

Uma breve análise de produções de alunos em situação de ensino/aprendizagem sob a luz da teoria da atividade de Leontiev¹

A brief analysis of pupils' productions in teaching/learning situations according to Leontiev's theory of activity

**Benerval Pinheiro
Santos****

RESUMO

Nesse trabalho analisamos, à luz da teoria da atividade de Leontiev, uma *tarefa* desenvolvida pelos alunos e alunas de uma 5ª série de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo nos primeiros dias de aula do ano letivo de 2001. Dito de outro modo, analisamos se aquela *tarefa* poderia ser entendida como uma Atividade sob o ponto de vista de Leontiev. Para isso, pontuamos brevemente as bases da Teoria da Atividade de Leontiev, tecendo breve comparação desta com as idéias de Piaget em relação ao desenvolvimento da criança.

DESCRITORES

Teoria da Atividade; Teorias da aprendizagem

ABSTRACT

In this work we analyze from the perspective of Leontiev's Theory of Activity, a task developed by pupils from the 5th grade of a public school of São Paulo's Municipal School System in the first class days of the school year of 2001. In other words, we make an analysis aiming to determine whether the said *task* could be understood as an Activity from Leontiev's point of view. With this aim in view, we briefly explain the bases of Leontiev's Theory of Activity and make a brief comparison of these bases and Piaget's ideas regarding children development.

KEYWORDS

Activity theory; Theories of learning

** Mestre e Doutorando em Educação Matemática pela FE/USP. Docente do Centro Universitário São Camilo. Membro do GEPEM — Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática da FE/USP.

* Este artigo teve como base a monografia resultante do trabalho de aproveitamento da disciplina "O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino", do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrada pelo professor Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura, 2004.

A ATIVIDADE COMO CONCEITO

As atividades humanas

As relações do homem com o seu meio e com outros indivíduos da mesma espécie não se dão, evidentemente, de forma pronta, instintiva, como acontece com a maioria dos animais ditos irracionais, mas devem ser aprendidas ao longo de sua existência. Dessa forma, o meio social no qual está inserido, de algum modo, exerce forte influência sobre suas maneiras de *operar* essas relações. Assim, a própria natureza o induz a um *agir* próprio daqueles que ali estão, imersos num lugar com características climáticas, geográficas e com recursos naturais próprios. Por isso, dois indivíduos que dependem da caça para sobreviver, mas que vivem em locais distintos — um na floresta amazônica e o outro no Alasca, por exemplo —, devem ter suas técnicas próprias que foram construídas e transmitidas (aqui não importando os modos) por gerações anteriores, mas que também são inerentes àquele meio em que vivem. Se trocássemos os dois indivíduos de lugar — ou ainda, se trocássemos suas técnicas de caça —, muito provavelmente ambos falhariam em seu intento — localizar e abater a caça —, ou talvez não conseguiriam sobreviver às condições climáticas adversas.

Estamos com isso querendo dizer que o homem vive porque aprende e desenvolve ao longo de sua existência mecanismos que lhe permitem sobreviver em certas condições e (talvez) não em outras. Nesse sentido, o homem é um ser social, em partes, por conta de necessidades específicas de grupos que vivem em certas condições (como as mencionadas).

Entretanto, a sua coexistência com o outro não se dá de modo neutro ou acomodado, limitando-se a utilizar o que já lhe foi *deixado* pelas gerações anteriores, pois, mesmo vivendo na coletividade, tem necessidades e desejos próprios e para satisfazê-los desenvolve também mecanismos (instrumentos) intermediadores e facilitadores de suas relações (interfaces) com o outro e com o meio, colaborando assim, com o desenvolvimento coletivo de seu grupo e com o seu desenvolvimento.

Dessa forma, podemos supor que o ser humano desenvolve-se e desenvolve os instrumentos *facilitadores* de que falamos numa relação dialética que se dá entre a utilização daquilo que já existe e uma eterna busca por melhoria e produção de novos instrumentos. Isto é, numa luta eterna não só pela sobrevivência, mas também por uma melhor qualidade de vida e satisfação pessoal.

É nessa relação dialética que o indivíduo aprende a sobreviver, aprende que uma vida melhor é possível, aprende normas de conduta que lhe possibilitarão *trilhar* entre seus semelhantes diminuindo os atritos, e que lhe possibilitarão também buscar instrumentos que satisfaçam as suas necessidades individuais sem *atrapalhar* a vida coletiva de seu grupo. Mas como aprendemos? Por que aprendemos algumas coisas com certa facilidade e outras não?

Ao tomarmos consciência dessas questões, percebemos que mesmo sendo semelhantes somos, também, diferentes uns dos outros. E por sermos diferentes, a nossa relação com o mundo é algo próprio, algo que não se repete em dois indivíduos.

Assim, as tarefas que empreendemos para satisfazermos nossos desejos e anseios, são algo que diz respeito também às questões subjetivas de cada sujeito. Apenas para citar um exemplo, enquanto que para um indivíduo ir a um supermercado representa apenas uma ação que tem por objetivo abastecer sua despensa, para outro, a mesma ação pode representar muito mais que isso, pode ser algo relacionado a uma diversão, um passeio, uma forma de fugir de sua rotina. Dessa forma, o que para o primeiro pode ser uma tarefa, para o segundo é algo mais significativo. Poderíamos ainda incluir um terceiro indivíduo, para o qual ir ao supermercado significa uma monumental tarefa que para ser levada a cabo exige dele um esforço muito grande relacionado a certas dificuldades na escolha de produtos e na determinação de quantidades a serem compradas, dentre outras.

Por conta de tudo isso, procuraremos caracterizar melhor as *ações* empreendidas pelo

sujeito e para isso lançaremos mão da *Teoria da Atividade* de Leontiev.

A *Teoria da Atividade* de Leontiev

Estudando os processos de desenvolvimento da psique infantil Leontiev (1988) defende que a criança desenvolve-se em estágios, através de uma relação direta entre certos tipos de atividades inerentes ao seu grupo e sua realidade. Fica assim evidente que Leontiev entende *atividade* como um conceito e não como uma simples *tarefa* empreendida pelo sujeito coletiva ou individualmente. Mas como identificar uma atividade?

Há uma distinção entre os vários tipos de atividades desenvolvidas pelo sujeito, distinção esta não tão clara para um observador do sujeito que a está desenvolvendo. Isso porque,

As atividades humanas são consideradas por Leontiev como formadoras de relações do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (Oliveira, 1993, p. 36, apud Moura, b, p. 3).

Nesse sentido, uma atividade pode ser entendida como um processo, composto por várias etapas, empreendido pelo sujeito para satisfazer uma necessidade. Contudo, não temos como identificar se um processo desenvolvido por um sujeito pode ser caracterizado como uma atividade sem fazermos uma análise psicológica do próprio processo (Leontiev, 1988, p. 68), ou seja:

[...] para Leontiev (1988), as atividades são processos psicologicamente caracterizados por uma meta a que o processo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo. O autor ressalta que outro traço importante da atividade são as emoções e os sentimentos. (Moura, b, p. 4)

Dessa forma, uma atividade está diretamente relacionada a “ações” e “operações”, sendo necessário caracterizá-las para entendermos melhor a atividade. De acordo com Leontiev (1988, p. 69), “ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Já as “operações” são os diferentes modos/maneiras de executar uma ação.

Numa tentativa de simplificar a compreensão desses conceitos, vamos tomar um exem-

plo. Digamos que um sujeito, por algum motivo, constatou que precisa emagrecer e, para alcançar seu objetivo — emagrecer — passou então a fazer natação regularmente¹. Desse modo, a atividade, enquanto processo, baseia-se num motivo: a necessidade de emagrecer. Logo, o ato de nadar é apenas uma ação da atividade. Contudo, o indivíduo pode ainda executar a “ação” — nadar — de vários modos diferentes. Ele pode nadar nos estilos *crawl*, de costas, borboleta, ou, ainda, nadar rápido curtas distâncias, lentamente grandes distâncias etc. Logo, esses diferentes modos seriam as operações da ação².

No exemplo, o motivo que desencadeia a ação “nadar” é externo a ela, reside no motivo da atividade, que é emagrecer. Aliás, pode acontecer de o indivíduo não gostar de natação e, não sendo mais necessário emagrecer, certamente, ele não mais a executará.

Porém, ao desenvolver a ação — nadar — pode acontecer de o indivíduo encontrar motivações outras — pode ver a natação como algo prazeroso em si mesma — que o motivem a desenvolvê-la independentemente de fatores externos — emagrecer no caso —, e assim, a ação pode tornar-se uma atividade.

Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para outro. (Leontiev, 1988, p. 64)

Ou seja, para Leontiev (1988, p. 64),

[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade.

1. Entendemos a limitação do exemplo, tendo em vista que emagrecer está muito mais relacionado a tipos e quantidade de alimentos ingeridos e menos a exercícios feitos pelo indivíduo. Assim, estamos mais preocupados com a imagem que o exemplo nos sugere.

2. Entretanto, para um indivíduo que não saiba nadar, o ato de aprender a nadar em seus mais variados estilos acaba por constituir, em si, uma atividade e, dessa forma, nadar passa a ser uma ação e não uma operação, como o é em nosso exemplo.

E é nessa relação direta entre realidade principal e a atividade dominante desenvolvida pela criança que ele caracteriza a atividade principal (AP) da criança. Contudo, pontuar exatamente o que é a AP não é tão simples assim. Isso porque não podemos fazê-lo apenas quantificando ou observando as atividades nas quais a criança gasta a maior parte de seu tempo. O que caracteriza uma atividade como AP está mais relacionado, em certo sentido, às emoções e às motivações da criança no desenvolvimento de certas tarefas e menos ao tempo em que gasta desenvolvendo as atividades. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1988, p. 65)

Nesse sentido, a AP está diretamente relacionada às condições sociais e culturais da criança, pois as “condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (Leontiev, 1988, p. 65).

Leontiev e Piaget: algumas diferenças

Vale pontuarmos que, de acordo com Leontiev (1988), o desenvolvimento de um estágio para outro não está unicamente relacionado à faixa etária à qual a criança se inclui, mas antes, está diretamente relacionado ao meio social da criança. Sendo assim, fica evidente a diferença entre as idéias de Leontiev e as de Piaget, pois para este o desenvolvimento da psique ocorre também em estágios, mas que estão diretamente vinculados à idade da criança.

Não pretendemos aqui nos alongar num suposto embate entre as idéias de Piaget e as de Leontiev e Vygotsky, antes, queremos apenas pontuar algumas distinções básicas entre as duas.

Em relação às idéias de Piaget, Gardner (1994, p. 16) aponta que embora este tenha pintado um quadro consistente do desenvolvimento da psique infantil, ele é ainda apenas um tipo de desenvolvimento. O fato é que o modelo de desenvolvimento proposto por Piaget não relevou, entre outras coisas, modelos sociais não ocidentais. Ele estudou o desenvolvimento psíquico de um grupo de crianças que pode ser considerado uma minoria de indivíduos mesmo no Ocidente e, talvez por conta disso, deixou

de lado outras questões que influenciam o desenvolvimento da psique.

Ainda, de acordo com Gardner, “estágios individuais são atingidos de uma maneira muito mais contínua e gradual do que Piaget indicou” (1994, p. 16).

Nesse sentido, Leontiev (1988) aponta que a mudança de estágio de desenvolvimento da criança é marcada quando, de algum modo, a criança começa a tomar consciência de “que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (1988, p. 66), ocorrendo em contrapartida uma reorganização de sua Atividade para se adequar à sua nova *posição*. Talvez esteja aí a “continuidade” apontada por Gardner.

ATIVIDADE DE ENSINO/ APRENDIZAGEM

Na escola

Em geral, é possível defender que as atividades de ensino/aprendizagem propiciadas pela e na escola, podem não representar para os educandos verdadeiras atividades, na acepção que estamos apresentando aqui. Isto é, o que a criança desenvolve na escola da educação infantil até a primeira série do ensino fundamental, por exemplo, pode gradualmente desencadear uma ruptura entre a atividade principal da criança e as atividades escolares. Desse modo, o que a criança desenvolve na escola passa a ser então uma tarefa, não mais uma atividade (Moura, s/d-b, p. 6), pois, em geral, não representa mais uma necessidade sua, passa a ser algo alienígena a ela.

Sob o ponto de vista do sujeito educando, por conta de promessas implícitas de que a escola é um meio para a sua ascensão social, ela passa a ser então apenas isso, um *meio*, pelo qual o educando satisfaria uma necessidade — às vezes não sua, mas de seus pais —, ou, ainda, satisfaria uma cobrança social. Portanto, na melhor das hipóteses, a escola seria então uma “ação” e as diferentes *tarefas* impostas por ela ao sujeito seriam as “operações” que implementariam a ação, sendo a “atividade” a satisfação daquela (suposta) necessidade de ascensão social (considerando tudo o que está implícito nisso: cursar uma boa universidade, conseguir um bom emprego etc.).

De todo modo, a escola acaba sendo uma imposição ao sujeito, pois, naturalmente, “a

busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade” (Cortella, 1998, p. 124), portanto, dificilmente o educando se interessará por algo que, talvez, supra uma necessidade que ainda não é sua, ou por uma promessa de felicidade futura.

Nessa direção,

O adolescente que abandona a escola é o que já busca outras ações que possam dar conta de concretizar a sua atividade principal. A escola deixa de ser um obstáculo na vida desse sujeito, cujo motivo é inserir-se num mercado de trabalho que possa assegurar-lhe uma vida mais confortável. A escola, desse modo é uma tarefa. (Moura, s/d-b, p. 6)

Um caso

Passaremos agora a discutir um *caso*, isto é, uma *tarefa* educativa buscando, à luz da *Teoria da Atividade* de Leontiev, elementos que possam (ou não) caracterizá-la como uma atividade de ensino/aprendizagem para os educandos que a desenvolveram. Vale lembrar que utilizamos materiais produzidos por alunos, bem como recorremos a registros — entrevistas gravadas e transcritas, notas de campo — que produzimos no desenvolvimento de nossa investigação de mestrado (Santos, 2002). Contudo, como na dissertação, optamos por omitir os sujeitos e o local onde se desenvolveu a pesquisa.

A escola

Localiza-se numa região muito pobre da periferia da cidade de São Paulo. Estruturalmente, trata-se de uma escola de porte médio, com onze salas que funcionam em quatro períodos, com aproximadamente quarenta alunos e alunas cada. O fato de a escola funcionar em quatro períodos impõe aos educandos uma rotina muito corrida e de pouco convívio dentro das dependências do prédio e fora das salas de aula, pois o intervalo entre um período e outro é de aproximadamente dez minutos. Ainda, como na maioria das escolas públicas, ela peca pelo excesso de grades em todas as portas de entrada e de saída e também nas janelas.

A turma

A turma de alunos que desenvolveu a tarefa era composta por quarenta alunos de uma

5ª série do ensino fundamental, do terceiro período da escola — período da tarde. Sob vários aspectos a turma era bastante heterogênea: as idades variaram de onze a dezessete anos; muitos alunos e alunas vieram de outras escolas, isto é, não fizeram os estudos da 1ª à quarta série naquela escola; ainda, as expectativas dos educandos eram extremamente variadas etc.

A tarefa

A tarefa, inicialmente, consistiu na confecção de um mapa do trajeto da casa de cada educando até a escola. Ela surgiu como consequência da curiosidade de um educando sob a forma de uma pergunta: o que é medir?

Aquela tarefa teve por objetivos imediatos, por um lado, perceber como os alunos reconheciam e descreviam o seu meio através de figuras, por outro, servir de mote para novas questões nas aulas seguintes, pois várias dúvidas naturalmente seriam despertadas em decorrência da tarefa. Ainda, aquela tarefa ressaltou de uma forma especial as maneiras próprias dos alunos se *reconhecem* em seu meio, bem como as maneiras pelas quais reconhecem seu próprio meio.

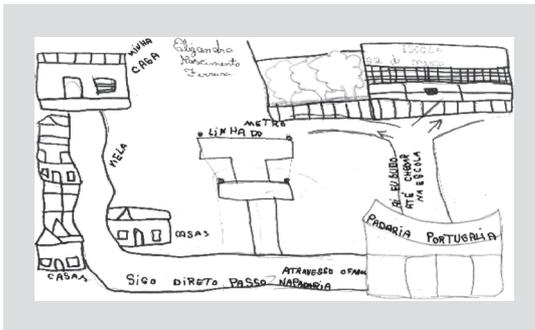
O envolvimento da turma na tarefa

A tarefa não foi executada por todos os alunos. A princípio, apenas onze a executaram, enquanto outros a fizeram rapidamente durante a aula, de modo visivelmente displicente, sem interesse. Outros ainda a fizeram em casa, entregando-a somente algumas aulas depois.

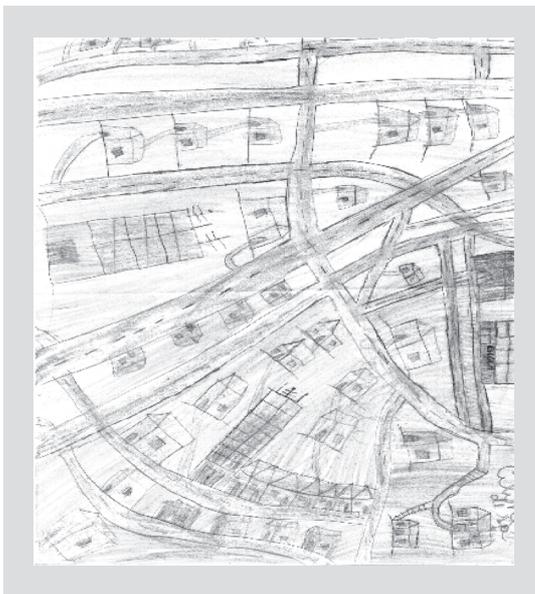
Anexamos a seguir alguns exemplos dos mapas produzidos pelos educandos.



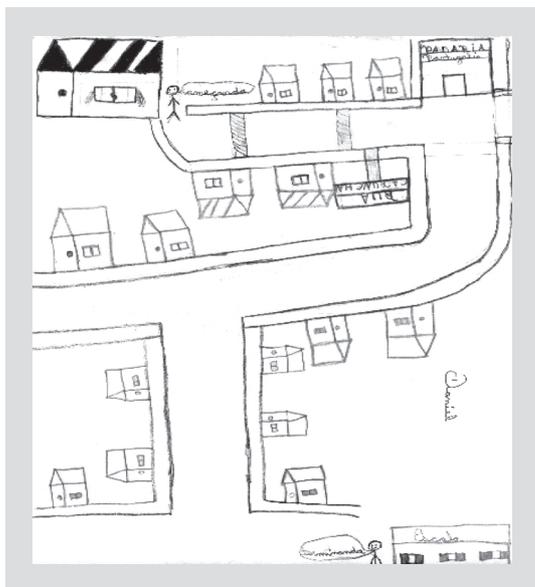
Mapa 1



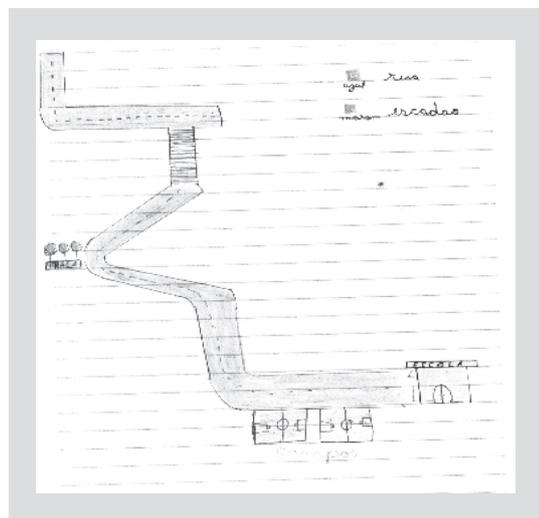
Mapa 2



Mapa 3



Mapa 4



Mapa 5



Mapa 6



Mapa 7

Um contra-ponto

Após a análise dos mapas, tanto a professora quanto os educandos ressaltaram os diferentes modos pelos quais, às vezes, um mesmo

trajeto era representado em mapas distintos, ou seja, explicitando as diferentes maneiras como os educandos reconheciam seu meio.

Naturalmente, vários outros educandos que não haviam se *mobilizado* para desenvolver a tarefa até então, sentiram-se motivados como uma conseqüência das discussões.

Voltando para os mapas, pudemos perceber, questionando alguns educandos, que o mesmo foi feito com afinco, de modo a tentar transmitir — para a professora, no caso — *exatamente* como viam o *seu* trajeto até a escola, fornecendo a maior quantidade possível de informações, pois, vale lembrar, uma das condições para que fizessem os mapas era que qualquer outra pessoa conseguisse utilizá-los para fazer o caminho inverso, isto é, ir da escola até suas casas. Naturalmente, em alguns dos mapas acima, isso seria impossível.

Como uma conseqüência natural da *atividade* e das possibilidades pedagógicas que ela gerou, a professora passou a engajar a turma numa discussão acerca de como obter as distâncias de suas casas até a escola. Dessa forma, como vários educandos não conheciam instrumentos de medidas, nem métodos para resolver o problema colocado, passaram a se interessar ainda mais pela questão inicial: o que é medir?

Nesse sentido, muitas hipóteses foram formuladas numa tentativa dos educandos de dar uma resposta à questão posta. Um aluno, inclusive, estimou a distância de sua casa até a escola como sendo de um quilômetro, sem mencionar o método que utilizou para chegar a este número. Entretanto, vários alunos que o conheciam riram e alguns mencionaram que a distância deveria ser uns quatrocentos metros apenas. A idéia de estimativa, porém, foi abordada e discutida pela professora.

Vale ressaltar que nesse ponto a turma como um todo estava *mobilizada* a tentar achar a solução para o problema: achar a distância de suas casas até a escola.

Tarefa ou Atividade?

Analisaremos agora se aquela tarefa poderia ser considerada como sendo uma atividade ou se foi apenas uma tarefa para os educandos.

Diante do exposto até aqui, podemos inferir que a tarefa, a princípio, certamente não representou uma atividade para a maioria dos educandos. Podemos afirmar isso pautados na falta de envolvimento emocional de alguns para com a tarefa e na recusa explícita de outros em efetuar

o que lhes foi proposto. Ou seja, tudo indica que para estes educandos a tarefa não representou uma necessidade em si, podendo assim ser considerada apenas como uma “ação” para satisfazer uma outra necessidade externa a ela, a saber: não se indispor com a professora, ou, ainda, conseguir alguma (possível) nota em seu boletim.

Assim, vamos nos pautar agora apenas naqueles educandos que a desenvolveram com afinco, demonstrando algum interesse centrado na própria tarefa. Podemos inferir, baseados nas reações e no afinco com que a desenvolveram, que para estes alunos ela se constituiu numa *real* atividade. Isso porque, desde o princípio, fazer/construir o mapa representou para eles uma motivação centrada na própria atividade, tornando-se para eles um desafio caracterizar o lugar onde moram, com entorno, pontos de referências e contexto que também fossem do *outro*, pois haviam sido alertados para o fato de que outras pessoas iriam se orientar pelos seus mapas, ou de que no mínimo perceberiam como eles entendiam seus entorno e contexto. Por isso, certo grau de pessoalidade foi impresso por eles na atividade, algo que possivelmente estava relacionado com o que sabiam sobre seu entorno e o que era importante para eles, mesmo que não tivessem consciência disso. O que fica mais ou menos evidente nos *mapas 1, 5 e 6*. Neles, os educandos acabaram por ficar de algum modo presos na *pessoalidade* de que falamos, o que impediria que *alguém* percebesse/seguisse o trajeto desenhado por eles. Também, não podemos desconsiderar em nossa análise as diferentes faixas etárias e, também, os diferentes estágios de desenvolvimentos cognitivos dos educandos. Fatos estes que, de algum modo, corroboraram para que houvesse grandes diferenças na percepção que eles tinham de seu contexto.

Alguns tiveram a preocupação de tentar se colocar no lugar do *outro* numa tentativa de saber o que iriam *procurar com o olhar* para orientar-se no trajeto. Trajeto este que deixou de ser deles para ser de outros. Foi possível perceber que prestaram atenção em pontos de referência e em detalhes ao longo do trajeto que representaram, mas sem perder o foco, o objetivo do que estavam fazendo, que era apresentar um ponto de *início* — a sua casa — e um de chegada — a escola. Isso ficou mais ou menos evidente nos *mapas 2, 3, 4 e 7*.

Desse modo, insistimos, para esses educandos, a tarefa pode ter se constituído numa atividade, pois lhes foi possível perceberem que ela foi orientada por motivos e fins a serem alcan-

cados. Os educandos agiram de forma intencional, por meio de ações planejadas e de um enfoque próprio, como nos fala Oliveira (1993, 36), apud Moura (s/d, b, p. 3).

Já para a grande maioria, retomando o que já expusemos, fazer o mapa pode ter se constituído apenas numa ação, sendo a atividade, talvez, uma possível avaliação/cobrança da professora sobre o mapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução das tarefas, percebemos algumas mudanças de *postura* em muitos educandos. Os primeiros que fizeram o mapa como uma atividade passaram a redirecionar suas atenções para outras atividades, por exemplo, sobre como determinar a distância de suas casas até a escola. O grupo de educandos que fez o mapa mais como uma ação passou a se interessar pelo mapa exclusivamente e, como os anteriores, passaram a dar uma especial atenção à busca de um método para determinar as mencionadas distâncias.

Isso está conforme à advertência de Leontiev (1998, p. 64) acerca da transformação de ação em atividade, bem como sobre a mudança de estágios de desenvolvimentos da criança.

A *Teoria da Atividade* de Leontiev, vista não apenas como um referencial explicativo dos níveis de desenvolvimento cognitivo de crianças, acaba por tornar-se poderoso instrumento, que propicia ao educador analisar/compreender situações corriqueiras do processo pedagógico de ensino/aprendizagem.

Diante do que expusemos, ficou de certo modo evidente que a *Teoria da Atividade* de Leontiev tem muito a contribuir com a pedagogia. Entendemos contudo termos apenas esboçado algumas dessas contribuições, pois para contemplar a teoria com mais profundidade teríamos que ter sistematizado nossas observações à época do desenvolvimento das observações/pesquisa, isto é, centrando a *Teoria da Atividade* como foco, como objeto de nosso estudo.

Outro ponto que merece certo destaque na *atividade* relaciona-se ao modo como os educandos representaram a escola em seus mapas.

Em geral, e não nos remetemos somente aos exposto neste artigo, retrataram a escola como um local fechado e cercado por grades. Certamente, tal representação tem suas motivações no real papel que a escola representa para eles e, talvez, para a sua comunidade. Consideramos este um bom objeto para futuras observações/pesquisas.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição.** Campinas: Papirus, 1999.

GARDNER, H. **A estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ITURRA, R. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 1, p. 20-50, 1994.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKII, L.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988, p. 59-83.

MOURA, M. O. de. A Atividade de ensino como ação formadora. In: **Ensinar a Ensinar.** [S.l.: s.n., s.d.], p. 143-162.

_____. A educação escolar como atividade. [S.l.: s.n., s.d.], p. 1-14.

SANTOS, B. P. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações pautadas numa professora e em seus alunos e alunas de uma 5ª série.** Dissertação (Mestrado) – FE/USP, São Paulo, 2002.

VIEIRA, R. 1995. Mentalidade, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 4, p. 127-147, 1995.

_____. Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 12, p. 123-162, 1999.

*Recebido em 8 de março de 2005
Aprovado em 18 de abril de 2005*