

A atividade de aprendizagem: da origem a algumas de suas implicações

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco

Palavras iniciais

Quando se discute aprendizagem, sua origem e suas implicações, ainda que sejam algumas, estamos diante de um tema complexo e de grande amplitude. Ao se acrescentar a expressão “atividade de aprendizagem” a complexidade aumenta, mas nem por isso deixa de ser um desafio.

Não pretendemos, nos limites deste trabalho, esgotar o assunto, o que seria uma pretensão ingênua. No entanto, tentaremos explicitar os aspectos que nos parecem fundamentais para uma compreensível aproximação à temática.

Dentre as possíveis conceituações de aprendizagem, diríamos que é um processo de mudança obtido mediante a experiência construída por fatores neurológicos, cognitivos, emocionais, relacionais e ambientais. Sendo um processo de mudança, seria mudança de comportamento, embora esse comportamento possa ou não ser observável.

Sobre aprendizagem, pode-se falar sobre o sujeito da aprendizagem, sobre a interação que se estabelece entre seus atores e coautores, sobre suas modalidades, sobre suas condições facilitadoras, sobre a mediação social e cultural, sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, sobre a avaliação de seus resultados, sobre as representações sociais que são elaboradas a seu respeito e assim por diante.

No âmbito de seus desdobramentos, destacam-se estudos, e não menos importantes, voltados à análise de seus pressupostos epistemológicos, de suas matrizes metodológicas e de seus paradigmas conceituais.

Neste trabalho, pretendemos recuperar um dos aspectos da teoria histórico-cultural, que nos beneficia com um consistente argumento explicativo sobre a origem da atividade humana e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo, da consciência, da personalidade e da atividade psíquica. Nesse caminhar, ten-

taremos explicitar as relações que podem ser estabelecidas entre esses componentes e a atividade de aprendizagem. Para “não fugir à regra”, no final, vamos apontar algumas implicações contextuais, com o objetivo de proporcionar uma oportunidade de “ser” e de “pensar junto” acerca de elementos implícitos na discussão sobre qualidade de ensino.

A atividade psíquica e a atividade de aprendizagem

A concepção da atividade humana, que atualmente ocupa um grande espaço nas investigações psicológicas, tem sua origem nos postulados centrais da filosofia materialista dialética. Prossegue e encontra seu espaço na psicologia e, nesse caso, concordamos com Libaneo quando afirma: “A teoria da atividade humana, desenvolvida inicialmente por Leontiev, Rubinstein e Luria, é geralmente considerada como uma continuidade da escola histórico-cultural iniciada por Vigotsky” (2003, p. 3). Da mesma forma, Schlickmann (2002) nos alerta que

[...] é importante destacar que tanto a teoria histórico-cultural de Vigotsky quanto a teoria da atividade de Leontiev são de extrema contemporaneidade, sendo bastante valorizadas e divulgadas, na atualidade, entre psicólogos e educadores. Devemos considerar, ainda, o fato de que até a década de 60 (do século passado) os estudos desses pesquisadores eram completamente ignorados.

Explicitar o significado de uma “filosofia materialista dialética” seria percorrer um longo caminho, com paradas, não apenas, na história da filosofia, mas também na história da psicologia e na sociologia. Não sendo o caso, neste trabalho, vamos nos limitar a um dos pressupostos epistemológicos da teoria do conhecimento. Ou seja, aquele que, a partir de uma visão de totalidade, preconiza uma relação interativa entre o Sujeito que conhece e o Objeto a ser conhecido.

Além disso, e em muitos casos, a teoria da atividade é vista como um avanço, na medida em que, sem deixar de levar em conta os aspectos históricos e culturais, procura estabelecer a diferença entre atividade e ação, entre atividade animal e atividade humana e sua vinculação com a atividade psíquica, sua base material, suas necessidades, seus motivos e finalidades.

Ainda que, de uma maneira geral, vejamos cada um desses pontos.

Na perspectiva da teoria da atividade, a base material fundamenta-se no tipo de relação diferencial que se estabelece entre o ser humano e a natureza, quando comparada com o animal.

Para a satisfação de suas necessidades de subsistência, de contato, de locomoção e de reprodução, o animal apropria-se da natureza, mas não a transforma. Os seres humanos dela se apropriam e a transformam.

Um clássico exemplo, e que nos remete a novas considerações, diz respeito ao aparecimento do primeiro barco, construído pelos primatas. Como diz Leontiev (1978), se pensarmos apenas na ação e no barco, vemos uma ação de alguém e o resultado dessa ação que é seu produto. Mas, indo além, encontramos um elemento da natureza, a árvore, apropriada por um ser humano e transformada em barco, mediante o trabalho, para satisfazer uma necessidade qualquer, seja de locomoção ou de sobrevivência.

No entanto, o mais importante é que o barco, com sua forma e estrutura adequadas, não nasceu do nada. Surgiu de uma ideia, provavelmente, mediante a observação de uma madeira boiando na água. Assim, o homem não apenas transforma a natureza da qual se apropria, mas também se reconhece no objeto transformado. Objeto que traz a marca da ideia, consciente e deliberada de seu produtor. Inicia-se, então, a busca de explicações para o desenvolvimento do psiquismo e para a atividade psíquica.

Nos bastidores das ideias e em um percurso de idas e vindas, de dúvidas e de avanços, nascem as teorias. Daí, pensando na base material de muitas teorias, ousaríamos perguntar: o que teria feito Galileu Galilei declarar, ao sair do tribunal, após sua condenação, que “a terra é redonda” e que “*Eppur si Muove!*” (contudo se move)? Não seria a presença de algumas de suas ideias, elaboradas a partir da observação do movimento das estrelas e do desaparecimento dos navios, na confluência do oceano com o céu?

Um outro ponto de nossa discussão nos leva a refletir sobre a importância dos fatores externos na produção de ideias e de teorias. Nesse caso, é necessário levar em conta o processo interativo que se estabelece entre os fatores externos e o indivíduo. Para tal, amplia-se a base material, objetiva e observável. Essa ampliação pressupõe a inclusão dos aspectos históricos, sociais e culturais e uma análise que busca desvelar as condições dinâmicas do comportamento humano, ao invés de limitar-se à enumeração de suas características.

Nesse sentido, por um lado, é fundamental admitir a influência das condições externas (históricas, sociais e culturais) no desenvolvimento da atividade psíquica e prosseguir admitindo que a atividade psíquica se origina a partir de uma prática transformadora.

Sabemos que essas afirmações nem sempre são reconhecidas e, quando levadas ao extremo, provocam resistências e reflexões, também extremistas, que se expressam por indagações. Vejamos uma delas, à guisa de ilustração. “Se admitimos a influência dos fatores externos para o desenvolvimento do psiquismo, e que a atividade psíquica é um derivado da vida externa, podemos concluir, por exemplo, que os determinantes históricos criam limites para as ações humanas?” É possível.

No entanto, essa conclusão seria sustentável, apenas, se não levássemos em conta o aspecto dinâmico dessa influência e sua recíproca interação. Ou seja, por outro lado, é preciso considerar que a própria história é uma construção humana e que somente pela atividade dos seres humanos pode ser estagnada, destruída, retroceder ou, ao contrário, ser superada e reconstruída, tanto do ponto de vista individual quanto social.

Nesse contexto, a atividade de aprendizagem é considerada um componente da atividade humana, orientada para a aquisição, não apenas de conceitos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico... mas também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, subjetivo e social.

Mesmo resguardando suas características peculiares, mas estando a atividade de aprendizagem vinculada à produção do conhecimento, em primeiro lugar, é preciso considerar que a construção do conhecimento não pode se conceber como algo desvinculado da forma pela qual os seres humanos se relacionam entre si e com os componentes culturais disponíveis na sociedade. A produção de ideias, de representações sociais, da consciência e de teorias está diretamente entrelaçada com a atividade prática dos seres humanos, enquanto asseguram as condições necessárias para a satisfação de suas necessidades existenciais. O ponto de partida para essa produção são os seres humanos em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais historicamente presentes, ainda que esses seres não tenham consciência de serem seus únicos produtores.

Sendo os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem o desenvolvimento da personalidade começam na vida real, na atividade humana. Portanto, a verdadeira atividade – a práxis – é teórica-prática e, neste sentido, é psíquica, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação e é prática sem ser mera aplicação da teoria. (Franco, 2004, p.170)

No curso do desenvolvimento dessa prática, vão surgindo as tarefas cognitivas e a atividade psíquica. Engendram-se e desenvolvem-se a percepção, a emoção, a linguagem a personalidade e a consciência.

Necessidade, motivos e finalidades

Como diz Leontiev (1978), a condição de toda atividade é uma necessidade. No entanto, em si, a necessidade não determina a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação. Ou seja, a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva nele”), o dito objeto torna-se motivo da atividade: aquilo que a estimula (ibid.).

As necessidades pressupõem ações para satisfazê-las, mas a atividade implica um *motivo* que estimula as ações e uma *finalidade* que as orienta, o que significa que a atividade, mesmo sendo considerada extrínseca ao ser humano, desdobra-se em diferentes tipos de atividade, cuja diferenciação é dada pelo seu conteúdo objetual, pelo seu *motivo e finalidade*. Elementos que passam a atribuir diferentes significados, por exemplo, à atividade psíquica e à atividade de aprendizagem. Portanto, o entendimento da ação humana e da atividade, em seus diferentes componentes, completa-se com o entendimento da análise do *motivo* e da *finalidade* dessa ação. As ações humanas não são atos isolados. São atos que se transformam em atividade quando engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por *motivos* específicos e orientados por uma *finalidade consciente*.

Poderíamos perguntar: até que ponto essa finalidade pode ser considerada consciente? Leontiev responderia: “O conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo, que se orienta para uma finalidade. Não há atividade sem motivo, a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto” (1978, p. 82).

A questão do motivo subjetivo e objetivamente oculto foi desenvolvida por Davidov (1999), e Libaneo (2003) avança nesse sentido ao afirmar que

A importância deste ponto de vista é óbvia, pois põe em relevo as relações entre a atividade cognitiva e a afetividade... Isso significa que as ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-se em várias esferas da vida dos sujeitos, obviamente também na atividade dos alunos, na compreensão das disciplinas escolares, no envolvimento com o assunto estudado. (Ibid., p.10)

Um outro aspecto que merece destaque diz respeito à característica processual das necessidades e dos motivos. Na base das necessidades dos indivíduos instalam-se os motivos de suas ações. As necessidades, porém, não são ao mesmo tempo motivos da atividade e produtos desta. No decorrer de uma atividade, que é dirigida para a satisfação das necessidades, as primitivas necessidades orgânicas modificam-se e convertem-se em novas necessidades.

Com o desenvolvimento e a determinação das necessidades culturais mais elevadas, modifica-se também a hierarquia entre necessidades predominantes e subordinadas. Isso é manifesto pela própria característica de irreversibilidade implícita no conceito de necessidade. A satisfação das necessidades básicas gera novas necessidades, porém não menos fundamentais, pois são produzidas no conjunto das relações sociais concretas, apreendidas e reelaboradas pelos componentes ativos do psiquismo e objetivadas, ou seja, convertidas em autênticas necessidades humanas, e portanto orientadoras de novas ações.

Sendo a *necessidade* a base do motivo, sendo o *motivo* o verdadeiro objeto da atividade e a *finalidade seu resultado final pretendido*, ao falarmos em atividade de aprendizagem e em propostas pedagógicas, devemos levar em conta e averiguar a compatibilidade que as impulsionam e a finalidade para a qual estão dirigidas. Ou seja, é fundamental garantir uma coerência significativa entre *motivo* e *finalidade*, pois essa coerência passa a ser uma condição importante para o desenvolvimento integral, criativo e transformador da personalidade, das realizações humanas, do “ser”, do “agir”, do “fazer” e do “existir”, dentro e fora do espaço escolar

Algumas implicações

Existem *motivos* e *finalidades* que orientam as políticas públicas e que se expressam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na metas previstas para a formação de professores e nos cursos de educação continuada? Evidentemente que sim e seus argumentos, em geral, são muito bem fundamentados. No entanto, o que se observa, na maioria dos casos, é que os pressupostos argumentativos estão basicamente vinculados às demandas sociais mais amplas.

Em hipótese alguma queremos dizer que isso é um equívoco. Pelo contrário, temos observado um avanço nas atuais propostas educacionais, que permeiam os conteúdos da última lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1993. Porém, queremos salientar que ajustar propostas educacionais às

demandas sociais representa, apenas, um aspecto da questão. E esse é um tema que não se restringe à realidade brasileira, mas assume proporções internacionais, principalmente no contexto dos países em desenvolvimento. Vejamos porquê.

Em busca de uma almejada “qualidade de ensino”, e após a crise dos anos 1980, o mundo vem tentando superar o desafio de ter que encontrar respostas no sentido de alcançar um progresso técnico articulado a um crescimento ambientalmente sustentável. Inicia-se a sinalização de que a incorporação e a difusão do avanço tecnológico viria constituir fator fundamental para que a América Latina e, em especial, o Brasil, alcançasse uma inserção bem-sucedida na economia mundial.

Para tal, seria preciso enfrentar uma crescente competitividade que, quando relacionada às inovações na ciência e na tecnologia, supõe contar com recursos humanos bem preparados e com capacidade de agregar, progressivamente, os valores intelectuais, visando não só preservá-los como enriquecê-los.

Além de recursos humanos bem preparados do ponto de vista de aquisição de conteúdos disponíveis, nas diferentes áreas do conhecimento, torna-se imprescindível vincular a educação às inovações tecnológicas, aos novos meios de comunicação e à informática. Abandona-se, desse modo, a noção de sistemas educacionais fechados para se adotar uma nova proposta, que se abre às demandas e experiências da sociedade e da economia.

Conseqüentemente, mudanças estruturais são incorporadas às políticas educacionais que devem evoluir da visão que priorize a oferta estritamente “conteudista” para uma que contemple as habilidades necessárias para o enfrentamento das situações do cotidiano, da carreira profissional e das exigências econômicas e sociais. Partindo, portanto, do princípio de que se espera que todos os alunos aprendam de modo a apresentar níveis elevados de desempenho aceitável em função das exigências atuais, postula-se que um equilíbrio a ser alcançado, no que concerne às competências em conteúdos escolares e às habilidades relativas à resolução de problemas, aplicação do conhecimento, comunicação efetiva, bem como envolvimento com questões político/sociais e desenvolvimento da responsabilidade pessoal. Nada a discordar! (Franco, 2007)

Porém, vejamos o que já nos dizia, em 1991, Risopatron.

No que se refere à qualidade da educação, encontramos o fenômeno da transformação do *desejo de saber* do educando para a *necessidade de produzir*. Esse

imperativo que rege as práticas pedagógicas inibe a possibilidade de uma aprendizagem significativa para o aluno, principalmente para aqueles que cursam o ensino fundamental.

Prossegue a autora dizendo que um dos empecilhos para uma aprendizagem significativa, está relacionado ao fato de o aluno ser o elemento mais silenciado no currículo, sendo conceituado a partir do adulto, e, portanto, não a partir de sua condição de *ser*, mas de *vir a ser* ou de *dever ser*.

O dever ser, estipulado como o que é moral e socialmente aceito, situa as metas educacionais no adulto enquanto cidadão integrado e bem conceituado. A distância que existe entre o aluno e a norma desejável é o que recebe o nome de necessidade, a qual define o espaço “do que tem que ser feito”. (Risopatron, 1991)

Uma visão que ultrapassa essa postura fragmentada e utilitarista reconhece que as necessidades não são apenas sociais, mas também cognitivas e emocionais. Além disso, consideramos fundamental haver compatibilidade entre as necessidades, cognitivas, sociais, afetivas, emocionais, os motivos que as impulsionam, tendo como horizonte a finalidade para a qual a atividade está dirigida. E, do ponto de vista de uma proposta pedagógica, a coerência significativa entre *motivo* e *finalidade* constitui condição importante de desenvolvimento integral, criativo e transformador da personalidade, pois dessa forma passa a existir uma unidade integradora entre os motivos e os fins que determinam as realizações, os projetos e o trabalho escolar.

Sabemos que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão, muitas vezes, relacionados com a utilização de modelos inadequados, tanto da prática pedagógica quanto dos instrumentos de avaliação. No entanto, o primeiro passo para reverter situações como essas seria recuperar o entendimento do significado que assume para o aluno a relação que se estabelece entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar.

Os conteúdos que encontram ressonância na vivência do estudante, representam instrumentos úteis para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, para a compreensão de sua prática atual, bem como para a revisão e transformação dessa prática.

Nesse caso, o estudo desencadeado *ssidade*, impulsionado por um *motivo* e orientado para uma *finalidade* desejável, torna-se não apenas uma etapa que permeia o processo de formação do indivíduo, mas também uma modalidade de atividade produtiva, de atividade psíquica e de atividade de aprendizagem.

Em consequência, coloca-se com redobrada importância a necessidade de esclarecer nossos alunos a respeito da força das ideias, do pensamento e da linguagem, que constituem a expressão da prática social. Coloca-se ainda como meta um trabalho orientado para a desmistificação de meias verdades ideológicas, que, servindo ao poder, para manutenção, escamoteiam as reais contradições sociais. Além disso, ao analisarmos, junto com eles o caráter histórico de sua realidade social, de suas aspirações, expectativas e necessidades, estaremos em condições de discutir a perspectiva de sujeito histórico; produto e produtor da realidade.

Referências

- Davídov, V.V. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Jull. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.
- Franco, Maria Laura. (2004) Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- Franco, M. L. P. B. . Dificuldades de aprendizagem no processo de construção da leitura e da escrita. Sugestões para sala de aula. *Revista Pós Graduação Unifio- Psicopedagogia*, v. Vol. 1, p. 01-19, 2007.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Libaneo, J. C. (2003). *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender. a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davidov*. São Paulo, Palestra SESC.
- Risopatron, V. E. (1991). *El concepto de Calidad de la Educación*. Santiago, Chile, Unesco/Orealc.
- Schlickmann, M. S. P. (2002). Teoria da atividade e teoria da relevância: um estudo introdutório sobre suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. *Linguagem em Discurso*, v. 3, n. 1.