



CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ENTENDIMENTO DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.4194

Giuvane de Souza Kluppel, UEPG

Resumo

O presente artigo tem por objetivo desenvolver uma reflexão teórica a partir dos resultados obtidos com base em uma atividade desenvolvida em doze aulas com os alunos do nono ano D do Colégio Estadual Professor João Ricardo von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa, Paraná, durante os meses de maio e junho de 2017, ao longo das etapas de intervenção e docência da disciplina de Estágio Supervisionado em História I do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O foco de discussão serão as relações que se desenvolvem entre a aprendizagem dos adolescentes e o ensino de história, sobretudo no âmbito cognitivo levando em conta, por exemplo, a maturação de instrumentos cognitivos, a ocorrência da puberdade e suas consequências, e o próprio desenvolvimento do trabalho realizado. Para atender à proposta optamos por, primeiramente enfatizar o trabalho do professor quanto potencializador do processo do ensino aprendizagem. Num segundo momento é traçada uma definição acerca do termo “adolescência” e demonstrado o caráter de mudança que ele, assim como o ensino, seus métodos e teorizações têm. A partir disso são abordados os avanços cognitivos ocorridos com a puberdade e sua relação com o aprendizado de conteúdos da disciplina História.

Palavras Chave:

Adolescência; ensino-aprendizagem; ensino de história.

Introdução/justificativa

O trabalho que será apresentado aqui refere-se a uma pesquisa-ação realizada a partir de uma oficina com alunos dos nonos anos D, E, F e G do ensino fundamental do Colégio Estadual Professor João Ricardo von Borell du Vernay durante as etapas de intervenção e docência da matéria de Estágio Supervisionado em História I da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). As referidas atividades foram realizadas em um total de doze horas/aula, contando ainda com um espaço de vinte aulas de observação analítica do colégio e das turmas mencionadas. O trabalho, que se baseou na utilização de fontes primárias durante o ensino de história, foi realizado nos meses de maio, junho e julho de dois mil e dezessete, contando ainda, durante a primeira fase de realização, com a participação dos então acadêmicos Lucas Valério Tiburske e Thomas Maycon Maciel, além da professora supervisora das turmas da instituição de ensino em questão, Lúcia Magri Pescador.

Podemos dividir a atividade em três momentos principais, sendo o primeiro deles o momento de investigação do colégio, da comunidade entorno do mesmo, e das turmas que seriam escolhidas para as práticas de ensino-aprendizagem. O segundo momento, composto de seis aulas referentes à etapa de intervenção, divide-se por sua vez em três fases organizadas em torno de duas dinâmicas de estruturação de ensino. A primeira destas consistiu em uma hora/aula onde foram explicitadas as características de uma fonte primária e a metodologia que decorre da análise das mesmas, além da divisão das turmas em seis pequenos grupos de trabalho a partir de diferentes fontes e temas incluídos nos conteúdos programáticos de Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa. Na segunda fase, com os grupos já organizados, foram distribuídos os materiais para análise e discussão dentro dos pequenos grupos, além de serem feitas

as orientações para apresentação para o restante da turma dos resultados obtidos nas análises e discussões; para estas atividades foram utilizadas três aulas. A terceira fase, composta de duas horas/aula, corresponde à avaliação da atividade e dos alunos, que se desenvolveu através de uma prática semelhante ao GV/GO, onde as turmas foram divididas em dois grupos, o primeiro, de verbalização, composto por um dois seis pequenos grupos, o segundo, de observação, composto pela associação dos demais pequenos grupos que não estariam verbalizando.

Este momento utilizou como material de ensino os mais diversos tipos de documento primários que encontravam-se acessíveis para a aplicação das atividades e para a análise dos alunos, assim como os que encontravam-se disponíveis para o trabalho contínuo dentro dos pequenos grupos, levando em conta a estrutura física do colégio e os objetos que estavam a nossa disposição. Utilizou-se, então, fontes como música e poesias, postais e fotografias, propagandas, quadrinhos e afrescos e pinturas. Com relação aos quadrinhos, vale mencionar que os utilizados são uma adaptação de um diário de época.

O terceiro momento, relativo à fase de docência do Estágio, realizou-se a partir de seis aulas expositivas dialogadas abordando os fascismos europeus e a Segunda Guerra Mundial, ministrados a partir da estruturação dos conteúdos em torno da análise e do debate de fontes primárias de caráter textual. A escolha pela utilização de, neste momento, exclusivamente documentos escritos se deveu a ponderações e conclusões retiradas a partir do resultado dos dois primeiros momentos.

Objetivos

O objetivo deste estudo foi, partindo da prática, refletir sobre a mesma de modo a estabelecer relações entre a psicologia cognitiva e a prática do ensino

de história que contribuam para os estudos sobre o ensino-aprendizagem de adolescentes com relação a jovens adolescentes e os conceitos e conteúdos da história disciplina. Além disso, este trabalho enquanto uma pesquisa-ação¹ também tem por objetivo divulgar o trabalho (com em foco no ensino de história com fontes documentais primárias) realizado nas turmas de nono ano do Colégio Estadual Professor João Ricardo von Borell du Vernay, assim como as respectivas reflexões e considerações que devem ser feitas junto à mesma.

Resultados

Ao longo da atividade descrita anteriormente elaborei reflexões com relação ao ensino de história a partir de fontes primárias que podem ser encontrados em forma de texto nos anais do *IX Ciclo e II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem (CIEL)*, sob o título de “Ensino de história com fontes primárias e suas implicações no ensino fundamental”. Os elementos que aqui se seguem tem relação mais direta a matérias que concernem à psicologia cognitiva e ao desenvolvimento físico dos adolescentes, significados em um pequeno grupo residente do bairro de Uvaranas da cidade de Ponta Grossa no interior do Paraná.

O trabalho desenvolvido, que estabeleceu uma aproximação com a interpretação história dos alunos, por conta da grande utilização de fontes primárias dos mais variados tipos no decorrer de seu desenvolvimento nos fornece um rol de possibilidades de abstração. O que faremos aqui é uma leitura a partir de uma perspectiva sócio-histórica da psicologia, dialogando sobretudo com estudos vygotskianos e piagetianos.

Os elementos que mais se

evidenciaram no decorrer do trabalho realizado serão listados a seguir. Primeiramente é sobressaltante a dificuldade do descolamento por parte dos alunos de um ensino de história de caráter conteudista, cujo qual eles vinham tendo contato ao longo do respectivo ano letivo e por certo nos anos anteriores do Ensino Fundamental, haja tido em conta a presença majoritária nas escolas de um ensino mais tradicional, não reflexivo.

Segundo ponto é o inconveniente causado pela transposição dos métodos de análise históricos para o ensino, que em sua complexidade acaba sendo com complicação e com exaustividade compreendido pelos alunos.

Os dois pontos mencionados têm uma relação entre si e, naturalmente, com o desenvolvimento dos processos cognitivos do adolescente: a necessidade da abstração. É claro que antes, estas carências têm uma associação com a ausência de um ensino de história problematizador em proveito do tradicional ensino conteudista da certeza axiomática do apresentado a partir do pilar lousa-livro didático-professor. Não obstante a maturação biológica e cognitiva que advém do período da puberdade, ocorrido na adolescência, são os obstáculos de um mundo não ideal (ou não perfeito) que propiciam as incompatibilidades existentes entre teoria e prática. A seguir, o mundo da teoria.

Previamente, é preciso historicizar o conceito de “adolescente” que se tem mencionado. O termo, ou ainda, a ideia do termo adolescente já assumiu diversos sentidos. Na verdade, sua concepção é uma construção social. Atendo-se ao campo da história das ideias, como bem coloca Paolo Rossi (2014, p. 17): “[as ideias] estão sujeitas a mudanças e se inserem nos processos evolutivos da cultura. As ideias têm sua força: tornam-se

¹ Tomo por conta para a conceituação do termo o desenvolvido por ENGEL (2000) e TRIPP (2005) a respeito de pesquisa-ação.

formas de pensamento e geram comportamentos”. E assim pode-se ver na historiografia da ideia de adolescência.

O termo começa a ser empregado nos fins do século XVIII e no começo do XIX para distinguir determinada idade militar, tal qual ocorria com o termo *écolier* durante o XVI ao XVIII (ARIÈS, 1986, p.187), porém, com a conotação que damos ao termo hoje, “adolescente” é fruto do século XX (PALÁCIOS; OLIVA, 2004, p. 309). Como bem coloca Giovanni Levi e Jean Claude Schmitt:

As sociedades sempre “construíram” a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, ou – melhor ainda – como uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não só como fato social simples, analisável de imediato (LEVI; SCHMITT, 1986, p.8).

É claro que, com outras denominações, em tempos e culturas diferentes a ideia de juventude e/ou adolescência apareceu. Para a biologia, ela é um fenômeno; ou melhor, coincide com o momento de um. Este último é denominado de puberdade, o processo da maturidade e ajustamento biológico, social, ideológico e psicológico que atinge, mais cedo ou mais tarde independente de localização ou cultura, a criança em seu estágio próprio de desenvolvimento (PALÁCIOS; OLIVA, 2004, p. 311).

É a partir desta fase, inclusive, que ocorre o quarto estágio de desenvolvimento humano dos conhecimentos, explicado por Piaget, onde há a maturação do pensamento operatório ligado ao abstrato (PÁDUA, 2009, p. 22).

Deve-se lembrar que, assim como a adolescência, a aprendizagem e o ensino de história tem sua historicidade, ou seja, eles são passíveis de mudança, e

de fato mudaram no decorrer de sua história – e não falamos aqui de sua concepção, mesmo que ela seja passível de, e tenha mudado; mas sim de seus métodos e estratégias de ensino, que deve, ser percebidos como não estanques para tentar compreender a relação entre aprendizagem adolescente e ensino de história.

Sabendo-se do caráter de mudança que a concepção de adolescente possui, deve-se considerar que a medida que ela muda, tanto a transmissão quanto a aprendizagem do ensino de história mudam, não havendo uma relação una e atemporal entre a aprendizagem do adolescente e o ensino de história. Portanto, a partir do pressuposto, para o presente trabalho serão tratadas as atuais nuances a partir do recorte específico deste trabalho.

Como exposto anteriormente, a adolescência é uma ideia geradora de comportamentos. Assim, esse período de transição para a vida adulta gera pelo menos duas visões bastante antagônicas sobre si mesmo. A primeira delas como um momento de rebeldia, causado pelas instabilidades emocionais e biológicas em choque com determinados aspectos sociais e contextuais (PALÁCIOS; OLIVA, 2004, p. 311). Depois temos a adolescência numa visão biológica, onde, como afirmam Palácios e Oliva (2004, p. 313), “irá ocorrer a passagem da reflexão ligada ao aqui e agora para uma reflexão mais abstrata, mais afastada do concreto, mais teórica”.

O que temos que ter em mente antes de considerar essas visões é que o comportamento humano não é submisso a um código de leis gerais que pode ser aplicado a toda e qualquer pessoa. Não obstante, temos a partir destas duas perspectivas um elemento que constitui, ou, contribui, para a aprendizagem do adolescente: a própria maturação ocorrida concomitante ao período da adolescência – devido a fatores biológicos já mencionados.

Não se deve desconsiderar, porém, as diversas “turbulências” emocionais acarretadas nesse mesmo momento quando das pressões resultante das mudanças corporais, das transformações dos relacionamentos e das pressões sociais.

Além disso a formação de sua personalidade e das suas opiniões, possibilitada por essa maior capacidade de abstração é ainda um fator que amplia essas dissidências e que, destarte prejudicam o desempenho na aprendizagem. Temos então que os avanços reflexivos da adolescência são paradoxais.

Para o ensino de história essa mesma expansão da capacidade de compreensão da matéria teórica assume uma importância bastante grande – devido à característica abstrata das ideias e dos conceitos desenvolvidos pela disciplina – e, segundo Libâneo (1991, p. 83,84) “elas [as capacidades cognitivas] vão se desenvolver no decorrer da vida e, particularmente, no processo de ensino, pois podem ser aprendidas no processo de assimilação de conhecimentos”. O processo de assimilação citado no trecho acima é um procedimento onde são mobilizadas atividades físicas e cognitivas do sujeito para que aconteça a aprendizagem, que por sua vez ocorre a partir de três etapas – a observação sensorial, a atividade mental e, por fim, a atividade prática (LIBÂNEO, 1991, p. 83-86).

No ensino de história – onde a aplicação da observação sensorial pode mostrar-se como uma dificuldade para o professor, agora, devido à maturação da capacidade de abstração estimulada pela puberdade – ocorre, de certa maneira, uma beneficiação, sobretudo com relação ao processo de formação de conceitos pelos adolescentes, que é subordinado a suas operações psicológicas próprias, onde, a partir de uma palavra ou “signo” ocorre a orientação processual à resolução de problemas – seguindo o exemplo do

processo de assimilação (IVIC, 2010, p. 48). A linguagem, ou a palavra, assume, para a história o papel intermediário tal qual, na psicologia sócio-histórica serve como mediador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que por sua vez permitem a resolução de problemas, a abstração e a assimilação de informações (LUCCI, 2006, p. 8). O processo de desenvolvimento cognitivo e o estudo escolar, mostram-se, dessa maneira, como simultâneos e colaborativos entre si.

Do mesmo modo, o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas é inseparável, vide Libâneo (1991, p. 91), para quem “o ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem”. Para que esta relação se concretize, o ensino de história deve fazer a ligação com a vida prática. Considerando que a feitura do conhecimento é mediado pelo professor, a reflexão didática por parte dele – para efetivação de um ensino libertador, que ultrapasse os limites da instituição escolar, atingindo o mundo do adolescente – é essencial.

É essencial também na medida em que consideramos que o adolescente exerce sua aprendizagem fora da escola, e que, as funções psicológicas superiores do cérebro, relacionadas à assimilação de conteúdos, ocorrem pela interação com os fatores culturais, neste caso apresentados como a linguagem e os conceitos disciplinares, mas facilmente extrapoláveis para toda a carga de bens culturais com que se tem contato (LUCCI, 2006, p. 8).

Considerações Finais

Vimos, no decorrer deste texto certo contrassenso existente entre teoria e prática. É claro que devemos considerar os contrassensos existentes no mundo físico. Além do mais, a teoria, no final das contas, serve (ou deve servir) para iluminar e guiar o caminho *possível* a ser percorrido durante a docência pelo professor. O que, naturalmente, acontece.

Por fim, outro ponto importantíssimo a ser considerado durante o ensino e que não foi percorrido aqui é a questão da relação de interesse que os alunos estabelecem com o tema proposto em sala de aula. Este interesse, repousa justamente na subjetividade de cada ser, estimulada e moldada pela vivência extraclasse. Afinal, “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções” (MELLO, 2004, p. 140).

Referências

- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p. (Coleção Educadores).
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-claude (Org.). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 372 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. 261 p. (Coleção magistério 2.º grau. Série formação do professor).
- LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, p. 1-11. dez. 2006.
- MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, jan.- jun. 2009.
- PALACIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 309-322.
- ROSSI, Paolo. **Comer**: necessidade, desejo, obsessão. São Paulo: Editora Unesp, 2014. 174 p.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.