



## SENTIDO E ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Coordenadora: Thaís de Sá Gomes Novaes<sup>1</sup> - UENP/CCP  
Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, metodologias e práticas

### Resumo

O presente painel agrupa trabalhos que adotam como referencial teórico a Teoria Histórico-cultural e propõe discutir o sentido e a organização da atividade pedagógica para o ensino de matemática. Nesse sentido, tem como intuito refletir sobre os modos de se pensar e materializar as atividades de ensino que tem como objetivo possibilitar a apropriação dos conhecimentos matemáticos pelos sujeitos. Provocar discussões a esse respeito permite entender que a apropriação do conhecimento científico e teórico por parte dos professores oferece a eles a condição de compreender novos sentidos acerca de sua profissão e modificar sua atividade pedagógica e formas de interação com a realidade que os cercam. Permite, ainda, apontar caminhos possíveis de serem percorridos na organização do ensino e na formação de professores, tanto inicial quanto contínua, que possam gerar novas relações entre questões teóricas e práticas e fortalecer a presença do conhecimento científico como fator de desenvolvimento dos professores na compreensão e transformação da realidade posta. O painel é composto por três estudos desenvolvidos na UENP/Campus Cornélio Procópio: “Ensino de matemática: considerações a partir da teoria histórico-cultural”; “A organização da atividade pedagógica para o ensino de matemática” e “A mudança de sentido pessoal e o movimento de formação profissional do professor”.

**Palavras-chave:** Atividade de ensino de matemática; Teoria Histórico-cultural; Formação de professores; Sentido pessoal.

---

<sup>1</sup> Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: thaisgomes@uenp.edu.br.

# ENSINO DE MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Thaís de Sá Gomes Novaes<sup>2</sup> - UENP/CCP  
Elizabeth de Lourdes Primo Cotrim<sup>3</sup> - UENP/CCP  
Jéssica Aparecida Dutra Carvalho<sup>4</sup> - UENP/CCP  
Roseli Antonio dos Reis Domingues<sup>5</sup> - UENP/CCP

## Introdução

A matemática é uma linguagem produzida historicamente, um conjunto de signos que permite ao homem codificar e transmitir informações sobre o controle de quantidades e variações de grandezas e formas (MORAES, 2010). Sendo assim, como produto das necessidades humanas, a mesma se insere na cultura e é preciso ser socializada de maneira que contribua para a interação e desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Nesse sentido, ao defender a necessidade de socialização dos conhecimentos matemáticos, é necessário pensar o ensino da matemática em diferentes etapas da vida. No entanto, ao considerarmos as avaliações internacionais e nacionais, como a Provinha Brasil, Prova Brasil, Programa Internacional de avaliação de aluno (PISA), percebe-se o baixo desempenho escolar apresentado pelos alunos e, conseqüentemente, a dificuldade dos professores em organizar o ensino da matemática de modo a promover a apropriação dos conhecimentos científicos.

Assim, o presente texto intenciona refletir sobre a organização do ensino de matemática, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir da Teoria Histórico-cultural, por acreditarmos que seus fundamentos qualificam o ensino escolar.

## Ensino de matemática: considerações a partir da Teoria Histórico-cultural

Refletir sobre a organização do ensino de matemática, buscando compreender os encaminhamentos teórico-metodológicos que envolvem o ensino dessa disciplina possibilita

---

<sup>2</sup> Professora do Colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: thaisgomes@uenp.edu.br.

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: elizaprimo@hotmail.com.

<sup>4</sup> Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: jessica.carvalho27@gmail.com

<sup>5</sup> Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: roseliantonioreis@hotmail.com.

contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica dos/as professore/as, especialmente, daqueles/as que atuam na educação básica. No entanto, o enriquecimento da prática pedagógica não se resume a atualização de atividades ou aquisição de um receituário metodológico a ser seguido na sala de aula, mas a um profundo processo de reorganização do ensino de acordo com a finalidade primeira da escola: o ensino dos conceitos científicos.

É possível inferir que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural constituem-se em importante referência para a compreensão e qualificação do ensino escolar atual, no sentido de que o trabalho pedagógico, ancorado em seus fundamentos, possibilita a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, potencializando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para o homem encarnar o desenvolvimento da espécie humana, é necessário apropriar-se dos bens culturais, ou seja, como afirma Saviani (1985, p. 80), do “próprio modo como é produzida a existência humana”. Às produções sócio-históricas do gênero humano, que garantem e facilitam sua vida, entre elas os instrumentos, as técnicas e as ideias, é dado o nome de cultura.

Neste sentido, a escola é considerada o espaço por excelência de disseminação e apropriação dos conhecimentos científicos, uma vez que é a instituição capaz de fazer a mediação entre os conceitos cotidianos e os científicos. Nas palavras de Saviani (1991, p. 29): “Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”.

Para a disciplina de matemática, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural podem auxiliar na organização do seu ensino, de modo que os conteúdos desta área do saber sejam trabalhados visando à apropriação dos conceitos matemáticos pelos escolares, e não somente a memorização e repetição de símbolos e algoritmos. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 118), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Atualmente, nas diretrizes curriculares propostas pelos órgãos governamentais brasileiros, a organização dos conteúdos matemáticos está distribuída em eixos ou blocos de conteúdos e a recomendação teórico-metodológica é que seja trabalhado de forma articulada, isto é em relação um com o outro. No entanto, o que se observa, no trabalho escolar, é o respeito à cronologia da produção histórica da ciência matemática, bem como o formalismo lógico dos conhecimentos nesta área do saber. Isso evidencia que não houve uma mudança da

concepção e dos encaminhamentos teórico-metodológicos sobre o ensino de matemática pelos professores. Sua formação, tanto inicial quanto contínua<sup>6</sup>, não tem conseguido abordar essa temática em profundidade.

No caso do ensino do conceito de número – núcleo do ensino de matemática –, deve-se partir, segundo os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, de situações- problema que revelem para a criança o modo de produção humana deste conceito sobre o controle de quantidades trabalhando-se este conhecimento em relação com as grandezas.

A organização do ensino de acordo com os aspectos lógico-históricos tem como objetivo propor às crianças atividades de ensino que possibilitem a sua integração

[...] no movimento conceitual do número traz para seu interior a história do conceito despida dos elementos ocasionais e centrada no ato de criação. Desencadeia, na criança e no educador, a dinâmica do saber-pensar o conceito. É desta forma que entendemos que o plano da ação pedagógica pode desenvolver a dinâmica histórica de criação do conceito na singularidade criativa do sujeito que aprende (LANNER DE MOURA, 2007, p. 73).

Assim, a formação do pensamento numérico deve iniciar com situações-problemas, por meio das quais as crianças tenham possibilidade de reproduzir o conceito de número, iniciando com a sua reprodução como numeral-objeto<sup>7</sup> até os conceitos fundamentais do Sistema de Numeração Decimal, no qual o numeral é tratado de forma totalmente abstrata sem relação entre o significante e significado. Nesta lógica, o número é trabalhado em relação com as diferentes grandezas. Materializando, assim, um dos princípios do ensino de matemática teórica, em que os conceitos necessitam ser trabalhados em relação, ou seja, como parte de um sistema, de modo a desvelar a essência dos mesmos.

### **Considerações finais**

A proposta para o ensino de matemática, brevemente defendida nesse texto, subsidiada pelo referencial da teoria histórico-cultural, é contrária àquela em que a criança, ao chegar à escola, é envolvida com exercícios repetitivos, tanto de contagem oral quanto de transcrição escrita dos numerais.

---

<sup>6</sup> Compreende-se por formação contínua o processo permanente que objetiva a transformação do professor no processo de produção de sua atividade principal: o ensino, tendo a escola como lócus da formação e da aprendizagem docente e discentes. Diferentemente, entende-se por formação continuada as propostas de formação de professores esporádicas, de curta duração e realizadas fora da escola sem unidade de referencial teórico-metodológico. Ver Moraes *et al.* (2012) e Moretti (2007).

<sup>7</sup> Numeral-objeto consiste no controle de quantidades, utilizando-se de objetos ou marcas.

Não queremos descaracterizar, totalmente, a importância de tais exercícios, apenas marcar os sérios limites dessa prática pedagógica para o desenvolvimento do pensamento numérico. É claro que, para pensar numericamente a criança precisa saber contar sequencialmente, e que para quantificar não pode contar um mesmo objeto duas vezes, bem como precisa dominar a escrita dos dez signos numéricos, mas o conceito de número envolve outros conceitos que somente esse tipo de exercício ou outros parecidos não dão conta. Tal forma de trabalhar com os números parte de situações artificiais, e se considera que a repetição leva à compreensão.

Desta forma, o ensino de matemática precisa ancorar-se em atividades de ensino que propiciem aos alunos a apropriação do conceito. Para isso, é importante que as atividades propostas às crianças partam de situações-problema semelhantes às vividas pelo homem no processo de criação do conceito.

A organização do ensino de acordo com os aspectos lógico-históricos tem como objetivo propor às crianças atividades de ensino que possibilitem a sua integração. Adotar esse princípio significa direcionar toda a intencionalidade pedagógica para a aprendizagem, desenvolvimento e escolarização.

## REFERÊNCIAS

LANNER de MOURA, A.R. Movimento conceptual em sala de aula. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância**: abordagens e desafios. Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 65-84.

MORAES, S. P. G. de. A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização. In: SCHELBAUER, A. R.; LUCAS, M. A. O. F.; FAUSTINO, R. C.. **Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 97-115.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Flávio Rodrigo Furlanetto<sup>8</sup> - UENP/CCP  
Daniela Schmidt<sup>9</sup> - UENP/CCP  
Myllena Fernandes<sup>10</sup> - UENP/CCP  
Stéfani Pagoti<sup>11</sup> - UENP/CCP

## Introdução

Desenvolvemos este estudo durante o período de iniciação científica, promovido pelo PIBIC Junior/UENP. Para sua realização, partimos do princípio que a atividade pedagógica é uma atividade, organizada pelo professor, com o intuito de promover a apropriação de conhecimentos científicos pelos alunos.

O problema de pesquisa por nós definido foi: A organização da atividade pedagógica no ensino de matemática, fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural, poderá trazer impactos positivos a aprendizagem dos alunos?

Partindo deste problema, definimos como objetivo geral, investigar os princípios da organização do ensino para utilização do jogo em aulas de matemática, levando-se em conta os fundamentos da perspectiva Histórico-Cultural.

Como metodologia, propusemos analisar o resultado da aplicação dos jogos em sala de aula, como uma atividade que coloca o sujeito em movimento de formação de uma consciência conceitual em relação ao conteúdo trabalhado.

## A Atividade Pedagógica e a Organização do Ensino

Entendemos como atividade pedagógica todas as atividades preparadas pelo professor com o intuito de incentivar a aquisição de conhecimentos pelos alunos. Ela deve gerar no

---

<sup>8</sup> Professor do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: frfurlanetto@uenp.edu.br.

<sup>9</sup> Aluna do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Médio Integrado.

<sup>10</sup> Aluna do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Médio Integrado.

<sup>11</sup> Aluna do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Médio Integrado.

aluno a necessidade de aprender o conceito que o professor irá trabalhar, apoderando o aluno de uma consciência acerca desse conceito.

Ainda no campo da atividade, compartilhamos com Leontiev (2006) quando o autor apresenta uma distinção entre ação e atividade. Para o autor “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (p.69). Por exemplo, quando a criança realiza a tarefa escolar com o objetivo de ganhar alguma recompensa ela encontra-se em ação. Ao estar em atividade, o motivo de sua realização pelo sujeito deve coincidir com o objeto da atividade. E é neste sentido, no sentido da atividade, que enxergamos a possibilidade da organização do ensino pelo jogo, para buscar o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade pedagógica deve ser compreendida com o objetivo de transformar os sujeitos, através da relação teoria e prática, pois nesta relação, a criança apropria-se do conhecimento, apropriando-se dos bens culturais produzidos pela humanidade. Em meio a uma atividade teórica e prática, é que se materializam as intenções do professor, e, por consequência, suas significações sobre a atividade docente. O professor que assume a posição de um educador deve compreender que sua atividade profissional é uma das principais formas de materializar os bens culturais produzidos pela humanidade, levando os demais indivíduos a transformação a partir da apropriação desses bens (FURLANETTO, 2013).

Para que ocorra no aluno uma mudança de sentido acerca do conceito estudado, para que ele compreenda de forma consciente o conteúdo que lhe tornará próprio, é necessário que o professor faça uma ponte entre os conhecimentos prévios que o aluno possui ao ser inserido no ambiente escolar e o conhecimento científico que ele irá promover por meio de sua atividade de ensino. Partindo desse pressuposto, o professor poderá perceber o conhecimento que o aluno possui e guia-lo rumo a novas descobertas (FURLANETTO, 2013, p. 56).

Neste trabalho, o conteúdo da atividade foi desenvolvido por meio de um jogo relacionado à disciplina de matemática, no qual, identificamos o papel condutor da educação. Só quando analisamos o conteúdo da atividade em desenvolvimento é que podemos compreender “o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (LEONTIEV, 2006, p.63).

Apesar de a criança aprender fora dos contextos escolares, essa aprendizagem nem sempre é intencional e muitas vezes se configura como uma aprendizagem vinculada a

conhecimentos de senso comum. Sendo assim, consideramos que é a escola o lugar privilegiado para a aquisição do conhecimento científico de forma sistemática, intencional e organizada. E é neste contexto que aplicamos a atividade de ensino vinculada a este trabalho.

### **Caminhos Percorridos**

Ao cumprir o estágio curricular obrigatório do curso de formação de docentes, percebemos a grande defasagem das crianças em relação ao ensino da matemática. A defasagem percebida nos impeliu a realizarmos nossa pesquisa do PIBIC utilizando o estágio como campo de pesquisa.

Para realizar nosso movimento, decidimos analisar nossa própria prática, a partir da aplicação de jogos que havíamos organizado, conjuntamente com o orientador, para trabalhar conteúdos de matemática com um quarto ano do Ensino Fundamental I.

A partir dos estudos realizados, tais como o artigo “Atividade Orientadora de Ensino: Unidade Entre Ensino e Aprendizagem” (MOURA, 2010), e das orientações do professor, elaboramos dois planos de aula. Nestes planos de aula, fomos delineando a partir da relação teoria e prática, os encaminhamentos metodológicos que utilizaríamos para a aplicação da atividade de jogo. Utilizamos para aplicação desses jogos, nosso campo de estágio, pois acreditávamos que deste modo, estaríamos estabelecendo uma relação estágio e pesquisa como propõe Pimenta (2011).

Os jogos foram aplicados em duas escolas diferentes.

Na primeira escola, utilizamos o jogo “A bota de muitas léguas”. Levamos os alunos para o pátio para jogar. Fizemos uma reta no chão, e então dividimos a turma em duas equipes que ficaram sentadas de um lado e do outro da reta. Num saquinho, havia operações de multiplicação para os alunos resolver, as quais eram por eles sorteadas. Ao sortearem, resolviam a operação e, a partir do resultado obtido, andavam com a bota. Cada equipe jogava uma vez. A cada rodada, começavam o jogo novamente do zero, desse modo, a equipe vencedora comemorava rodada por rodada. No final, faziam a soma de qual equipe havia ganhado maior número de rodadas.

Já na segunda escola, o jogo escolhido foi o jogo do bingo com operações de adição e subtração. Para iniciar este jogo, contamos uma história fictícia, com o intuito de que os alunos analisassem a importância da adição e subtração em suas vidas cotidianas. Conforme fomos sorteando as operações, os alunos as resolviam em uma folha de papel sulfite. Os

resultados encontrados a partir das soluções das operações eram marcados em uma cartela até que ela ficasse cheia e o ganhador gritasse bingo.

Para registrar os resultados de ambas as atividades, utilizamos relatórios descritivos, os quais relatam passo a passo, a aplicação do jogo e os resultados alcançados com sua utilização em sala de aula.

## **Resultados**

Na primeira turma foi evidente que o jogo estimulou o interesse dos alunos, pois estavam empolgados em realizar as multiplicações. Alguns alunos, aqueles que apresentavam mais dificuldades eram motivados, ou, recebiam ajuda dos colegas de equipe que apresentavam melhores condições para resolver as operações. Percebemos aqui, uma condição que Leontiev (2004) considera um traço psicológico importante da atividade, ou seja, as emoções e os sentimentos. Quando os pares se envolvem e se ajudam mutuamente, existem nesta atividade coletiva, sentimentos e emoções que interferem no processo de aprendizagem.

O interesse demonstrado pelos alunos, os nosso ver, se deve à percepção por parte daqueles que compunham o grupo, que jogavam pela conquista de um bem comum ao coletivo (LEONTIEV, 2004). Reforçando a tese do parágrafo anterior, não era a competição que motivava a realização do jogo, e sim, as emoções e sentimentos gerados pelo espírito da coletividade no grupo que trabalhava pela vitória.

A segunda turma apresentava comportamento bastante indisciplinado, todavia, notamos que durante o jogo, o comportamento foi excelente, pois havia um grande interesse em completar a cartela e ganhar o prêmio. Foi evidente a melhoria dos alunos nas operações de adição e subtração. Estavam tão empolgados com o jogo que nem percebiam que conseguiam organizar o algoritmo e resolver as operações com facilidade. Todavia, não podemos nos esquecer, a importância do mediador que organiza, apresenta e conduz este jogo em sala de aula. Cabe a esse mediador, garantir que essa empolgação não se esvazie na própria empolgação, pois como diz Furlanetto (2013), o lúdico, por si só, não é sinônimo de aprendizagem. Há que ocorra por parte daquele que organiza a atividade, a preocupação no processo, para que o conteúdo trabalhado não se perca.

## **Conclusões em movimento**

Mediante essa pequena experiência de estudo, percebemos a importância da organização do ensino e seus impactos em aulas de matemática quando utilizamos jogos. Como demonstra a análise, os jogos promovidos pelos pesquisadores(as), a forma que eles foram trabalhados, colocaram as crianças em movimento de mudança de sentido quanto a aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos. É importante enfatizar, que ao afirmarmos que os jogos apenas colocaram as crianças em movimento de aprendizagem, se justifica pelo fato, de nós como pesquisadores, não termos tido tempo suficiente para alongar nossas experiências de organização do ensino com a utilização de jogos neste ensaio.

Outro fator que ilustra nosso movimento inconcluso se justifica pela própria natureza da iniciação científica, ou seja, foi o primeiro movimento de elaboração de atividades com jogos pelas PIBICs, o que impede uma compreensão mais aprofundada do arcabouço teórico que sustenta a organização da atividade de ensino que sustenta a formação do pensamento teórico em matemática. Acerca do conceito de pensamento teórico, este estudo ficará para outros movimentos de pesquisas futuras.

Todavia, mesmo diante das limitações de nosso estudo, percebemos que a organização do ensino por meio de jogos parece facilitar a aprendizagem dos alunos, e aparece como uma possibilidade de modificar uma das constatações apresentadas pelos estudos de Santos (2008), de que apesar de importante, a matemática é considerada por uma grande maioria, difícil, chata, horrível, bicho papão da escola.

## REFERÊNCIAS

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor**. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 356 p. \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: \_\_\_\_\_. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59 – 84.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo. Editora Cortez, 2004.

MOURA, Manoel O. de. et. al. Atividade orientadora d ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.29,p. 205-229, jan./abr.2010.  
SANTOS, Vinício de Macedo. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. **Cad. CEDES [online]**. 2008, vol.28, n.74, pp.25-38. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000100003>.

## **A MUDANÇA DE SENTIDO PESSOAL E O MOVIMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Flávio Rodrigo Furlanetto<sup>12</sup> – UENP/CCP

Nosso ponto de partida para explicar a formação inicial que defendemos é a Teoria Histórico-Cultural que tem a sua raiz nas contribuições teóricas de Vigotski (1896-1934), e cuja origem epistemológica encontra-se no materialismo histórico-dialético a partir da filosofia marxista. Nesta perspectiva de formação não podemos ignorar o princípio marxiano no qual “o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, com o social, no sentido cultural”. Deste modo, o homem tornar-se-á humano “ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade” (RIGON; MORETTI; ASBAHR, 2010, p. 16).

Aqueles que organizam e coordenam a formação inicial dos futuros professores, e por que não dizer, a formação contínua, deverão entender que a apropriação do conhecimento científico e teórico por parte dos professores irá oferecer a eles a condição de compreender novos sentidos acerca de sua profissão e modificar as formas de interação com a realidade que os cercam; em suma, permite a eles “transformar a forma e o conteúdo do seu pensamento” (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010a, p. 67).

Caso o movimento de formação não consiga desenvolver o pensamento teórico, os professores não conseguirão compreender o nexos interno dos conceitos. Desse modo, em um processo de formação que utilize métodos empíricos, será desenvolvida apenas a descrição, a catalogação, a narração dos conceitos, situando-os superficialmente a esquemas percebidos ao que imediatamente se manifesta.

Defendemos que a formação do pensamento teórico se dá mediante a organização da atividade de ensino que busca na gênese, na origem, na célula do conceito que se quer ensinar, os nexos conceituais necessários à análise e compreensão deste conceito. Isso implica que ao organizar a atividade de ensino, o professor não deverá propor qualquer atividade para os

---

<sup>12</sup> Professor do Colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). E-mail: [frfurlanetto@uenp.edu.br](mailto:frfurlanetto@uenp.edu.br).

alunos, mas aquela que apresente o movimento de construção conceitual do geral para o particular, e, que os coloque em atividade no sentido de Leontiev.

O processo de desenvolvimento no período da formação inicial de professores deverá ser considerado uma atividade, somente se ele for realizado a partir das “relações do homem com o mundo” e satisfizer uma necessidade especial correspondente a este homem. Neste caso, a relação que mencionamos é a do futuro professor com a atividade escolar que, segundo Solovieva e Rojas (2009, p. 9), “não pode ser considerada simplesmente como a acumulação de hábitos, a memorização de informação e o treinamento reprodutivo” dos alunos.

O conceito de atividade utilizado como fundamento para este texto é aquele proveniente da Teoria da Atividade proposta por Alexis Leontiev. Para o autor, a atividade pode ser definida como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p. 68).

A atividade de formação deve estar organizada partindo das necessidades apresentadas pelos participantes que realizarão esta atividade. Ao perceberem que a atividade proposta pelo formador atenderá às suas necessidades, os participantes terão motivo para aprender o conceito que estará sendo desenvolvido. Vale ressaltar que nem toda a atividade conduz ao desenvolvimento dos sujeitos. Parafraseando Solovieva e Rojas (2009), se a atividade de formação for limitada, confusa, sem orientação, sem sistematização, baseada na memorização, irá comprometer o desenvolvimento de conceitos científicos por parte do formador e seus alunos não terão motivos para aprender o que está sendo ensinado.

Em alguns momentos deste texto, nos referimos a uma mudança de sentido pessoal desencadeada pela atividade. Mas o que vem a ser esta mudança de sentido pessoal? Para responder a esta questão, devemos compreender que a consciência humana não é algo imutável, pois no seu “devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nas relações sociais” (LEONTIEV, 2004, p. 95) ela poderá ser modificada.

Neste processo de transformações qualitativas “o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação” (LEONTIEV, 2004, p. 100). Não há como analisar o movimento de mudança de sentido pessoal de um determinado sujeito, sem que compreendamos a relação sentido e significação.

Leontiev (2004) indica que o conceito de significação é um dos conceitos mais elaborados na psicologia moderna. Para o autor

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos [...] (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Já o conceito de sentido é fundamental para a compreensão de nosso estudo, pois para Leontiev (2004), “**para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde**” (p. 104 – grifo nosso). Serrão (2006), fundamentada por seus estudos de Leontiev, apresenta o conceito de sentido pessoal. Para ela o sentido pessoal

[...] consiste naquela particular subjetividade que se manifesta na parcialidade que as significações adquirem para o sujeito na produção de sua própria vida. Apesar de o sentido pessoal não possuir uma existência acima dos indivíduos ou ‘não psicológica’, seu conteúdo não deixa de ter um vínculo originariamente histórico-cultural, uma vez que advém de um movimento interno, impellido pelo indivíduo, de transmutação das significações. (p. 153).

Ainda em relação ao sentido, Aguiar (2006, p. 14) indica que o sentido é o que se apresenta na subjetividade deste sujeito, ou seja, “constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade”. Utilizando uma colocação de González Rey, Aguiar menciona que “o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa”. Por isso mesmo, acreditamos que o sujeito poderá subverter a significação e modificá-la a partir das necessidades postas por suas vivências, revelando assim suas possibilidades de criação.

E é nesta possibilidade de transformação dos sentidos a partir das relações sociais, que enfocamos a possibilidade de colocar os sujeitos em movimento de formação inicial, também em movimento de mudança de sentido pessoal em relação à sua consciência frente à docência e a organização da atividade de ensino.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: \_\_\_\_\_ . **Sentidos e significados do professor na perspectiva Sócio-Histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 356 p.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: \_\_\_\_\_; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59 – 84.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 13-44.

ROSA, J. E. da; MORAES, S. P. G. de; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do Pensamento teórico na Organização do Ensino. In: MOURA, M. O. de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010a. p. 67 -80.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a Ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo, Cortez, 2006. 207 p.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. Prólogo. In: TALIZINA, N. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. p. 7-12.