

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca da SED/DIEF

37.015.3

SAN Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

Tempo de aprender: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. --

Florianópolis: DIEF, 2000

72 P.

Produção coletiva de educadores da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.

I. Hentz, Paulo (org.)

## DOS DIFERENTES SIGNIFICADOS DO TERMO “ATIVIDADE”<sup>1</sup>

Na língua portuguesa, o significado mais usual do termo atividade está estreitamente ligado ao de ação, ou “qualquer ação ou trabalho específico” (Ferreira, 1988: 70). Esse significado, que é sem dúvida um dos atribuídos corretamente ao termo – porém o que implica menor esforço intelectual para ser compreendido - foi o que se cristalizou na educação. Explicando melhor: a educação brasileira passou, através das décadas, a designar por atividade toda e qualquer ação realizada por alunos na relação com seus professores ou isoladamente.

Copiar do quadro, fazer exercícios do livro didático, fazer redações, realizar exercícios físicos, foi (e em muitos casos continua sendo) igualmente considerado atividade, independente das condições em que essas ações ocorram. Assim, mesmo que um aluno realizasse exercícios, por ordem do professor, sem nenhuma vontade e sem ver nenhum sentido nesses exercícios, passou a ser normal dizer que esse aluno estava realizando uma atividade. Ou mesmo que um grupo de alunos estivesse copiando um conteúdo do quadro, sem ter despertado seu interesse para ele e sem perceber nexos desse conteúdo,

<sup>1</sup> Paulo Hentz, Mestre em Educação, professor da rede pública estadual, em exercício na Diretoria de Ensino Fundamental/ SED.

com sua vida, considerava-se que isto era uma atividade, da mesma forma que quando o aluno realizasse ações de forma consciente e motivada.

É importante atentar para a possibilidade de, a partir desse significado, considerar atividade uma ação, por mais passividade que ela contenha na sua execução. Ou seja, um aluno que copia do quadro porque o professor manda, mas não quer, por sua vontade, fazê-lo, age, mas age como ser passivo, que faz porque outro (que é agente) quer que o faça, mas não porque queira ou veja algum sentido no que faz. Essa possibilidade decorre da apreensão parcial do significado de atividade, compreendendo-a como qualquer ação, esquecendo um outro significado, talvez mais filosófico, de que **a atividade é a ação de um sujeito ativo, o que implica considerar a vontade e a motivação para agir.**

É, portanto, no contexto da língua portuguesa, no nível do senso comum, que a educação brasileira incorporou um significado parcial do termo atividade, criando uma tradição de considerar atividade toda e qualquer ação realizada pelos alunos. Esta tradição fez com que se colocassem no mesmo nível operações, ações e atividades, como se todas fossem atividades. Fê-lo com tanta eficácia que, atualmente, um texto como este, se não acompanhado com explicações como as que serão feitas na seqüência, corre o risco de não ser compreendido ou, o que é pior, de significar pouco para tantos quantos não tiveram contato com a Teoria da Atividade, decorrente da Psicologia Histórico Cultural, elaborada pela Academia Soviética de Psicologia, com a contribuição de Lev Semionovich Vygotsky (1896 - 1934) e seus colaboradores e co-pesquisadores.

No âmbito dessa teoria, o termo assume um significado mais complexo. Atividade não é qualquer ação. É um conjunto de ações que têm uma finalidade, uma motivação e uma profunda vinculação com a vida do agente. Portanto, muito do que foi tradicionalmente chamado de atividade não pode

ser assim considerado no contexto desta teoria. Exemplos como os citados anteriormente, de copiar conteúdos do quadro sem perceber claramente um motivo para isso ou realizar exercícios do livro didático, somente porque o professor ordena que se o faça, não são de forma nenhuma atividades, porque não são realizadas nas condições para que assim possam ser consideradas, ou seja, não têm um motivo para o agente, não têm para ele uma finalidade e nem uma vinculação com sua vida.

Na seqüência deste texto, procuraremos fazer um exercício de compreensão da atividade no âmbito da Teoria da Atividade, situando-a historicamente e num contexto teórico-prático determinado.

## DA TEORIA DA ATIVIDADE

A Teoria da Atividade é uma decorrência da Psicologia Histórico Cultural, de Vygotsky, Leontiev, Luria e outros pesquisadores da Academia Soviética de Psicologia. É, portanto, uma teoria educacional ligada à concepção de aprendizagem sociointeracionista, adotada pela Proposta Curricular de Santa Catarina, por ser a concepção da qual podem derivar práticas pedagógicas que dão conta de socializar a aprendizagem, isto é, de romper com práticas tradicionais de ensinar bem a quem aprende facilmente e não ensinar a quem tem alguma dificuldade de aprender.

Essa teoria não é uma elaboração de Vygotsky, uma vez que o mesmo, coordenando pesquisas na área da psicologia da aprendizagem, conseguiu viver até a elaboração de uma sólida base teórica para a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, como resultado da interação social. A doença e a morte não permitiram a continuidade de sua contribuição na elaboração de uma base teórico-prática para a ação pedagógica dentro da Psicologia Histórico Cultural, para além

da compreensão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento.

Essa tarefa coube aos que o sucederam na condução das pesquisas, após sua morte prematura. Leontiev (1903 - 1979), seguido por Davidov, coordenaram as pesquisas sobre uma base teórico-prática para a ação pedagógica após a morte de Vygotsky, na Rússia. Lomspcher (1932 - ... ) e Fichtner (1942 - ...) despontam hoje como grandes expoentes mundiais da Teoria da Atividade. Estes últimos já estiveram em Santa Catarina, em 1996 e 1998, conheceram a Proposta Curricular e deram contribuições para um melhor entendimento da concepção sociointeracionista no seu contexto.

Para situar o professor-leitor com mais propriedade, consideramos importante retomar alguns aspectos já insistentemente abordados na Proposta Curricular de Santa Catarina, nas suas edições de 1991 e 1998.

Naqueles textos, afirma-se que a aprendizagem ocorre no contexto da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o ser humano não aprende o que já aprendeu (Nível de Desenvolvimento Real), uma vez que repetir o que já se sabe não é aprender, porque aprender implica apropriar-se de algo novo. O ser humano também não aprende coisas com as quais não consiga estabelecer relações, ou ainda, das quais não tenha a mais leve noção, ou seja, o que está para além do seu Nível de Desenvolvimento Potencial.

Explicita-se, também, que a aprendizagem se dá pela apropriação e elaboração de conceitos, que é um processo ativo (ninguém aprende se não agir na direção de aprender). A apropriação e a elaboração de conceitos são dois processos que, mesmo sendo possível serem compreendidos em separado, ocorrem de forma tão imbricada que um não ocorre sem o outro. Assim, é correto afirmar que alguém se apropriou de determinado conceito se tiver, também, elaborado em nível mental esse mesmo conceito. Dizendo de outra forma: eu só

aprendi o que é um televisor, por exemplo, quando eu fui capaz de pensar, por mim mesmo, numa ação minha, esse objeto; ou quando fui capaz de operar, mentalmente, com esse conceito, embora essa elaboração não seja uma ação autônoma, que prescinde dos outros.

Para que esse processo de apropriação ocorra, é necessária a mediação de instrumentos e signos. Por instrumentos, entendemos os objetos existentes exteriores ao sujeito, que são utilizados como meios para estabelecer a relação de um sujeito de aprendizagem com um conceito. Por exemplo, uma imagem, um texto escrito ou uma fala sobre o televisor, para quem não sabe o que é, é um instrumento (por ser objeto existente, exterior ao sujeito), e que pode servir para iniciar um processo de apropriação e elaboração do conceito de televisor. Uma vez compreendido o que é um televisor, consegue-se operar com a idéia ou conceito do televisor, sem a necessidade da presença de qualquer objeto exterior (instrumento) que me remeta a ele. Trata-se de utilizar o signo (que pode ser compreendido como um instrumento internalizado, operado em nível mental). Essa apropriação/elaboração é um processo ativo, ou seja, o sujeito que se apropria e elabora conceitos o faz se quer e se tem um motivo para isto. Esse motivo precisa, não raras vezes, ser provocado. Numa atividade de aprendizagem, por exemplo, não pode o professor esperar que os seus alunos tenham um motivo, por eles mesmos, para realizá-la. É sua responsabilidade provocar esse motivo nos alunos. É o que chamamos de motivação.

A partir deste ponto, inicia-se, neste texto, uma conexão mais próxima com a teoria da atividade. Primeiramente, é importante frisar que o entendimento dessa teoria permite uma compreensão mais adequada da concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, ou melhor, supera o risco de compreender aquela concepção como uma variante do ambientalismo (o que se observa freqüentemente nos entendimentos que circulam

entre nós). Explicando melhor: quando afirmamos que o ser humano é resultado das interações sociais, de alguma forma estamos pressupondo uma inter-**ação**, isto é, um processo **ativo**. Isto, no entanto, nem sempre é suficientemente esclarecido no discurso sociointeracionista.

O risco de dar um caráter ambientalista à concepção Histórico-Cultural torna-se muito menor quando da compreensão de que "*o sujeito é visto como resultado: a) de sua carga biológica; b) de sua própria atividade (grifo nosso); c) do processo histórico-social de sua vida*" (Fichtner, 1994:4). Com essa compreensão, consegue-se perceber que, além das interações sociais, se assinalam como fatores da constituição dos sujeitos a sua carga biológica (pressuposto fundamental para ser biologicamente humano) e a sua própria atividade (que torna suficientemente claro que a interação social é obrigatoriamente ativa, ou seja, o sujeito não está mergulhado passivamente num conjunto de relações, mas sempre inter-age).

Outro aspecto importante de ser percebido é que a atividade humana não é um processo natural. O ser humano age impulsionado por motivos; age em função de finalidades e faz com interesse o que tem vinculação com sua vida. Assim, pode-se dizer que, em qualquer setor da vida humana, atividade é o que se realiza com motivo, com finalidade. A atividade, assim compreendida, não consiste de ato isolado. **Constitui-se de um conjunto de ações e operações direcionadas por um motivo, para atingir determinada finalidade.**

Assim, se desejo ardentemente ser aprovado em um concurso, todas as ações (que não têm uma finalidade em si mesmas, mas têm sua finalidade na atividade) e as operações (ações que já tenho automatizadas) que realizo em função da aprovação nesse concurso fazem parte dessa atividade. Exemplificando: a ação de ler livros ou textos preparatórios para o concurso, a elaboração de textos para testar minha proficiência nas temáticas do concurso, que são **ações** (porque

dependem de um esforço consciente para serem realizadas), não têm, em princípio, uma finalidade em si mesmas. Têm sua finalidade na aprovação do concurso. O mesmo ocorre com as ações automatizadas, as chamadas **operações**, como por exemplo, o andar até a biblioteca, o retirar os livros da estante, o folhear os livros, o manusear lápis e papel. Não têm uma finalidade em si mesmas, mas sua finalidade está na aprovação no concurso.

A realização do concurso, esta sim, é uma **atividade**, porque tem um **motivo** (a aprovação); há uma **finalidade** na sua realização (a aprovação) e há uma profunda **relação dele com minha vida** porque representa uma melhoria na carreira profissional e, em consequência, da própria qualidade de vida. Para sua realização, no entanto, é necessária a materialização de diversas **ações** (que dependem de um esforço consciente) e **operações** (ações que não dependem de um esforço consciente, porque automatizadas).

Esse concurso do exemplo, no entanto, é uma atividade para mim, porque sou eu que o realizo. Não é uma atividade para quem eventualmente me incentiva a fazê-lo, por mais motivo que esse outro também veja na minha aprovação. **A atividade é minha porque sou eu que estou agindo na direção de sua finalidade, ainda que outros possam auxiliá-me.**

## DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

O mesmo dito a respeito da atividade em geral vale para a atividade de aprendizagem, posto que esta, antes de ser aprendizagem, é atividade. Ou ainda, a atividade de aprendizagem é uma atividade qualificada, como especificamente de aprendizagem.

Assim, é condição para uma **atividade de aprendizagem** que aquele que aprende (o aluno) tenha um motivo para

aprender, veja uma finalidade em aprender e sinta uma relação do aprendido com a sua vida. Vale ressaltar que, por mais motivos que o professor tenha, por mais que ele veja uma finalidade e por mais sentido que faça para ele o que quer ensinar aos alunos, se o mesmo não ocorrer com eles, não ocorre uma atividade de aprendizagem. Pode tornar-se uma atividade de ensino, porque atende a finalidades e motivos do professor, mas não é atividade de aprendizagem porque não atende a motivos e finalidades dos alunos.

Como é possível, então, falar em atividades de aprendizagem, se só podem ser trabalhadas com os alunos temáticas de seu interesse, se o processo pedagógico é de responsabilidade do professor que, em tese, deve saber que conceitos são importantes de serem apropriados pela geração mais jovem? Trata-se de cair num novo espontaneísmo, abrindo-se mão do que os professores consideram significativo para os alunos aprenderem, em função dos interesses imediatos destes?

A teoria da atividade, no que tem de específico para o entendimento da aprendizagem e a estruturação de formas de trabalho que permitam que a mesma se realize com mais propriedade, por ser decorrente da concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, não abre mão da socialização dos conceitos universais e significativos, dos conhecimentos das ciências e das artes considerados importantes e que fazem parte da tradição cultural, e nem da direção e da responsabilidade do professor sobre o processo pedagógico. Por isso, além de não eximir o professor da responsabilidade de dirigir o processo pedagógico, o que implica determinar, neste contexto, que conceitos devam ser apropriados pelos alunos, através de que conteúdos das diferentes disciplinas, agrega a responsabilidade de tornar o processo de apropriação e elaboração de conceitos determinados em algo que tenha motivo e finalidade para os alunos e que tenha relação estreita com suas vidas.

Trata-se de partir de problemas (sejam eles problemas

materiais ou problemas conceituais), trazer esses problemas para a materialidade da vida dos alunos, para que eles percebam que há uma relação real entre eles e os problemas propostos (não uma relação de “faz-de-conta”); apresentar esses problemas de forma realista e intrigante, de modo que os alunos estejam motivados e vejam finalidade na discussão e solução dos mesmos.

Lompscher (1996: 93) acena para uma possibilidade de estruturar atividades de aprendizagem, como processos de abstração/concreção/abstração, numa visão facilmente compreensível a partir do entendimento do processo de apropriação/elaboração de conceitos científicos. Por isso, é prudente iniciar este raciocínio com uma retomada, mesmo que superficial, da apropriação/elaboração dos conceitos científicos, já tratados com propriedade na Proposta Curricular de Santa Catarina (1991 e 1998) para voltarmos, posteriormente, às estratégias de estruturação de atividades de aprendizagem, segundo Lompscher (*op.cit.*).

Já nos é familiar o entendimento de que os alunos se apropriam/elaboram os conceitos científicos a partir de noções genéricas que lhes são oportunizadas; atribuem um sentido pessoal a esses conceitos, a partir de suas vivências e conhecimentos e chegam, posteriormente, ao significado universal do conceito. Entenda-se, aqui, que a atribuição de um sentido pessoal a algo é uma forma ativa de elaboração conceitual, mas provisória. Ativa, porque parte do próprio sujeito essa atribuição de um sentido, e está diretamente vinculada aos seus saberes, sensações, sentimentos e crenças pessoais. Por exemplo, para quem não conhece um aparelho de “Fac simile” (FAX) e recebe uma primeira explicação do que é, está recebendo, de outro, uma primeira conceituação genérica de FAX. A partir daí, há um processo ativo de atribuição de um sentido pessoal ao objeto FAX, a partir do que o sujeito sabe sobre transmissão de informações à distância. Se, por exemplo, esse sujeito

já conhece telefone e telex, tenderá a utilizar seu conhecimento acerca desses objetos, juntamente com outros, para dar um sentido pessoal ao FAX. É importante ressaltar, aqui, que somente é possível a esse sujeito dar um sentido ao objeto, à medida que consegue estabelecer relações entre aquele objeto e aquilo que sabe. Isto equivale a dizer que só é possível dar sentido a algo a partir do que se sabe, o que significa, também, em termos mais simples, que só se aprende a partir do que se sabe (tendo-se o devido cuidado de não compreender que repetir o que já se sabe é aprender). Voltando ao exemplo, o sujeito que está conhecendo o FAX pode, entre outros sentidos possíveis, atribuir-lhe o sentido de **telefone que transmite cópias de imagens impressas** ou de **telex que não usa teletipos**. O ato de atribuir um sentido (ainda que pessoal) ao FAX é um claro indicativo de um processo de elaboração conceitual que é, por si só, um processo ativo, posto que não é possível atribuir um sentido pessoal a um objeto sem uma ação nessa direção (mesmo que essa ação seja puramente mental). Não quer dizer, no entanto, que esse processo de elaboração conceitual esteja completo. Se o sujeito do exemplo permanecer nesse ponto (o da atribuição de um sentido pessoal ao objeto) terá, sem dúvida, elaborado um conceito, ainda que não seja esse o conceito científico de FAX. Se esse exemplo for utilizado no âmbito da educação escolar, que tem como finalidade a apropriação e a elaboração de conceitos científicos, esse processo precisa continuar até que o sujeito tenha superado o sentido pessoal dado ao objeto FAX (que foi necessário para a apropriação do objeto, na relação com os saberes previamente apropriados/elaborados) e tenha se apropriado do significado universal (válido em qualquer contexto) desse objeto, que passa pela apropriação de conhecimentos de decodificação e codificação eletrônica de sinais.

Trazendo o exemplo do FAX para o que escreve Lompscher (*op.cit.*) sobre estratégias de estruturação de ativi-

dades de aprendizagem, a condição primeira é que os alunos **sejam motivados a conhecerem o objeto**. Se somente o professor perceber um motivo e uma finalidade para que seus alunos conheçam um objeto, o processo decorrente disso poderá ser uma atividade de ensino, porém não será atividade de aprendizagem. A **apresentação do objeto em forma de um problema intrigante** pode ser um bom começo, como por exemplo: **como é possível mandar uma carta da escola para o Presidente da República, para que ele a receba em poucos minutos?** Uma discussão do problema, dependendo de como é conduzida, pode levar os alunos ao interesse de entenderem os processos que permitem com que se faça o que o problema propõe. Permite, também, a condução para a percepção, pelos alunos, da vinculação dessa problemática com suas vidas. É importante ressaltar, aqui, que a discussão deve ser **conduzida pelo professor**, não deixada correr livremente por onde os alunos queiram conduzi-la.

A apresentação de elementos conceituais genéricos a respeito do objeto permitirá aos alunos novos elementos para a atribuição de significados pessoais ao objeto. Essa apresentação de elementos conceituais genéricos é o que Lompscher chama de **uma primeira abstração do objeto**. Isto significa um contato com o objeto, de forma genérica (por isto abstrata). Por serem igualmente dados a todos, os elementos conceituais genéricos se põem de forma abstrata, isto é, não da forma como cada um compreende.

A partir dessa apresentação genérica do objeto, é possível aos alunos atribuírem um sentido pessoal a ele, com base naquilo que já têm elaborado em nível mental. Isto é chamado por Lompscher como a **concreção**, ou a **elevação do objeto ao concreto**. Isto significa o diálogo pessoal que cada um estabelece com o objeto e lhe atribui um sentido que é, de certa forma, a síntese das elaborações mentais anteriores em diálogo com o objeto. **Elevar** ao nível do concreto, aqui entendido como

o concreto mental. significa dar uma outra qualidade conceitual ao objeto. posto que, para cada um, ele pode ter sentidos diferentes, qualificados com a contribuição pessoal na elaboração do conceito neste nível. Em termos de educação escolar, repetimos, o processo de aprendizagem (que é também de elaboração) não pode parar por aqui, uma vez que a sua interrupção ou a sua consideração como acabada neste nível, acarretaria como resultado a elaboração do conceito do objeto como sentido pessoal atribuído a cada um (o que é chamado também como o concreto pensado ou a forma como cada um consegue concretizar o objeto em sua atividade mental).

O que, segundo Lompscher (*op.cit*) é necessário para superar esse nível de elaboração conceitual ligado ao sentido pessoal atribuído por cada aluno (o concreto) é uma nova abstração, ou uma **elevação do objeto ao abstrato**. É importante atentar para o fato de que a anterior elevação ao concreto não resulta em um posterior rebaixamento ao abstrato, mas numa nova elevação, o que significa levar esse objeto a um nível mais elevado de abstração. Dito de outra forma: a) quando da elevação do objeto do conhecimento ao concreto ocorre uma mudança qualitativa (o que é chamado aqui de elevação, por ser uma maneira mais complexa de entendimento), uma vez que, de uma forma genérica de conhecimento há a mudança para a atribuição de um sentido pessoal ao objeto; b) quando da elevação do objeto do conhecimento ao abstrato, nos referimos a esse momento como tal porque ocorre nova mudança para uma maneira ainda mais complexa de entendimento (o conceito universal), que só é possível com a superação dos sentidos pessoais atribuídos ao objeto. Essa superação, no entanto, não se dá pela pura e simples negação dos sentidos pessoais, mas pelo diálogo destes com o conceito universal.

Em relação ao exemplo citado, trata-se de levar os alunos a superarem os sentidos pessoais atribuídos ao FAX, como telefone que escreve ou como telex sem teletipos ou outro qual-

quer, para se apropriarem/ elaborarem o significado universalmente aceito de FAX, o que implica, como dito anteriormente, na apropriação/elaboração de conhecimentos de decodificação e de codificação eletrônica, condutibilidade da matéria, transmissão por ondas, comunicação digital e outros.

Atingindo esse novo nível de abstração, em que deve ter havido a apropriação/ elaboração do significado universal do objeto por parte dos alunos, não significa que o nível concreto de elaboração conceitual ou o nível de atribuição de sentidos pessoais ao objeto tenha sido apagado da memória dos sujeitos. Estes ainda poderão lidar, conceitualmente, com o FAX como telefone que escreve ou telex sem teletipos, mas saberão que o mesmo não é apenas aquilo, mas tem um significado universal e aceito por todos que o conhecem. Ou ainda, a relação do sujeito com o objeto já internalizado (em nível de conceito universal), quando for operar mentalmente com ele, pode continuar iniciando com o significado pessoal que um dia esse sujeito atribuíra ao objeto, sem deixar de operar com o seu conceito universal.

As atividades de aprendizagem não ocorrem espontaneamente. Não é possível pensar um processo de aprendizagem baseado em atividades que vão surgindo, uma após a outra, de acordo com o interesse manifestado pelos alunos. O professor é responsável pela elaboração das atividades e pela sua condução. Isto implica selecionar e problematizar temáticas, apontar finalidades e criar motivos para os alunos quererem abordar as temáticas escolhidas. Implica, ainda, conduzir o processo de abstração/ concreção/ abstração, numa perspectiva de apropriação/ elaboração de conceitos científicos. É importante lembrar que essas atividades, para se constituírem em **atividades de aprendizagem**, precisam despertar nos alunos a vontade de realizá-las. Do ponto de vista do professor, serão sempre apenas **atividades de ensino**.

O âmbito em que se devem desenvolver as atividades

de aprendizagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos. Propor atividades de aprendizagem para que os alunos aprendam o que já sabem (Nível de Desenvolvimento Real) não faz sentido uma vez que, como já dito anteriormente: a) não se aprende o que já se sabe; b) é difícil despertar o interesse dos alunos para trabalharem com o que não os provoca; c) é necessário partir sempre do que os alunos já sabem. Propor atividades para lidar com temáticas das quais os alunos não têm a menor noção também não faz sentido, posto que a aprendizagem é possível à medida que o sujeito que aprende consegue estabelecer relações com o objeto da aprendizagem.