

# Educação e Desenvolvimento Humano

Contribuições da Abordagem  
Histórico-cultural para a  
Educação Escolar

Maria Izaura Cação  
Suely Amaral Mello  
Yandef Pinto da Silva  
(orgs.)

# Educação e Desenvolvimento Humano

Contribuições da Abordagem  
Histórico-cultural para a  
Educação Escolar

Maria Izaura Cação  
Suely Amaral Mello  
Vander Pinto da Silva  
(orgs.)

PACO  EDITORIAL

## Conselho Editorial

**PACO** EDITORIAL

Av Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú – Jundiaí-SP – 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Profa. Dra. Andrea Domingues  
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi  
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna  
Prof. Dr. Carlos Bauer  
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha  
Prof. Dr. Fábio Régio Bento  
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira  
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins  
Prof. Dr. Romualdo Dias  
Profa. Dra. Thelma Lessa  
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2014 Maria Izaura Cação; Suely Amaral Mello; Vandei Pinto da Silva  
Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

C1697 Cação, Maria Izaura; Mello, Suely Amaral; Silva, Vandei Pinto da.  
Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar/Maria Izaura Cação; Suely Amaral Mello; Vandei Pinto da Silva (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

264 p. Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8148-497-6

1. Teoria Histórico-Cultural 2. Formação de professores 3. Educação escolar  
4. Pedagogia I. Cação, Maria Izaura. II. Mello, Suely Amaral. III. Silva, Vandei Pinto da.

### Índices para catálogo sistemático:

Teoria da Educação	370.1
Métodos de ensino	371
Educação e Estado	379

IMPRESSO NO BRASIL  
PRINTED IN BRAZIL  
Foi feito Depósito Legal

# Contribuições da Teoria da Atividade para educação escolar

*Andréa Maturano Longarezi*

Tomar a teoria da atividade como fundamento para a educação escolar implica tratar educação e escola na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Sob essa base epistemológica compreende-se que qualquer objeto aparece “[...] em primeiro lugar de maneira objetiva, nas relações objetivas do mundo objetual; [...] em segundo lugar” supõe “[...] a existência de uma sensibilidade subjetiva do homem e também da consciência humana (em suas formas ideais)” (Leontiev, 2006, p. 50).

No esteio dessa concepção alicerçam-se as bases para a compreensão das formas e conteúdos a partir dos quais se constitui a humanidade, bem como da educação como mediadora desse processo, constituidora do homem enquanto humano; concepções que norteiam o horizonte das teorias histórico-cultural e da atividade. A primeira se fundamenta essencialmente na natureza social do homem, e a segunda no papel da atividade como a via pela qual o homem transforma a realidade e a si próprio.

Tratar-se-á aqui, portanto, de discutir as concepções de educação e escola sob esse enfoque e as atividades de ensino e estudo como condições para a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, principal objetivo de uma educação escolar na perspectiva marxista, perspectiva a partir da qual o ensino está voltado para o desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas.

O enfoque da teoria da atividade como fundamento para educação escolar é de suma relevância, principalmente porque toma a educação escolar sob a base teórica da atividade, na qual se compreende a essência do processo de um ensino desenvolvimental na escola. Sob essa abordagem, não se pode pensar teoria e prática como dimensões isoladas. Por isso, o presente texto se configura numa tentativa de superar tendências nas quais a teoria aparece des-

colada da prática ou a prática esvaziada da teoria. Esse é um exercício que se pretende na interlocução com o leitor. Assim, embora o texto siga uma linha mais conceitual, é preciso depreender dessa perspectiva um olhar para a concretude do campo conceitual em análise. Dessa forma, enquanto unidade dialética, esse trabalho se apresenta como um convite para que a prática seja apreendida no seio da teoria que se propõe debater.

Partindo da ideia inicial proposta para o debate, a de tomar a teoria da atividade como fundamento para a educação escolar, o presente texto tem como recorte apreender as contribuições da teoria da atividade para a educação escolar e pretende-se fazê-lo sob a ótica da didática, uma vez que essa tem sido uma importante área de estudo e investigação, tendo em vista a materialização dos aportes teóricos em análise e discussão.

Em seu bojo, esse tema remete a dois campos conceituais que precisam ser tratados para que as contribuições aqui em análise possam ser apresentadas. O primeiro deles é o da teoria da atividade e o segundo da educação escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio propõe-se uma inversão, de modo a iniciar esse debate de trás para frente e partir, então, da delimitação do campo da educação escolar dentro de uma abordagem teórica do materialismo histórico-dialético, portanto, com base numa teoria de fundamentação marxista; para depois adentrar ao segundo campo, o da teoria da atividade, que se enfocará particularmente na perspectiva proposta por Alexis Leontiev (1959, 19[7?], 1978, 1983, 1986a, 1986b, 1986c, 1986d, 1989a, 1989b, 1991, 2001, 2005, 2006)<sup>2</sup>, psicólogo da atividade. Por fim, pretende-se levantar algumas reflexões em torno das contribuições dessa teoria para educação escolar.

## **1. Educação, educação escolar e desenvolvimento**

No sentido proposto, parte-se, então, do final e, portanto, da educação escolar. Para se discutir conceitualmente Educação Escolar, é preciso que se entenda o que, numa perspectiva marxista, se espera da educação e, mais especificamente, da educação no contexto da escola.

Vejam, portanto, o que se compreende por educação nessa perspectiva: educação é o processo pelo qual o homem se apropria da produção humana, da cultura produzida pelas gerações precedentes.

[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. [...] o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (Leontiev, 1978, p. 268, 282-283)

O homem nasce homem enquanto espécie, pois em seu processo de hominização, evoluiu biologicamente e desenvolveu as características que assim o constitui. Pela educação, o homem humaniza-se. Esse é, pois, um processo a partir do qual o homem se apropria do humano produzido e produz sua própria humanidade, num movimento dialético.

O homem liberado do mundo animal como resultado do trabalho se desenvolve dentro da sociedade e entra em contato contínuo com outras pessoas convertendo-se assim, com ajuda da linguagem, em pessoa ou sujeito do conhecimento e da ativa transformação da realidade. (Petrovski, 1986, p. 88)

A educação é, portanto, o processo a partir do qual o homem entra em contato com a experiência humana e dela se apropria, pela transmissão da cultura de uma geração a outra (Puentes e Longarzi, 2012).

Contudo, o conteúdo dessa apropriação pode ser de duas diferentes esferas, uma relacionada à cotidianidade e outra à não-cotidianidade, no sentido apontado por Heller (1972, 1975). Se o conteúdo ficar restrito à cotidianidade, as apropriações se efetivam em torno das genericidades em si, constituidoras de processos humanizadores restritos a esses conteúdos, portanto, constituidores de individualidades em si, no sentido analisado por Duarte (1993).

Por outro lado, uma humanização fundada em genericidades para si e, portanto, constituidora de individualidades para si precisa ser constituída com base em apropriações humano-genéricas para si. Esse conteúdo é o que a humanidade produziu no âmbito das ciências e das artes, para além do que se transita no âmbito da vida cotidiana da humanidade, daquilo que nos faz visível, do que nos faz imediatamente aparente. Esse conteúdo é o que se destinou a ser desenvolvido em especial no contexto da escola.

Escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e desenvolvimento do homem, mediante processos intencionais para que esse tipo especial de produção humana seja apropriado. (Puentes; Longarezi, 2012, p. 5)

Nesse sentido, o conteúdo a ser tratado ali está na esfera da não-cotidianidade, daquilo que está além da aparência e se constitui na essência. É dessa educação, a escolar, com esse conteúdo particular, que se pretende tratar especificamente aqui. Nesse sentido, a educação é o processo pelo qual se criam intencionalmente as condições biosociais, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que são necessários – junto com os bens materiais – para que o homem se aproprie da produção cultural da humanidade (idem, p. 4), e possa pensar e agir sobre a realidade teoricamente, tendo em vista uma relação de desalienação frente ao que o humano produziu e produz objetiva e subjetivamente.

A escola é o espaço destinado ao tratamento didático-pedagógico desses tipos particulares de conteúdos; a ela cabe criar as condições objetivas e subjetivas para que o estudante possa desenvolver-se.

Por essa perspectiva, do ponto de vista didático, a transmissão dos conteúdos não pode ser considerada como o objetivo-fim da educação escolar, é preciso compreendê-la como meio para que o estudante desenvolva novas funções psíquicas, em especial, suas capacidades mentais e sua personalidade, sendo essas, sim, objetivos-fim da educação escolar.

Aqui se está tratando, portanto, de um ensino para o desenvolvimento, no qual o conteúdo é meio e o desenvolvimento fim. Claro que, como num movimento dialético, esse fim não representa o encerramento do processo, mas sim o princípio de um novo movimento de superação e desenvolvimento.

No concernente ao desenvolvimento aqui em pauta, das capacidades psíquicas e da personalidade, é preciso que se compreenda que na escola a força desse desenvolvimento está na formação do pensamento teórico.

De acordo com Davidov (1988), pensar significa inventar, construir na mente o projeto idealizado do objeto real que deve ser o resultado do processo laboral pressuposto. O pensamento teórico é visto como um tipo especial de capacidade mental superior com características e especificidades que, pelo exposto, só podem ser desenvolvidas no espaço da escola. Constitui o produto superior da matéria especificamente organizada na forma de imagem ideal do mundo objetivo, é a atividade [subjéctiva/espiritual] como reflexo ideal da atividade objéctal; nas palavras de Marx se constitui no 'ideal [como] o material traduzido e transposto à cabeça do homem'. (Puentes; Longarezi, 2012, p. 6)

O pensamento teórico tem papel sobremodo significativo no desenvolvimento de outras funções mentais, principalmente no ensino fundamental, período em que a atividade que governa o desenvolvimento psíquico da criança é o estudo (Talizina, 2000).

O pensamento teórico desenvolve-se mediante a formação de conceitos científicos e de ações mentais. Dessa maneira, para a formação desse tipo de pensamento é preciso que se formem concomitantemente conceitos e ações mentais.

O conceito é a imagem do objeto em seus traços essenciais (Galperin, 2001). Sob a base da ação com o objeto, a imagem se forma como seu reflexo.

[...] no processo de aprendizagem do conceito, a imagem abstrata do fenômeno se constitui sobre a base da ação nos componentes deste conceito, com o critério dos fenômenos correspondentes. O curso automatizado desta ação generalizada, abreviada e trasladada ao plano mental, constitui o mecanismo psicológico do conceito. (Galperin, 2001, p. 54)

Dessa forma, os conceitos científicos constituem-se nos elementos essenciais da experiência social, na forma de imagens abstratas e generalizadas, que os estudantes assimilam “[...] convertendo-as em experiência individual própria e em elementos de seu desenvolvimento intelectual” (Puentes; Longarezi, 2012, p. 7).

As ações mentais, por sua vez, se constituem na habilidade de realizar na mente as formas e conteúdos do objeto transformado em pensamento.

[...] a ação mental se caracteriza por sua variação determinada e por seu caráter dirigido a um fim de seu objeto. Mas aqui o objeto é ‘mental’. Por isso a ação mental se pode determinar como a habilidade de realizar ‘mentalmente’ uma transformação determinada do objeto. (Galperin, 2001, p. 45)

Na perspectiva de um ensino para o desenvolvimento, esses não são processos independentes, tampouco atendem a uma hierarquização como a proposta pela pedagogia tradicional, na qual é preciso primeiro dominar o conceito para depois agir mentalmente. Na perspectiva leontieviana “a atividade conceitual na criança não surge porque ela domina o conceito, mas, pelo contrário, domina o conceito porque aprende a agir conceitualmente, ou seja, a prática é conceitual” (Nunez, 2009, p. 69).

Nesse sentido, a formação de conceitos e a ação mental são processos que se constituem dialeticamente, numa dinâmica a partir da qual o pensamento teórico se forma. À medida que o conceito é a atividade mental, a partir da qual se reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações, a ação mental depende da habilidade de realizar uma transformação desse objeto no nível mental. Dessa forma, o conceito é o conteúdo da ação mental e essa operação potencializa a formação de conceitos, enquanto unidade dialética de pensamento e prática.

O processo didático de formação dialética dos conceitos científicos e ações mentais que desenvolvem o pensamento teórico ocorre mediante o processo também dialético de apropriação-objetivação.

Historicamente o homem desenvolveu suas funções psíquicas, aquelas que o caracterizam enquanto humano, mediante sua relação direta com o mundo objetal. Para Leontiev (1978, p. 235) “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação [...]”, apropriação da atividade externa transformada em atividade interna.

Dessa forma, é pela atividade que o homem humaniza-se, desenvolve-se; a atividade é a condição *sine qua non* para que o homem espécie se torne homem humano.

## 2. Teoria da atividade: princípios e condições

Abre-se, então, caminho para o segundo campo conceitual proposto como tema de análise: a teoria da atividade. Para isso, propõe-se iniciar pelo conceito de atividade. Atividade “[...] é o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens e no qual o trabalho é a forma original dessa transformação” (Puentes; Longarezi, 2012, p. 17).

Para Leontiev (19[7?], 1978), é pela atividade que o homem se humaniza porque é na condição de atividade que ele se apropria do humano encarnado na cultura e por ela que se objetiva produzindo humanidade. Para ele “[...] a origem das funções psíquicas humanas

situa-se no processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna” (Longarezi; Franco, 2013, p. 83).

Nesse sentido, a consciência individual existe nas condições de uma consciência social. Ao apropriar-se da realidade o homem a reflete (Leontiev, 1978), pois a apropriação dos conhecimentos humanos, da cultura produzida historicamente, permite ao homem passar da consciência social para a individual. Por essa perspectiva, isso só é possível mediante a atividade do homem com outros homens e com a natureza, em determinado contexto histórico e social.

Dessa maneira, a atividade humana assume papel central no processo dialético de constituição do homem e da humanidade, uma vez que ela medeia a relação entre os seres humanos e a realidade. A dialeticidade desse processo se dá porque, ao agir sobre a realidade, não só o objeto se transforma, mas também o sujeito.

Por isso, a atividade é entendida como fundante dos processos de constituição e desenvolvimento psíquico do homem. Por ela o homem domina, além do uso dos instrumentos materiais, o sistema de significações produzido historicamente pela humanidade. É nesse processo que a atividade externa se constitui em atividade interna, processo pelo qual as capacidades humanas se formam e desenvolvem.

Contudo, esse não é um processo simples. Para que uma atividade assim se constitua é preciso que se atenda a certas condições. Em primeiro lugar, toda atividade precisa se originar de uma necessidade. Essa é sua primeira condição. A necessidade se constitui numa força interna; é, nesse sentido, a condutora da atividade, embora ela por si mesma não seja suficiente para provocar a atividade. É preciso que ela se objetive concretamente, abandonando sua forma ideal, por isso é direcionada a um objeto. Por essa razão, é o objeto que indica para onde a ação é dirigida, ele é o conteúdo da atividade, o que dirige a ação. É ele que diferencia uma atividade da outra.

Leontiev (1978, p. 107-108) assim coloca:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no

objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se 'objectiva' nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

A necessidade é dinâmica, uma vez que diferentes objetos podem satisfazer uma mesma necessidade. Contudo, a atividade depende ainda de um terceiro elemento. Objetos e necessidades sozinhos não produzem a atividade, dependem, portanto, do motivo. É o motivo que tem a incumbência de impulsionar a atividade, agindo como articulador entre ambos.

Se a primeira condição de toda atividade é a necessidade, a segunda é o motivo. É ele que mobiliza o sujeito à satisfação da necessidade. A atividade está, pois, associada à articulação entre necessidade, objeto e motivo e aí reside a transição da atividade do nível material para o nível psicológico. A atividade se constitui, portanto, enquanto processo psicologicamente caracterizado “[...] por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006, p.68).

Em seu constructo teórico, Leontiev distingue atividade de ação, e o cerne dessa distinção está no conceito de motivo. Daí a necessidade de se compreender melhor o que ele está chamando de motivo. Motivo é o componente da atividade que conduz o sujeito à satisfação de uma necessidade, é ele que move o sujeito. “O motivo nasce do encontro entre a necessidade e o objeto, é ele que impulsiona a atividade, uma vez que objetos e ações por si só não são capazes de iniciá-la” (Longarezi; Franco, 2013, p. 90). Há dois tipos de motivos: motivos-estímulos e motivos formadores de sentido<sup>3</sup>.

[...] unos motivos, al estimular la actividad le confieren a la vez un sentido personal; los denominaremos motivos dotantes de sentido: Otros, coexistentes con ellos, asumiendo el papel de factores impelentes -positivos o negativos- en

ocasiones extraordinariamente emocionales, afectivos, están privados de la función de conferir sentido; los denominaremos convencionalmente motivos-estímulos. (Leontiev, 1983, p. 121)

Somente os motivos formadores de sentido se concretizam na sua relação com o objeto da atividade, pois, só neles, motivos e objetos coincidem, o que não acontece no caso dos motivos-estímulos.

No primeiro caso, 'el objeto de la actividad le da una determinada orientación' (Leontiev, 1989a, p. 271), isto é, o motivo encontra-se no objeto. No segundo caso, o motivo não se direciona ao objeto diretamente, mas indiretamente, pois são apenas motivos estímulos tornando, dessa forma, insuficientes por si mesmos de conferir sentido à ação. Por isso, Leontiev em sua proposta afirma, 'el objeto de la actividad es su verdadero motivo' (Leontiev, 1989a, p. 271). (Longarezi; Franco, 2013, p. 91)

Um estudante que faz uma tarefa para ganhar um ponto ou uma nota está agindo por um motivo-estímulo. Diferente seria se fizesse a tarefa pelo conteúdo da mesma. Nesse caso seu motivo seria um motivo formador de sentido. Esse é especificamente o tipo de motivo que "[...] garante as condições da atividade, uma vez que nele motivo e objeto coincidem. Os motivos-estímulos movem, mas por razões diversas, não aquelas a que diretamente dizem respeito ao objeto da própria atividade" (Longarezi; Franco, 2013, p. 91).

A distinção que Leontiev faz de ações e atividades tem seu cerne na distinção de motivos-estímulos e motivos formadores de sentido. À medida que o motivo (aquilo que move o sujeito) não coincide com o objeto (conteúdo) o que se tem são ações e não atividades. Daí emerge a compreensão de que motivo e objeto precisam coincidir, segunda condição de toda atividade.

Se o estudante iniciou uma tarefa para obter uma nota, mas, ao realizá-la, passou a se interessar pelo seu conteúdo e, mesmo sendo dispensado de sua finalização, continua fazendo-a, o que inicial-

mente era uma ação, porque motivo e objeto não coincidiam, passa a ser atividade. A dinâmica desse processo revela que a atividade pode se transformar em ação.

La actividad puede perder el motivo que la há suscitado y entonces se convierte em uma acción que talvez, hace efectiva uma relación totalmente diferente com el mundo, outra actividade; por el contrario, la acción puede adquirir uma fuerza impulsora propia y convertirse en una actividad peculiar; finalmente, la acción puede transformar-se em procedimiento para alcanzar la finalidad, em operación capaz de efectiar diversas acciones. (Leontiev, 1989a, p.277)

Dessa forma, se há uma modificação no motivo, aquilo que inicialmente configurar-se-ia numa atividade pode limitar-se a uma ação. O mesmo ocorre no sentido contrário, motivos inicialmente não correspondentes a objetos particulares, ao passarem a coincidir, transformam ações em atividades.

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de uma ação transformada em uma atividade. [...] 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, 2006, p. 69)

Nesse movimento, a atividade se constitui num conjunto de ações articuladas por um objetivo comum e diz respeito às formas de relação do homem com o mundo, pois suas ações são dirigidas por motivos.

O homem participa simultaneamente de diferentes atividades, mas apenas uma, em determinado período do desenvolvimento e a partir do lugar social que o sujeito ocupa, é responsável pelas principais mudanças psíquicas. Essa é a atividade que governa, que guia o desenvolvimento, é a chamada atividade principal<sup>4</sup>. “Essa é

a atividade que governa as transformações mais relevantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade e que, portanto, potencializa o desenvolvimento.” (Longarezi; Franco, 2013, p. 93/94). As demais são subsidiárias porque auxiliam e alimentam a principal; contribuem, portanto, com a formação e o desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, mas não os dirigem.

A atividade principal na infância é o brincar, pois a atividade externa que guia a atividade interna nessa faixa etária, a depender da função social ocupada pela criança, é a brincadeira. O brincar possibilita a apropriação da cultura humana, atividade pela qual a criança desenvolve funções psíquicas. Nesse mesmo sentido, a atividade que governa o desenvolvimento no jovem é o estudo e, no adulto, o trabalho. São essas atividades que guiam as principais mudanças psíquicas e que, portanto, desenvolvem o homem. É através delas que as funções especificamente humanas se constituem e se desenvolvem. Nesse sentido, são essenciais para o processo de humanização do homem.

Conclui-se, pois, que a atividade é originária de uma necessidade, é dirigida a um determinado objeto (que consiste o seu conteúdo), depende dos motivos (aquilo que move o sujeito), é constituída por ações (que, por sua vez, dependem dos objetivos) e dirigida por operações (os meios ou procedimentos para sua realização). “É nesse movimento de atividade humana que se dá o processo de apropriação-objetivação do mundo cultural transformando o homem espécie em homem humano” (Longarezi; Franco, 2013, p. 84).

### **3. Teoria da atividade e educação escolar: o elo por meio do qual é possível um ensino para o desenvolvimento**

Assim compreendido, tem-se agora elementos teórico-práticos para que as discussões se encaminhem para a terceira e última parte proposta: pensar as contribuições da teoria da atividade para a educação escolar.

Analisando a teoria da atividade, com base no constructo teórico aqui apresentado, pode-se perceber que o cerne das contribuições de

Leontiev está em suas proposições em torno da atividade como a via pela qual se formam e se desenvolvem as capacidades psíquicas humanas, cuja formação implica o reconhecimento da “íntima relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Leontiev (1978) considera que essa formação é complexa por situar-se na inter-relação indivíduo-sociedade” (Franco; Longarezi, 2011, p. 568). No contexto escolar, especificamente, a formação e o desenvolvimento dessas capacidades implicam a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante.

Na perspectiva histórico-cultural, a educação é processo a partir do qual o homem se humaniza pela apropriação da cultura. Sob a ótica da atividade, esse processo implica o movimento dialético de apropriação da cultura e objetivação no mundo cultural, de modo que, ao humanizar-se, o homem constitui a humanidade. Portanto, esse processo não se restringe à transmissão do patrimônio cultural.

A lógica apropriação-objetivação implica um duplo movimento de transformação: um referente à realidade objetual e outro às estruturas psíquicas. A educação, nesse sentido, contempla não somente o acesso à produção cultural-histórica da humanidade, mas, sobretudo, a formação e transformação das capacidades e habilidades psíquicas que tornam o homem espécie, homem humano.

O espaço socialmente destinado à formação e desenvolvimento dessas capacidades é a escola. Por essa razão, a ela cabe, além da transferência do patrimônio cultural, criar as condições para que, pelo ensino, o estudante possa desenvolver-se.

A possibilidade concreta de, pelo ensino, desenvolver pressupõe, na perspectiva aqui enfocada, colocar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento em atividade, entendida aqui como prática humana. Essa é uma importante via para um ensino desenvolvimental.

Contudo, um olhar sobre a realidade de países capitalistas como o Brasil, permite-nos constatar que as práticas educativas constituem-se em ações e não atividades, pois em geral, não partem de necessidades coletivas (primeira condição para uma atividade) e quase sempre motivo e objeto não são coincidentes (segunda condição).

Esse modelo tende a ser propício à alienação primeiro porque dissocia o sentido pessoal em relação à educação da significação social que, sob as bases analíticas apresentadas, deveria prever a apropriação-objetivação cultural do homem para a constituição de individualidades para si, mediante genericidades para si. Em segundo lugar, porque o que move o estudante na escola, em geral, não coincide com o conteúdo da 'atividade de estudo', motivo e objeto geralmente não se correspondem. A análise do sistema educacional nesses contextos permite-nos, portanto, compreender que a escola está sob as bases de um modelo alienante de educação e, nesse sentido, muito distante do propósito de propiciar novas formações psíquicas no sujeito, situação *sine que non* para sua condição de humano na perspectiva leontieviana. (Longarezi; Franco, 2013, p. 95)

No contexto da escola, a atividade configura-se enquanto atividade de ensino, objeto de trabalho do professor, e atividade de estudo, objeto do estudante. A atividade de ensino é a que cria as condições para a atividade de estudo. Ambas, enquanto unidade formativa e formadora, promovem a formação e o desenvolvimento do professor e do aluno, pois se constituem nas atividades guias, as que dirigem o desenvolvimento dos professores e estudantes. Esse processo, a partir do qual se criam as condições para que professores e estudantes desenvolvam novas formações psíquicas, numa relação de interdependência, é denominado por Moura et al, (2010) de Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Assim como a atividade de ensino impulsiona o desenvolvimento do professor, a atividade de estudo, especificamente, tem um papel determinante como condição para a formação do pensamento teórico do estudante. Isto principalmente porque o desenvolvimento da consciência não é determinado pelo conceito em si, mas pela atividade real que o relaciona com a realidade, na qual o conceito ocupa o lugar de signo mediador.

A aprendizagem nesse processo assume papel central, porque é a partir dela que se alicerçam as condições para a formação e o

desenvolvimento das capacidades psíquicas, as mesmas que criam dialeticamente as condições para novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, uma didática para o desenvolvimento tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio para que o pensamento teórico seja desenvolvido como objetivo-fim. Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. (Puentes; Longarezi, 2012, p. 21)

Esse processo é mediado pela atividade de ensino (realizada pelo professor) e pela atividade de estudo (realizada pelo estudante). Trata-se, portanto, de um processo em que a atividade de ensino do professor medeia a atividade psíquica do estudante.

Seguindo a linha proposta para discussão, na qual a teoria da atividade é tomada como fundamento para se pensar na materialidade de uma educação escolar, pode-se dizer que atividades de ensino e estudo precisam originar-se de uma necessidade coletiva, precisam constituir-se mediante um conjunto de ações articuladas por um objetivo comum, orientadas por operações e definidas pelas condições.

Demandam ainda que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto da ação do professor, uma vez que essa é a segunda condição para a atividade, só assim constituir-se-ão potencializadoras do desenvolvimento de ambos. O mesmo ocorre no caso do estudante, cujo objeto é a aprendizagem.

[...] el contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción

en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base. (Davidov; Márkova, 1987, p. 324)

Essa atividade ocorre a partir de ações intencionalmente planejadas pelo professor como parte de sua atividade, tendo em vista garantir que as necessidades coletivas do grupo de estudantes sejam atendidas, por isso, precisam ser organizadas de tal modo que os motivos coincidam com a finalidade da ação.

Embora partam de necessidades distintas, possuam características próprias e seus componentes assumam funções diferentes, a atividade de ensino, trabalho do professor, e de estudo, do estudante, estão diretamente relacionadas. No entanto, cabe observar que

[...] para que a atividade do professor se constitua em atividade para o estudante é necessário que ela parta da identificação das necessidades preliminares dos estudantes, tendo em vista a construção de necessidades coletivas, primeira condição de toda e qualquer atividade. Nesse processo, demanda ainda educar os motivos para que motivos-estímulos se transformem em motivos formadores de sentido, fazendo com que o que move os sujeitos no contexto escolar coincida com o objeto a que essas ações se dirigem (no caso do ensino desenvolvimental, o ensino-aprendizagem-desenvolvimento), segunda condição para que a ação se efetive enquanto atividade. (Longarezi; Franco, 2013, p. 96)

Necessidades e motivos se constituem em contextos histórico-sociais, por isso, dependem do aparato ideológico-político-cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Tomando isso como fato, é preciso ter como condição a necessidade da escola (ao menos a que se pretenda promotora de um ensino para o desenvolvimento) assumir a tarefa de educar os motivos, com intuito de “[...] construir necessidades coletivas que superem as determinadas pelo sistema mercadológico de países capitalistas como o Brasil” (Longarezi; Franco, 2013, p. 97).

Além de educar os motivos e constituir as necessidades coletivas, a atividade do professor prevê a organização e o desenvolvimento de atividades de ensino e de estudo, enquanto unidade formativa e formadora, no sentido previsto para Atividade Orientadora de Ensino, conforme proposta por Moura et al (2010).

Pelo caminho argumentativo até aqui percorrido, observa-se que a Teoria da Atividade tem contribuições sobremodo significativas para uma educação alicerçada em princípios que a compreendam com o papel de formar e desenvolver, individual e coletivamente, a humanidade e, nesse sentido, responsável por constituir e transformar o homem e a sociedade.

Os pressupostos ontológicos do constructo teórico-metodológico da Teoria da Atividade compreendem o processo de formação “com” os sujeitos, uma vez que os próprios docentes e discentes são sujeitos históricos, produtores de seu contexto sociocultural e, portanto, capazes de transformar essa realidade.

Por fim, não é demais reforçar que isso, como tudo que se discutiu até agora, não é dado e não emerge espontaneamente. É preciso ser conteúdo de um projeto de educação humanizadora, e, nesse projeto, a educação escolar tem papel fundamental.

A partir de uma perspectiva que compreende a escola em seu coletivo, reconhece-se que a atividade dos professores e estudantes na constituição de um ensino para o desenvolvimento é o motor para a consolidação de uma educação mais humanizadora.

Sem receio à redundância, faz-se lembrar que, no tocante a uma educação escolar, o conteúdo desse processo só será humanizador se propiciar aos sujeitos um olhar para além do que a aparência nos permite ver; portanto, precisa estar instrumentalizado por conhecimentos que desenvolvam o pensamento e as práticas humanas.

## Notas

<sup>1</sup> O presente texto foi apresentado na mesa redonda “A Teoria da Atividade como Fundamento para a Educação Escolar”, parte do I Congresso Internacional sobre

a Teoria Histórico-Cultural e 11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, e contempla dados de pesquisa financiada pelo CNPq e pela Capes.

<sup>2</sup>Ver cronologia de seus dados bibliográficos em: LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia J. L.: A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (orgs.) *Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Editora Edufu, Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvemental, 2012.

<sup>3</sup>Encontramos algumas terminologias diferenciadas para esse conceito nas obras de Leontiev. Na obra *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, Habana, 1983, p. 119-120 encontramos “**motivos dotantes de sentido**” e “**motivos-estímulos**”. Na obra *O Desenvolvimento do psiquismo*. Editora Moraes. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte. 1ª edição.[197?] p.318, encontramos “**motivos que agem realmente**” e “**motivos apenas compreendidos**”. Na mesma obra *O Desenvolvimento do psiquismo*. Editora Horizonte, Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte, 1978 encontramos os mesmos termos “**motivos que agem realmente**” e “**motivos apenas compreendidos**”. p. 299. Na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. Ed. Ícone, 2006, p. 70 “**motivos realmente eficazes**” e “**motivos apenas compreensíveis**”; na obra *Biblioteca de Psicologia Soviética. El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria*. Tradução de A. Puzierei y Y. Guippentréiter. Editorial Progreso. Moscú, 1989, p. 310 encontramos “**motivos generadores de sentido**” e “**motivos-estímulos**”. Na antologia *Psicología da Academia de Ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. A.A. SMIRNOV; A.N. LEONTIEV; S. L. RUBINSHTEIN y B. M. TIEPLOV. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa, Cuba, 1961, p. 348-349 encontramos “**motivos eficaces y motivos ineficaces**”. Na obra *Activity, Consciousness, and Personality* 1. ed. (1978) da Editora: Prentice-Hall. Tradução de Marie J. Hall e Transcrição de Nate Schmolze, 2000. In: [www.marxists.org](http://www.marxists.org), encontramos a terminologia “**sense-forming function**” e “**motives-stimuli**”. Neste texto adotamos a terminologia traduzida desta última referência: “**motivos formadores de sentido**” e “**motivos-estímulos**.” (Longarezi; Franco, 2013, p. 90).

<sup>4</sup>Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev. Encontramos “**atividade principal**” na obra LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, p. 63. O termo “**atividade dominante**” encontramos na obra LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Editora Moraes, [197?]. p. 310-1. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tra-

dução de Manoel Dias Duarte. Na mesma obra, *O desenvolvimento do psiquismo*, da Editora Horizonte, Lisboa. Título original: *Le développement du psychisme*. Editions Sociales. Tradução Manuel Dias Duarte, 1978, encontramos o mesmo termo “atividade dominante”, p. 292. Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de “atividade guia”. Aqui tomaremos, para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A. N. Leontiev, o termo “atividade dominante”, “atividade principal” e “atividade guia” indistintamente” (Longarezi; Franco, 2013, p. 84).

## Referências

DAVÍDOV, V. e MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 316-337.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FRANCO, P. P. J e LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.

GALPERIN, P. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. La ciencia psicológica en la URSS. T.I. 1959. In: ROJA, L. Q. (Compilador). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2ª. reimpressão. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

\_\_\_\_\_. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Riuniti, 1975.

LEONTIEV, A. A. A vida e o caminho criativo de A. N. Leontiev. *Journal de Psicologia Russa e Leste-Européia* (Journal of Russian and East European Psychology), v. 43, n. 3, May-June 2005, p. 8-69. c 2005. M.E. Sarpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061-0405/2005 Tradução de Chrysantho Sholl Figueiredo. Disponível em <<http://ebookbrowse.com/a-a-leontiev-43-n%C3%82%C2%BA3-a-vida-e-o-trabalho-criativo-de-a-n-leontiev-tradu%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92o-pdf-d300354945>> e <[http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+\(TRADU%C3%87%C3%83O\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+(TRADU%C3%87%C3%83O).pdf)>. Acesso em 27 jun. 2013.

LEONTIEV, A. N. *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*. Moscou: Universidade de Moscou, 1959.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, [197?].

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Ya. (orgs.) *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagogicheskei*. Trad. Carmen Rodrigues Garcia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986a, p.10-13.

\_\_\_\_\_. Sobre la formación de las capacidades. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Ya. (orgs.) *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagogicheskei*. Trad. Carmen Rodrigues Garcia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986b, p. 44-54.

- \_\_\_\_\_. La comprensión del significado por parte del portador de la lengua. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Ya. (orgs.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagogicheskei*. Trad. Carmen Rodrigues Garcia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986c, p.260-265.
- \_\_\_\_\_; LURIA, A.R.; SMIRNOV, A.A. Sobre los métodos diagnóstico de la investigación psicológica de los escolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Ya. (orgs.): *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagogicheskei*. Trad. Carmen Rodrigues Garcia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986d, p.322-327.
- \_\_\_\_\_. El problema de la actividad em la psicología. In: PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. *El proceso de formación de la psicología marxista*. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1989a.
- \_\_\_\_\_. El enfoque histórico em el estudio de la psiquis del hombre. In: PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. *El proceso de formación de la psicología marxista*. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1989b.
- \_\_\_\_\_; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. *Psicología e Pedagogia*. 2. ed. Tradução de Anna Rabaça. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v.1 e v.2. Biblioteca de ciências Pedagógicas. Lisboa. Editorial Estampa, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Activity, Consciousness, and Personality*. Tradução de Marie J. Hall e Transcrição de Nate Schmolze, 2000 Disponível em: <www.marxists.org>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Acerca de la importancia del concepto de actividad objetiva para la psicología. In: ROJAS, Luis Quintanar (compilador). Segunda reimpressão. *La formación da las funciones psicológicas durante*

*el desarrollo del niño*. Trad. Yulia V. Solovieva. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. J. L. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.) *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Editora Edufu, Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvimental, 2013, p. 67-110.

MOURA, M. O. et al. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (org.) *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010, p. 81-110.

NÚÑEZ, Isauro B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

PETROVSKI, A. *Psicología General*. Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

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) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUENTES, R. V. & LONGAREZI, A. M. Escola e didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop\\_224.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2013.

SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. Tradución directa del ruso por Florencio Villa Landa, Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1961, p.348-349.

TALÍZINA, Nina. F. *Manual de Psicología Pedagógica*. San Luís Potosi, México: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2000.