

O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos

Lana Mara de Castro Siman^I
Araci Rodrigues Coelho^{II}

^IUniversidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

^{II}Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos.

O artigo apresenta a análise das interações discursivas ocorridas no plano coletivo de uma aula de História, realizada numa turma de 1º ano do Segundo Ciclo, no contexto de uma pesquisa-ação, que visou à construção do conceito de migração pelos alunos. Tomou-se como suposto teórico que a construção e apropriação de conhecimentos históricos pelos alunos não se processam diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre esses existe o papel mediador dos conceitos históricos e da ação mediada do professor e dos meios mediacionais, ou seja, da linguagem, de signos e ferramentas, na sua construção pelos alunos.

Palavras-chave: Didática da História. Construção de Conceitos Históricos. Interações Discursivas.

ABSTRACT – The Role of Mediation when Constructing Historical Concepts. The paper presents the analysis of discursive interactions happening in collective level in a 3rd grade History class, under the context of an action research, aimed at the construction of the concept of migration by the students. The theoretical assumption was that the construction and appropriation of historic knowledge by them are not directly processed between the subject and the object to be known. Between them there is the mediator role of historic concepts and the mediated action of the teacher and the mediational means, that is, language, signs, and tools, in its construction by the students.

Keywords: History Didactics. Historic Concept Construction. Discursive Interactions.

O presente artigo apresenta a análise de uma aula realizada no ano de 1999, na Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, numa turma de 1º ano do segundo ciclo (3º ano escolar) do ensino fundamental, que participava desde o 1º ano de uma pesquisa-ação de caráter longitudinal intitulada: A construção do conhecimento e do desenvolvimento do raciocínio histórico e cidadania pelas crianças: dimensões da temporalidade e causalidade¹. Ao caracterizar-se como uma pesquisa-ação os professores/pesquisadores intervinham sobre as condições de ensino das quais as crianças participavam e nas quais a pesquisa se realizava (Coelho, 1998; Siman, 2003; Dutra, 2003). Como disse Michel Thiollent a respeito dessa modalidade de pesquisa “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função de um problema” (Thiollent, 2000, p. 15).

No decorrer deste artigo se poderá ver que nossa atenção esteve concentrada sobre a análise das interações discursivas tomando como suposto teórico que a construção e apropriação do conhecimento pelos alunos no interior da sala de aula não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, entre esses existe a mediação dos conhecimentos prévios dos alunos e de conceitos históricos, assim como a *ação mediada* da professora, da linguagem, de signos e de ferramentas e artefatos culturais.

A Construção de Conceitos Históricos

A importância atribuída à aprendizagem de conceitos como uma das condições centrais para a compreensão e interpretação histórica surge timidamente no Brasil, a partir dos anos 1960 (Leite, 1969), intensificando-se a partir dos anos 1990 e 2000, como pode constatar Itamar de Freitas em seu estudo a respeito da produção desse campo². Itamar de Freitas (2014), ao mapear e analisar produções realizadas por pesquisadores do ensino de História a respeito de conceitos no ensino de História, identificou que essas expressam seu entendimento a respeito do que são conceitos históricos e de sua aprendizagem apoiando-se ora na psicologia da aprendizagem de matriz cognitivista (Piaget, 1946; Ausubel; Novak; Hanesian, 1980), ora na epistemologia da História (Koselleck, 1992; 2006; Rüsen, 2007; Marrou, s. d., dentre outros). Assinala, no entanto, que as perspectivas epistemológicas nem sempre são claramente explicitadas. Nesse mesmo estudo, o autor afirma que os pesquisadores do ensino de História definem conceitos como “[...] representações de um objeto ou de um fenômeno histórico, por meio de suas características”, ressaltando que “[...] esses pesquisadores seguem a vulgata dos epistemólogos atribuindo, em geral, aos conceitos históricos o papel de mediador da interpretação do real, caracterizador dos elementos de realidade, mobilizador de capacidades informativas e combinatórias do aluno” (Freitas, 2014, p. 18). O autor ainda assinala que, a partir do estudo realizado a respeito da produção dos pesquisa-

dores do ensino de História, foi-lhe possível identificar três singularidades nas tipificações características da área do ensino: a primeira diferencia conceitos das *noções* formuladas pelas crianças que ainda não atingiram o pensamento formal – 11 ou 12 anos em média. A segunda, distingue conceitos pelas potencialidades de autorreflexão – sobre a história – e de significação do real, ou seja, conceitos meta-históricos, que medeiam a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência da história – tempo, causa, consequência, fonte e interpretação – e os conceitos substantivos, que medeiam a compreensão do mundo no tempo³. Acrescenta Freitas, ainda:

[...] que estes podem ser mais estruturais, complexos e abstratos – comunicação, poder, governo, agricultura – ou auxiliares na compreensão de períodos específicos – alforria, escambo, saveiro. A terceira tipificação, segundo o autor, distingue conceitos pelo âmbito de criação. Há conceitos oriundos do aparato cognitivo do aluno e conceitos transferidos da ciência de referência. Em outras palavras, conhecimentos prévios – algumas vezes nomeados de conhecimentos do senso comum – e conceitos científicos – ou conceitos históricos propriamente ditos –, veiculados pelo professor da área, inscritos nos planos de estudos e nos livros didáticos (Freitas, 2009, p.18-19).

No presente estudo, além de compartilharmos o entendimento de que os conceitos são “[...] representações de um objeto ou de um fenômeno histórico, por meio de suas características” (Bezerra, 2004, p. 38-41)⁴ visamos, como a maioria dos pesquisadores do ensino de História, o estudo da apropriação de conceitos históricos pelos alunos.

Igualmente, nosso estudo encontra-se situado na segunda e terceira tipificação construída por Freitas (2009), pois como já foi mencionado o estudo que ora apresentamos é um recorte sobre a apropriação de um uso de um conceito substantivo – migração – que medeia a compreensão do mundo no tempo. Recorte esse que se situa no contexto de uma pesquisa-ação que coloca centralidade na apropriação, pelos alunos, dos conceitos meta-históricos ou autorreflexão histórica (tempo e causalidade), ou seja, de conceitos que, simultaneamente, medeiam a compreensão da produção e da natureza da ciência da história e a formação da consciência temporal de suas próprias experiências e de experiências históricas passadas com vistas à sua orientação na vida prática (Rüsen, 2001).

Situamos o presente estudo também na terceira tipificação construída por Freitas (2009), pois consideramos o potencial que um determinado conjunto de estratégias didáticas e de relações discursivas tem para promover a relação entre os conhecimentos prévios dos alunos – entendidos por nós como representações, imaginários, valores e modos de pensar, apropriados na escola e/ou no meio sociocultural mais amplo e de pertencimento – e os conhecimentos históricos escolares.

Importante, ainda, ressaltar que a compreensão presente em nosso estudo afina-se, do ponto de vista da epistemologia da História, com o entendimento construído por Koselleck (1992) para quem “[...] um conceito relaciona-se sempre àquilo que se quer compreender sendo, portanto, a relação entre o conceito e o conteúdo a ser compreendido ou tomado inteligível, uma relação necessariamente tensa” (Koselleck, 1992, p. 137). Como lembra Freitas (2009), para Koselleck, “[...] os conceitos [históricos] contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos” (Koselleck, 2006, p. 108). Importante ainda lembrar que para Koselleck (2006), conceitos são *atos de linguagem* que reúnem experiências (passado) e expectativas, que têm a função de designar (nomear) e caracterizar (criar) aspectos (elementos) da realidade (da história).

E, por último, consideramos também em nosso estudo que os conceitos históricos não devem ser referidos de forma atemporal ou descontextualizados, pois podemos dessa maneira cometer anacronismos, alerta feito por Bittencourt (2004). A compreensão dessa relação entre conceito e contexto pode ser ampliada com o que disse Koselleck: “Todo conceito articula-se a certo contexto sobre o qual também pode atuar, tornando-o compreensível” (Koselleck, 1992, p. 136). O que vem reforçar o papel de mediação que os dois conceitos realizam em prol da compreensão e interpretação do conhecimento histórico e da experiência histórica dos sujeitos.

Sobre a Escolha do Conceito de Migração

O programa de ensino desenvolvido, em cada uma das quatro primeiras séries ou dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, versou sobre temas e conceitos considerados centrais para compreensão da historicidade da vida dos alunos e de processos históricos brasileiros e que, portanto, apresentavam ricas possibilidades de criação de significados pelas crianças. Dentre as temáticas escolhidas encontram-se os Movimentos Migratórios – externos e internos – presentes na formação histórica do Brasil.

O conceito de migração, necessário à compreensão dos movimentos migratórios, guarda grande potencialidade para se atingir um dos objetivos que o ensino de história persegue nos anos iniciais que é o de possibilitar aos alunos elementos de compreensão da formação do povo brasileiro, na sua diversidade étnico-racial e cultural e, a partir dessa, da construção de suas identidades. Tal entendimento vai ao encontro das diretrizes do PCN de História para as séries iniciais (1997) quando se propôs como eixo temático para o segundo ciclo do Ensino Fundamental a *História das Organizações populacionais* (Brasil, 1997). Nessa perspectiva, a escolha do tema das migrações articulado à perspectiva da diversidade étnico – racial e cultural, aos conceitos de interculturalidade, tem o potencial de desconstruir preconceitos e estereótipos em

relação aos indígenas, aos negros, aos africanos e a outros migrantes no pós-abolição contrariando, assim, as ideias da homogeneização simplificadora da formação da identidade nacional do século XIX e ideias racialistas e de miscigenação que vigoraram, de forma dominante, no século XX, cujos resquícios se encontram ainda no tempo presente (Oli-va, 2012).

Nesse sentido, os temas foram abordados de forma a que crianças pudessem nele se reconhecer ao identificarem, em seus ambientes de vida, sujeitos e evidências que testemunhassem – sob a forma de memórias, de vestígios tais como de objetos e artefatos culturais. Portanto, esperava-se que a compreensão e interpretação dos movimentos migratórios na constituição do povo brasileiro e na formação do território pudessem promover o alargamento das fronteiras temporais e espaciais das crianças, condição necessária ao desenvolvimento da descentração cognitiva exigida pelo pensamento histórico e construção de uma sociedade democrática plural. Entende-se por descentração cognitiva “[...] a aprendizagem da capacidade de ressignificar e reperspectivar os próprios pontos de vista na compreensão do outro e do mundo, desenvolvida em processo contínuo e crescente na experiência das consciências em interação” (Cardoso, 2011, p. 3908).

Paralelamente a esse entendimento, os professores/pesquisadores aceitaram também o desafio de prover os meios para realizar o trânsito entre os conhecimentos que as crianças construíam em seus cotidianos e os novos conhecimentos históricos a serem apropriados. Nesse sentido, foram produzidos materiais didáticos e sequências de aprendizagem sobre como realizar uma entrevista, construir uma biografia, ler um documento escrito ou fotográfico para dele extrair informações. Buscou-se, ainda, criar um ambiente dialógico durante as aulas. Sendo assim, as aulas eram organizadas e realizadas com a ajuda dos recursos e procedimentos didáticos/instrumentos mediacionais, e com uma especial participação da professora exercendo por meio de sua fala a ação mediada, de forma a estimular as interações entre os alunos com vistas à construção de novos significados compartilhados. O espaço da sala era geralmente organizado em três colunas de duplas possibilitando a que cada aluno discutisse, inicialmente, a realização das tarefas com um colega para, posteriormente, participar do grande grupo, com a mediação predominante da professora.

No primeiro ano do segundo ciclo ou terceira série do ensino fundamental um dos temas selecionados foi o movimento de *migração no Brasil*, onde a construção do conceito de migração pelos alunos seria central para alcançar nossos objetivos de promover a compreensão, no nível que lhes é possível, dos processos de migração de suas famílias e de seu grupo de pertencimento social, situando-os em relação às referências históricas de movimentos migratórios que se processaram na sociedade brasileira, no mesmo período. Supúnhamos, portanto, que haveria crianças na turma que pertenciam a famílias que já teriam feito

deslocamentos no plano nacional e, ainda, que poderiam ser descendentes de famílias que migraram de outros países para o Brasil. Para o desenvolvimento desta proposta, os alunos empreenderam-se num trabalho de construção da biografia de seus avôs ou avós. Dessa forma os alunos foram preparados tanto para a coleta de alguns documentos (fotografias, documentos em estado de arquivo familiar), como para a realização de uma entrevista com os familiares, de preferência os avós, perguntando-lhes sobre os possíveis deslocamentos do avô/avó biografado (a). A partir dos dados coletados, por meio das entrevistas e dos documentos, a discussão do tema foi iniciada no nível do vivido dos alunos, com vistas a conduzi-los à construção histórica científica do conceito.

Para Vigotsky (1998), os conceitos científicos e cotidianos embora se desenvolvam em direções opostas (movimento descendente e ascendente respectivamente), estão intimamente relacionados. No entanto, é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que o aluno possa absorver um conceito científico correlato. A ausência desse processo de construção pode conduzir a situações em que, embora as crianças consigam responder a questões relativas aos conceitos científicos o façam, geralmente, de forma que esses estejam “carentes de riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal” (Vigotsky, 1998, p. 135).

Assim, com os dados levantados por meio das entrevistas e documentos, pretendíamos desenvolver, de forma ascendente, o conceito cotidiano que as crianças tinham (o conceito de mudança), assim como fornecer-lhes meios para se apropriarem – de forma descendente –, do conceito científico de migração, visando nesse momento à compreensão dos deslocamentos de seus familiares, assim como situá-los espacial e temporalmente.

A Construção e o Uso do Conceito de Migração pelas Crianças

Na aula que será objeto de análise do presente trabalho, a professora pediu às crianças que retomassem a última atividade encaminhada para ser feita em casa que se referia à complementação de uma tabela de três colunas, onde as crianças de posse dos dados levantados por meio das entrevistas realizadas registrariam aqueles relativos aos biografados que se mudaram. Visava-se tematizar o conceito de mudança, identificando em que momento essa mudança foi realizada: *para onde, quando e por quê?* Nesse sentido, as perguntas *de onde/para onde, quando e por que* foram utilizadas como ferramentas de raciocínio de natureza causal, temporal e espacial necessárias à compreensão de sua própria historicidade e de seu grupo de referência familiar e pertencimento social⁵.

Partindo do suposto que a transmissão de um conceito não é suficiente para que a criança se aproprie dele, deu-se curso à aula relacionando os dois conceitos: mudança e migração que poderá ser observado no registro da aula. Esse procedimento encontra seu apoio em Vigotsky (1998) quando afirma que:

Em qualquer idade um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo (Vigotsky, 1998, p. 104).

Veremos, nessa mesma aula, que a criação de estratégias de interações discursivas, pautadas em perguntas *por que*, *onde*, *quando* mediadas pela construção e análise de um quadro⁶, permitiu aos alunos o trânsito do conceito espontâneo – mudança –, mais circunscrito à dimensão do vivido ao conceito científico – migração –, de generalização mais abstrata.

Meio Mediacional

Um dos aspectos essenciais da psicologia sócio-histórica de tradição soviética é o lugar atribuído aos signos como ampliadores da capacidade de ação e de análise dos homens. São inúmeros os signos: verbais, simbólicos, materiais que funcionam como instrumentos mediadores que auxiliam os homens na aquisição, memorização e uso de conhecimentos.

Vygotsky em uma das suas palestras proferidas em 1930 dá exemplos de algumas ferramentas psicológicas: a linguagem; vários sistemas para contar; técnicas mnemônicas; sistema de símbolos e algébricos; trabalhos sobre arte; escritos; esquemas; diagramas; mapas e desenhos mecânicos; todo tipo de signos convencionais, etc. (Wertsch, 1988). Esses signos, enquanto ferramentas psicológicas podem cumprir o papel de representarem a realidade ou referir-se a elementos ausentes no espaço e tempo presentes (Coll; Onrubia, 1998).

Advogamos que o processo do ensino-aprendizagem da história não pode prescindir do uso de signos variados, constituidores de diferentes fontes de conhecimento histórico. As fontes iconográficas, os objetos da cultural material, as fontes orais e escritas, os gráficos, os quadros têm para o ensino e aprendizagem de história o valor de trazerem para o tempo e espaço presentes realidades ausentes – ou situadas em outras temporalidades; têm o valor de representarem a realidade; [...] de serem portadores de memórias coletivas e históricas (Dutra, 2003); e, ainda, de contribuírem para formação do imaginário dos sujeitos e das identidades das nações (Siman, 2001).

Nessa aula, objeto do presente trabalho, a professora fez uso de um quadro como signo/instrumento mediador na expectativa de que

esse instrumento facilitasse o percurso de elaboração conceitual dos alunos, fornecendo-lhes suporte necessário para: (i) organizarem e refletirem sobre os seus dados coletados; (ii) compararem esses mesmos dados com os dados dos colegas da turma; (iii) sugerirem hipóteses e formularem explicações e generalizações a respeito dos dados da coletividade da turma; (iv) dialogarem, com os colegas: concordando, discordando, complementando ou questionando e, ainda, (v) registrarem coletiva e individualmente as generalizações e conclusões.

Esse percurso de mudança conceitual foi calcado no desenvolvimento de várias habilidades: identificação, quantificação, comparação, generalização, o que expressa outro aspecto das postulações teóricas de Vygotsky (1998) a respeito da construção de conceitos:

O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (Vygotsky, 1998, p. 104).

Um aspecto central acerca dos instrumentos de mediação é que esses não têm o poder de sozinhos produzirem ações. Esses instrumentos só podem exercer algum impacto sobre o indivíduo na ação e na interação com eles. Como nos adverte Wertsch (1991) “[...] somente como partes de uma ação, podem os instrumentos mediadores adquirir sua existência e desempenhar seu papel” (Wertsch, 1991, p. 141). Ainda segundo esse autor, é errôneo a qualquer tendência centrar-se exclusivamente quer na ação, quer nas pessoas ou nos instrumentos mediadores isoladamente: a essência de examinar agentes e ferramentas culturais na ação mediada é examinar como eles interagem (Wertsch, 1988, p. 25).

Desse modo, o foco da análise da aula serão as interações que ocorrem entre os diferentes sujeitos nela envolvidos e o instrumento mediador, dando especial destaque à natureza das interações promovidas pela professora.

Antes, porém, de passarmos à apresentação da referida aula, faremos algumas considerações a respeito das condições de produção do seu registro, como parte integrante da pesquisa realizada.

Condições de Produção dos Dados

A aula, objeto de análise deste trabalho (aula 11), faz parte de uma sequência de 15 aulas, de duração média de duas horas cada, que trataram da construção e do uso do conceito de migração para analisar diferentes movimentos migratórios no Brasil. Os registros das aulas, no seu conjunto, resultaram da observação participante realizada por uma das bolsistas da pesquisa⁷. Como veremos na aula objeto do presente trabalho, a bolsista se vê em alguns momentos na impossibilidade de registrar todas as falas e todas elas de forma integral. Por exemplo, quando

se trata de uma fala mais longa da professora – explicações mais detalhadas, ou ainda de discussões menos ordenadas dos alunos, quando muitos falavam ao mesmo tempo. Nessas situações, a bolsista elaborou sínteses e em outras, em que as interações foram mais ordenadas, tudo pode ser registrado. Tais registros e sínteses permitiram o acompanhamento da evolução das aulas, oferecendo aos professores/pesquisadores possibilidades de introduzir modificações no planejamento realizado anteriormente, procedimento esse em consonância com o que propõe a pesquisa ação. Como ressalta Maria Amélia Santoro Franco em seu artigo *Pedagogia da Pesquisa-Ação* (2005), a pesquisa ação deve sempre se inspirar nas transformações e nos elementos novos que surgem ao longo do processo e sob a influência da pesquisa. Continua a autora alertando para fato de que esse método exige “[...] o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas; reflexões e assim por diante [...]” (Franco, 2005, p. 491).

Dessa forma o registro aqui analisado não representa tudo o que teria ocorrido durante a aula, mas um conjunto de episódios de interações discursivas ocorridas nesse dia, registradas do modo o mais cuidadoso e rigoroso permitido por essas condições de produção.

A partir deste momento, nos ocuparemos em apresentar o conjunto de episódios que compõem a aula para que se possam conhecer a natureza de interações discursivas ocorridas na sala de aula em prol da construção do conceito de migração para, em seguida passarmos à análise dos mesmos⁸.

A Construção Coletiva do Conhecimento: do conceito de mudança ao conceito de migração

O A professora pediu às crianças que retomassem a última atividade encaminhada para ser feita em casa que se referia à complementação de um quadro que tematizava a ideia de mudança. A partir da socialização de informações apresentadas pelas crianças, onde foram observados os biografados que se mudaram, foi construído um quadro identificando a época em que se processou essa mudança, *para onde e por que* (quadro em anexo no final do texto).

- | | |
|-------|--|
| 1- A1 | Ele morava em Guanhães de Minas, depois mudou pra cá. |
| 2-P | <i>E por quê?</i> |
| 3-A1 | Hã, num sei!!! |
| 4-A2 | Minha avó morava em Varginha de Minas, depois mudou pra cá pro Tupi pra morar perto dos parentes. Depois ela mudou pra Juiz de Fora em 1942, porque ela casou. |
| 5-P | <i>E o marido morava em Juiz de Fora?</i> |
| 6-A2 | É. E depois em 1952 ela mudou pra Belo Horizonte. |

- 7-P *E você sabe por quê?*
- 8-A2 Hã, num sei... Eu num perguntei!
- 9-P *Hã, tá incompleto, né mocinha! Cê num perguntou...*
- 10-A2 Não, eu perguntei, mas ela num respondeu!
- 11-A3 Meu avô morava em São Paulo, aí ele veio para Piratinga e mudou pra cá!
- 12-P *Por que ele mudou pra Piratinga?*
- 13-A3 Pra conseguir trabalho.
- 14-A4 Meu avô morava lá em Lagoa Bonita, aí ele mudou pra Sabará em 1950 pros filhos estudarem e trabalharem e pra ele trabalhar também.
- 15-A5 Meu avô morava em Ouro Preto, aí ele mudou em 1957 pra Belo Horizonte pra procurar emprego, aí ele conheceu a minha avó e casou.
- 16-A6 Meu avô morava em Santa Bárbara, aí ele mudou pra cá em 1946 pra estudar.
- O Na medida em que cada criança ia falando sobre os dados que coletaram, a professora ia registrando-os na tabela. Após o término dos relatos, ela sugeriu uma atividade escrita: as crianças deveriam escrever um conjunto de observações com base nas informações contidas na tabela; informações essas geradas pelo compartilhamento e socialização de informações fornecidas por várias crianças (daqueles alunos que tinham avós que mudaram).
- 17-P *Atenção! Agora eu vou pedir uma tarefa para vocês. Pensei nesta atividade agora, pra mudar a nossa rotina. Ao invés de escrevermos essas informações somente em forma de observação, poderíamos escrever o que é comum e o que é diferente a partir desse quadro. Aí a gente poderia escrever sobre a história dos avós dessa turma, como parte do livro que nós vamos escrever sobre os avós... (a professora fornece mais explicações... e pergunta em seguida: Vocês acham difícil?*
- 18-T É É É É É!!!
- O Essa atividade consistiu da seguinte tarefa: diante das informações expostas na tabela, os alunos deveriam escrever não somente as observações delas extraídas, mas deveriam também produzir um texto onde tentariam articular as várias observações possibilitadas pela leitura do quadro. Mesmo diante de uma primeira recusa, a professora continuou a instigá-los.
- 19-P *Se a gente fosse escrever um texto sobre esse quadro qual o título que a gente poderia dar? De que esse quadro está falando?*
- 20-A5 De mudança.
- 21-A4 Informações dos avós da 3ª B.

- 22-P Mas que tipo de informações? Quem muda de lugar e vai morar em outro lugar como se chama?
- 23-Ai Migração!
- 24-A7 Os avós que migraram da 3ª B
- 25-P *E tem avós aqui que mudaram em diferentes épocas, em décadas iguais e diferentes...*
- 26-A7 A maioria dos avós que mudaram da cidade natal deles; mudaram por causa de trabalho.
- 27-P *Será?*
- 28-A8 Não, estudo!
- 29-P *Então vamos contar... Deu um total de 13 avós que se mudaram por motivo de trabalho.*
- 30-A4 Ô fessora! E depois do trabalho vem estudo!
- 31-P *Será? Vamos contar... Olha, foram 3 que se mudaram pra estudar.*
- 32-Ai E porque casou?
- 33-P *Vamos contar... 5 mudaram pra se casarem. Então a A7 tem razão quando ela disse que a maioria mudou por causa do trabalho?*
- 34-T Sim!
- 35-A4 Ficaria assim, professora, trabalho, ESTUDO, casou e para ficar perto dos parentes.
- 36-P *Então, esses são os motivos porque os avós migraram. Agora vamos olhar os anos e as décadas... Observem bem o quadro... Quero saber em qual época migraram mais pessoas.*
- O Depois de algum tempo...
- 37-A9 Tá empatado.
- 38-P *Tá empatado? Hã. Agora, quero saber dos dois A10 e11, qual foi a década em que os avós mais migraram?*
- 39-A10 60.
- 40-P *Por quê? Quais são os anos em que migraram mais pessoas na década de 60, me fala.*
- 41-A10 1960, 61 e 64.
- 42- P Hã, aí tem três que migraram, né. Vamos ver agora o outro, Mateus.
- 43-A11 40 e 50.
- 44-P *Hã, vamos conferir... Deu um total de 9 que migraram nestas duas décadas, né? E tem alguma década desse século em que não migrou ninguém?... Vamos ver... Década de 20 tem? Década de 90 tem? Tem alguém aqui que migrou na década de 20, A12?... Fala pra mim um ano da década de 20.*
- 45-A12 ... 1922.
- 46-P *Tem alguém que migrou nesse período?*

- 47-T Não!!!
- 48-P *Então em quase todas as décadas nós vamos ter pessoas que migraram. Agora quem quiser montar um texto com essas informações pode, ou também pode anotar as observações direto. Mas antes nós vamos colocar um título...*
- 49-A7 Os avós que migraram da 3ª B.
- 50-P *Os avós migrantes da 3ª B?*
- 51-A1 Por que migrante?
- 52-A4 Porque mudou de cidade...
- 53-P *Será que foi só de cidade?*
- 54-A8 Não, também de estado.
- 55-P *Então tá gente! Agora, a partir dessas informações da turma sobre os avós e que foram colocadas aqui no quadro, todo mundo vai produzir um material pra mim, pode ser de duas formas. Ou vocês vão só colocar as suas conclusões, ou a segunda opção é a que vocês façam um texto com essas informações, colocando as conclusões.*
- O Depois de tiradas as dúvidas as crianças se dispuseram a trabalhar. Elas mesmas tiveram que “bolar” um título para a sua redação, a ser feita individualmente. Apesar da complexidade da tarefa de redigir um texto – sendo essa proposta colocada como um desafio para a turma – algumas crianças aceitaram o desafio. A orientação dada pela professora foi a de que as crianças utilizassem as demais informações adquiridas até aquele momento (nas aulas anteriores) e que somadas às informações fornecidas pela tabela, dariam subsídios ricos para as mesmas. Algumas crianças estavam fazendo confusão com as palavras migração e imigração, fazendo com que a professora clarificasse mais esses conceitos.
- 56-P *Muita gente está fazendo confusão. Os avós que estão aqui relacionados eles são migrantes ou imigrantes?*
- 57-T Eu!!! Eu!!!
- 58-P *Peraí, a A13 vai responder.*
- 59-A13 Porque eles mudaram de cidade ou estado.
- 60-P *Por quê? Eles mudaram como?*
- 61-A13 Eles mudaram dentro do país.
- O A professora reforçou bem esses conceitos e as crianças se voltaram para as suas produções. A grande maioria fez em forma de anotações das observações, mas algumas crianças se arriscaram na produção de texto, como foi o caso do A3.

Analizando a Aula

Podemos observar que até o turno 16 as interações visaram a completar o quadro, reforçando o conceito de mudança já adquirido pelas crianças e criando um novo sentido no seu compartilhamento. Diríamos que as crianças começam a se dar conta que se tratava de fenômeno coletivo e não apenas individual. Destacamos, ainda, que as interações de construção de novo sentido não estão marcadas pelo padrão do discurso triádico I – R – F: o professor faz uma pergunta, um estudante responde e o professor faz uma avaliação dessa resposta. Tão pouco a professora fez perguntas cujas respostas já eram as por ele esperadas. As perguntas que foram feitas às crianças e as respostas dadas por elas têm por finalidade construir o quadro, complementar raciocínios esboçados. Observa-se, assim, desde o início a função de catalizador da atenção que o instrumento mediacional vai exercendo, tornando a ação mental mais controlada.

No turno 17, como vimos, a professora propõe: *Atenção! Agora eu vou pedir uma tarefa para vocês. Pensei nesta atividade agora, pra mudar a nossa rotina. Ao invés de só escrevermos essas informações somente em forma de observação, poderíamos escrever o que é comum e o que é diferente a partir desse quadro. Aí a gente poderia escrever sobre a história dos avós dessa turma, como parte do livro que nós vamos escrever sobre os avós... (a professora fornece mais explicações...) e pergunta em seguida: Vocês acham difícil?*

É a primeira vez que a professora solicita uma atividade aos alunos que envolvem operações cognitivas mais complexas: interpretar o que os dados dizem a partir da observação dos mesmos e, além disso, construir relações entre as diferentes interpretações de forma a construir um novo significado, sob a forma de uma narrativa escrita. No entanto, deve-se ressaltar que já se tornara rotina o procedimento da observação e interpretação (tanto oral quanto escrita) de dados coletados individualmente e organizados de forma coletiva nessa sala de aula. Esse procedimento ora se dava por meio da construção de um quadro, ora de uma linha de tempo, permitindo sempre a elaboração de algumas interpretações ou conclusões. A tarefa que a professora propõe, nesse momento, supõe não somente capacidades já adquiridas (capacidades reais) ou que poderiam estar sendo desenvolvidas pelas crianças sem ajuda, mas também aquelas capacidades que estariam emergindo e que deveriam contar com ajuda de alguém. Nesse sentido, é pertinente dizer que a professora propõe a sua ajuda para uma atividade que se situa na ZDI, ou seja, naquela zona em que:

A distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente do problema, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial tal e como é determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto ou em colaboração com seus pares (Wertsch, 1988, p. 84).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), desenvolvido por Vygotsky, coloca-nos, portanto, diante da possibilidade de contemplar, em situações de ensino-aprendizagem, “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram e que se acham em pleno processo de maturação, e que se encontram em estado embrionário” (Wertsch, 1988, p. 84).

No turno 19, vimos que a professora ao constatar a dificuldade dos alunos, não muda a sua proposição, pois percebe, pelo trabalho desenvolvido até ali, que com ajuda muitas crianças da turma já podem ir além. Ao dizer às crianças – *se a gente fosse escrever um texto sobre esse quadro qual o título que a gente poderia dar? De que esse quadro está falando?* – a professora fornece o *andaime*, ou seja, oferece ajuda para realizar o que as crianças têm dificuldade em realizar sozinhas. Inicia a ajuda, propondo um esforço de compreensão da ideia geral – ou conceito – que perpassa e dá sentido a todos os dados do quadro. Assim, a professora reinicia, nesse mesmo turno 19, novas interações dialógicas, fazendo perguntas e considerando as respostas não de forma avaliativa, mas inclusiva, de modo a integrar as diferentes falas, colocá-las em dúvida, em confronto, visando que as crianças se apoiem no conceito de mudança para consolidarem a construção do conceito de migração (construção essa iniciada, como foi já dito, na aula 10). Interessante observar que no turno 24, a criança A7 responde, demonstrando ter acompanhado a discussão ocorrida nos turnos 19 a 24, construindo significado a partir das falas da professora e dos colegas (A4, A5, A1).

No turno 25, a professora continua sua ajuda propondo uma entrada de análise do quadro: *e tem avós aqui que mudaram em diferentes épocas, em décadas iguais e diferentes...* Observa-se que em seguida à pergunta da professora, uma das crianças a A7, que responde a partir da análise da outra coluna da tabela (*por que mudaram*). Ela diz *maioria dos avós que mudaram da cidade natal deles, mudaram por causa de trabalho*, que funcionará como ancoragem para compreender processos históricos de que ocorreram no Brasil nas décadas de 1950-1970. Observa-se, aqui que a professora ao invés de insistir na sua proposta, aceita e valoriza a intervenção do aluno, propondo começar a análise por outra coluna do quadro. No entanto, ao acolher a proposta da aluna, devolve a questão para a turma sob a forma de dúvida *Será*, e assim cria espaço para participação de outros alunos (A8 se manifesta, A4, também), que poderão concordar ou discordar da fala da colega. No turno 30, A4, parece entender a validade do instrumento mediacional. Ela faz com a categoria *estudo* o mesmo exercício que turma já havia feito, sob a orientação da professora, com relação à categoria trabalho. No turno 32, a professora propõe à turma o compartilhamento do raciocínio de A4, propondo a quantificação dos dados - um recurso científico para precisão e comprovação da fala *Será? Vamos contar... Olha, foram 4 que mudaram pra estudar*. Outra criança lembra-se de outra razão de mudança *porque casou*. Vimos que os diálogos entre a professora e os alunos en-

tre os turnos 26 a 34 apoiam-se no instrumento mediacional visando à construção da leitura de dados presentes no quadro. No turno 33, a professora propõe aos alunos que efetuem novamente a quantificação dos dados –, retomando assim o raciocínio feito por A7 no turno 26: *Então vamos contar... Deu um total de 13 avós que se mudaram por motivo de trabalho*. Interessante ressaltar o esforço de síntese efetuado por A4, no turno 35: *ficaria assim, professora: trabalho, casou, estudo e ficar perto dos parentes*. Essa criança identificou e compartilhou com os colegas, o seu raciocínio histórico: existem diferentes causas e com diferentes pesos que explicam as razões da mudança dos avós. Recorrendo a Wells (1998) a construção coletiva de significados está sendo apoiada em razões pertinente e, “[...] mais importante que o uso do registro científico é a qualidade da explicação logicamente consistente e expressa de maneira coerente” (Wells, 1998, p. 126).

Como se pode notar a partir do turno 36 ao turno 48 esteve em foco a análise da coluna *quando mudaram* que foi conduzida pela professora e alunos de maneira análoga à que foi feita com relação à coluna *por que mudaram*. No decorrer desses turnos de fala a professora várias vezes solicitou aos alunos que expressassem o seu domínio ou não do conceito de década, o qual também estava em uso para a análise dos dados que constituíram o quadro.

Desde o turno 19 até o turno 48 vimos que a professora ajudou os alunos no que eles acharam difícil realizar sozinhos ou em duplas. A colocação do título do texto, assim como o foi para o título do quadro, revela a compreensão do conteúdo que estava sendo estudado, integrando-a ao universo conceitual: *Os avós que migraram da 3ª B*. Nesse momento, um dos alunos, A1, turno 51, pergunta *por que migrante?* A4 é que irá responder ao colega, *Porque mudou de cidade*. A professora perguntará: *Só que foi só de cidade?* Continuando as interações A8 responde: *Não, também de estado*. As intervenções da professora, como vimos, foram no sentido de ajudá-los a convocar elementos espaciais mais precisos, como também a identificar situações que o conceito engloba, ou seja, mostrar o poder de generalização de um conceito.

Considerações Finais

Os dados apresentados evidenciam um intenso trabalho de mediação da professora no sentido de considerar, de um lado, a complexidade da construção de um conceito histórico e, de outro, as possibilidades cognitivas dos alunos de raciocinarem historicamente. Nesse sentido, a criação de estratégias de interações discursivas pautadas em perguntas – *por que, onde, quando* – utilizadas como mediação semiótica de natureza causal, temporal e espacial –, aliadas ao uso de um instrumento mediador (o quadro) permitiu aos alunos o trânsito do conceito espontâneo – mudança –, mais circunscrito à dimensão do vivido ao conceito científico – migração –, de generalização mais abstrata.

Em aulas subsequentes a análise dos dados da coluna *quando mudaram* associados aos dados da coluna *por que mudaram* facilitarão o trânsito para a compreensão histórica de movimentos migratórios que se processavam no Brasil nos anos 1950-1970, motivados pelo avanço do processo de industrialização que gerou o êxodo rural, a intensificação do processo de urbanização e modernização do país. Para essa compreensão (no nível do que é possível para as crianças nessa idade), a apropriação do conceito de migração é fundamental e o será, certamente, durante toda a sua formação escolar, quando o mesmo será retomado para compreender outros processos migratórios internos (tal como proposto pela autora do livro), assim como movimentos motivados por outras razões, em outras escalas temporais e espaciais.

Retomando Vygotsky, [...] a aprendizagem enquanto um processo guiado e situado num ambiente sociocultural permite que o processo de desenvolvimento seja impulsionado. Dessa maneira a instrução direcionada atua no que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento imediato, ou seja, no espaço das possibilidades potenciais e não apenas reais dos sujeitos. Ao discutir a utilização do conceito de ZDI na avaliação dos processos de instrução, Vygotski nos mostrou como a instrução na ZDI aviva a atividade da criança, despertando e pondo em funcionamento uma gama de processos de desenvolvimento que só são possíveis na esfera da interação com pessoas que a rodeiam e em colaboração com pares (Wertsch, 1988). O que equivale dizer que essas interações contribuíram para facilitar o trânsito entre o vivido e o conhecimento histórico que o engloba, sendo ambos resignificados.

Finalmente, convém destacar que não coube somente à professora o papel de exercer a ação mediadora para a construção coletiva de significados e de novos conceitos. Vimos que a professora ao demonstrar um modo democrático e consciente da perspectiva teórico-pedagógica com a qual trabalha pode conduzir as interações de sala aula não atribuindo apenas a si o poder de controle sobre as interações que nela ocorreram, dando espaço para os alunos também medirem o processo de construção de novos conhecimentos ou significados. Vimos que houve espaço para a fala de todas as crianças para que expressassem seus raciocínios, suas dúvidas, suas interpretações. Portanto, a presença da expressão do outro – e não de qualquer outro – do outro, aluno, criança desprovida, a princípio, de autoridade pedagógica para fazê-lo, é entendida não como um artifício pedagógico, mas como uma função dialógica privilegiada. Como ressaltaram Wertsch & Smolka (1994) a ação dialógica possibilita ao aluno a formação de uma atitude diante do conhecimento, pois:

Em vez de tomar as enunciações dos outros como pacotes imutáveis de informações a serem recebidas, eles são estimulados a tomá-las como estratégias de pensamento, como um tipo de matéria-prima para a criação de novos significados (Wertsch; Smolka, 1994, p. 140).

Ao promover a mediação dialógica, o professor é levado, diante da fala do outro, a se redirecionar, muitas vezes a alterar a sequência que vinha construindo a partir de sua lógica, a alterar o ritmo da aula, a promover a troca de sentidos e significados como garantia do seu compartilhamento, enfim, da aprendizagem.

Observamos, ainda, que se por um lado a professora, por meio de uma ação intencional, promoveu várias interações discursivas situadas na zona de desenvolvimento imediato, permitindo aos alunos desenvolverem, de forma ascendente, o conceito cotidiano que as crianças tinham de mudança e de forma descendente, o conceito científico de migração, esse papel não coube apenas a ela. Tendemos, assim, a concordar com Candela quando ela nos alerta para os riscos da “[...] interpretação unidirecional da ZDI, na qual parece ser somente o especialista, ou o adulto, quem contribui para desenvolvê-la, em vez de ela ser o produto de uma atividade coletiva em um contexto cooperativo” (Candela, 1998, p. 164), tal como nós também pudemos observar nesse nosso trabalho.

Nessa mesma direção, vale ressaltar que a presença do instrumento mediacional – o quadro – parece ter contribuído não só para dar foco, controlar a atenção, direcionar a criação de significados, mas igualmente permitiu ao grupo que os significados fossem construídos de maneira compartilhada. Finalizando, podemos afirmar com base no episódio aqui analisado, que a formação de um contexto cooperativo em sala de aula e também a utilização de instrumentos mediacionais podem ser bastante valiosos no processo de construção compartilhada de conceitos históricos e, portanto, de novas aprendizagens.

Ressaltamos, por fim, que dentre tantos saberes que compõem a formação e ação docente encontra-se a dimensão técnica e instrumental. O ato de planejar e desenvolver o processo de ensino – aprendizagem não se limita a apenas aos saberes, mas também ao saber-fazer e aos processos de reflexão sobre esses, processo que foi potencializado pela abordagem e dinâmica da pesquisa-ação, estabelecido pelo grupo envolvido na pesquisa maior do qual o presente estudo fez parte. Ao professor cabe não apenas pensar, selecionar, tomar decisões a respeito da abordagem, da ordem de apresentação do conteúdo temático, como também faz parte do seu ofício, preparar os instrumentos mediacionais (os *antigos* recursos e procedimentos didáticos), capazes de apoiar e impulsionar os alunos nos seus processos de aprendizagem e, como foi demonstrado nesse estudo, promover o trânsito de mão dupla e em grau de crescente complexidade, entre saberes disciplinares e outros e modos de pensar das crianças, oriundos de suas experiências socioculturais. E, nesse trânsito de mão dupla, em que um conhecimento interpela o outro, possibilitar a composição de conhecimentos e modo de pensar originais, com potencia criadora e transformadora dos sujeitos e da realidade histórico-social.

Vimos que a professora ao invés de limitar-se ao livro didático, promoveu um ensino contextualizado (convite que fazia parte das orientações das autoras do livro) ao privilegiarem a participação ativa dos alunos em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. Esse estudo também demonstra a aprendizagem de novos saberes e saber-fazer, pois as crianças além de aprenderem sobre os processos migratórios de suas famílias e da articulação desses com o processo histórico mais amplo, puderam se exercitar no ato de formular questões para uma entrevista com os mais velhos, de recolher e organizar fontes diversas que documentavam seus deslocamentos; puderam se exercitar e, portanto, desenvolver habilidades de agrupar os dados por categorias (de onde para onde, quando, por quê?), sob a forma de um quadro e, partir desse, promover suas interpretações, valendo-se do conceito de migração, que serviram de base para a construção de suas narrativas, produzidas posteriormente. Como foi dito anteriormente nesse texto, cada uma das crianças produziu um livro *Biografia dos meus avós*. Puderam compartilhar histórias vividas por seus familiares, desenvolvendo o respeito à diferença e diversidade de experiências por meio da escuta atenta à fala do outro; puderam discutir, discordar e construir um fundo comum de conhecimentos; puderam exercer a autonomia e solidarizarem-se na elaboração de trabalhos em dupla e trio.

Por último, pensamos ser pertinente perguntar, inspirando-nos no desafio posto por Vera Maria Candau (2006) se não teríamos, nesse estudo apresentado, um exemplo de esforço de compreensão da multidimensionalidade da didática, ao ter como intenção desenvolver um processo de ensino-aprendizagem comprometido com as dimensões humana, técnica e política?

Recebido em 31 de março de 2014
Aprovado em 19 de fevereiro de 2015

Notas

- 1 Nossa pesquisa foi desenvolvida de agosto de 1997 a dezembro de 2003, sendo apoiada inicialmente pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, posteriormente pela FAPEMIG, no período de janeiro de 2001 a janeiro de 2003 e, em seguida pelo CNPq com a bolsa Produtividade de pesquisa concedida à Lana Mara de Castro Siman, coordenadora da pesquisa. O grupo de pesquisa era composto pelas professoras Araci Rodrigues Coelho e Soraia Freitas Dutra da Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG e por bolsistas de iniciação científica (CNPq e FAPEMIG, com destaque especial a Roseli Corrêa da Silva), tendo como consultor o Prof. Dr. Christian Lavelle da Université Laval, Québec/Canadá. Para se conhecer mais sobre a pesquisa ler, entre outras produções: Siman, 2003; Dutra, 2003; Coelho, 1998.
- 2 Referimo-nos aqui ao capítulo três: que são conceitos históricos em livro do autor intitulado “Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica”. 1. Ed. Aracaju: Criação, 2014. Várias ideias contidas neste texto serão apropriadas pelas autoras ao longo do presente artigo.

- 3 Essa tipificação encontra sua equivalente na perspectiva da Educação Histórica para qual a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico lança mão de conceitos fundamentais da história que se dividem em conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão (Lee, 2001; Cainelli, 2012).
- 4 Nessa mesma direção argumenta Circe Bittencourt, dizendo que “O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência” (Bittencourt, 2004, p. 183). É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produzem para busca uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Para Schmidt e Cainelli “[...] a construção de conceitos permite a instituição do poder conceitual, isto é, o poder que o aluno tem de identificar e ordenar os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 62-63).
- 5 Ressaltamos que na aula 10 o conceito de migração foi introduzido a partir do questionamento feito pelo professor aos alunos: *Qual o nome dado para quem muda de lugar para outro?* Em meio a respostas tais com *mudador, aventureiro e viajante*, o conceito de migrante foi trazido por um aluno, permitindo assim discutir com a turma o conceito de migração.
- 6 O quadro intitulado pelas crianças de *Os avós da 3ª que migraram* resultou da construção compartilhada dos alunos, mediada pelas professoras, encontra-se em anexo no final deste trabalho.
- 7 Bolsista Roseli Corrêa da Silva.
- 8 *AI* se refere aos alunos não identificados; *O* à observadora; *T* quando todos ou quase todos falam juntos; *P* fala da professora e *A*, seguido de um número, corresponde à fala de cada um dos alunos. Como poderemos observar ao final do registro dos episódios, 13 alunos participaram da aula por meio de suas falas. Somente três (A10, A11 e A13) foram por indicação nominal da professora, sendo que a última parece ter solicitado a fala. Dos 13 alunos que falaram 5 participaram mais de uma vez espontaneamente e o aluno A4 participou 5 vezes e o A7 3 vezes.

Referências

- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. A Aquisição dos Conceitos. In: AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. P. 72-94.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004. P. 37-48.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Aprendizagens em História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 183-221.
- BRUNER, Jerome. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P. VII-XIII.
- CAINELLI, Marlene. A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2006.
- CANDELA, Antônia. A Construção Discursiva de Contextos Argumentativos no Ensino de Ciência. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.). **Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: ArtMed: 1998. P. 143-169.
- CARDOSO, Tamara. Descentração Cognitiva. **Enciclopédia da Consciencio-logia**, 2011. P. 3908. Disponível em: <<http://repositorios.org:8080/xmlui/handle/123456789/2057>>. Acesso em: 23 jan. 2015.
- COELHO, Araci R. Brincadeiras de Outros Tempos. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, p. 63-69, 1998.
- COLL, César; ONRUBIA, Javier. A Construção de Significados Compartilhados em Sala de Aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. **El Conocimiento Compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1988. P. 75-106.
- COOPER, Hilary. O Pensamento Histórico das Crianças. In: BARCA, Isabel (Org.). JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - Para uma Educação Histórica de Qualidade, 4., 2004, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2004. P. 55-76.
- DUTRA, Soraia de Freitas. **As Crianças e o Desenvolvimento da Temporalidade Histórica**. 2003. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- FONTANA, Roseli A. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.
- FREITAS, Itamar. **Aprender e Ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica**. Aracaju: Criação, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.
- KOSELLECK, Reinhart. Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativas. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado – Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. P. 311-337.
- LEE, Peter. Progressão da Compreensão dos Alunos em História. In: BARCA, Isabel. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - Perspectivas em Educação Histórica, 1., 2001, Braga. **Actas...** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. P. 13-27.

- LEITE, Mirian Moreira. **O Ensino da História no Primário e no Ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MARROU, Jean-Irineé. O Uso do Conceito. In: MARROU, Jean-Irineé. **Do Conhecimento Histórico**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, s.d. P. 131-150.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luíza (Org.). **Linguagem, Cultura e Cognição**: reflexões para o ensino e sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre Máscaras e Espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de história da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.
- PIAGET, Jean. **Le Développement de la Notion du Temps Chez le Enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1946.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Conceitos históricos. In: RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado: teoria da história II – os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2007. P. 91-100.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. A Construção de Conceitos Históricos; A Construção de Noções de Tempo. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. P. 61-88.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o Descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís N. de Lima. **Inaugurando a História e Construindo a Nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 149-170.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Alínea Editora, 2003. P. 109-143.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WELLS, Gordon. Da Adivinhação a Previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de ciências. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.). **Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: ArtMed: 1998. P. 107-142.
- WERTSCH, James. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Buenos Aires: Paidós, 1988.
- WERTSCH, James. **Voces de la Mente**: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor, 1991.
- WERTSCH, James; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: **Vygotsky em Foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994.

Lana Mara de Castro Siman é licenciada em Pedagogia e mestre em Educação pela UFMG. Doutora em Didática da História pela Université Laval, Canadá, docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação UEMG. Atua e investiga nas áreas de aprendizagem e práticas escolares, em educação museal e Memória e Ensino de História. É pesquisadora CNPq Pq2 vinculada ao LABEPEH (UFMG) e líder do Grupo de Pesquisa Polis e Mnemosine: educação, memória e culturas (FaE/UEMG). E-mail: lanacastrosiman@gmail.com

Araci Rodrigues Coelho é professora da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – Escola Fundamental do Centro Pedagógico. Historiadora formada pela PUC-MG; Especialista em Teoria e Método em História Moderna e do Brasil - FaFI-BH; Mestre e doutora em Educação FaE/UFMG. Professora Pesquisadora do LABEPEH-UFMG – Laboratório de estudos e pesquisas em Ensino de História – FaE-CP-UFMG. E-mail: aracoelho@gmail.com

Anexo A – Os Avós da 3ª B que migraram

Cidade de origem	Quando mudaram?	Por que mudaram?
Santa Bárbara	1946	Estudar
Sabará	1950	Trabalho e estudo
Rio de Janeiro	?	Trabalho
Rio de Janeiro	1982	Ficar perto da família
Ganhães de Minas	?	Trabalho
Abaeté	1938	Trabalho
Ouro Preto	1957	Trabalho / casar
São Paulo	1942	Casar
Jaboticatubas	?	Trabalho
Curvelo	1942	Trabalho / Estudar
Varginha Minas*	1937	Morar perto dos parentes
Juiz de Fora	1952	?
Campo do Mato	1952	Trabalho
Maranhão	1953	Para os filhos estudarem e trabalharem
Piratininga	?	Trabalho
Carnópolis	1960	Casar
Ouro Preto	1964	Trabalho
Rio de Janeiro	1961	Trabalho do marido
Campo do Mato	?	Trabalho

*Esta mesma avó mudou-se depois, em 1942, para a cidade de Juiz de Fora para casar-se.