

Título: Instrução/atividade criadora: uma análise a partir de dois contextos

Autora: Aliene Araújo Villaça

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Este trabalho tem como foco analisar o que contou como *instrução/atividade criadora* a partir do contraste em dois espaços: a sala de aula regular e as oficinas de robótica, que tinha cinco alunos, considerados com “dificuldade de aprendizagem” por seus professores. Para isso, identificamos os padrões culturais e as formas de participação, para assim entendermos o que contou como *instrução/atividade criadora*, em cada um dos contextos.

Como pressupostos teórico-metodológicos, essa pesquisa de doutorado adotou a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. A Psicologia Histórico-Cultural tem sua gênese nos estudos de Vigotski (1927; 1931; 1934) e considera que o homem é um ser social desde o nascimento e que suas condições histórico-culturais são constitutivas da sua forma de ser e de agir no mundo. Um ponto chave nesta abordagem é pensar no desenvolvimento humano não a partir de habilidades individuais ou nos conhecimentos adquiridos, mas no *processo* de desenvolvimento, voltando-se para *o que se desenvolveu*. A atenção deve estar na compreensão do percurso através de uma perspectiva histórica, dialética e contrastiva, não hierarquizando as ações, situações ou acontecimentos.

Da Etnografia em Educação, tomamos as considerações de Green, Dixon & Zaharlick (2005) que argumentam que a base da etnografia é conhecer a cultura de um grupo social, compreendendo quais são as práticas ali presentes, quais são as condições de pertencimento dos membros, e principalmente, permitir ao pesquisador, indagar sobre práticas identificadas e que elas oportunizaram para os membros de um determinado grupo (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005). Entendemos a etnografia como uma lógica de investigação por adotar uma perspectiva holística, interpretativa, contrastiva e iterativo-responsivo. E é por isso que ela se articula com a Psicologia Histórico-cultural, já que ambas as abordagens têm a centralidade na linguagem, no discurso, nas culturas, na formação das pessoas e nas práticas culturais da sala de aula. Assim, a sala de aula é vista como uma cultura e os discursos produzidos neste contexto são vistos como linguagens em uso, que por sua vez, produzem as culturas das salas de aulas e essas culturas produzem as linguagens. (GOMES, DIAS & VARGAS, 2017).

Esta pesquisa foi realizada, de abril a dezembro de 2019, em uma escola da rede pública

do município de Betim/MG, tendo dois contextos: a sala de aula regular e oficina de robótica. No período da manhã acompanhávamos uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental e à tarde a oficina de robótica. A oficina era ministrada por dois monitores, graduandos e tinha a participação de cinco alunos. Destes cinco, três deles pertenciam a turma que acompanhávamos pela manhã e todos tinham um histórico de “dificuldades de aprendizagem” de acordo com suas professoras. Entre os instrumentos de investigação tivemos a observação participante, as notas de campo, coleta e análise de artefatos, entrevista, gravação em áudio e vídeo e fotografias.

Para compreendermos o desenvolvimento cultural das crianças utilizamos o método da *unidade de análise*. (VIGOTSKI, 1932/2018). Aqui, a unidade é vista como “uma parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, carrega todas as características fundamentais próprias do todo” (ibid, p.40). Neste trabalho elegemos a unidade de análise: *atividade criadora/ instrução*.

De acordo com Vigotski (1932/2018) *atividade criadora* é quando se “cria algo de novo, pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (p. 13). Assim, a criação passa tanto por algo interno da pessoa, quanto no âmbito externo, a partir da “capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras” (ibid, p. 19).

O outro conceito que constituiu esta unidade de análise é o da *instrução/ obutchenie*. De acordo com Prestes (2010), nas diferentes traduções das obras de Vigotski, a palavra *obutchenie*, foi traduzida ora como aprendizagem, ora como aprender. Contudo, de acordo com a autora o que mais se adequa ao português é “processo simultâneo de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo” (PRESTES, 2010, p. 184). Assim a autora defende que para Vigotski (1983/1995) *obutchenie* é uma atividade que gera desenvolvimento e por isso se liga ao termo *perejivanie* por considerar que é uma atividade “rica em vivências, e que geram neoformações” (GOMES, 2020, p. 32).

Assim, através de uma análise contrastiva, que envolveu uma descrição detalhada de todas as aulas e oficinas, produzimos mapas de eventos, linhas do tempo da pesquisa e sequências discursivas, contrastivas entre a sala de aula e as oficinas de robótica, compreendemos o que contou como *instrução/atividade criadora* em cada um dos contextos.

Na sala de aula regular identificamos que o contou como *instrução/atividade criadora* foi influenciado pela prática da docente responsável pela turma que tinha uma dinâmica que envolvia basicamente: a explicação oral de um dado conteúdo, resolução de listas de atividades, com base no conteúdo explicado e a correção dessas atividades. Percebemos que o artefato livro didático foi o principal recurso pedagógico das aulas, e esteve presente em 18 dos 29 dias do trabalho de campo. Ele tinha a função de orientar a explicação de um novo conteúdo e/ou de propor lista de atividades para a turma. A prática da professora era baseada em uma metodologia da “*memorização*” dos conteúdos e as atividades avaliativas tinham papel significativo, já que eram utilizadas para uma classificação entre os “bons” e “maus” alunos, da turma. Também o que contou como *instrução/atividade criadora* na sala de aula, foi o uso de artefatos culturais como material de apoio e de consulta pelo aluno João, já que ele levou para a sala um livro do 4º ano, de Geometria, “versão do professor”, mais um ábaco e passou a utilizá-los com frequência, no momento de resolução das atividades. Uma questão chave é que percebemos que João utilizava o livro de geometria da mesma maneira como manuseava o manual de montagem das oficinas. Tal ação de João se mostrou como um *rich point* (ponto relevante) dentro daquele contexto, já que ele vai contra a instrução da professora e cria novos sentidos aos artefatos livro de geometria e ábaco. A ação do aluno nos remeteu a uma *atividade criadora*, uma vez que buscou por experiências anteriores, com aqueles instrumentos culturais comumente utilizados na escola, os adaptou e ressignificou, pois como Vigotski (1932/2018) argumenta, a atividade criadora não reproduz o que já foi vivido, mas sim, “cria novas combinações dessa experiência” (p.25).

Já nas oficinas de robótica, que tinha como proposta a montagem de robôs a partir do *kit* de montagem *Lego* o que contou como *instrução/atividade criadora* foi a presença do manual *Lego* como importante artefato cultural. Este material guiou a prática dos monitores e a dinâmicas das oficinas, já que esteve presente em 9 das 17 aulas que acompanhamos. Além disso, nele havia as orientações de montagem dos robôs e por isso era muito utilizado pelos alunos. As oficinas tiveram a participação de cinco alunos e se tinha apenas dois *kits* de montagem, assim a instrução dos monitores era que os alunos realizassem as montagens em duplas, para que um pudesse auxiliar o outro. Todavia, João sempre iniciava com um colega, mas optava por finalizar sozinho. Isto se mostrou como um *rich point* já que João se posicionava contrário as orientações dos monitores e avaliava que realizar as montagens sozinho era mais

fácil e mais ágil. Outro ponto que contou como *instrução/atividade criadora* foi que neste contexto a disciplina e as regras rígidas sobre como deveriam se sentar e portar na sala, não estavam presentes. A postura dos monitores diante dos alunos envolvia o constante diálogo, eles tinham um tom de voz baixo para conversar com os alunos e mesmo para solicitar algo como silêncio e atenção. Além disso, o monitor tinha uma relação muito próxima com os alunos, sempre contando assuntos do seu dia a dia e interessado em ouvir as crianças. Os monitores tinham uma visão dos alunos, diferente das professoras do turno regular, já que era comum utilizar palavras como “tem vontade”, “é excelente”, “tem confiança” e “quer aprender” para definir as ações das crianças dentro das oficinas. Esse olhar para a positividade de cada um dos alunos direcionava a prática dos monitores, já que a partir do interesse de cada um que era determinado um tipo de atividade.

Diante destas primeiras descobertas, percebemos que João se mostrou como um caso expressivo dentro daqueles dois contextos, já que por diferentes vezes, ele nos oportunizou *vivenciar rich points* que nos mostraram a unidade dialética entre *instrução/atividade criadora* e nos permitiu perceber as potencialidades das atividades para o desenvolvimento cultural das crianças e dele em particular.

Referências bibliográficas

GREEN, J.; DIXON, C; ZAHARLIC, A. A etnografia como lógica de investigação. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.45, 2005. p.13-79.

GOMES, M. de F. C.; DIAS, T. de M. M; VARGAS, P. G. *Entre textos e pretextos: a produção escrita da criança e adultos na perspectiva histórico-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, M. de F. C. *Memorial [manuscrito] : trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em educação* - Belo Horizonte, 2020. 128 f.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.295f.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos*. Tradução e revisão PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth – 1.ed- São Paulo: Expressão Popular, 2018, 128p. [original 1932]

____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, ano XXI, nº 71, julho de 2000. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*, Tomo I, Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991 [original 1927].

____. *Obras Escogidas*, Tomo III, Lisboa, Visor: Aprendizaje, 1995 [original 1931].