumentos e criticidade do tema tratado.



Se a leitura é tida como fundamental para o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, melhorar o rendimento escolar nas diversas vertentes do currículo. Trabalhar este pilar na sala, não é uma tarefa das mais fáceis, os professores se deparam com alunos despreparados e sem domínio da capacidade de leitura, o que dificulta o processo de ensino.

Em um dos trabalhos analisados, Alves (2001), enfatiza que o processo de leitura dar-se-á na infância e ressalta a importância das HQs como instrumento capaz de desenvolver no aluno o gosto pela leitura. A contribuição da leitura de histórias em quadrinhos para o desenvolvimento do interesse pela leitura é destacada por Alves (2001). Ele argumenta que essa atividade, que é solitária e imóvel, é uma experiência incomum para crianças em idade pré-escolar ou no início da escolarização. Além disso, as histórias em quadrinhos estão mais alinhadas com a forma de pensar dessas crianças, facilitando a compreensão e a extração de significados.

Alves (2001) também sugere que a criança que encontra prazer na leitura e a veja como uma atividade espontânea e divertida esteja mais inclinada a explorar outros tipos de textos, mesmo aqueles com menos ilustrações, do que uma criança para quem a leitura foi imposta e se tornou uma tarefa tediosa.

Além da leitura de livros, a leitura de HQs também ajuda a criança a exercitar a leitura de outras linguagens com as quais convive. À semelhança dos quadrinhos, a comunicação no mundo moderno se processa cada dia mais pela mediação da imagem numa grande experiência sinestésica de apreensão da realidade. “Ler quadrinhos ajudará a criança a compreender também a dimensão de outras linguagens de base imagética” (Pinheiro, 2014).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como ponto fundamental o uso das Histórias em Quadrinhos (HQs) como ferramenta didático-pedagógica como instrumento que pode auxiliar o professor na sala de aula durante o processo de ensino. São grandes os desafios a serem encarados pelo professor em seu contexto escolar, questões sociais e econômicas, assim como a indisciplina, contribuem para um déficit no aprendizado dos alunos que vai das ciências naturais à matemática, assim como dificuldades na escrita e na leitura, o que leva ao fracasso do aluno e conseqüentemente aumentando os níveis de evasão escolar.



As teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky nos traz uma reflexão o quão complexo é o processo de ensino e aprendizado ao qual é submetido uma criança, questões como o contexto social ao qual a criança está inserida e seu nível cognitivo, são fatores cruciais que devem ser levados em consideração no processo de aprendizagem, levando em consideração que cada criança tem o seu tempo certo de aprender. Vale ressaltar aqui as contribuições de Emília Ferreiro no tocante à leitura e a escrita e a importância destas no processo de aprendizagem.

Após uma análise e reflexão dos trabalhos que o processo educativo precisa de mudanças urgentes devido ao baixo nível de aprendizado de nossos estudantes, boa parte das metodologias empregadas no processo de ensino precisam serem revistas, assim como a utilização de novas tecnologias e metodologias educacionais, que possam tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas para com os alunos. Ao propor uma revisão bibliográfica é possível assegurar que o uso das HQs como ferramentas para o ensino e aprendizagem tem um papel considerável no processo de ensino devido a sua linguagem simples e seu apelo visual em que em muito dos casos remete ao cotidiano dos educandos. No entanto, é preciso que o professor tome algumas medidas na hora de selecionar o material a ser usado na sala, é preciso levar em consideração o contexto que a HQ se insere, a faixa etária dos alunos, o nível cognitivo destes e se elas possuem informações relacionados ao ensino em questão.

A utilização das HQs dentro do contexto escolar pode-se dar em todas as esferas do ensino, no processo de alfabetização o professor pode fazer para auxiliá-lo no processo de construção da escrita por parte dos alunos e por consequente desenvolver o gosto pela leitura destes educandos. No fundamental, o professor pode fazer uso para trabalhar não só a leitura, mas como também para desenvolver a escrita e a interpretação textual, o que torna as aulas mais dinâmicas e o aprendizado mais prazeroso, isto por sua vez, melhora a interpretação textual, melhorando de maneira significativa o aprendizado nas mais diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Por fim, vale ressaltar a complexidade que envolve a leitura em quadrinhos, é preciso que o professor oriente seus alunos sobre as narrativas empregadas, os recursos de linguagens presentes e os vários significados e informações que o aluno pode extrair do texto.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Edna; ANDRADE, João Paulo da Silva. O uso das histórias em quadrinhos como ferramenta didático-pedagógica para o ensino de história e literatura. III Congresso Norte – Mineiro em Pesquisa em Educação **Unimontes**, 2011.

ALVES, José Moysés. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 21, n. 3, p. 2-9, 2001.

BORGES, Lien Ribeiro. Quadrinhos: Literatura gráfico-visual. **Revista Agaquê**, v. 3, n. 2, p. 13-28, 2001.

BUHRER, João Antônio. Arquivos Incríveis: Colonnese e Zalla desenham quadrinhos para o livro de história: História do Brasil para Estudos Sociais, 2011. **Bigorna 3.0**. Disponível em: <<http://www.bigorna.net/index.php?secao=arquivosincríveis&id=1296476170>>, acesso em 10/10/2023.

CABELLO, Karina SA; DE LA ROQUE, Lucia; DE SOUZA, Isabela Cabral Félix. Uma história em quadrinhos para o ensino e divulgação da hanseníase. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 9, n. 1, p. 225-241, 2010.

CAMPANINI, Barbara Doukay; ROCHA, Marcelo Borges. Oficinas de histórias em quadrinhos como recurso didático no Ensino de Ciências. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **X ENPEC** Águas de Lindóia, SP, novembro de 2015.

CARUSO, Francisco; CARVALHO, Miriam; SILVEIRA, Maria Cristina. Uma proposta de ensino e divulgação de ciências através dos quadrinhos. **Ciência & Sociedade**, v. 8, 2002.

CAVALCANTE, Kiany SB et al. Educação Ambiental em Histórias em Quadrinhos: Recurso Didático para o Ensino de Ciências. **Quím. Nova esc.** – São Paulo, Vol. 37, Nº 4, p. 270-277, novembro 2015.

CUSTÓDIO, José de Arimathéia Cordeiro. **O superpoder da leitura**. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Visão de Mundo: Peças de um Quebra-cabeça**. Londrina: Eduel, 2007.

DA SILVA SEVERO, Marta F. As HQs como ferramenta pedagógica em sala de aula. **REVISTA INCELÊNCIAS**, v. 4, n. 1, 2015.

DE CASTRO, Laura Helena Pinto. et. al. A produção de histórias em quadrinhos por meio de softwares gratuitos: expressando conceitos biológicos de forma lúdica. Fortaleza, 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_37.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_37.pdf)>, acesso em 12/10/2023.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. Em: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Eds.). **Fala e Escrita**. Recife, PE: Autêntica, 2007. p. 177–2004.  
em: 22 set. 2023.

FRIZZO, Bruna; BERNARDI, Giliane. GIBIQUÊ-Sistema para Criação de Histórias em Quadrinhos. **Centro Universitário Franciscano, Trabalho Final de Graduação II. Santa Maria**, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JÚNIOR, Gonçalo. **A Guerra dos Gibis – A formação do mercado editorial brasileira e a censura aos quadrinhos**, 1933-1964. Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

KAMEL, C. R. L. **Ciências e quadrinhos: explorando as potencialidades das histórias como materiais instrucionais**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado. Instituto Oswaldo Cruz, 2006.

KAMEL, Cláudia; LA ROCQUE, Lucia de. As histórias em quadrinhos como linguagem fomentadora de reflexões—uma análise de coleções de livros didáticos de ciências naturais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, n. 3, 2006.

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Revista Psicopedagogia**, v. 25, n. 78, p. 264-270, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAGALHÃES, Altina Costa. A importância das histórias em quadrinhos no desenvolvimento da leitura. **Web Artigos**, junho de 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-das-historias-em-quadrinhos-no-desenvolvimento-da-leitura/91771/>>, acesso em 10 out. 2023.

NEVES, Sílvia da Conceição. A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula. 2012. 30 f., il. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Palmas -TO, 2012.

PALHARES, Marjory Cristiane. História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história. **Dia a Dia Educação-Governo do Paraná**, p. 1-20, 2008.

PASSOS, L. A; VIEIRA, M. S. P.; A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura. 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1690.pdf>. Acesso

PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. A história em quadrinhos como ferramenta pedagógica. **REVISTA IGAPÓ-Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM**, v. 3, Manaus, 2009.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas. As histórias em quadrinhos como linguagem e recurso didático no ensino de ciências. **VII ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**, 2009.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico-práticas. Londrina: **Eduel**, 2009.

RODRIGUES, Fabiana Conceição de Moura Gonçalves; DA SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Usos das histórias em quadrinhos no ensino de história: Análises de práticas pedagógicas. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**, n. 1, 2014.


VERGUEIRO, Waldomiro. O Tico-Tico completa 100 anos. **Omelete**, 2005. Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/quadrinhos/io-tico-ticoi-completa-100-anos>>. Acesso em: 20 out. 2023.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

WIKIPÉDIA. Histórias em quadrinhos na educação. **Wikipédia**. 20 out. 2023. Disponível em: <<https://x.gd/sqYjx>>. Acesso em: 8 out. 2023.

**Capítulo 4**  
**CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:**  
**POTENCIALIDADES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**  
*Vilmar Aires dos Santos*





## CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: POTENCIALIDADES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

**Vilmar Aires dos Santos**

*Doutora em Educação.*

*Professora da Universidade Federal do Piauí-UFPI*

[vilmarairessantos@gmail.com](mailto:vilmarairessantos@gmail.com)

### RESUMO

O artigo discute a construção da consciência histórica, a partir das potencialidades da Didática da História, enquanto componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI/Campus Ministro Petrônio Portella – CMPP, destacando sua importância na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como indagação norteadora, quais fundamentos teórico-metodológicos podem contribuir na construção da consciência histórica com alunos dos anos iniciais, tendo por base a fecundidade do componente curricular Didática da História e suas reverberações na práxis pedagógica dos professores pedagogos? O objetivo do texto foi refletir sobre a construção da consciência histórica com alunos dos anos iniciais. Os fundamentos teóricos dessa reflexão corroboram com a compreensão de que, a consciência histórica diz respeito à capacidade de se apropriar, interpretar e compreender criticamente o passado. Realiza-se análise de natureza qualitativa, ancorada nos estudos de: Burke, (1992), Bloch, (2001), Freire (2002), Rüsen (2006, 2012), dentre outros. Os resultados apontaram que, apesar do caráter polivalente e generalista do curso de Pedagogia, vislumbra-se fertilidade no papel formativo da disciplina, como potencializadora de visões que ultrapassem a perspectiva historiográfica positivista tradicional, baseada em estudos do passado, descolados da realidade. Esses indícios permitem pensar que os docentes serão capazes de realizar uma *práxis* pedagógica implicada e de cunho crítico que contribua para a construção da consciência histórica nos discentes dos anos iniciais.

**Palavras-chave:** Consciência histórica; didática da História; ensino de história; anos iniciais.

### ABSTRACT

The article discusses the construction of historical awareness, based on the potential of History Didactics, as a curricular component of the Pedagogy course at the Federal University of Piauí-UFPI/Campus Minister Petrônio Portella – CMPP, highlighting its importance in the training of teachers for the years beginning of Elementary School. Its guiding question is, which theoretical-methodological foundations can contribute to the construction of historical awareness with students in the initial years, based on the fruitfulness of the History Didactics curricular component and its reverberations in the pedagogical praxis of pedagogical teachers? The objective of the text was to reflect on the construction of historical awareness with students in the early years. The theoretical foundations of this reflection corroborate the understanding that historical

consciousness concerns the ability to appropriate, interpret and critically understand the past. A qualitative analysis is carried out, anchored in the studies of: Burke, (1992), Bloch, (2001), Freire (2002), Rüsen (2006, 2012), among others. The results showed that, despite the multipurpose and generalist nature of the Pedagogy course, fertility is seen in the formative role of the discipline, as an enabler of visions that go beyond the traditional positivist historiographical perspective, based on studies of the past, detached from reality. These signs allow us to think that teachers will be able to carry out an involved and critical pedagogical praxis that contributes to the construction of historical awareness in students in the initial years.

**Keywords:** Historical awareness; History didactics; history teaching; initial years.

## INTRODUÇÃO

*[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta  
mas a de quem nele se insere.  
É a posição de quem luta para não ser apenas objeto,  
mas sujeito também da História (FREIRE, 2002, p. 28).*

Este artigo discute as possibilidades de construção da consciência histórica, tendo por base as potencialidades do componente curricular Didática da História, enquanto disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A proposição é que essa disciplina oferece subsídios para a formação docente de pedagogos, na perspectiva de contribuir para que se tornem competentes e capazes de disseminar, discutir e refletir criticamente sobre os conhecimentos históricos, nos anos iniciais, na perspectiva de construção da consciência histórica. (RÜSEN, 2006).

O objetivo do texto foi refletir sobre a construção da consciência histórica com alunos dos anos iniciais. O interesse pela temática foi gestado ao longo da trajetória de mais de duas décadas, como docente do componente curricular em tela e, pela compreensão de que, conhecer o processo histórico é condição indispensável para a construção de uma cidadania crítica, responsável e atuante, que deve se iniciar nos primeiros anos da escolaridade.

Nesse itinerário analítico, tomou-se de empréstimo a compreensão expressa pela filósofa Djamila Ribeiro, ao defender que todos temos um “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017). Embora a referência da autora sobre “lugar de fala” seja no sentido de dar visibilidade aos sujeitos historicamente silenciados, como as minorias (mulheres, negros, pobres, comunidade LGBTQIA+, etc.), essa analogia possibilitou justificar a proximidade e envolvimento com a temática. Pois, sendo esse um “lugar de fala”, significativo vislumbrou-se, a partir daí, o ensino da história como potente



fundamento para colaborar com a compreensão dos contextos sociais, políticos e econômicos vivenciadas por crianças e jovens no início de sua escolarização.

Assim, num primeiro momento, buscou-se refletir sobre as especificidades da Didática da História, para em seguida traçar uma trajetória histórica desse componente curricular, cujo objetivo básico é construir junto aos licenciandos do curso de Pedagogia, fundamentos teóricos e filosóficos sobre os objetivos, conteúdos e metodologias da história, na educação básica. Possibilitando-lhes atuação competente e ética no ensino da história, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Explicar para crianças e jovens a importância de se estudar História, entendida no senso comum, como conhecimento do passado, não tem se mostrado, exatamente, tarefa fácil, tendo em vista a predominância de um contexto marcado pelos avanços tecnológicos e pela supervalorização do “novo,”. Mas, ressignificar a realidade que seus alunos vivenciam, articulando-a, ao passado, é necessidade premente na formação de sujeitos críticos e protagonistas de seu tempo. Segundo a BNCC,

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BNCC, 2018, p. 397).

Diante disso, definir História e identificar seus objetivos e funções mostra-se tarefa complexa, sobretudo para crianças e jovens. O professor e historiador Marc Bloch se viu diante desse desafio quando seu filho, ainda criança, na década de 1940, lhe questionou para que servia a história. No intuito de lhe responder, da melhor forma possível, escreveu um livro, que ficou inacabado devido a sua morte pelo exército inimigo em 1944, na Alemanha. Por sua condição de judeu e ativista foi aprisionado e morto, no contexto do nazismo. (BLOCH, 2001).

Apesar do inacabamento da obra, o historiador francês deixou um legado importante de discussões sobre teoria e metodologia da história, além de algumas provocações atemporais, como a assertiva, “[...] não imagino, [...], elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares.” (BLOCH, 2001, p. 39). Com essa afirmativa, o autor evoca a habilidade de falar às crianças e jovens sobre

uma História que lhes interesse e seja significativa em suas vidas, pois “[...] uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor.” (p. 40).

Corroboraram teoricamente com as ideias desenvolvidas na construção desse artigo, as ideias de Walter Benjamin sobre a compreensão do conceito de História, tendo e vista, suas referências ao materialismo histórico, que se explicam por seu lugar social, como judeu e ativista das ideias marxistas, que viveu e morreu sob os horrores do nazismo, até 1940, ano em que, supostamente, teria cometido suicídio. Ele assim se manifesta,

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. (BENJAMIN, 1987, p. 224).

A compreensão do autor, sobre a articulação entre passado e presente, evidenciada e referendada nesse escrito, reforça a ideia de que o conhecimento historiográfico se dá pela memória, através da capacidade de interpretação e reflexão do passado, pelos sujeitos sociais de cada época e de acordo com suas demandas. (BENJAMIN, 1987).

A presente análise sobre a construção da consciência histórica, tendo como foco as contribuições da Didática da História, enquanto disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí- UFPI no Campus Ministro Petrônio Portella – CMPP, do Centro de Ciências da Educação – CCE, é uma revisitação à especificidade e potencialidades desse componente curricular formativo para futuros pedagogos e, ao mesmo tempo, é a busca por entender o quão potente pode, ou não, ser na abordagem de um tema com tanta relevância, como é o caso da construção da consciência histórica na educação escolar, para crianças e jovens.

Por isso, esse esforço teórico buscou responder a seguinte indagação, quais fundamentos teórico-metodológicos podem contribuir na construção da consciência histórica com alunos dos anos iniciais, tendo por base a fecundidade do componente curricular Didática da História e suas reverberações na práxis pedagógica dos professores pedagogos?

## A DIDÁTICA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ESPECIFICIDADES

A Didática geral é uma disciplina que busca, “[...] tratar dos fundamentos, das condições e dos modos de se efetivar a organização do processo de aprendizagem dos indivíduos em contextos escolares com eficiência de tempo, de recursos e de esforços.” (PUENTES, 2023, p.51). Essas atribuições a transformam num campo de estudo e pesquisa fundamental na Pedagogia, pois ela se concretiza, na práxis pedagógica dos professores, norteando fundamentos e metodologias para o exercício docente. Se articula com a Didática da História e com as demais didáticas específicas na medida em que, “[...] tratam dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais.” (PUENTES, 2023, p. 49). As didáticas específicas, buscam, assim, respeitar as especificidades de cada ciência, ao embasar o processo de ensino e aprendizagem na prática docente.

Quanto à Didática da História, objeto dessa análise, trata-se de uma das disciplinas que abordam os fundamentos metodológicos e conteúdos específicos da área de referência, no curso de Pedagogia. Têm como objetivo fornecer suportes teórico metodológicos para que pedagogos possam abordar as temáticas historiográficas, com fulcro na BNCC, (2018), no ensino infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma,

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. (BNCC, 2018, s/p).

O componente curricular em foco, presente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, aprovado em 2018, tem carga-horária de 75 horas, com uma identidade teórico metodológica assim descrita em sua ementa,

Concepções de ensino-aprendizagem de história. Aspectos teórico-metodológicos no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de história. (UFPI, 2018, p. 112.).

A aprendizagem histórica na disciplina de Didática da História, segundo seu ementário, prima pela ênfase nos processos de ensino aprendizagem, bem como pelos aspectos teórico-metodológicos do ensino nos anos iniciais do primeiro segmento do nível fundamental. Para o desenvolvimento do componente curricular, torna-se indispensável estudos sobre a ciência de referência, pois os licenciandos devem construir saberes sobre quais caminhos epistemológicos o conhecimento histórico trilhou para sua construção. Bem como sua caracterização metodológica para o processo de ensino aprendizagem de crianças e jovens.

Para uma atuação fundamentada, competente e ética em seu ofício, os futuros docentes de pedagogia devem ter conhecimentos, por exemplo, das principais tendências historiográficas, que fundamentam teórica e filosoficamente, o ensino da disciplina na educação básica. Construir visões críticas sobre documentos como a BNCC e objetos pedagógicos como os livros didáticos de História; reconhecendo a educação e o ensino como possíveis veiculadores de determinadas concepções de mundo e de cidadania social que, nem sempre, atendem às demandas de populações mais fragilizadas atendidas, sobretudo, pelo ensino público.

Nos estudos e discussões sobre as principais concepções historiográficas, que fundamentam o saber escolar, realizados pela Didática da História, importante destacar que cada vertente teórica advoga em favor de determinados sujeitos e objetos de estudos. Assim, a chamada História Tradicional centra suas explicações na política institucional, cujos protagonistas são os “heróis históricos”. Daí a ênfase em nomes como D. Pedro I, princesa Isabel, Tiradentes e tantos outros. Já a corrente denominada Marxismo ou Materialismo Histórico, tece suas explicações em torno de estudos ligadas aos modos de produção dos bens econômicos, tendo como protagonistas sujeitos coletivos como associações de operários/trabalhadores, dentre outros. A Nova História, corrente historiográfica com predominância nas propostas curriculares atuais, que fundamenta vertentes historiográficas mais reflexivas e críticas, privilegia temas ligados ao cotidiano, às demandas contemporâneas, com fulcro nos aspectos sociais e culturais, onde os sujeitos, geralmente, são coletivos.

A chamada história positivista ou tradicional “abusa” das explicações sobre a história política e institucional, “[...]De acordo com o paradigma tradicional, a história diz respeito essencialmente à política.” (BURKE, 1992, p.2). Por esse viés, os alunos da educação básica têm seu ensino voltado para fatos, nomes e datas comemorativas.

As novas abordagens, que incluem influências marxistas e da chamada Nova História se assentam na oposição deliberada à visão tradicional, buscando uma proximidade com área das Ciências Sociais, “[...], novos e velhos objetos presentes em investigações acerca do “ensino de” passam a ser abordados à luz de outros referenciais teóricos e metodológicos.” (SCHMIDT, URBAN, 2016, p. 37).

De acordo com essa perspectiva, os alunos do ensino fundamental são convidados a enveredar pelos caminhos da construção do conhecimento histórico, através de metodologias que questionem a noção da temporalidade linear, progressista, oriunda da visão eurocêntrica. Fazendo uma (re)leitura sobre os “heróis” que supostamente, e de maneira individualizada realizaram os grandes “feitos históricos” e, principalmente, buscando construir uma versão histórica processual e ancorada nas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas por esses discentes.

O presente ensaio se caracteriza como uma reflexão teórica de natureza qualitativa, visto que se ocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2007, p. 21). Elegeu-se como objeto de estudo, a construção da consciência histórica, tendo por base as potencialidades do componente curricular Didática da História, com discentes da educação básica.

No tópico a seguir, far-se-á breve levantamento da historicidade dessa disciplina, sua articulação com os fundamentos da história e as possibilidades de construção da consciência histórica, através do diálogo com teóricos que se dedicam a esse campo científico, dentre os quais, Jörn Rüsen, filósofo alemão que realizou estudos nas áreas de História, Filosofia, Antropologia e Historiografia cuja influência teórica tem grande contribuição sobre o conceito de consciência histórica.

## **A HISTORICIDADE DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

O repensar do ensino de História e sua didática, em nível superior ou na educação básica, não se restringiram ao Brasil, mas, “[...] evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas

decorrentes de uma política educacional complexa [...]. (BITTENCOURT, 2018, p. 128). A História e seu ensino integram um campo em constante tensão que, por vezes, tem sido tomado como terreno fértil para disseminar ideologias de poder que buscam legitimar práticas de manutenção de um status quo, em benefício dos que se arvoram de “donos” do poder.

No Brasil, o movimento conhecido como redemocratização, a partir de 1985, foi marcado por embates políticos e sociais visando o fim da ditadura civil-militar e a transição para um regime democrático. Nesse contexto, a educação, passou a ser considerada peça-chave, tendo em vista que, houve uma espécie de aparelhamento do ensino básico, concretizada através da aprovação da Lei 5.692/71, que dentre outras modificações, tornou compulsório o ensino técnico, visando a preparação para o trabalho, “[...] A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.”( LDBE, 1971, s/p.).

No campo do conhecimento historiográfico, o Brasil vivenciou, durante a ditadura civil-militar, (1964 – 1985), uma descaracterização do ensino de história na educação básica, com diminuição da carga-horária e criação da disciplina de Estudos Sociais, área que mesclava conteúdos de História e Geografia, de forma descritiva, desrespeitando a especificidade científica das ciências que as fundavam. Além da implantação da Educação Moral e Cívica, componente curricular com forte teor de exaltação de civismo e patriotismo.

A superação dos efeitos dessa legislação foi um processo lento e gradual, que ocorreu com base em manifestações e confrontos empreendidos por entidades como a Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com os setores então no poder e, que resultou num longo embate até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96.

A partir do final da década de 70, o Brasil vivenciou uma transição paradigmática em termos educacionais. A Historiografia e sua didática, passaram a incorporar os enfoques teórico metodológicos das novas tendências, dentre as quais a História Social (BLOCH, 2001) e a Nova História Cultural (CHARTIER, 1990) correntes históricas derivadas da Escola dos Annales, que teve origem na França em 1929, com os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch.

Contemporâneos aos movimentos de revisão historiográfica e de questionamentos do paradigma positivista, os trabalhos de Jörn Rüsen, teórico alemão, que empreendeu estudos em história, filosofia, pedagogia, dentre outras áreas, impulsionaram o (re) pensar da Didática da História no País,

No Brasil, a Teoria da História de Jörn Rüsen vem transformando a Didática da História nas últimas décadas. Uma mudança paradigmática em direção à consciência histórica vem ocorrendo, onde, em especial, uma nova compreensão da ciência da história vem moldando e conferindo identidade às práticas de ensino. Teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da história enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico. (BAROM, CERRI, 2012, p. 992).

Ao explicitar sobre a “virada de chave” marcada pela percepção de que a história positivista ou tradicional não mais atendia aos objetivos do ensino da disciplina, Rüsen assevera que,

Nos anos 60 e 70 todo o cenário mudou. A arrogância do sábio que assumia que os estudos históricos eram legitimados pela sua mera existência perdeu seu poder de persuasão. Uma nova geração de estudiosos criticava radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagava um novo conceito teórico que estavam aptos para pôr em prática. Eles concebiam a história como uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais. (RÜSEN, 2006, p. 10).

Assim, a crítica aos pressupostos tradicionais vai cedendo lugar a uma vertente historiográfica marcada pela pluralidade de objetos, sujeitos e percepções temporais. “A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn.” (BURKE, 1992, p. 2).

O pensamento de Rüsen, que, em determinado momento, afirmou, “[...] a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história [...]” (2006, p.8), sofre significativas alterações passando a definir um objeto de estudo específico, a investigação do aprendizado histórico. (RÜSEN, 2006). Por sua vez, a aprendizagem histórica, enquanto campo epistemológico e não mais apenas como sistematização de um saber, demarca a construção do que se concebe como conhecimento histórico, objeto científico da didática, que “[...] é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. (RÜSEN, 2006, p. 16).



Com base nos escritos de Rüsen (2006) é possível inferir que consciência histórica é o entendimento do tempo. Principalmente do senso de dilatação do tempo, ou seja, quando se aprende e ensina história faz-se isso para perceber o quão próximo ou distante temporalmente um evento está do presente e, o quanto esse fato importa. Além dessa percepção e, nos limites dessa análise, pode-se entender que a consciência histórica diz respeito à capacidade de interpretar e compreender criticamente o passado. Desse modo,

[...] a consciência histórica é um ato de interpretação e compreensão em que a pessoa olha para o passado e para os indivíduos que nele viveram, tentando entender seu mundo, sua sociedade, sua cultura, sua tradição, sua própria vida, não se esquecendo de que ela é fruto desse passado, que é histórico e temporal. (GALENI, 2021, s/p).

Corroborando com a afirmativa, pode-se articular a construção da consciência histórica com a necessidade de desvelar e compreender o mundo, não apenas como observador, mas a partir de uma visão crítica e implicada, que permita vislumbrar alternativas de intervenção e participação social. (FREIRE, 2002).

Rüsen, que em determinado momento de sua produção científica chegou a afirmar que, “A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. [...]” (2006, p.8), na mesma obra, reelabora sua aceção teórica, admitindo que,

Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina. (RÜSEN, 2006, p.8).

Diante das argumentações expostas e tomando como referência os pressupostos teóricos de Rüsen e outros estudiosos sobre a Didática da História, cabe questionar, qual o seu papel na construção da consciência histórica de discentes, na educação básica? Nos limites dessa reflexão, pode-se inferir que,

[...] a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Ensinar história a alunos da educação básica, principalmente no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, significa enfrentar o desafio de abordar assuntos que, supostamente, tem como foco o passado. O que implica na necessidade de uma abordagem metodológica criativa e construtiva, que vise articular o passado com as demandas do presente e, ao mesmo tempo mostrar uma “função prática” dessa aprendizagem.

O desafio da Didática da História no curso de Pedagogia da UFPI é, portanto, fundamentar e instrumentalizar, do ponto de vista da teoria do conhecimento historiográfico e dos pressupostos metodológicos do seu ensino, licenciandos para, na educação básica, abordarem de forma crítica e significativa, esses conteúdos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposição desse artigo foi discutir a construção da consciência história, em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das potencialidades da Didática da História, enquanto componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Aqui analisado na perspectiva de contribuição na formação docente de pedagogos, para que se tornem competentes para refletir e discutir criticamente sobre os conhecimentos historiográficos.

A consciência histórica, referida nesse ensaio, diz respeito à capacidade de se apropriar, interpretar e compreender criticamente o passado. Por isso, é importante não perder de vista que, a reflexão sobre as potencialidades de um componente curricular não pode desconsiderar que docentes e discentes são os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e que conteúdos e metodologias devem ser vistos como elementos didático-pedagógicos que podem, ou não, contribuir nesse processo.

Assim, o presente estudo vislumbrou, as potencialidades da disciplina Didática da História, como um instrumento teórico-metodológico importante para fornecer subsídios na formação docente de pedagogos. Através da qual, o ensino de história, poderá contribuir na construção da consciência histórica de discentes da educação básica. A proposta, representada no PPP do Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, por seu ementário, apresenta férteis possibilidades para abordar, discutir e utilizar metodologias crítico-analíticas sobre o saber histórico.

Considerando o percurso teórico dessa reflexão e a natureza da formação em Pedagogia, como um curso generalista, “[...]o curso de Pedagogia assumiu uma formação polivalente e generalista, que abrange diferentes saberes para dar conta da complexidade dos diferentes espaços possibilitados para atuação do pedagogo, nas diversas esferas da educação.” (GONÇALVES, 2017, p. 255), pode-se indagar, que história os pedagogos serão capazes de ensinar a seus alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental?

A partir da análise empreendida nesse estudo, que levou em consideração o aporte teórico de autores importantes para a temática e o exame sobre o componente curricular, constante no PPP de Pedagogia da UFPI, foi possível entender que os estudos e discussões decorrentes do desenvolvimento da disciplina Didática da História possibilitará aos licenciandos buscarem a superação de ideias de senso comum sobre a história de heróis, das datas cívicas e da “decoreba”. Exercitando uma *práxis* docente sobre o conhecimento historiográfico como um saber dinâmico e em construção, que envolve a interpretação crítica do passado, em sua articulação com as demandas do presente.

Vislumbrou-se que, apesar de possíveis lacunas no curso de Pedagogia, o componente curricular em análise, pode ser fértil o suficiente para fundamentar os pedagogos na construção de saberes teórico-metodológicos para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, em que, discutam com seus discentes sobre as noções temporais, como um aspecto culturalmente construído; que considere os livros didáticos de história como construções intencionais, elaboradas por sujeitos sociais, num determinado tempo e espaço. Fomentando discussões sobre a inexistência de neutralidade na educação, tendo em vista que ensinar conhecimentos históricos implica desenvolver visões críticas sobre o contexto dos discentes, sobre suas demandas e aspirações, para que se tornem cidadãos e sujeitos de sua própria história. (FREIRE, 2002).

Tendo por base essas percepções, acredita-se que a disciplina Didática da História, inserida no campo das metodologias específicas do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP apresenta reais possibilidades de contribuir na formação docente de pedagogos para que possam ser agentes de construção da consciência histórica em discentes da educação básica.

Importante considerar que, não se deve atribuir a um único componente curricular, no caso a história, a responsabilidade exclusiva pela formação da

consciência crítica de crianças e jovens. Essa deverá ser tarefa de todos os saberes que integram o currículo da Educação Básica. Além disso, as aprendizagens que corroboram com a construção da consciência histórica devem perpassar todo trajeto do ensino básico. A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demarcam apenas, o ponto de partida dessa caminhada.

As inspiradoras palavras de Freire (2002), na epígrafe desse texto, conclamam para que os sujeitos sociais não sejam apenas alguém que se adapta ao mundo. Ele convida a uma inserção atuante, não como objeto, mas como sujeito da própria história. Mais que em qualquer outro momento, o atual contexto requer que se eduque as novas gerações na perspectiva dessa postura ativa, crítica, e implicada nos desafios e demandas da sociedade contemporânea que, deseja-se, seja justa, democrática e plural.

## REFERÊNCIAS

- BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luís Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-. modernidade: uma contribuição à didática da história. In: Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gBHCVsLVmCJs3m9kNbwLnrG/> Acesso em out. 2022.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061> . Acesso em out.2022.
- BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDBE. Lei 5692/71 Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em jul.2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília, 23 de dezembro, 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf> Acesso set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso jul.2022.

BURKE, Peter. (org.). A Nova História, seu passado e seu futuro. trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP. 1992.

CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. A História Cultural – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALENI, Luís Alfredo. Consciência Histórica para que? In: <https://diplomatie.org.br/a-importancia-da-historia-para-futuro/2021> . Acesso em jul.2023.

GONÇALVES, Suzana da R. Vieira. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: da formação específica para a formação generalista. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 244-258, mai./ago. 2017. <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35393/30591> . Acesso set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de Professores. In: Educar, Curitiba, Editora da UFPR ,n. 17, 2001. <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/>. Acesso dez. 2022

PUNTES, Roberto Valdés. Didática Geral I: conceito, trajetória e papel na formação de professores. Uberlândia, MG : Ed. do Autor, 2023.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RÜSEN, Jörn. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v01n02/v01n02a02.pdf>. |Acesso set. 2022.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, TÂNIA MARIA F. BRAGA. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf>. Acesso set. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. <https://www.scielo.br/j/er/a/HTPcYpQKgsCk3wmPd3gjW3g/?format=pdf>. Acesso set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI. Teresina/PI, 2018.

**Capítulo 5**  
**A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE**  
**ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**


*Elaine Aparecida Saraiva Batista*

*Marciane De Oliveira Lopes*

*Olga da Silva Serrano*







## A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

***Elaine Aparecida Saraiva Batista***

*Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia*

***Marciane De Oliveira Lopes***

*Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia*

***Olga da Silva Serrano***

*Faculdades Integradas de Naviraí - FINAVI*

### **RESUMO**

A influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na educação básica é de extrema relevância, pois as relações afetivas condicionais entre educadores e estudantes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Wallon (2008) ressalta a importância da afetividade no desenvolvimento da inteligência e na formação da vida psíquica do ser humano. Ele defende que as emoções não devem ser vistas como algo separado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, mas sim como elementos fundamentais que influenciam o comportamento e a cognição. A afetividade, para Wallon (2008), está intimamente ligada à formação da personalidade e à construção do conhecimento. As emoções, interesses e necessidades individuais desempenham um papel significativo na motivação para aprender e na maneira como o indivíduo percebe, interpreta e interage com o mundo ao seu redor. Além disso, a afetividade está presente na própria dinâmica das aulas. Estratégias pedagógicas que valorizam o afeto, como aulas mais dinâmicas, o uso de recursos lúdicos e a valorização das experiências individuais dos alunos, tornam o processo de ensino mais significativo e prazeroso, facilitando a assimilação e a retenção dos conhecimentos. Portanto, a influência da afetividade na educação básica vai além do aspecto puramente acadêmico. Ela é essencial para o desenvolvimento integral do estudante, promovendo um ambiente de

aprendizagem mais humano, estimulando e apoiando o crescimento pessoal e intelectual dos alunos.

## AUTORES



**Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues**

Professor de Biologia da Rede Estadual de Ensino Básico do Estado da Bahia, Psicólogo, Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI), Licenciado em Ciências Biológicas (UNEB), Bacharel em Psicologia (UNEB)

**Edimilson Rodrigues**

Pós Doutor em Literatura do Século de Ouro pela Universidad de Navarra/GRISO e Pós Doutor em História da Arte: CITCEM – Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Estudos de Literatura pela Universidade Fluminense UFF/RJ. Professor de Literatura e Espanhol da Universidade Federal do Maranhão: Centro de Ciências de São Bernardo, colaborador da LIESAFRO-UFMA, Campus Dom Delgado como professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

**Elaine Aparecida Saraiva Batista**

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

**Fábio José de Araújo**

Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Professor Efetivo de Biologia na Seduc-CE e Professor Efetivo de Geografia na Rede Municipal de Tianguá-CE, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8319967869081674>. E-mail: [jofabiojose@gmail.com](mailto:jofabiojose@gmail.com)

**Francisca Martins dos Santos**

Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestra em Ciências da Educação( Maestria en Ciencias de la Educación) pela Universidad de San Lorenzo- UNISAL, PARAGUAY- (2019). Professora Efetiva da Rede Estadual do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6612358724362708>. E-mail: [martinsfrancisca64@gmail.com](mailto:martinsfrancisca64@gmail.com)

**Jônathas dos Santos Carretero**

Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestre em Novas Tecnologias na Educação pelo Centro Universitário

Carioca (2023). Professor de Artes na Prefeitura Municipal de Maricá-RJ e na Prefeitura de Niterói-RJ e Coordenador Pedagógico da Fundação Municipal de Educação em Niterói-RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243411155830000>. E-mail: [jcmusico@bol.com.br](mailto:jcmusico@bol.com.br)

**Marciane De Oliveira Lopes**

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

**Mauro Porfirio Barbosa Guimarães Júnior**

Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestre em gestão em organizações aprendentes pela UFPB. Técnico administrativo em educação no instituto federal do Ceará (IFCE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6274219994724013>. E-mail: [mauroporfirio@hotmail.com](mailto:mauroporfirio@hotmail.com)

**Olga da Silva Serrano**

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAVI.

**Vilmar Aires dos Santos**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: [vilmararessantos@gmail.com](mailto:vilmararessantos@gmail.com)

**Zenayre Mendes de Oliveira**

Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University, Estados Unidos ( 2022). Professora e Pedagoga na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376581788640952>. E-mail: [zenayreoliveira@gmail.com](mailto:zenayreoliveira@gmail.com)



  
Editora  
**DUCERE**

ISBN 978-659816981-7



9 786598 169817