

ATIVIDADE E SENTIDO: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS DE TRABALHO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA 5AS. E 6AS. SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

VANESSA SALUM MOREIRA (UNESP - MARÍLIA).

Resumo

Esta pesquisa pretende verificar como tem sido encaminhado em sala de aula o processo de ensino e de aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa através das práticas de professores. A proposta surgiu da observação dos resultados obtidos por alunos das escolas públicas brasileiras nas avaliações externas realizadas por diferentes programas, os quais revelam que, devido a fatores de diversas ordens, o processo de ensino não tem dado conta de promover a aprendizagem dos alunos. Mediante observações, realizamos a coleta de dados sobre as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em classes de quinta e sexta séries do ensino fundamental. A análise e interpretação dos dados coletados nas salas escolhidas têm por referência central a Teoria Histórico-Cultural, especificamente em Leontiev, Vygotsky e Bakhtin, no que se refere ao desenvolvimento dos processos intelectuais, da atividade, da linguagem e da aprendizagem. A atividade, estudada por Leontiev, foi uma das categorias que utilizamos para a análise dos dados, definida por ele como o processo mediante o qual o indivíduo se apropria do conhecimento acumulado pela humanidade no decorrer de sua história e se torna humano, não existindo, portanto, sem o vínculo com a realidade concreta. Ações e operações mecânicas, cujos fins não correspondem ao que motivou sua elaboração, não potencializam a formação de novas funções psíquicas e, conseqüentemente, não movimentam o processo de desenvolvimento da psique humana. Em Vygotsky buscamos as referências acerca da mediação, atribuição de sentidos e área de desenvolvimento proximal. Pretendemos observar até que ponto as atividades fazem sentido para o aluno e buscam superar suas dificuldades no processo de aprendizagem de escrita e leitura, e contribuir, dessa forma, com as discussões sobre as práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa, trazendo mais elementos para a continuidade das discussões sobre o tema.

Palavras-chave:

ensino e aprendizagem de língua portuguesa, práticas pedagógicas, Teoria Histórico-Cultural.

1- INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar pesquisa que realiza uma análise das propostas de trabalho lançadas pelos professores de língua portuguesa a alunos de quintas e sextas séries do ensino fundamental, a fim de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Através dessa análise, pretendemos verificar até que ponto tais atividades fazem sentido para os alunos e em que têm contribuído para o seu aprendizado. Para tanto, nos orientaremos pelos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, especialmente Vigotski e Leontiev, que ofereceram o suporte para a construção das categorias centrais dessa pesquisa.

Com foco nos conceitos de atividade e sentido, propostos por esses estudiosos, o que se pretende é verificar como os professores de língua portuguesa de quintas e sextas séries estão organizando o ensino e até que ponto suas práticas pedagógicas levam em conta as condições concretas de vida, as experiências individuais e o nível de desenvolvimento do aluno.

2- Atividade e sentido sob a ótica de Lev Vigotski e A. N. Leontiev, e suas implicações no desenvolvimento do processo educativo.

Segundo Mello (2006), quando a criança desenvolve atividades que se encontram em sintonia com seus interesses, necessidades e motivos, ela se dedica a implementá-las e, com isso, consegue “atribuir um sentido ao que realiza” (MELLO, 2006: 184).

Esse é um ponto crucial para o desenvolvimento do processo educativo de modo geral e do trabalho pedagógico em especial, já que torna possível a compreensão de como o professor pode agir para encaminhar o processo de ensino em sala de aula e abrir condições para o aluno aprender e desenvolver ao máximo suas capacidades como ser humano.

A atividade, tal como a concebe Leontiev (1983, p. 74), tem a função de situar o homem em sua realidade objetiva e transformar essa realidade em formas de sua subjetividade.

O conceito de atividade, apresentado por Leontiev e que é adotado para esta pesquisa, baseia-se no conceito marxista de que a atividade, em sua forma inicial e principal, “(...) es la actividad práctica sensitiva mediante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí su resistencia, influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas.” (LEONTIEV, 1983, p. 15)[1].

Assim, o desenvolvimento da atividade psíquica se origina nas relações sociais do homem, sujeito da atividade, em seu contexto sócio-cultural. Através da atividade é realizado o contato do indivíduo com o mundo, de forma a, com sua ação sobre ele, transformar a realidade e a ser transformado por ela.

A relação do indivíduo com a realidade concreta é ativa. A atividade se dá por ações estimuladas por necessidades que a orientam até a descoberta do objeto.

Ao descobrir o objeto que estimula e orienta a necessidade, ou seja, ao objetivá-la, o objeto da atividade se converte em motivo. Visto que variam as necessidades de acordo com o nível de desenvolvimento do ser humano, os motivos para agir, associados a essas necessidades, também variam. Segundo Leontiev (2006), o que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, ou seja, o desenvolvimento da atividade da criança. Dessa forma, para se compreender como se dá o desenvolvimento psíquico da criança é necessário iniciar esse estudo com a análise do desenvolvimento da atividade, como se dá seu processo de construção em condições concretas de vida. Só assim é possível compreender o papel da educação e da criação como elementos condutores, através da atividade e sua atitude diante da realidade, e como fatores determinantes da psique e da consciência da criança.

O autor aponta ainda para o fato de que, em cada estágio de desenvolvimento psíquico, existe uma atividade principal, que exerce maior importância em relação às demais atividades, para o desenvolvimento do indivíduo. (LEONTIEV, 2006: 64).

Para o estudioso, *atividade principal* não deve ser reconhecida, simplesmente, como aquela da qual a criança mais se ocupa em determinado estágio. Trata-se da atividade na qual processo psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. É a responsável pelas principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006: 64)

Existe ainda um determinado conteúdo em cada atividade principal e uma certa seqüência temporal nos estágios do desenvolvimento da psique infantil, no entanto, não são imutáveis, pois as condições históricas concretas onde se dá o desenvolvimento exercem grande influência no conteúdo da atividade e no curso do próprio desenvolvimento. De acordo com o autor, "(...) as condições determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique". (LEONTIEV, 2006: 66)

Ainda sobre a importância da atividade principal no desenvolvimento psíquico da criança, Leontiev coloca que as relações que ligam o tipo principal de atividade da criança e o verdadeiro lugar que esta atividade ocupa no sistema das relações sociais, se revelam no fato de que a criança começa a adquirir consciência de que o lugar que estava acostumada a ocupar no mundo das relações humanas circundantes não corresponde às suas potencialidades, e assim, se esforça para

modificá-lo. Enfim, a atividade, reorganizada a cada estágio da vida psíquica da criança, impulsiona seu desenvolvimento nesse aspecto.

Lev Vigotski ressalta, por sua vez, que a atividade interpessoal é internalizada pela atividade individual, num processo que leva em conta tanto o meio sócio-cultural como a experiência emocional do indivíduo. Ou seja, no processo em que se dá a atuação do homem com o mundo, há uma dimensão individual, que influi da mesma forma que o contexto no desenvolvimento de seu aprendizado. Entenda-se aqui como aprendizado, ainda na perspectiva de Vigotski, a apropriação ativa do indivíduo da experiência coletiva. A respeito da influência do entorno no desenvolvimento psicológico das crianças e de sua personalidade, o teórico afirma que a experiência emocional que deriva do meio determinará o grau de influência que esta situação ou entorno exercerá sobre o sujeito. (VYGOTSKY, 1935: 03)

Outro fator de grande importância discutido por Vigotski relativo à questão da aprendizagem e do desenvolvimento, diz respeito ao fato de que "(...) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar." (VIGOTSKI, 2001: 109). Segundo o teórico, "(...) a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola." (VIGOTSKI, 2001: 110)

Dessa forma, Vigotski aponta que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde o início da vida da criança, ou seja, esse contato não se dá apenas na idade escolar. Quanto à inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, o estudioso teoriza que existem dois níveis de desenvolvimento de uma criança. O primeiro nível inclui o desenvolvimento das funções psicointelectuais que a criança conseguiu alcançar como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. Este nível é denominado por Vigotski como nível do desenvolvimento efetivo da criança. O segundo nível envolve o que uma criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto ou de alguém com mais experiência e é chamado de zona de seu desenvolvimento potencial. De acordo com autor, a grande importância em se levar em conta o nível de desenvolvimento potencial é que, ao incidir nesta área, o indivíduo mais experiente fará a mediação de atividades que a criança, em um primeiro momento, só conseguiria realizar com a ajuda de um adulto, mas que, futuramente, virá a concretizá-la sozinha. É a área de desenvolvimento potencial que permite, assim, ao adulto, determinar o nível de desenvolvimento da criança, não apenas examinando o que já se produziu, mas o

que ainda poderá ser produzido em seu processo de maturação (VIGOTSKI, 2001: 113). Segundo Vigotski, o ensino que se orienta pela etapa do desenvolvimento já superada pela criança, não será capaz de norteá-lo, já que sempre estará atrás dele. Sua teoria defende que "(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento." (VIGOTSKI, 2001: 114)

Assim, a aprendizagem não é desenvolvimento, mas conduz a ele, já que ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento que sem a interferência da aprendizagem não poderia produzir-se, o que faz dela um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Também é importante aqui destacar o papel crucial que exerce a linguagem nesse processo. Segundo Leontiev (1979), todos os conceitos e conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, só podem ser apropriados pelo indivíduo através da com

Ela desencadeia, se favorecida a liberdade de criação, a liberação do "eu", a descoberta de outros espaços até então ocultos para o próprio aluno, que se descobre, e, assim, se desaliena. Este trabalho se faz, portanto, no processo de fluxo da leitura, do dizer, da reflexão, da descoberta, da recriação. (...) É aí que a poesia, como forma elaborada de comunicação, atinge sua destinação, como veículo de aproximação do humano, trabalho sobre a palavra arrancada da intimidade e levada ao universo do outro.

unicação, que se dá pela linguagem. Também é a linguagem que torna possível a organização do conteúdo psicológico dos significados estruturados socialmente em um sistema de símbolos e significações. Trata-se de um instrumento da consciência, que, de acordo com Vigotski (1993), tem a função de compor, planejar e organizar o pensamento, bem como de possibilitar a apropriação, pelo indivíduo, dos saberes constituídos sócio-historicamente.

Entre o referido sistema de símbolos e significações construído e organizado socialmente, e os sentidos estruturados a partir dele, na consciência individual, mantém-se uma relação dialética, em que as significações objetivas estruturam construções subjetivas. Estas, por sua vez, ressignificam as primeiras ao percebê-las na esfera individual, em que experiências particulares constroem, a partir de significados socialmente estabelecidos, sentidos pessoais. Dessa forma pode se conceber a idéia de que significado e sentido constroem-se, dialeticamente, em

condições concretas de vida, na inter-relação sociedade (esfera objetiva) e indivíduo (esfera subjetiva).

3- A pesquisa

Com base nesses pressupostos, nossa pesquisa objetiva verificar como tem sido encaminhado em sala de aula o processo de ensino e aprendizagem de escrita e leitura da língua portuguesa. Mais especificamente, como as ações que visam a promover esse processo estão sendo organizadas.

Para isso, estão sendo analisadas as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em salas de aula de quinta e sexta séries de ensino fundamental, tendo como base a categoria "atividade" e os referenciais da Teoria Histórico-Cultural. Procuramos analisar e verificar até que ponto as atividades escolares, ou seja, as ações propostas pelos docentes aos alunos colaboram para que estes consigam atribuir, conscientemente, sentidos às atividades que realizam. Ressaltamos, mais uma vez, que os termos "sentidos" e "atividades" são aqui apresentados de acordo com o que teoriza Leontiev.

Conhecendo, com base nesses aportes teóricos, que isso só é possível quando tais atividades atendem às suas necessidades e motivos, pretendemos verificar se o modo de organização das ações pedagógicas buscam superar, ou então enfatizam, as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem de escrita e leitura.

Dessa forma, pretendemos também contribuir com o estudo das práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa no ensino fundamental e com a continuidade das discussões sobre o tema.

Por meio de observações das práticas pedagógicas, foram coletados dados sobre a prática de professores de classes de quinta e sexta séries do ensino fundamental, por serem as mais próximas da sequência do primeiro ciclo.

Na fase inicial da pesquisa foi feito o levantamento bibliográfico do que já foi produzido sobre o tema e realizado o estudo do aporte teórico adotado para a pesquisa. Em seguida, foi feita a coleta de dados, mediante a observação realizada em oito salas de aula escolhidas, anteriormente, a partir do que foi estipulado na interlocução com professores e diretores.

As atividades propostas pelos professores aos alunos no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita foram analisadas. As informações levantadas foram organizadas com o intuito de responder, a partir da interpretação dos dados coletados, às questões formuladas no início da pesquisa, que são, entre outras, as seguintes: Que ações estão sendo propostas aos alunos pelos professores para desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita? Essas ações motivam seu interesse? O modo como o professor as organiza leva em conta o conhecimento prévio do aluno e sua experiência individual? Até que ponto as propostas de produção de texto são coerentes com a função social do texto? O professor responde às atividades realizadas pelos alunos, possibilitando que este signifique seu enunciado como parte da comunidade discursiva na qual está inserido? O professor cumpre seu papel de mediador? Possibilita que a mediação também aconteça nas relações professor/aluno e aluno/aluno?

Pressupomos que as respostas a essas questões nos encaminharão para a resposta ao principal questionamento dessa pesquisa: Até que ponto essas atividades fazem sentido para os alunos e colaboram para que, efetivamente, se apropriem do que lhes é apresentado no processo de ensino-aprendizagem?

Tais análises foram realizadas a partir da perspectiva dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, especificamente em Leontiev e Vigotski, no que se refere ao desenvolvimento dos processos intelectuais, da atividade, da linguagem e da aprendizagem e no que trazem de colaboração para as práticas pedagógicas que envolvem o ensino da língua portuguesa.

4. CONCLUSÕES

O que detectamos, mediante a análise realizada, é que a prática dos professores envolvidos na pesquisa em relação às propostas que desenvolvem com seus alunos, em sua maioria, mais tolhem que potencializam o desenvolvimento do estudante. Essa prática não se organiza por atividades, tal como a teoria em questão as concebe, mas em ações pontuais. Parte significativa dos docentes centraliza tais ações em suas concepções, valores e julgamentos, legitimando-os; não proporcionam situações em que os alunos possam construir os seus próprios, principalmente quando trabalham com interpretação e análise de textos.

Relacionado a esse fato, existe um outro aspecto observado: pudemos perceber que boa parte das propostas relacionadas à produção textual são realizadas de forma descontextualizada e distante da prática que originou o gênero discursivo determinado, ou seja, os textos são propostos sem intencionalidade, sem que cumpram a função social de comunicação para a qual foram criados.

Poucos professores atuam sobre a área do desenvolvimento proximal do estudante. Grande parte limita-se a trabalhar com o que o aluno já é capaz de fazer. Quando se propõem a desenvolver um assunto novo que apresenta certa dificuldade, oferecem respostas prontas, o que não possibilita que o aluno desenvolva a capacidade de, com sua ajuda, encontrar tais respostas, que possivelmente não serão as mesmas que o professor encontrou, no caso, por exemplo, de atividades relacionadas à interpretação de texto. Suas experiências anteriores foram vivenciadas de forma única, particular, e por isso mesmo geram formas diferentes e particulares de interpretar o que lhes é apresentado.

Tão importante quanto possibilitar que o aluno reaja ao que lhe é proposto e que responda aos questionamentos que lhes são dirigidos é se propor a ouvi-lo e permitir que, ativamente, ele aprenda. Práticas que não se predispõem a isto não farão sentido para o aluno e, conseqüentemente, não possibilitarão que ele se aproprie dos saberes que lhes são apresentados no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Sabe-se que muitos fatores interferem no trabalho pedagógico. Entre alguns deles, as difíceis condições nas quais o professor exerce a atividade docente, a má remuneração e a precariedade com que muitas vezes ocorre seu processo de formação. (BASSAN, 2008) A sociedade capitalista há muito desvinculou o motivo dessa atividade profissional, hoje o salário, de seu produto final, o pleno desenvolvimento das capacidades humanas dos alunos. Embora essa distorção exista, a tarefa do professor segue sendo de suma importância. Segundo Saviani (1995),

(...) o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (p. 60)

Em outras palavras, a aquisição dos conhecimentos construídos socialmente é condição para que o aluno desenvolva-se como ser humano. Geralmente, o nível de

desenvolvimento no qual se encontra não garante ao aluno uma clara percepção a respeito do quão importante é esse processo para sua constituição como agente transformador da sociedade na qual está inserido, cabendo, então, ao professor, promover ações que lhe possibilitem essa clareza.

Ainda segundo Saviani, métodos eficazes de ensino seriam aqueles que estimulariam a atividade e a iniciativa dos alunos, sem que a iniciativa do professor fosse deixada de lado; favoreceriam a relação dialógica entre professor e aluno e entre alunos, sem deixar de estabelecer o diálogo com os saberes construídos e acumulados historicamente; atentariam para os interesses dos alunos, para os ritmos de aprendizagem e para o nível de desenvolvimento psicológico em que se encontram, mas sem deixar de observar "(...) a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos." (SAVIANI, 1995, p.79)

Como é possível constatar, existe muito em comum entre o que preconiza Vigotski e Leontiev e o autor acima citado, já que este também se orienta pela mesma perspectiva histórico-crítica que orientou os trabalhos dos estudiosos nos quais nos apoiamos para realizar a presente análise. Principalmente no que se refere ao fato de que existe um vínculo permanente entre educação e sociedade. Sendo professor e alunos agentes sociais, o ponto de partida do trabalho pedagógico deveria ser a prática social, que é comum a ambos. No entanto, como já foi mencionado anteriormente, Saviani aponta que professor e alunos possuem posições diferentes como agentes sociais diferenciados, ou seja, encontram-se em diferentes níveis de compreensão da prática social. Cabe ao professor fazer a mediação que possibilitará que os alunos se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver as questões detectadas na prática social. Trata-se, de acordo com o autor, "(...) da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem." (1995, p. 81)

Se os instrumentos são incorporados, efetivamente, pelo sujeito, constituem-se em elementos ativos de transformação social, o que nos leva a pensar que o ponto de chegada do trabalho pedagógico também deve ser a própria prática social. Assim se elevaria o nível de compreensão dos alunos àquele em que o professor se encontrava no início da proposta. À desigualdade inicial se seguiria uma igualdade no ponto de chegada.

Não será possível chegar a esse ponto de igualdade se o professor não pensar as diferenças que existem entre o ponto de partida e o ponto ao qual se quer chegar. Métodos como os descritos acima poderiam possibilitar essa percepção. Se o professor não se propuser a antecipar os resultados de sua ação educativa, não poderá organizar e implementar as ações necessárias para que, como afirma Saviani, a possibilidade de igualdade no ponto de chegada seja transformada em realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSAN, L. H. *O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita*. 2008. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

LEONTIEV, A.N. *Atividade, consciência, personalidade*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

MELLO, S.A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p.181-192.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 30.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 395-486.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Tradução do Corpo de Tradutores Universidade de Havana, 1935. (MIMEO)

[1] "(...) é a atividade prática sensitiva mediante a qual as pessoas entram em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam em si sua resistência, influem sobre o mesmo, subordinado-se a suas propriedades objetivas." (Tradução nossa.)