

INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE ATIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Wanderson Pereira Lima¹

Resumo

O presente estudo ressalta o conceito de atividade baseando-se no referencial teórico da reconhecida Escola de Vigotski, destacando-se Davidov, tendo como matriz teórico epistemológica o materialismo histórico dialético. O objetivo central deste estudo é relacionar o conceito de atividade humana com a educação escolar, destacando o processo de ensino-aprendizagem. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras que discorrem sobre a temática, ressaltando-se a abordagem qualitativa. Desse modo, conclui-se que é fundamental valorizar o epistemológico, o psicopedagógico e o sociocultural como elementos da prática pedagógica na formação humana.

Palavras-chave: Educação. Atividade. Educação Escolar. Ensino-aprendizagem.

INTRODUCTION TO THE CONCEPT OF ACTIVITY AND ITS RELATION TO SCHOOL EDUCATION

Abstract

The present study emphasizes the concept of activity based on the theoretical framework of the renowned School of Vigotski, highlighting Davidov, having the dialectical historical materialism as the theoretical-epistemological matrix. The main objective of this study is to relate the concept of human activity to school education, highlighting the teaching-learning process. A bibliographic research was carried out on works that discuss the theme, emphasizing the qualitative approach. Thus, it is concluded that it is fundamental to value the epistemological, the psychopedagogical and the sociocultural as elements of the pedagogical practice in human formation.

Keywords: Education. Activity. Schooling. Teaching-learning.

Introdução

A relação sujeito e objeto sob a ótica marxiana é uma relação recíproca, constituindo-se num processo histórico-social, entende-se então que a capacidade

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela FE-UFG, bolsista pela Capes. Especialista em Psicologia dos Processos Educativos pela FE-UFG. Especialista em Docência Universitária e Sociologia pela IAESUP. Graduado em Educação Física. E-mail: wplima9@gmail.com

cognitiva é constituída a partir do contato do indivíduo com o outro e com a natureza (REGO, 2014). Desse modo, a transformação do indivíduo em aprendiz, no ambiente escolar, tornando-se verdadeiramente um estudante é um dos principais pilares do processo de formação humana.

O objeto do professor, o objeto da atividade de ensino é a transformação do aluno. A educação é uma prática social e uma educação integral, visa vincular o sociológico, o psicológico, epistemológico e pedagógico. Os estudos devem ser organizados por meio de processo ensino-aprendizagem que oriente e assegure o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, morais, políticas, culturais.

São nas situações contextualizadas que o aluno é orientado em sua atividade científica, crítica e emancipada pelo professor para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura, na ciência e na arte. Assim sendo, este artigo tem como objetivo relacionar a atividade humana com a educação escolar, destacando elementos fundamentais para a formação humana.

Atividade Humana

A relação sujeito e objeto sob a ótica marxiana é uma relação recíproca, contraditória, dinâmica que se constitui num processo histórico-social (REGO, 2014). Entendendo então que as ideias do indivíduo, a sua capacidade cognitiva é constituída a partir de seu contato com o outro e com a natureza:

Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Qualquer atividade humana está relacionada à transformação de realidades materiais ou sociais, de acordo com Davidov (2002, p. 4). “Não existe realidade sem

transformação”. Portanto, constata-se que atividade humana para Davidov está intrinsecamente relacionada ao trabalho/atividade em Marx. “A atividade é, para mim, um fenômeno de natureza social pública, de natureza humana”.

Davidov (2002, p. 2-3) apropria-se da estrutura da atividade fundamentada por Leontiev e acrescenta dois importantes elementos em sua formulação de atividade: 1) o desejo – que por sinal é ponto inicial de qualquer atividade. “O desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade, o que pode ocorrer em qualquer ciência humana. Um desejo é o núcleo básico de uma necessidade”; 2) as emoções². “As emoções permitem ao homem pôr-se tarefas vitais para si próprio e aqui estou me referindo somente à atividade humana”.

Na contradição, na busca de transformação da realidade material, social, espiritual, vão surgindo as necessidades do indivíduo. Porém, Davidov cita que Leontiev não valoriza a importância do desejo. O desejo é afetivo, é subjetivo e tem total valor na estrutura de atividade formulada por Davidov. Vamos aos exemplos para uma melhor compreensão: O sujeito necessita parar de fumar, porém, só isso não adiantará. É importante que os desejos mobilizem essa necessidade; O sujeito necessita estudar para ser aprovado em um concurso público, todavia, só isso não adiantará. É importante que os desejos íntimos/pessoais/subjetivos desse sujeito mobilizem essa necessidade.

Os desejos e necessidades possuem uma base nas emoções e por isso desejo deve ser um elemento da estrutura da atividade. Emoções e necessidades não são

2 “A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem os meios físicos, espirituais e morais necessários para que ele consiga atingir seu objetivo. Se ele possui estes meios, a pessoa põe em funcionamento seu aparato analítico para analisar as condições de se conseguir atingir a meta. Se suas emoções dizem: “Não, os meios não estão disponíveis” a pessoa se recusa a realizar a tarefa” (DAVYDOV, 2002, p.7).

separados, as necessidades se manifestam nas emoções. Concluímos então que a estrutura da atividade em Davidov (2002, p. 5) é concretizada pelos seguintes elementos: “desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e também à vontade” e que isso tem relação intrínseca com a aprendizagem.

Atividade de Aprendizagem

A atividade de aprendizagem é constituída na interação do indivíduo com os elementos presentes no contexto histórico-social cultural. É uma atividade que deve ser baseada no pensamento teórico sob os objetos que compõem suas atividades diárias, com vistas à formação da consciência e autonomia do indivíduo, objetivando, também, a constituição de um sujeito ativo, pensante e participante na sociedade – aquele que busca a transformação.

Atividade de aprendizagem não é idêntica a processos de aprendizagem, mas representa um tipo especial de atividade. A aprendizagem é sempre conectada à atividade, mas de modos diferentes: A aprendizagem pode aparecer como um aspecto de várias atividades ou como uma atividade especial (LOMPSCHER, 1999, p.1).

A atividade de aprendizagem e o ensino devem ter uma mutua reação, pois, se é na interação – na atividade, no trabalho dos alunos que se consolida a aprendizagem – o ensino deve ser organizado para mobilizar os desejos e motivos dos alunos, elaborando estratégias para colocá-lo em atividade.

De acordo com Rubtsov (2003, p. 131) a estrutura da atividade de aprendizagem possui dois elementos básicos: “o problema e a ação”. O material de ensino, o conhecimento a ser mediado pelo professor e/ou por uma pessoa mais experiente deve ir ao encontro dos motivos do aprendiz, havendo assim uma ação do

aluno sobre o material de ensino e não o contrário. Para Lompscher (1999, p. 3) a organização didática dos processos de aprendizagem deve ter como base do planejamento três lógicas diferentes: “a lógica do objeto de ensino, lógica do processo de aquisição referente a uma área específica de conteúdo (objeto de ensino) e a terceira é a lógica do desenvolvimento psíquico”.

Há uma unidade entre conhecimento de um objeto e ações mentais realizadas com esse objeto. Para a reprodução, a atividade dos alunos deve corresponder ao método de exposição³ descrito por Marx: ascensão do abstrato ao concreto. Para reproduzir o pensamento investigativo do objeto não precisa ser nas condições dos pesquisadores anteriores, mas, sim, percorrer o caminho⁴ de pensamento que esse pesquisador fez.

A transformação do aluno em estudante (aprendiz) caracteriza o principal conteúdo do desenvolvimento do aluno no processo de ensino escolar, bem como, a transformação da criança, da pessoa, em sujeito que se interessa por sua mudança, é uma das principais funções do professor, desse modo, o objeto da atividade de ensino é a transformação do aluno e, a mesma é exercida mediante a resolução de problemas, pois,

é um tipo preferido da formação da atividade de aprendizagem nesta estratégia de ensino. Nem a formação de objetivos de aprendizagem nem a formação de abstrações iniciais e sua aplicação como ferramentas de ascensão ao concreto poderiam ser postas em prática com sucesso sem a resolução de problemas. Funciona como uma fonte importante da ativação motivacional e cognitiva. O que é encontrado por um esforço próprio, cognitivo e prático, é compreendido mais ou menos profundamente e pode ser armazenado na memória em longo prazo, especialmente dentro da estrutura baseada em uma ampla abstração inicial. Além disso, resolver problemas é um fim em si mesmo. O desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas – de domínio específico assim como de domínios heurísticos mais ou menos gerais – é um aspecto necessário do desenvolvimento completo da atividade de aprendizagem, especialmente

3 Explicar o objeto, contextualizar o objeto nas suas complexidades das relações sociais.

4 Caminho teórico, processo de pensar. O professor precisa criar questões para o aluno percorrer esse caminho, para isso esse professor deve dominar o conteúdo.

com respeito ao desenvolvimento da independência crescente e aprendizagem ao longo da vida das pessoas (LOMPSCHER, 1999, p. 9-10).

Nessa perspectiva de transformação do objeto de estudo e ao mesmo tempo transformação do próprio aluno, as estratégias entram em discussão.

Do ponto de vista da teoria da atividade (Leontiev 1979; Davydov 1991, 1993), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como procedimentos complexos e generalizados, usados consciente ou inconscientemente para alcançar objetivos de aprendizagem, para adquirir habilidade em tarefas de aprendizagem (LOMPSCHER, 1999, p.12).

As estratégias de aprendizagem devem ser estudadas no contexto das tarefas – ação investigativa – sob diferentes campos de estudo e diferentes circunstâncias, segundo Lompscher (1999). Portanto, ao enfatizar a estrutura da atividade formulada por Leontiev e logo após aprimorada por Davidov, afirma-se que essas estratégias de ensino-aprendizagem são organizadas em acordo com os desejos, motivos, necessidades e conhecimentos trazidos pelos alunos de suas vivências no dia a dia.

Atividade de Ensino

Ao discutirmos sobre a atividade de ensino do professor, é imprescindível destacar que o ser humano é um ser biopsicossocial, mas, também, histórico, cultural e político. Desta feita, destaca-se como base do processo de aprendizagem e humanização, a mediação com instrumentos e signos que o indivíduo entra em contato no decorrer de sua existência.

A teoria histórico-cultural tem como principal finalidade, destacar o indivíduo enquanto um ser social e histórico, capaz de reproduzir (mentalmente) os elementos culturais que foram internalizados⁵ em contato com o meio. Para Freitas (2016) a condição inicial para o professor começar a planejar seu ensino, visando colocar os

5 “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2003, p.75). “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”.

alunos em atividade de estudo, é a análise dos conteúdos. A prática pedagógica – mediação didática – do professor em sala de aula deve ir ao encontro e mobilizar os motivos dos alunos, que por sinal tem como alicerce o desejo e a necessidade. Para Libâneo (2016) o foco da atividade de ensino é estruturar a atividade de estudo dos alunos com o intuito de os mesmos poderem apropriar-se das noções teórico-científicas que constituem o objeto em investigação.

Hedegaard e Chaiklin (2009) desenvolveram uma perspectiva teórica que busca valorizar o cotidiano de vida local dos alunos no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Para eles o processo de ensino-aprendizagem tem como uma de suas tarefas principais criar atividades que interessem aos alunos, de acordo com o determinado conhecimento que será trabalhado na aula, propiciando assim um motivo geral para o aprendizado.

A ideia do ensino-aprendizagem radical-local é uma perspectiva teórica de como organizar programas educacionais. O objetivo simultâneo do ensino-aprendizagem radical-local é desenvolver o conhecimento conceitual geral sobre as áreas de uma matéria, com conteúdo que está relacionado especificamente à situação de vida das crianças. Isso não significa que o campo do ensino da matéria deveria ser limitado ao conhecimento e experiência que as crianças trazem à escola. Preferivelmente o interesse é compreender a relação dinâmica entre o conhecimento da matéria, situação de vida, e desenvolvimento pessoal de modo que a compreensão geral da matéria é desenvolvida através e em relação à situação de vida das crianças (HEDEGAARD, CHAIKLIN, 2009, p. 33).

Destarte vamos fundamentando nossa compreensão sobre a organização de uma atividade de ensino que ressalte o contexto histórico-cultural dos alunos. O foco no conhecimento e na aprendizagem, foco no desenvolvimento de capacidades mentais por meio dos conteúdos (como função da escola), o vínculo entre didática e epistemologia das ciências e principalmente a penetração das práticas socioculturais nos conteúdos são condições essenciais para uma atividade de ensino eficiente.

De acordo com Lompscher (1999) a organização didática deve partir das experiências concretas do alunado, de suas indagações, de seus interesses, de seus

motivos, de suas necessidades e deve estimular os conflitos cognitivos dos alunos, estimular suas diversas reflexões sobre o mundo ao seu redor.

A tarefa do ensino é desenvolver conceitos científicos para que eles tenham a especificidade e a facilidade concreta das aplicações dos conceitos cotidianos, ao passo que os conceitos cotidianos são atraídos para um sistema científico de conceitos. O conhecimento da matéria torna-se, desse modo, integrado com o conteúdo das tarefas e situações na vida da criança fora da escola e pode desenvolver em ferramentas conceituais funcionais para a criança (HEDEGAARD E CHAIKLIN, 2009, p. 36).

Para Leontiev (...), o conceito é uma relação de relações. Visando trabalhar sob essa premissa, o professor ao elaborar sua atividade de ensino deve conscientizar-se de que mobilizando os motivos e necessidades dos alunos por meio de tarefas, que viabilizem o ensino baseado em problemas, os aprendizes farão abstrações, ocorrerão generalizações, consolidando assim um ensino que proporcionará o desenvolvimento do pensamento teórico daqueles que aprendem.

Segundo Freitas (2011, p. 73) Davidov concretiza os métodos de ensino conforme os conteúdos de ensino, sendo esses conteúdos que formam a base do ensino. “O conteúdo do ensino é, sempre, o pensamento teórico científico, isto é, o conhecimento de certo objeto mediado pela ciência e apresentado ao aluno em forma de conteúdo generalizado, abstrato, em forma de conceito teórico”. Para formar o pensamento teórico no aluno, não basta o professor demonstrar as conclusões científicas obtidas com a investigação do objeto de estudo, é necessário que o mesmo propicie ao aluno no ato de aprender, a reprodução do caminho lógico epistemológico para consolidar investigativamente suas conclusões sobre tal objeto, como já foi enfatizado. Porém, para fazer isso o professor precisa organizar o ensino de modo que os alunos resolvam tarefas, colocando-os em uma ação investigativa, guiada pelo movimento dialético do pensamento (FREITAS, 2011).

Os alunos devem começar descobrindo a relação geral, principal/nuclear do objeto (conteúdo) que estão aprendendo e logo após produzir em seu pensamento a

generalização substantiva, com base nessa generalização, os alunos determinam o que constitui este “núcleo” do objeto (do conteúdo), convertendo-o em meio para deduzir relações particulares (FREITAS, 2011). Assim, eles formam conceito do objeto, ou seja, o objeto unido às ações mentais que correspondem ao modo de pensar este objeto, de agir mentalmente com ele de modo investigativo.

Na atividade de aprendizagem os alunos se apropriam das ações mentais que permitiram as gerações anteriores produzir os conceitos que ele, aluno, está aprendendo agora como conteúdo escolar. Os alunos se apropriam e reproduzem em sua atividade pensante os objetos histórica e culturalmente produzidos por gerações e gerações de cientistas e que foram sendo acumulados e tornados um conhecimento coletivo. Aprendendo desse modo, os alunos convertem, ativamente, o conhecimento coletivo em um conhecimento individual. Convertem em suas ações mentais humanas, outrora criadas e utilizadas por pesquisadores de todas as áreas, por artistas, poetas, linguistas etc (FREITAS, 2011, p. 74-75).

Ao organizar uma atividade de ensino, o professor deve ter em vista que as ações de aprendizagem devem partir de uma atividade externa (social) para uma atividade interna (individual). Esse pressuposto demanda do professor dois aspectos essenciais: “1) ações de aprendizagem dos alunos inicialmente coletivas e, depois, individuais; 2) o movimento de pensamento presente nessas ações segue a direção do geral (abstrato) ao particular (concreto)” (FREITAS, 2011, p. 75).

Com esse pressuposto de formação de conceito, por meio da abstração e generalização, construindo um pensamento teórico nos alunos, “os conceitos da matéria e o conhecimento cotidiano da criança podem ser integrados utilizando o conhecimento teórico como referência para as atividades de ensino e aprendizagem” (HEDEGAARD e CHAIKLIM, 2009, p. 64). Sendo assim, os respectivos autores desenvolveram dentro de sua abordagem de ensino-aprendizagem radical-local, a teoria do duplo movimento.

Nessa teoria do duplo movimento, o aluno partirá do conhecimento social/espontâneo ao conhecimento científico, e o professor iniciará do conhecimento científico ao conhecimento social.

Na abordagem do duplo movimento, o plano de ensino do professor deve avançar de características abstratas e leis gerais de um conteúdo para a realidade concreta, em toda a sua complexidade. Inversamente, a aprendizagem dos alunos deve ampliar-se de seu conhecimento pessoal cotidiano para as leis gerais e conceitos abstratos de um conteúdo (HEDEGAARD e CHAIKLIM, 2009, p. 64).

O fator principal do duplo movimento no ensino é elaborar tarefas de aprendizagem que façam relações com o conhecimento local e social, relacionando-o a conceitos nucleares de uma matéria para que o aprendiz desenvolva o conhecimento teórico com possibilidades de ser utilizado em seu contexto de vida (HEDEGAARD, CHAIKLIM, 2009).

Formular um modelo nuclear não é um trabalho simples, o professor necessita dominar o conteúdo de ensino, precisa ter um conhecimento aprofundado sobre a matéria. Para a exposição desse modelo nuclear, o professor colocará o aluno em atividade – tanto mental (realizar operações mentais), quanto concreta – por meio de tarefas, exercícios em grupos e individuais, baseando nas relações gerais do modelo nuclear. Portanto, para realizar essa atividade de ensino, segundo Hedegaard e Chaiklin (2009), espera-se do professor: análise do assunto, de modo que o ensino se baseie num modelo nuclear do conceito central das relações centrais desse assunto; ter conhecimento prévio dos interesses dos alunos e de seu contexto sociocultural; criar tarefas e problemas, enfatizando os conceitos nucleares.

O plano de ensino deve ser centrado ou ter como fator principal as ações, porque nas ações é onde os alunos realizarão as operações mentais, buscando o principal objetivo da atividade de estudo, que é a formação do pensamento teórico-científico (abstração, generalização, formação de conceitos). O principal do ensino

não é o conteúdo, mas, sim, a transformação do pensamento do aluno, ou seja, o desenvolvimento dos processos mentais (capacidades mentais) – promover mudanças qualitativas – mediante o conteúdo.

De acordo com Freitas (2016) o professor ao organizar o ensino dessa maneira, não irá simplesmente trazer para sala de aula a pesquisa como uma ação já realizada por outros, mas, possibilitar situações sociais de estudos e aprendizagem, enfatizando o pensamento teórico como algo de vivência dos alunos.

Considerações Finais

Tratar a educação como prática social representa romper com os reducionismos e amarras que tendem a prejudicar a formação humana de modo integral, completo, amplo. Grifar as contradições, as dinâmicas, as mediações que constituem os processos educacionais é um procedimento que a Escola de Vigotski, fundamentada no materialismo histórico dialético, faz muito bem nesse intenso e conflituoso campo de disputas de interesses que é a educação.

Enfim, relacionar a atividade humana e a educação escolar é um passo fundamental para a formação humana, destacando os elementos históricos, culturais, políticos, sociais que influenciam decisivamente na constituição do indivíduo. Constata-se ainda que ressaltar esses elementos é um passo muito importante, também, na defesa de uma educação pública verdadeiramente de qualidade, emancipadora, capaz de formar indivíduos que podem ser atuantes na sociedade.

Referências Bibliográficas

DAVIDOV, Vasili. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. 2002. Tradução de José Carlos Libâneo a partir do texto: “A new approach to the interpretation of activity structure an content”. In: Hedegard,

Mariane e Jensen Uffe Juul. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davidov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: Editora da PUC/CEPED Publicações, 2011.

FREITAS, R. A. M. da M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do estudo. Goiânia, **Revista Educativa**, v.19, n.2, p.388-418, maio/ago. 2016.

HEDEGAARD, Marine; CHAIKLIN, Seth. **Radical-Local Teaching and Teaching. A cultural-historical approach**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005. Tradução de José C. Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. PPGE-PUC-Go, novembro de 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria para o desenvolvimento humano e o planejamento para o ensino. Goiânia, **Revista Educativa**, v.19, n.2, p.353-387, maio/ago. 2016.

LOMPSCHER, Joachim. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. (Ed.). **Learning activity and development**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. Tradução do Inglês por Gizelle Honorato Pinheiro Gondim para a Disciplina Didática e Aprendizagem do Pensar e do Aprender, no Mestrado em Educação da UCG. Colaboração na revisão da tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo, 2013.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis-RJ. ed.25. Vozes. 2014.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes a formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNER Catherine; BEDNARZ Nadine e ULANOVXKAYA Irina (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista escolas russas e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.