

**TEORIA DA ATIVIDADE COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA  
A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA.  
(THEORY OF ACTIVITY AS A PEDAGOGIC PROPOSAL  
FOR SOCIOLOGY MATTER).**

Matheus Bortoleto Rodrigues<sup>1</sup>

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça<sup>2</sup>

Maria Valéria Barbosa<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo é resultado do recorte de uma pesquisa-ação, que vem sendo realizada pelo grupo PIBID/Sociologia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) da UNESP de Marília, com o objetivo de problematizar o ensino de Sociologia, a partir da Teoria Histórico-Cultural, em especial a Teoria da Atividade de Leontiev, buscando estabelecer um avanço na investigação e na elaboração de metodologia de ensino em Sociologia para educação básica. No estado de São Paulo, essa perspectiva se coloca como uma alternativa aos Cadernos de Sociologia (Professor/Aluno) da Secretaria de Estado da Educação, utilizados nas escolas públicas estaduais.

**Palavras-chave:** Material didático; Sociologia; Teoria Histórico-Cultural; Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Autor: UNESP – Campus de Marília – Faculdade de Filosofia e Ciências. Aluno do Departamento de Sociologia e Antropologia (DSA). Graduando em Ciências Sociais. Apoio Financeiro: PIBID, CAPES.. [bortoletomatheus@yahoo.com.br](mailto:bortoletomatheus@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Orientadora: UNESP – Campus de Marília – Faculdade de Filosofia e Ciências. Professora Doutora do Departamento de Didática (DDID). [sueli\\_guadalu@uol.com.br](mailto:sueli_guadalu@uol.com.br)

<sup>3</sup> Coorientadora: UNESP – Campus de Marília – Faculdade de Filosofia e Ciências. Professora doutora do departamento de Sociologia e Antropologia (DSA). [valéria.verissimo@terra.com.br](mailto:valéria.verissimo@terra.com.br)

## ABSTRACT

Present article is result out of a action research, which has been released by IPSTI/Sociology group (Institutional Program with Scholarship in Teaching Initiation) of UNESP in Marília, whose objective is to problematize Sociology teaching through Historic-Cultural Theory, specially Leontiev's Theory of Activity, seeking to establish an advance in investigation and making methodology for teaching Sociology in basic education. In Sao Paulo State, this perspective is set as an alternative to Sociology Handbook (Teacher/Student) from State Department of Education, which is used in public schools.

**Keywords:** Didactic Material; Sociology; Historic-Cultural Theory; Middle School.

### Introdução

O presente texto é resultado da pesquisa-ação realizada durante um ano e sete meses pelo grupo do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da cidade de Marília, e possui o intuito de problematizar o uso da *Teoria da Atividade* de Leontiev como uma possibilidade de metodologia para o ensino de Sociologia, na educação básica. Juntam-se, ao objetivo anterior, outros dois: o papel do educador como mediador mais experiente e a problematização da prática pedagógica apostilada das escolas públicas paulistas, a partir da implementação da proposta curricular “São Paulo faz escola”, que perpassará o trabalho de maneira indireta.

O histórico da incorporação da Sociologia no currículo das escolas brasileiras é permeado por constantes lutas e embates políticos, ou seja, seu histórico é marcado por idas e vindas nas grades escolares. Ela fez parte do currículo, como disciplina obrigatória, até meados dos anos 60. Durante o regime militar, devido a interesses políticos divergentes à posição dos formandos nesta área, seu espaço curricular foi ocupado por disciplinas como *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política Brasileira (OSPB)*. Recentemente, por meio da Res. CNE 04/06 e Lei Federal nº 11.684/08, a Sociologia foi novamente incluída como disciplina obrigatória no Ensino Médio, transformando-se em um desafio aos/às

educadores/as e às instituições formadoras, em especial no Estado de São Paulo, último Estado a acatar tal resolução federal.

Em 2009, com a volta da Sociologia no currículo do Ensino Médio, recoloca-se o desafio à incorporação de conteúdos e métodos de ensino. Por não haver uma cristalização dessa área do conhecimento no cotidiano escolar, colocam-se na ordem do dia reflexões acerca das práticas de ensino utilizadas, dos materiais didático-pedagógicos e do desenvolvimento de novas alternativas de trabalho.

Diante disso, o grupo PIBID atuou, no ano de 2011<sup>4</sup>, nas aulas de Sociologia do 2º ano do Ensino Médio, em uma Escola Estadual situada em região periférica da cidade de Marília-SP, procurando trabalhar os conceitos de modo não *apriorísticos*, mas materializá-los por meio de diferentes *atividades*. Este modo de exercer a docência implica trabalhar de maneira a não impor os conteúdos e conceitos. Ao contrário, parte-se do interesse e *necessidade* dos educandos/as, englobando-os no que se espera histórica e socialmente da Sociologia, de maneira a construir sentidos para os agentes escolares envolvidos nessa relação – educadores/as e educandos/as – e de construir uma *educação desenvolvente*.

Pelo fato de se tratar de um projeto de iniciação à docência, tivemos a oportunidade de trabalhar em grupo: oitos bolsistas (educandos/as do curso de Licenciatura da referida universidade), duas coordenadoras (educadoras da UNESP, que coordenaram o projeto), uma educadora da rede estadual em Marília e um ou dois colaboradores, durante os dois anos. Esta forma possibilitou um melhor planejamento das *atividades* desenvolvidas na escola, desde a elaboração de materiais até as práticas em sala em aula. Além disso, permitiu ao grupo perceber de maneira mais qualitativa as relações entre os agentes escolares envolvidos.

O presente artigo se estruturará da seguinte forma: a parte inicial problematizará o papel social do/a educador/a e sua função; a segunda parte fará a exposição de aspectos básicos para o entendimento da Teoria da Atividade e sua derivação como possibilidade de atuação pedagógica; a terceira parte tratará da *estrutura* da Teoria da Atividade e sua materialização como prática pedagógica. Finalmente, o texto apresentará algumas considerações a respeito do que foi tratado durante o conjunto da discussão.

---

<sup>4</sup> Este dado se faz necessário, pois durante o ano de 2010 o grupo trabalhou com os/as educandos/as do 1ª ano do Ensino Médio.

## O papel do/a educador/a como mediador mais experiente

Para compreender o papel sócio-histórico do/a educador/a na atualidade, faz-se necessário situá-los/as em seu local de trabalho para daí entrarmos em sua função e na questão de como desempenhá-la. Para fins deste texto, consideraremos o/a educador/a como aquele/a que está envolvido/a com a educação formal, isto é, com a escola.

Ancorados em uma tradição gramsciana, podemos dizer que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.” (GRAMSCI, 2002, p.19). Nesse sentido, é preciso informar que a escola junto à qual o grupo PIBID desempenhou seus trabalhos não é, na concretude, aquela de formação clássica, de caráter “[...] ‘humanista’ (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida [...]” (idem, p.23) “[...] destinada à classe dominante [...]” (idem, ibidem). Quando se diz dominante, entenda-se burguesia e seus intelectuais orgânicos. Trata-se, de fato, de uma escola de formação “[...] profissional que se destinava às classes instrumentais [...]” (id. ibid.), quer dizer, a classe trabalhadora e seus filhos, os subalternos.

Nessa perspectiva, o/a educador/a é quem deveria desempenhar, na materialidade das relações, o papel de socialização do conhecimento histórico e socialmente produzido (SAVIANI, 2008). É ainda a escola, por meio de seus educadores que, como sustenta também Saviani, teria como objetivo *difundir* um tipo de conhecimento específico, que é o *saber elaborado*: “[a escola] existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2008, p.15). No entanto, a escola, quase sempre, acaba por propiciar um mero ensino técnico de caráter instrumental que hoje em dia se limita – quando muito – ao saber ler.

Indo na contramão da escola formal *profissional* e ancorados na teoria Histórico-Cultural, o grupo PIBID desenvolveu seus trabalhos com os *subalternos*, com o/a educador/a como o/a mediador/a entre o conhecimento historicamente produzido e o/a educando/a, o que privilegia o caráter *humanista da ação pedagógica*. Dentro dessa perspectiva, o grupo, por meio de negociação com a diretora da escola, optou pela não utilização dos *Cadernos*

fornecidos pelo Estado. Essa opção foi importante, pois impôs ao grupo reuniões semanais para relatos das experiências, para discussão sobre as atividades a serem realizadas, bem como para a preparação dos materiais a serem utilizados em sala. Cabe aqui destacar que tal opção não se deu de maneira aleatória, mas sim pelo fato de o grupo estar seguro das falhas pedagógicas e conceituais contidas nos Cadernos<sup>5</sup>. Assim, procuramos construir o papel ativo dos/as educandos/as dentro do processo de ensino/aprendizagem, indispensável para o desenvolvimento destes indivíduos.

Dito isso, cabe apontar que, para o melhor entendimento do papel desses/as educadores/as e educandos/as, o grupo recorreu às contribuições de Vygotsky e Leontiev principais expoentes da teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano. Destacamos que esses estudos são de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades do grupo.

De fato, Vygotski (1995) aponta que não se pode separar o aprendizado do desenvolvimento, pois ambos estão dialeticamente ligados. Ao comprovar este aspecto perante pesquisas, subverte a lógica de entendimento sobre o desenvolvimento humano, postulado antes dele. Segundo o autor, só existe desenvolvimento a partir da aprendizagem. Esse apontamento pode ser entendido a partir do que ele denomina de *lei geral do desenvolvimento psíquico*, em que se lê:

[...] toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiramente no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica [externa] e logo depois no interior da criança como categoria intrapsíquica [interna]. [...] Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas o passo, natural, do externo ao interno, modifica o próprio processo,

---

<sup>5</sup> Essa questão necessitaria ser melhor trabalhada, contudo não é o objetivo do presente artigo. Cabe apontar que uma diferença importante entre a forma de trabalhar do grupo em relação aos *Cadernos* situa-se no fato de o grupo entender que só se pode criar um olhar sociológico nos educandos/as a partir de conceitos, aspecto negligenciado nos cadernos.

transforma sua estrutura e funções. (Vygotsky, 1995, p. 150, tradução e grifo nossos)<sup>6</sup>

Partindo da interpretação dessa *lei* do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fica claro que os seres humanos não nascem humanos, mas se transformam em humanos nas relações sociais e, portanto, tornam-se seres sociais, na medida em que se tornam humanos. Para além do caráter social dos humanos, a lei aponta para a determinação de que o conhecimento, inicialmente, sempre está externo ao indivíduo e que, no processo de relação com outros, o indivíduo vai se apropriando, internalizando esse conhecimento e, ao internalizá-lo, pode ou não ressignificá-lo. Nesse processo, o ser se desenvolve, se humaniza, se faz enquanto ser. Faz-se necessário apontar que nessa relação os indivíduos não são passivos, pois, a todo o momento, eles atuam de maneira direta e ativa nesse processo.

O autor defende que o processo de desenvolvimento acontece por etapas não rígidas, contendo como determinação última, como fator determinante, não os elementos biológicos, mas sim os sociológicos. Aqui, o papel do *entorno* é crucial. Por exemplo, quanto mais rico financeiramente o estrato social de onde vem o/a educando/a, maior a possibilidade de apropriação da cultura pelo/a mesmo/a, posto que este/a provavelmente sempre esteve em contato com grande diversidade de bens culturais. Outra, e muito diferente, seria a situação para alguém proveniente da classe trabalhadora.

Além disso, Vygotsky sinaliza para o caráter inacabável da aprendizagem/desenvolvimento e diz, referindo-se às etapas do desenvolvimento: “A etapa velha não desaparece quando nasce a nova; mas sim, é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se translada a ela e existe nela.” (Vygotsky, 1995, p. 145, tradução nossa.)<sup>7</sup>

Para nos aprofundarmos no entendimento do processo de aprendizagem/desenvolvimento, cabe aqui apontar para dois patamares, por assim dizer, desse

---

<sup>6</sup> No original lê-se: [...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. [...] Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones.

<sup>7</sup> Lê-se no original: “La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella.” (Vygotsky, 1995, p.145)

processo. No Brasil, eles são chamados de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Meira:

O nível de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento da criança que foi conseguido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado, ou seja, compreende tudo aquilo que ela é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. (MEIRA, 2008, p.156)

E o segundo: “A zona de desenvolvimento próximo abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes.” (idem, p. 157).

AS zonas de desenvolvimento nos propiciam entender a atuação do/a educador/a, pois, ao mediar o conhecimento que deve ser socializado, o/a educador/a necessita atingir a ZDP para que o processo de desenvolvimento ocorra. Para melhor trabalhar com tais conceitos, o grupo apropriou-se da psicologia Russa, Soviética, em especial da Teoria Histórico-Cultural (THC), sobre o entendimento do desenvolvimento humano, a fim de aplicá-la, com as devidas mediações, dentro do processo educativo na sala de aula, que é o espaço de atuação do grupo do PIBID.

Entendemos que, se o conhecimento for de tal ordem que atinja unicamente o NDR, o indivíduo não aprende nada, uma vez que se atinge apenas o nível de desenvolvimento já alcançado pelos/as próprios/as educandos/as (ensina-se o que eles/as já sabiam; no máximo há um acréscimo de informações, ou seja, há uma mudança quantitativa, mas não qualitativa, de novas capacidades no estudante). Porém, ao atingir a ZDP, atua-se em um grau de desenvolvimento que o indivíduo ainda não internalizou (um nível ainda desconhecido, novo para os/as educandos/as), possibilitando o aprendizado/desenvolvimento de capacidades que ainda não possui. Esse processo necessita da ajuda de alguém que sabe, uma pessoa mais experiente; no caso da escola, o/a educador/a ou algum colega de sala que já domina aquele determinado conteúdo. E, se o conteúdo for de tal ordem que esteja além da ZDP dos/as estudantes, os/as mesmos/as não conseguirão realizar o processo nem mesmo com a ajuda do/a mediador/a. Esta questão se tornará mais clara adiante.

O entendimento da complexidade desse processo é que nos permite caracterizar o/a educador/a como mediador/a indispensável no processo de aprendizagem e, assim, do desenvolvimento dos seres humanos.

Portanto, o/a educador/a, como mais experiente – que já possui um determinado conjunto de conhecimento internalizado – é o/a responsável pela mediação adequada entre o conteúdo e a forma pela qual o saber é socializado. Torna-se o/a orientador/a desse processo, possibilitando que o/a educando/a, portador/a de síncrese, ou de uma compreensão caótica do todo (SAVIANI, 1982), aproprie-se de maneira ativa e participativa da produção histórico-cultural. Neste caso específico, referente aos conteúdos de Sociologia. Isso se dá pela mediação e análise das *atividades*, situações-problema, ações etc., o que assegura a descoberta de *novos* conhecimentos pelos/as educandos/as, propiciando-lhes a aprendizagem/desenvolvimento e contribuindo para que não haja desvios dos objetivos inicialmente determinados (SERRÃO, 2006).

### **Linha de Produção: uma atividade lúdica necessária no processo de ensino / aprendizagem do Ensino Médio?**

Uma metodologia que leve em consideração o exposto no item anterior e, nesse sentido, que utilize o referencial da Teoria Histórico-Cultural (THC) para o trabalho pedagógico – o trabalho do/a educador/a – em sala de aula, necessita ser pensado e estruturado a partir das contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev, visto que esse autor aprofunda-se nesse ponto específico.

Segundo Leontiev, “Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 2010, p.68). O autor continua:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados 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. (idem, ibidem)



A partir do apontado por Leontiev, faz-se necessário destacar que só existe *atividade* quando o motivo coincide com o objetivo final do processo e, além disto, que a atividade só se constitui enquanto tal a partir da atuação do sujeito, em relação ao objetivo (LEONTIEV, 1978). Dito isso, cabe-nos perguntar primeiramente: o que é o *motivo* e o que é o *objetivo*?

Qualquer *atividade* tem como característica essencial o direcionamento dado pelos sujeitos; no caso escolar, o sujeito será o mais experiente, o/a educador/a, pois ele/a terá que ser responsável em socializar o conhecimento já acumulado. Contudo, o processo só ocorrerá quando o/a educando/a tomar para si o *objetivo*, quer dizer, quando ele/a internalizá-lo e passar a agir na realidade concreta, buscando-o. Assim, o *objeto* da atividade constitui a fonte necessária para que o sujeito possa alcançar um produto determinado (NÚÑEZ, 2009). Ou seja, o *objeto* da atividade é seu elemento principal, sem o qual a atividade não teria um sentido definido, e também seu *motivo* real, já que, no dizer de Nuñez:

No caso da atividade de estudo, refere-se aos conteúdos e qualidades da personalidade que a escola deve mobilizar nos alunos durante o processo educativo. A aprendizagem como atividade humana tem uma peculiaridade em relação a outras atividades: não só são transformados os objetos materiais inanimados como também se modifica o aluno nas interações que estabelece com os 'outros'. (NÚÑEZ, 2009, p. 79).

Já o *motivo*:

[...] é interpretado por Leontiev (1985) não só como uma necessidade do sujeito em relação a algo, mas como uma necessidade objetivada, como um objeto que motiva o sujeito à ação. Um motivo pode ser pessoal, na medida em que reflete uma necessidade do sujeito para a qual se orienta a atividade, mas sempre reflete as necessidades de uma sociedade, o que é importante para o projeto pedagógico da escola. A necessidade de aprender é individual visto que é vivenciada, sentida e percebida pelo aluno, mas é social em relação à sua gênese e ao seu desenvolvimento. (NÚÑEZ, idem, p.80).

Assim, os motivos e as necessidades orientam as ações dos sujeitos e por isso devem ser considerados como fatores determinantes para a direção de um determinado

comportamento. O conceito de *atividade* está necessariamente relacionado ao conceito de motivo, pois a atividade não acontece sem motivos (NÚÑEZ, 2009). Para o melhor esclarecimento desses conceitos, Mello aponta:

Toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado –, que já é previsto como uma idéia, antes do início da ação. O motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo [...]. (MELLO, 2004, p.147, grifos nossos)

Em síntese: surgida uma necessidade para aprender algo, o sujeito age para encontrar o objeto que satisfaça essa necessidade. Quando o objeto é encontrado, ele se transforma no objetivo de seu agir, isto é, passa a se constituir como o motivo que o leva a lançar-se à ação para atingir o objetivo da atividade – que é o processo global do agir – e satisfazer sua necessidade.

Com o exposto até o momento, faz-se necessário o seguinte questionamento: o objetivo e o motivo do/a educando/a e do/a educador/a coincidem? Via de regra, não. Exemplifiquemos. O objetivo do/a educador/a é fazer com que um determinado conteúdo histórica e socialmente acumulado seja internalizado pelos/as educandos/as; também o objetivo dos/as educandos/as é o de internalizar, apropriar-se de tal conhecimento. Porém, cabe apontar que a *atividade* precisa integrar as necessidades de ambos, educador/a e educando/a, dando sentido às ações para que ela se constitua como tal. Acreditamos que essa questão, dos diferentes objetivos, ficará mais clara no próximo tópico do texto.

Dentro dessa discussão do entendimento da estrutura da *atividade* e sua utilização como prática pedagógica, é preciso levar em consideração, também, o que Leontiev (2009) chamará de *atividade principal*, que, segundo o autor, é aquela atividade “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento.” (p. 64). Leontiev apontará para três características da mesma:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]
2. [...] é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. [...]
3. [...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade observadas em um certo período de desenvolvimento.” (id., ibid.)

Nesse sentido, o grupo PIBID criou uma atividade lúdica denominada “Linha de produção”, com o intuito de desenvolver uma *motivação* nos/as educandos/as para o aprofundamento das discussões sobre a temática “Trabalho”. Essa atividade consistia em simular uma linha de produção Taylorista/Fordista, na qual cada membro (educando/a) desempenhava uma função (ou, para sermos mais precisos, realizava uma ação dentro da atividade), ou seja, um passava manteiga no pão, outro colocava uma fatia de queijo, e assim por diante, até que no final se obtivesse um lanche (com pão, manteiga, presunto, queijo, tomate, alface) devidamente empacotado e etiquetado.

Os/as pesquisadores/as e educadores/as habituados com a educação infantil devem estar se perguntando o porquê do uso dessa ferramenta, o lúdico, que nas fases iniciais é o único instrumento, por assim dizer, que permite à criança realizar generalizações e iniciar o processo de construção conceitual. Será que essa é uma ferramenta que se faz necessária durante o Ensino Médio, com jovens?

Antes de entrarmos propriamente na questão, cabe aqui fazer um apontamento. Os materiais, livros etc. sobre a THC no Brasil são escassos; além disso, grande parte das traduções para língua portuguesa não são de qualidade. Fora isso, inexistente – dentro do conhecimento do nosso grupo – discussões a respeito da utilização dessa teoria com jovens. Isso implica duas coisas: que grande parte dos nossos estudos e aprofundamentos se dá a partir de livros em língua espanhola (basicamente traduções argentinas e cubanas) e que pensarmos nos processos educativos para jovens, a partir desta teoria, é “andar sobre ovos”, quer dizer, estamos experimentando, descobrindo, já que não existem materiais a esse respeito.

Assim, voltemos às problemáticas. Podemos dizer que a utilização de atividades lúdicas com os/as educandos/as teve resultados incríveis, ou seja, mostrou-se necessário e eficaz como mediadora, no nosso caso, para levar os/as educandos/as ao pensamento abstrato. Mas tentemos entender um pouco melhor essa questão.

O que se percebeu – desde o primeiro ano de trabalho – foi que os/as educandos/as não possuíam o grau de desenvolvimento social (acesso aos signos da escrita) que os/as educadores esperavam. Na prática, eles/as possuem dificuldade de leitura, de interpretação daquilo que leem e uma dificuldade ainda maior de escrita. Ao verificar essa dificuldade, o grupo optou pela construção do instrumento lúdico, visto que, apesar de não usar os Cadernos, precisou adotar, por questões práticas e políticas, o currículo. Esse currículo previa como discussão necessária (determinada socialmente), a ser realizada com os/as educandos/as do segundo ano do Ensino Médio, o tema “trabalho”. Rompendo as ideias biologizantes por estarem convencidos de que o desenvolvimento/aprendizagem se dá socialmente, o grupo construiu uma atividade lúdica como ferramenta impulsionadora da ação dos/as educandos/as. Dito de outra forma, para despertar o interesse (desenvolvendo a necessidade) dos/as educandos/as para a discussão da temática *Trabalho* e possibilitar-lhes uma capacidade de generalização, utilizou-se a *linha de produção* como ferramenta lúdica.

De fato, o que aconteceu foi que a necessidade sócio-histórica de discussão da temática *Trabalho* transformou-se, já que foi internalizada pelos/as educandos/as a partir da atividade lúdica. Dessa forma, possibilitou aos/as educadores/as complexificar a temática a partir de textos. Os textos, normalmente foco de alta resistência por parte dos/as educandos/as, foi aceito, ou seja, foi lido, discutido e trabalhado, pois passou a fazer sentido a todos os agentes. Ao final, o que se teve foi um processo no qual o ensino/aprendizagem e o desenvolvimento dos agentes foi obtido, pois todos/as estavam agindo com o objetivo de entender a temática de maneira complexa.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a atividade lúdica não pode ser considerada a atividade principal; a discussão não poderia ter parado nesse ponto, pois o objetivo da *atividade* era despertar a necessidade dos/as agentes em relação à temática *Trabalho*. Com a atividade *linha de produção*, o grupo procurou fazer com que os/as educandos/as não só percebessem uma carência de determinado conteúdo, mas sentissem a necessidade de se apropriar dos conceitos historicamente construídos, de maneira a melhorar o entendimento da

temática. Isso significa que os/as educadores/as buscaram articular uma necessidade histórica e social de compreensão conceitual da categoria trabalho, com o objetivo de transformá-la em uma necessidade também para os/as educandos/as, desenvolvendo, com isso, o entendimento deles/as sobre o mundo que os cerca. Explicitemos ainda mais a questão.

A atividade de estudo para a compreensão da categoria trabalho se configurou em nosso semestre como atividade principal e, a partir dela, derivaram inúmeras aulas com atividades secundárias<sup>8</sup>, que atuariam na Zona de Desenvolvimento Proximal dos/as educandos/as, fazendo com que fossem desenvolvidos, psicologicamente, os conceitos a respeito da categoria “trabalho”. O grupo esperava que, no segundo ano do Ensino Médio, os alunos tivessem um grau de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que lhes permitisse uma análise do abstrato ao concreto, já que a atividade de estudo configura-se como uma marcha do abstrato – uma ideia geral com a qual se chega ao conceito – ao concreto – compreensão da realidade e a capacidade de empregar o conceito na compreensão de realidades análogas à já compreendida. Porém, ficou constatado, no grupo de educandos/as com os quais trabalhamos, que isso ainda não ocorria. Tal constatação exigiu do grupo PIBID o desenvolvimento de uma atividade prática que se iniciasse com o auxílio de instrumentos lúdico-mediadores, para que a abstração ocorresse e se construísse o conceito.

Destarte, o grupo fez uso do lúdico – que se constitui como uma estratégia utilizada no aprendizado das crianças, ou melhor, como *única* forma de se desenvolver as funções psíquicas superiores das crianças até que elas se apropriem dos signos – como ferramenta necessária, como alternativa de motivação para desencadeamento do processo de ensino/aprendizagem com os estudantes do Ensino Médio.

A partir de nossa experiência, notamos que as condições concretas para a realização de atividades diferenciadas e a criação de novos motivos dependem em grande medida da oportunidade de experiências diversificadas para que assim as crianças possam vir a fazer delas atividades repletas de sentido, ou seja, é preciso propor experiências que possam vir a se tornar atividades significativas (MELLO, 2003).

---

<sup>8</sup> Faz-se necessário apontar que as chamadas Atividades Secundárias são as atividades realizadas em cada aula, ou seja, dentro da atividade principal, existe um conjunto de ações que podem ser consideradas pequenas atividades dentro dessa atividade maior, visando a conceituação da categoria trabalho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre processualmente a partir das demandas dos estudantes.

No decorrer do desenvolvimento da atividade Linha de Produção, foi possível perceber que o lúdico, normalmente relacionado às atividades da educação infantil, nos dias atuais, se mostrou necessário, não como atividade principal, mas como atividade secundária, mediadora no processo de ensino-aprendizagem para educandos/as do Ensino Médio.

### **Teoria da Atividade em um passo a passo a partir de uma atividade realizada: a materialização da prática pedagógica baseada na teoria Histórico-Cultural**

Após tudo o que foi exposto até aqui, acreditamos que o leitor deva estar se perguntando como se estrutura essa tal teoria da atividade, já que até agora tratamos apenas de alguns aspectos particulares da mesma. A partir desse entendimento e fiel à teoria que, dentre muitas coisas, ensina-nos que a pesquisa só pode ser realizada em movimento, ou melhor, em atividade, tentaremos agora – obviamente com muitas limitações – demonstrar a estrutura da atividade dentro do movimento do semestre letivo, quer dizer, expor o trabalho realizado pelo grupo a partir da teoria.

Entender a estrutura desenvolvida por A. N. Leontiev e derivá-la para o processo de ensino/aprendizagem constitui um recurso metodológico de suma importância para o planejamento de estratégias de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, pois possibilita uma análise do conteúdo da atividade de aprendizagem ao delimitar a estrutura de seus componentes principais e as relações funcionais que entre eles se estabelecem. Como bem assegura Núñez:

Nesse sentido, a direção do processo de ensino é assegurar a assimilação da atividade que o aluno deve realizar para a aprendizagem de um determinado conteúdo, seguindo os indicadores qualitativos determinados nos objetivos de ensino. (NÚÑEZ, 2009, p.71)

Além disso, nessa perspectiva, planejar e analisar a aprendizagem como atividade exige delimitar

- a) o papel do aluno no processo de aprendizagem, sua esfera de motivos, interesses, necessidades, nível de desenvolvimento de suas estratégias de aprendizagem e de suas habilidades de estudo;

- b) as características do objeto de estudo;
- c) os procedimentos, técnicas e tecnologias a serem utilizados na situação de aprendizagem;
- d) os recursos ou meios de que se dispõe (materiais e cognitivos) para a realização da atividade;
- e) os resultados previstos (objetivos ou propósitos como metas);
- f) a situação ou contexto da escola e do aluno;
- g) os resultados que foram alcançados (produto da atividade). (id. *ibid.*)

Dessa maneira, vejamos como se estruturaria a atividade semestral sobre a temática *Trabalho*, citada no item anterior. Podemos dizer – de maneira a simplificar nosso exemplo - que cada atividade é estruturada em 5 etapas<sup>9</sup>, quais sejam:

1) as *necessidades* – podem ser tanto naturais (biológicas) e/ou superiores (subjetivas) que possuem os elementos propriamente humanos da atividade. Para nosso exemplo, tinha-se como necessidade a discussão da temática *Trabalho*, necessidade superior, *imposta* socialmente, que se encontra como proposta temática para o 3º bimestre do segundo ano do Ensino Médio na Proposta Curricular do estado de São Paulo. Resumidamente, trata-se de um estado de carência que pode levar um sujeito – em relação ao caso analisado, os sujeitos: o/a educador e o/a educando – a querer assimilar um dado conteúdo.

2) o *motivo* – é a necessidade consciente do indivíduo, que o leva a agir, o coloca em movimento. Necessidade e motivo estão internamente relacionados, mas não são a mesma coisa, visto que a necessidade é um estado de carência; já o motivo “ é interpretado por Leontiev [...] como uma necessidade objetivada, como um objeto que motiva o sujeito a ação.” (NÚÑEZ, 2009, p. 80). Em suma, é a necessidade que foi internalizada pelos indivíduos – passou a pertencer a ele – de maneira a movê-lo em busca do objetivo na realidade. “Um motivo pode ser individual, na medida em que reflete uma necessidade do sujeito a qual se orienta a atividade, mas sempre reflete necessidades de uma sociedade [...]”(id. *ibid.*).

Consideramos ser esta uma das partes mais importantes do trabalho do/a educador/a, pois ele/a precisa provocar relações mediadoras do aluno com seu objeto de conhecimento, de

---

<sup>9</sup> Isauro Beltrán Núñez, em seu livro *Vygotsky, Leontiev, Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos* apresenta uma estrutura mais complexa, com uma determinação mais precisa da por Leontiev, em seu livro *Actividad, consciencia y personalidad*.

tal forma que os indivíduos (os/as educandos/as) se interessem pelo assunto (para o exemplo a temática Trabalho) de forma que os mesmos entendam e assumam intencionalmente a temática como necessidade (individual) e executem ações de modo a se apropriarem dos conteúdos teóricos da temática.

3) as *ações* – os indivíduos agindo na realidade concreta. A ação é o indivíduo em movimento em busca do objetivo, pois ela põe em marcha a atividade do sujeito. Por exemplo, fazer o lanche dentro da atividade lúdica *Linha de Produção*. A ação *produção* é orientada pelo objetivo “entender a temática Trabalho” que, para se concretizar, precisa de determinados meios/procedimentos (operações).

4) as *operações* – se constituem como meio ou modo de ação no interior de uma atividade. A diferença entre ação e operação está nos objetivos a atingir. Enquanto a ação é determinada pelo objetivo da atividade, a *operação* é conformada pelas condições da realização da ação. Por exemplo, a ação “produzir o lanche”, para se viabilizar, necessita de: organização de roteiros; divisão das tarefas a serem executadas; compra dos materiais (pão, manteiga, presunto, queijo, tomate etc.) para a produção dos lanches. Essas operações possibilitaram a execução de um conjunto de ações de modo a favorecer a apropriação de conceitos importantes da temática *Trabalho*.

5) os *objetivos* – significam a “representação imaginária dos resultados possíveis a serem alcançados com a realização da ação concreta” (NÚÑEZ, 2009, p. 81), que visam intencionalmente a satisfação de uma necessidade. O/a educador/a tem a responsabilidade histórico-social de *transmitir* um determinado conteúdo (a temática Trabalho) de maneira que, ao final do processo, o/a educando/a, portador de síncrese, ou de uma compreensão caótica do todo, (SAVIANI, 1982) possa ter-se apropriado conceitualmente (pelo menos em partes) da produção histórico-cultural sobre a temática, da melhor forma possível. Isto é, constrói-se com intencionalidade a autonomia do/a educando/a por meio do acesso e realização de atividades *significativas socialmente* e com *sentido para cada indivíduo*, que será determinado pelo tipo de relação que a atividade pedagógica, mediatizada pelo/a educador/a, for capaz de estabelecer entre o que o indivíduo conhece e o que tem como potencial para conhecer (zona de desenvolvimento próximo) e aquilo que ainda não conhece. Assim, é



possível assegurar ao indivíduo a descoberta de novos conhecimentos, visto que, ao fim do processo, os educandos adquiriram um conjunto teórico de entendimento do mundo que inicialmente não lhes pertencia. No caso analisado, resultou ao final que os/as educandos/as conseguiram conceber a diferença entre os conceitos de *trabalho* e *emprego*, entre o entendimento da abordagem de Marx e de Durkheim para a temática *Trabalho*, entre outros exemplos que poderiam ser mencionados.

Cabe ainda destacar que, como cada atividade parte das demandas específicas dos/as educandos/as em relação à demanda sócio-histórica, os materiais utilizados variam muito, podendo ir desde giz e lousa, até recursos áudio-visuais (como projetor multimídia, fotos, caixa de som etc.).

Enfim, foi essa estrutura que norteou a ação do grupo durante o semestre letivo para desenvolver a *atividade principal* dos/as educandos/as e dos/as educadores/as para a temática “trabalho”. Contudo, cada ação da *atividade principal* (a *linha de produção*, por exemplo) pode ser entendida, pensada e estruturada como uma atividade. Vejamos

A *atividade lúdica linha de produção*<sup>10</sup> – que teve o tempo de duração de 45min, tempo destinado uma vez por semana no período noturno para a aula de Sociologia no Estado de São Paulo – foi pensada da seguinte maneira:

1. *necessidade* → para os/as educadores/as desperta o interesse para a discussão da temática trabalho na disciplina de Sociologia; para os/as educandos/as, o entendimento mais sistemático do tema trabalho. É certo que as necessidades de cada agente (educador e educando, no caso) são diferentes, mas dentro da *atividade* em questão essas necessidades precisam de algum modo convergir, criando um elo entre as necessidades de cada agente;
2. *motivo* → para os/as educadores/as, consiste em mediar por meio de uma ação concreta o que se passava na sala e o que acontece no interior de uma fábrica;

---

<sup>10</sup> Cabe notar que a *atividade lúdica linha de produção* é uma das atividades, mas não é principal, isto porque atividade principal, para Leontiev, é aquela que rege as principais mudanças qualitativas no psiquismo dos seres humanos em cada idade: o brincar na idade pré-escolar e o estudo na escolar, por exemplo. Então, quando o/a educando do ensino fundamental aprende brincando, essa é uma atividade, contudo a atividade principal para ele é a de estudo

para os/as educandos/as, trata-se de entender a si mesmos/as no mundo do trabalho – no qual muitos já estão imersos;

3. *ações* → para os/as educadores/as foi a de comprar os utensílios necessários para a produção de lanches, reservar sala diferenciada onde seria realizada a atividade etc.; para os/as educandos/as, a produção dos lanches;
4. *operações* → para os/as educadores/as, simular a paralisação de um dos membros do processo produtivo, pedir que aumentasse a velocidade do trabalho – montar lanches; para os/as educandos/as, colocar o queijo no meio do pão, passar a manteiga no pão, colocar o presunto etc.;
5. *objetivos* → para os/as educadores/as, o objetivo foi alcançado ao conseguir tornar a necessidade social uma necessidade individual de aprofundamento da problemática trabalho; para os/as educandos/as, também foi alcançado com a ampliação do entendimento conceitual sobre a temática trabalho, não só teoricamente, mas também nas suas vivências práticas e concretas (seu emprego).

O que se nota, pelo exposto, é que cada ação dentro da atividade principal também deve ser entendida, pensada e estruturada a partir do *esquema* da teoria da atividade, proposta por Leontiev. Isso significa que cada *ação* constitui-se de uma peça, tem uma função dentro da *atividade principal*, de tal forma que no final constrói-se um conhecimento sistematizado sobre determinado assunto, no nosso caso específico, a temática trabalho. De uma maneira metafórica, é como se quiséssemos construir uma casa (atividade principal), para isso temos que empilhar tijolos, fazer cimento etc., ou seja, realizar uma série de ações (construir casa = atividade; empilhar tijolos etc. = ações) que têm como resultado final a casa. Na casa, é impossível colocar as telhas sem erguer as paredes. Assim também é o conhecimento, é impossível que o/a educando/a escreva uma redação sobre o entendimento de Marx sobre a linha de produção sem explicar o que é modo de produção, mais-valia etc.

Pois bem, é importante ressaltar que essas fases foram expostas assim a fim de facilitar o entendimento do processo. Na realidade, elas vão acontecendo de maneira integrada, interligadas, ou seja, elas vão se relacionando de maneira dialética, afirmando, negando, reafirmando umas as outras.

Em termos concretos e práticos, importa lembrar que a metodologia derivada da Teoria da Atividade de Leontiev, desenvolvida com os/as educandos/as durante os anos de 2010 e 2011, apenas uma vez por semana no período destinado às aulas de Sociologia, trouxe resultados muito satisfatórios, provocando alterações significativas nos/nas educandos/as trabalhados/as. Pode-se apontar isso pelas próprias observações nossas, além de comentários informais dos/das educadores/as e também da própria diretora e coordenadora da escola.

Até o presente momento, os resultados obtidos são satisfatórios. Isso significa que todos os conteúdos previstos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo foram trabalhados com os estudantes de maneira diferenciada, a partir das necessidades destes, de modo que a necessidade (dos/as educandos) e os objetivos (dos/as educadores/as) se relacionem de maneira dialética, a fim de constituir uma verdadeira Atividade, conforme a compreensão de Leontiev. De acordo com o já exposto, esse fato se evidenciou mais claramente no momento da Atividade sobre temática Trabalho que, ressalte-se, não era uma necessidade inicialmente evidente aos/às educandos/as, mas que se transformou, em determinado momento e por intermédio de ações intencionais do grupo PIBID, em motivo. Toda essa transformação fez com que os alunos aprendessem e conseguissem externalizar conceitualmente o assunto.

Resta ainda observar que o desenvolvimento da *Teoria da Atividade* enquanto metodologia de ensino/aprendizagem – como estrutura a ser utilizada em sala de aula – passa também pelo entendimento de outros aspectos da própria teoria, como Atividade Principal, Atividade, necessidade, motivo etc. (cf. LEONTIEV, 2010). Além disso, o/a educador/a – enquanto mediador/a mais experiente – necessita de um conhecimento que se situa além da própria teoria, ou seja, um conhecimento do/a educando/a e de seu entorno para que o mesmo possa desenvolver as Atividades, bem como do conteúdo a ser socializado junto aos/às educandos/as.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa encontra-se em andamento – seus resultados finais ainda estão em processo de avaliação –, mas podemos apontar que tal metodologia, antes de mais nada, necessita ainda de muitos aprofundamentos práticos e teóricos sobre sua aplicabilidade, além do desenvolvimento qualitativo da mesma.

Pode-se afirmar que os resultados obtidos no processo de ensino/aprendizagem são qualitativamente superiores, quando comparados ao modelo vigente nas escolas públicas. Isso pode ser observado pelo grupo tanto em relação à atividade referente à temática *Trabalho* – explanada aqui – como em outras sobre Etnocentrismo, Racismo etc – já desenvolvidas pelo grupo, mas não abordadas nesse texto.

As atividades desenvolvidas possibilitaram aos/às educadores/as em formação o entendimento de seu papel social de possibilitar que o/a educando/a, portador de síntese, ou de uma compreensão caótica do todo (SAVIANI, 1982), aproprie-se de determinada produção histórico-cultural pela mediação da análise. Trata-se de uma forma de assegurar a descoberta de novos conhecimentos com ações que propiciem a aprendizagem e contribuam para que não haja desvios dos objetivos (SERRÃO, 2006). Além disso, os/as educadores/as também exercem o papel social de estimular os/as educandos/as a se tornarem intelectuais orgânicos, com uma formação de caráter mais humanística.

Por meio da aprendizagem (que é a força propulsora do desenvolvimento intelectual e humano), estimulada não apenas no ambiente escolar, mas em todo o cotidiano, pode-se proporcionar o avanço no desenvolvimento mental. Assim, por meio da atividade, o/a educador/a pode fazer com que determinado conjunto de conhecimentos, que se supõe até então externos aos/às educandos/as, sejam ressignificados, relacionando-os com as próprias experiências vividas, apropriados e internalizados pelos/as educandos/as, enquanto sujeitos intelectuais ou cognitivos/emotivos, o que amplia suas possibilidades de ação sobre o mundo. Pode-se dizer que, de certa forma, a atuação do/a educador/a deve contribuir para a negação positiva do imediato, a condição de desigualdade entre os agentes (educando/a e educador/a), que produz novas formas de compreensão e de ação sobre o mundo. Isso significa partir de uma desigualdade real para chegar a uma igualdade possível, do ponto de vista da socialização de determinados conhecimentos de maneira reflexiva.

### **Referências Bibliográficas**

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n 100 – Especial, p. 1005 – 1128, out. 2007. Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MELLO, Sueli Amaral. A escola de Vygostky. In: CARARA, Kester. (org.) *Introdução à psicologia*. São Paulo: Avericamp, 2004.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> . Acesso no dia 28 de janeiro de 2011.

NÚÑEZ, I.B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin – formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Líber Livro, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

TACCA, M.C.V.R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In MALUF, M.I. (coord.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Sociologia* /Secretaria Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; equipe: Heloisa Helena Teixeira de Sousa Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1982

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar*. São Paulo: Cortez. 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

