
**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL,
TEORIA DA ATIVIDADE
E EDUCAÇÃO:
UMA INTRODUÇÃO**

Lacy Ramos Jubé Ribeiro*

Resumo: neste texto, resultado de pesquisa bibliográfica, a proposta é apresentar uma reflexão sobre Vygotsky, o pedagogo-psicólogo fundador da teoria histórico-cultural. Assentadas nesta pretensão, surgem algumas entre as muitas temáticas objetos das pesquisas desenvolvidas por Vygotsky, seus colaboradores e seguidores. Assim, serão abordados temas relacionados a consciência humana, linguagem, atividade, educação. Dessa forma, a reflexão privilegiará questões relativas à teoria da atividade e consciência, teoria da atividade de Leontiev, a proposta de Davidov: uma nova abordagem da teoria da atividade e a proposição do ensino desenvolvimental.

Palavras-chave: Vygotsky, teoria histórico-cultural, linguagem, teoria da atividade, consciência, educação.

O LEGADO TEÓRICO DE VYGOTSKY: UM PEDAGOGO QUE SE TORNOU PSICÓLOGO

Lev Semyonovich Vygotsky, fundador da teoria histórico-cultural, “é um dos maiores psicólogos da metade do século XX” (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1999, p. 151). O marco oficial de sua estreia como psicólogo data de janeiro de 1924, no “II Congresso Panrusso (Nacional) de Psiconeurologia, realizado em Petrogrado” (BLANCK, 2003, p. 3). Esse mesmo ano marca a mudança de Vygotsky de Gomel (Rússia), sua cidade natal, para Moscou, onde inicia seus trabalhos no Instituto de Psicologia e funda o Instituto de Deficiências, que passa a dirigir (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1999, p. 152).

No curto espaço de suas atividades científicas, janeiro de 1924 a junho de 1934, ano de sua morte, Vygotsky dedicou-se às mais variadas atividades científicas e educacionais, além dos estudos sobre arte, à qual sempre esteve ligado. Em sua atividade científica, reuniu, junto

a si, jovens intelectuais que, conforme asseguram Davydov e Zinchenko (1999, p. 152), incluíam inicialmente Luria, Leontiev, Bozhovich, Galperin, Zaporozhets, Zinchenko, Elkonin, entre outros psicólogos. Esses cientistas desenvolveram depois suas próprias teorias, com base nos princípios vygotskianos, como foi o caso de Leontiev, com sua teoria da atividade, Galperin, com a teoria da formação das ações mentais por etapas, que deu origem à proposta do ensino formativo conceitual (FREITAS, s/d, p. 1), bem como a teoria da atividade de aprendizagem, de Davydov, que amplia a teoria da atividade de Leontiev propondo “Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade” (DAVYDOV, 1999) e sua proposta sobre o ensino, a teoria do ensino desenvolvimental.

Vygotsky, desde muito jovem em Gomel, a par de suas múltiplas atividades artístico-literárias, sempre se dedicou ao ensino e, quando em Moscou, continua empenhado no magistério, trabalhando na educação de crianças com as mais diversas deficiências: cegueira, surdez, problemas físicos e mentais das mais diversas ordens. Ao mesmo tempo, dedicava-se às “diversas áreas das ciências humanas: crítica literária, teatro, lingüística, psicologia da arte, filosofia” (DAVYDOV, 1999, p. 153). Nos anos finais de sua vida, voltou a cursar medicina, alentado por seus interesses nas questões neurológicas.

Havia, no entanto, um campo do conhecimento em que Vygotsky concentrava seu interesse científico: o desenvolvimento da consciência humana, o desenvolvimento da mente humana que tem significado prático importante para a educação de crianças e para a educação em geral (DAVYDOV, 1999, p. 153). Dessa forma, passou a dedicar especial atenção à questão da linguagem, sua aquisição na infância e a complexa relação com o pensamento e à aquisição de conceitos científicos. Ao prefaciar seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*, concluído nos últimos dias de sua curta existência, afirma: “Este livro é o estudo psicológico de uma das questões mais complexas e confusas da psicologia experimental: o problema do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY 2001a, p. XV). Mais adiante, no mesmo texto, continua sua reflexão:

O estudo do pensamento e da linguagem abrange inevitavelmente toda uma série de campos mistos e contíguos do conhecimento científico. A comparação dos dados da psicologia da linguagem e da lingüística, o estudo experimental dos conceitos e da teoria

psicológica da educação foi inevitável nesse processo (VYGOTSKY, 2001a, p. XVI).

No mesmo prefácio citado, Vygotsky (1998, p. XVII) escreveu:

Nossa investigação tornou-se complexa e multifacetada pela composição e estrutura, mas [...] acabou sendo, no fundo, uma investigação indivisa, ainda que decomposta em partes, destinada inteiramente a resolver a questão central e fundamental da análise genética das relações entre o pensamento e a palavra falada.

Vygotsky estava certo de que sua abordagem da interfuncionalidade entre pensamento e linguagem como questão central da psicologia humana contribuiria “para um progresso essencial”, pois apontava o horizonte para a elaboração de uma nova teoria da consciência. Com efeito, Vygotsky considera a fala, portanto a linguagem, um importante instrumento psicológico que fornece a base para o desenvolvimento do conhecimento consciente, pois acredita que o conhecimento consciente do significado das palavras fornece a base para novas formas de pensamento. No entanto, para Vygotsky, a fala, importante instrumento psicológico, é, ao mesmo tempo, elemento social e cultural, mediando a internalização dos processos sociais. Dessa forma, as complexas relações entre consciência, pensamento, linguagem, fala, palavra, signo, significado, sentido, imbricam-se nas relações sociais.

Na amplitude dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, há sempre a preocupação com o desenvolvimento humano, por isso, com a educação e os processos psicopedagógicos, o que se comprova na sua afirmativa ao iniciar o prefácio de seu livro *Psicologia pedagógica*:

Este livro se propõe uma questão de natureza principalmente prática. Ele gostaria de ajudar a nossa escola e o mestre e contribuir para a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico em face de nossos dados da ciência psicológica (VYGOTSKY, 2001c, p. XI).

Essa declaração de Vygotsky expressa seu compromisso, ao longo de sua vida e de sua obra, com a educação. Segundo Moll (1996, p.

39), citando Bernal, “Vygotsky e seu círculo foram movidos pela empolgação do maior experimento em ciências sociais da história: “criar a primeira sociedade baseada em princípios socialistas”, e, como notou Wertsch (*apud* MOLL, 1986, p. 4), “Vygotsky e seus seguidores devotaram suas vidas ao sucesso do novo estado socialista” (1999, p. 10), na emergência do “novo homem” que a educação contribuiria, definitivamente, para formar.

A leitura da obra de Vygotsky traz sempre a figura do pedagogo, do educador, inseparável do psicólogo. Luria e Leontiev (*apud* MOLL, 1996, p. 4), seus colaboradores mais próximos, confirmam: “Vygotsky exigia que a psicologia se tornasse mais que um estudo científico da educação e fosse além do conhecimento teórico abstrato, intervindo na vida humana e auxiliando de forma ativa a dar-lhe forma”, pois que para Vygotsky, além de um pensador, o psicólogo deveria ser também prático (LURIA; LEONTIEV *apud* MOLL, 1996, p. 4). Essa intervenção na vida humana, como queria Vygotsky, pode ser interpretada, em relação à educação, como a contribuição da psicologia para a construção de uma concepção científica da pedagogia, fundada nos dados da consciência psicológica, conforme propõe Vygotsky (2001c, p. XI).

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A versatilidade de Vygotsky em diversas áreas do conhecimento deve ser compreendida no contexto histórico e cultural da Rússia daquela época, pois, conforme Zinchenko (1998, p. 41),

Os relatos de Vygotsky sobre a psicologia histórico-cultural emergiram somente quando a era de prata, ou renascença, da cultura russa estava em declínio. Durante essa época não havia nenhuma divisão definida de trabalho entre ciência, filosofia, arte, estética e até mesmo teologia. Gustav Shpet, Aleskei Losev, Mikhail Bakhtin, Pavel Florenskii e o fundador maior da Psicologia histórico-cultural, Lev Vygotsky, eram simultaneamente teóricos e conhecedores dessas esferas da atividade humana. As idéias de Vladimir Solov’ev sobre a ‘unidade em tudo’ no conhecimento racional e espiritual ainda estavam vivas. Os notáveis poetas Boris Pasternak e Osip Mandel’shtam tinham conhecimento em filosofia e nas ciências.

Integrada nesse contexto histórico-cultural, surge a psicologia vygotskiana, cuja proposta é a integração do conhecimento sobre o ser humano “tendo por referência múltiplas abordagens e métodos” (ZINCHENKO, 1998, p. 41).

Entretanto, no desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, “perdas ou simplificações” foram acontecendo no *corpus* original das ideias. Assim, o componente espiritual da “unidade em tudo” se perde. Iniciam-se as restrições à ideia de mediação. Essas restrições confrontam as propostas de Vygotsky, para quem a mediação simbólica é fundamental. Vygotsky, em seu trabalho, propunha-se ao estudo de quatro mediadores: signo, palavra, símbolo e mito, este último raramente aprofundado em suas obras e na de seus colaboradores. No entanto, ainda que a ênfase em seus trabalhos tenha recaído no signo e na palavra, Kozulin (2002, p. 42) faz uma ressalva, afirmando que Vygotsky e Zaporozhets chegaram a examinar o papel do conto de fadas no desenvolvimento de crianças. Essa afirmativa de Kozulin, mais uma vez, demonstra que em todo o trabalho desenvolvido por Vygotsky, o pedagogo faz-se presente, e comprova, também, o testemunho de Zinchenko quanto à afirmativa de Bruner de que a teoria de desenvolvimento de Vygotsky é, também, uma teoria da educação, além de reforçar a argumentação de Moll sobre a necessidade de apreender, na leitura de Vygotsky, o educador:

Dada a ênfase de Vygotsky no contexto social do pensamento, o estudo da mudança educacional tem importante significado metodológico e teórico nessa sua abordagem: representa a reorganização do sistema social chave e dos modos de discurso a ele associados com conseqüências potenciais para o desenvolvimento de novas formas de pensamento (MOLL, 1996, p.3-4).

A TEORIA DA ATIVIDADE E A CONSCIÊNCIA

Um dos temas mais presentes e, ao mesmo tempo, conflitante na pesquisa sobre a teoria histórico-cultural é a relação entre atividade e consciência. Destacaremos diferentes posições teóricas sobre a atividade na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade, pois o conceito de atividade tem ocupado a atenção de pesquisadores da obra de Vygotsky e de seus primeiros colaboradores, Luria e Leontiev.

Kozulin dá ciência do importante papel desempenhado pelo conceito de atividade – ao mesmo tempo, bastante ambíguo – na psicologia soviética desde sua gênese nos anos 1920. E, então, afirma: “Esta cate-

goria tem sofrido metamorfose e vem sendo objeto de tantas disputas que não pode ser adequadamente compreendido fora do contexto de sua história” (KOZULIN, 2002, p. 111).

O resgate da história dá conta de que originalmente este conceito encontra-se nas primeiras obras de Vygotsky, quando sugere que “a atividade (Tätigkeit) socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser considerado como um gerador de consciência” (KOZULIN, 2002, p. 111).

A questão da atividade é tratada pela primeira vez quando ele apresenta o artigo A Consciência como um Problema da Psicologia do Comportamento (KOZULIN, 2002), em que contesta as posições correntes em sua época sobre o tema da consciência. De um lado, estavam os behavioristas, adeptos da reflexiologia de Pavlov e Bekhterev, que expurgavam a consciência e reduziam o comportamento humano a estímulo-resposta. De outro, as correntes fundadas na tradição mentalista “que se confinavam num círculo vicioso de teorização no qual os estados de consciência são explicados por meio do conceito de consciência” (KOZULIN, 2002, p. 112).

Vygotsky assume, então, em relação à consciência, uma postura “metodológica” (termo que em russo significa estudo metateleológico ou filosófico do método usado numa ciência particular), o que significa uma postura metapsicológica, epistemologicamente orientada. Essa postura foi fundamental nos trabalhos de Vygotsky, pois o levou à descoberta de uma série de atividades geradoras de consciência, entre elas a historicidade, o caráter social, sua construção de fora para dentro por meio da relação com os outros (KOZULIN, 2002, p. 12-3). Nesse sentido, Davydov e Radzikhovskii asseguram que o maior mérito de Vygotsky “foi traçar uma delimitação filosófica entre o objeto de estudo e o princípio explanatório”. Assim, Vygotsky rompe o círculo vicioso de explicar a consciência pela consciência e o comportamento pelo comportamento, conforme acentua Kozulin (2002, p. 214):

Se a consciência tem de se tornar um objeto de estudo psicológico, alguma outra camada da realidade tem de ser referida no curso de uma explanação. A atividade socialmente carregada, pode, então, servir como tal camada e como um princípio explanatório.

A consideração da atividade como princípio explicativo deve ser entendida no contexto histórico-cultural em que ela emerge. A psicolo-

gia russa encontrava-se, no período pré e pós revolucionário, em dependência da tradição psicológica europeia. Dentre as muitas e influentes correntes psicológicas, destaca-se a “escola psicológica” francesa de Pierre Janet que, em razão de sua ênfase no problema da atividade e no papel dos “outros” na psique individual, conforme relata Kozulin (2002), exerceu forte influência em Vygotsky e seu grupo. Outro importantíssimo elemento a ser considerado na elaboração e no desenvolvimento do conceito de atividade na psicologia é a filosofia marxiana e hegeliana. De Hegel, Vygotsky assumiu a postura histórica nos processos de desenvolvimento e “as formas de realização da consciência humana” (KOZULIN, 2002, p. 115-6).

O que o próprio Vygotsky buscou e encontrou em Marx e Hegel foi uma teoria social da atividade humana. [...] Marx atraiu Vygotsky com seu conceito de práxis humana, isto é, a atividade histórica concreta que é um gerador por trás dos fenômenos de consciência (KOZULIN, 2002, p. 115-6).

A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV

O clima político-ideológico na União Soviética vigente no período stalinista (1924-1953) marca claramente, conforme Kozulin (2002, p. 125-6), “o controle do partido sobre as franjas sutis da cultura e da ciência”. A tensão que rondava os grupos psicológicos soviéticos, especialmente por causa da censura ideológica e perseguição política do regime stalinista, tornara-os rivais, o que impedia a mínima reação grupal. A disputa entre eles abriu o flanco para os burocratas do Partido atuarem sobre o segmento de intelectuais, no caso da psicologia, vedando todas as correntes independentes da psicologia. Para o Partido, os psicólogos soviéticos deveriam encontrar suas categorias psicológicas em Marx, Engels e Lênin.

Vygotsky, cujos trabalhos apoiavam-se em teorias correntes na época tais como a psicanálise, a psicologia da Gestalt e a análise transcultural da consciência, foi proscrito. Luria passou a dedicar-se à neurologia. Certamente, Leontiev também se viu em ‘apuros’, mas sua biografia oficial apenas registra, conforme declara Kozulin (2002, p. 121), que, “em 1930, a constelação de circunstância forçou Alexei Nikolaevitch [Leontiev] a se demitir da Academia de Educação Comunista e a deixar seu posto [docente] no Instituto Estatal de Cinematografia”.

O cenário ideopolítico que se consolidava, certamente, interferiu nas decisões tomadas pelos integrantes da equipe de pesquisadores lideradas por Vygotsky: Luria mudou seu campo de estudo, voltou-se para os “aspectos clínicos da neuropsicologia” (LURIA *apud* KOZULIN, 2002, p. 126). Leontiev juntamente com alguns outros discípulos de Vygotsky transferiram-se para a cidade russa de Kharkov. Vygotsky, cujo estado de saúde agravara-se, continuou seus trabalhos em Moscou.

Muito embora seja relevante considerar o peso dos fatores ‘extra-científicos’, pois as posições de Vygotsky distanciavam-se da orientação do Partido naquele momento, é certo que havia, entre eles, discordâncias de fundo em relação às próprias concepções científicas no campo da psicologia. Nesse sentido, a observação de Kozulin (2002, p. 127) esclarece:

A cautela ideológica, a discordância científica honesta e também o entendimento equivocado de algumas idéias de Vygotsky – tudo isso se entrelaçou intrincadamente no fenômeno que mais tarde ficou conhecido como a teoria da atividade de Leontiev.

Por conseguinte, conclui Kozulin (2002): “o centro da disputa caíu ser o problema das relações entre consciência, atividade e realidade”. O problema teórico de Leontiev era explicar o funcionamento dos processos internos da mente, ou seja, a estrutura interna da atividade psicológica, de modo a compreender os processos de mobilização do pensamento e tomada de consciência. Assim, a estrutura da atividade foi proposta por Leontiev com os seguintes elementos: “atividade correspondente a um motivo, ação correspondente a um objetivo, e operação dependente de condições” (KOZULIN, 2002, p. 131).

Leontiev (*apud* KOZULIN, 2002, p. 132) desenvolveu sua teoria na obra *Atividade, consciência, personalidade*, em que acentua a formação dos motivos que orientam a atividade humana para o objeto. Era notório que a teoria de Leontiev estava voltada para a formação de motivos éticos e sociais na construção do ‘novo homem’ socialista. Desse modo, entendeu-se que os motivos pertencem à realidade socialmente estruturada de produção e apropriação e as ações, à realidade imediata de objetivos práticos. Nesse sentido, Leontiev argumenta: “se as ações que constituem a atividade forem mentalmente subtraídas dela, então absolutamente nada restará da atividade”.

Todavia, essa argumentação de Leontiev sobre a teoria da atividade não passou despercebida a seus críticos. Kozulin registra que o arcabouço teórico exposto por Leontiev, nesse momento, entra em “sérios apuros”, que não escapam a seus opositores, a exemplo de Rubinstein e seus discípulos. Leontiev, ao apresentar sua teoria da atividade (Tätigkeit), usou categorias da filosofia marxiana social, como produção, apropriação, objetivação, desobjetivação, categorias próprias do sujeito social-histórico e não o psicológico individual. Ao mesmo tempo, “as relações concretas da realidade” foram encontradas por Leontiev nas ações e operações práticas concretas do indivíduo. No entanto, em Leontiev, por rejeição à posição de Vygotsky, para quem o elo entre essas facetas da atividade encontra-se na cultura em geral e nos sistemas semióticos em particular, esse elo ficou perdido (LEONTIEV *apud* KOZULIN, 2002).

Outra inconsistência teórica indicada por Kozulin refere-se ao propósito de Leontiev de “delinear” a consciência correspondente à atividade, usando as categorias de significado e sentido no lugar de operações internalizadas. Logo ao deparar-se com o problema da consciência humana, “invocou uma interface entre sentido pessoal e ‘significado’ socialmente fixado” (KOZULIN, 2002, p. 133). Assim, Leontiev, inadvertidamente, reconhece a consistência da proposta de Vygotsky.

Nesse sentido, mais esta inconsistência teórica da proposta leontieviana percebida por seus críticos é registrada por Kozulin (2002, p. 133), a partir de Abulkanova (1973, p. 157), quando constata que a

‘atividade prática’... fica identificada como um sistema de ‘significados sociais’... Um importante ponto, contudo, permaneceu despercebido aqui, isto é, que embora os modos sociais de ação encontrem fixação nos significados, estes representam as formas da ‘consciência social’ e de modo nenhum as formas de ‘prática social’.

Kozulin lamenta que os discípulos de Rubinstein não tenham feito distinção entre Leontiev e Vygotsky, o que levou os seguidores de Vygotsky a não considerar as críticas à teoria da atividade de Leontiev. Além disso, há outro agravante, pois, muitas vezes, essas críticas foram interpretadas como ataque à teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Como se pode depreender de todo esse processo, a teoria da atividade não é uma proposta teórica pacífica, ao contrário, é ainda bastante polêmica, pois, tal como os outros temas tratados por Vygotsky, ela envolve conceitos complexos, tais como: formação da mente, consciência, sistema semiótico, “relações concretas com a realidade”, internalização, processo histórico-cultural, todos calcados no materialismo histórico dialético. Contudo, é necessário ter presente o contexto político ideológico em que esses cientistas trabalharam que, certamente, em menor ou maior grau, interferiu no ambiente científico e cultural da época.

A mudança do contexto em que se desenvolviam os estudos sobre o conceito de atividade de Leontiev e o “legado histórico” de Vygotsky propiciaram o que Kozulin intitulou o conceito de atividade reconsiderado (fim dos anos 1950).

Não faltam, presentemente, estudos que postulam a aproximação teórica entre essas duas linhas da psicologia russa, formando “uma psicologia histórico-cultural da consciência e da atividade”, conforme escreve Zinchenko (1998, p. 53).

Com a morte de Stalin, Vygotsky foi reabilitado e suas obras começaram a ser reimpressas, tornando-se moda ser seu discípulo. Entretanto, somente vinte anos depois pesquisadores como Vladimir Zinchenko (filho) e Vasili Davydovich, formados “à sombra” de Leontiev, iniciaram um trabalho crítico sobre as propostas deste psicólogo. Outros psicólogos interessaram-se pela questão da atividade, e a teoria de Leontiev enfrentou problemas para os quais Vygotsky já havia alertado. Na teoria da atividade de Leontiev, “a atividade, ora como atividade, ora como ação desempenha todos os papéis, desde objeto até princípio explanatório” (KOZULIN, 2002, p. 136). Para Vygotsky, as funções mentais superiores são objeto de estudo, os sistemas semióticos são mediadores e a atividade funciona como princípio explicatório.

Em meio a toda essa polêmica, nesse momento é importante ressaltar a contribuição de Yudin (*apud* KOZULIN, 2002, p. 135) que, para explicar a atividade, vai à sua origem, ou seja, a filosofia de Hegel e Marx. Em Hegel, encontra a atividade como princípio explanatório universal. “Na teoria filosófica de Hegel, o indivíduo aparece como ‘órgão’ de atividade”. Assim, Kozulin (2002, p. 135) argumenta que “a atividade como objeto de estudo psicológico deve ter seu próprio sistema de elementos estruturais e mesmo seus próprios princípios explanatórios”. Na teoria de Leontiev, os elementos que compõem a

teoria da atividade – atividade, ação, operação e motivo, objetivo e condição – funcionam como princípio explicativo e, depois, foram usados no contexto do objeto de estudo. É Schedrovitsky que, ao abrir em 1979 o Colóquio Vygotsky, afirma que a teoria de Leontiev desvia-se de Vygotsky, para quem o princípio de mediação semiótica (aqui vale enfatizar o signo linguístico/linguagem), que desempenha papel de suma importância na cosmovisão científica vygotskiana, e a cultura eram fundantes, pois somente por intermédio deles é possível safar-se da tautologia, ou seja, explicar atividade pela atividade (KOZULIN, 2002).

Nos tempos atuais, a polêmica sobre a atividade, em geral, continua mais intensa. Na abordagem psicológica russa, o tema está sempre presente (DAVYDOV, 1981; ZINCHENKO *apud* KOZULIN, 2002, p. 136). No exterior, Américas e Europa, a obra de Vygotsky tornou-se, também, objeto de largos estudos e pesquisas. Zinchenko (*apud* KOZULIN, 2002, p. 136) avalia que a publicação da principal obra histórico-metodológica de Vygotsky, *Significado histórico da crise da psicologia*, propiciou o reconhecimento de Vygotsky “como um pensador original, cujos interesses não estavam confinados só a psicologia”. Logo, a formação multidisciplinar de Vygotsky oportunizou-lhe a avaliação da psicologia fora de seu campo específico. “Na verdade, Vygotsky conseguiu redefinir o objeto da psicologia exatamente porque ultrapassou suas fronteiras” (KOZULIN, 2002, p. 136).

A obra de Vygotsky passou, então, a ser esquadrinhada por pesquisadores de várias áreas do conhecimento: psicólogos, pedagogos, linguistas, pois esse pesquisador, em seu curto período de vida, sob condições adversas tanto em relação ao contexto histórico-ideológico, quanto ao seu estado precaríssimo de saúde, minado pela tuberculose, com a qual conviveu desde muito jovem, deixou um legado precioso de pesquisas, visto que um aspecto interessante característico da proposta de Vygotsky é que ela é aberta: deixa sempre uma esteira para ser contestada ou confirmada, além de abertura para o cruzamento de saberes: psicolinguística, sociolinguística, neurolinguística, por exemplo, pesquisas sobre linguagem e educação, linguagem e cognição, ação reguladora da linguagem, educação e desenvolvimento, filosofia e linguagem, entre tantos outros.

Dessa forma, têm-se retomado suas propostas sobre a mediação semiótica, estudos sobre o desenvolvimento da primeira infância, sobre a aquisição da linguagem na criança, as funções mentais superiores e naturais, mediação pedagógica, zona de desenvolvimento proximal

(ZDP) que, segundo Kozulin (2002, p. 137), “tem se tornado o arcabouço para uma série de estudos experimentais da atividade educacional”.

Atualmente, conforme Libâneo (2008, p. 3), “[...] ocorre a expansão da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade e o surgimento nos Estados Unidos da teoria sócio-cultural”, sendo estes estudos/pesquisas desenvolvidos pela terceira geração de vygotskianos. A expansão das propostas de Vygotsky iniciada nos Estados Unidos está em franco desenvolvimento, em especial nos continentes europeu e americano. Destaca-se, na Europa, a própria Rússia, pátria mãe de Vygotsky, o proponente da teoria histórico-cultural, célula-mater de todas as propostas posteriores.

NOVA ABORDAGEM DA TEORIA DA ATIVIDADE E PROPOSIÇÃO DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

O trabalho de Vasili V. Davydov a respeito da teoria da atividade e da educação dá continuidade à reflexão proposta neste texto. Na tradição da obra de Vygotsky, Davydov sustenta a tese de que o bom ensino é o que promove o desenvolvimento mental, isto é, as capacidades e habilidades de pensamento. Para isso, conforme escreve Libâneo (2004a), a atividade de aprendizagem deve estar centrada no conhecimento teórico científico e nas ações mentais que lhe correspondem. Ao formar o pensamento teórico-científico, pela formação e atuação com conceitos, desenvolvem-se as capacidades e habilidades de pensar. A teoria foi denominada “teoria do ensino desenvolvimental”.

Davydov retoma a teoria da atividade, em artigo denominado Uma Nova Abordagem para a Interpretação da Estrutura e do Conteúdo da Atividade, e chama a atenção para os esforços desenvolvidos por Leontiev e Rubinstein, dois professores universitários e investigadores desta temática cujas teorias são consideradas clássicas. Nesse ponto, faz uma ressalva ao trabalho de Elkonin, que investiga a atividade do aprendizado. Davydov, a princípio, concorda com a estrutura da atividade de Leontiev, para quem, como já exposto, a atividade concretiza-se na seguinte estrutura: necessidades, tarefas, ações e operações. Todavia, considerando o importante papel das emoções, elemento propulsor das relações humanas, enfatizado por Vygotsky, propõe a introdução do desejo como um dos elementos da estrutura da atividade, considerada por ele, Davydov, não só psicológica, mas interdisciplinar. Isso posto, enfatiza o desejo como essencial na estrutura interdisciplinar da atividade, “o que pode ocorrer em qualquer

ciência humana” (DAVYDOV, 1999, p. 2). Um desejo é considerado o núcleo básico de uma atividade, mesmo ressaltando ser esta uma questão a ser investigada com maior cuidado. “Penso que nada pode ser dito sobre a atividade enquanto não conseguirmos entender o desejo orgânico e espiritual e como este é transformado em uma necessidade” (DAVYDOV, 1999, p. 3).

Davydov continua sua argumentação, enfatizando o papel das emoções que funcionam a partir de desejos e necessidades. A introdução do desejo na estrutura da teoria da atividade promove uma mudança efetiva na base dessa estrutura. E, então, pontua sua argumentação:

Em seus trabalhos, Leontiev afirma que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Discordo desta tese. Ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos – e as ações ajudam na realização de certas tarefas a partir dos motivos. Por outro lado, os motivos são formas específicas de necessidades, no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e está realizando ações para realizá-las. Dessa forma, os motivos são consistentes com ações. Ações são baseadas em motivos e o agir é possível se estiverem disponíveis certos meios materiais ou signos e símbolos (DAVYDOV 1999, p. 4).

Na apresentação da estrutura da atividade, proposta por Davydov (1999, p. 5), a seguir, como pode-se perceber, são os desejos que impulsionam todo o processo da atividade: “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”.

Ao acrescentar a vontade à sua estrutura da atividade, Davydov (1999, p. 5) apresenta a seguinte argumentação: “Além disso, há uma coisa que ajuda os indivíduos a atingirem seus objetivos através da realização de certas tarefas e isto pode ser chamado de vontade”.

Isso posto, Davydov (1999, p. 5) continua sua reflexão: “o gênero fundamental da atividade é o trabalho”, seguindo a atividade artística, a do campo moral, da lei, da religião, e acrescenta o esporte que, desde o século passado, tem surgido como atividade, não de massa, porém como atividade humana. Um segundo tipo de atividades são as que surgem no processo ontogenético. Davydov denomina-as ativida-

des reprodutivas: atividade manipulatória de objeto, atividade de brincadeiras, além de uma outra atividade, motivo desta proposta de trabalho: a atividade de aprendizagem, da educação. E, por fim, apresenta a atividade científica, formada de início em um pequeno grupo e em seguida em um grupo maior. Nessa atividade, por ter um caráter social de massa, o número de pessoas que nela participa produtivamente é importante (DAVYDOV, 1999, p. 6).

Logo, conclui Davydov (1999, p. 6), conforme sua visão da estrutura da atividade “há ações de pensamento, pois que elas são dirigidas à realização de tarefas de pensamento [...] as verdadeiras tarefas de pensamento têm origem em necessidades e emoções humanas”.

Como se percebe, as questões propostas quanto à estrutura da atividade não são ponto pacífico. Situada na proposta de Davydov, alguns aspectos acrescentados iluminam a reflexão sobre a atividade humana e, em especial, o desejo (emoções) como desencadeador de toda atividade. A ênfase no aspecto emocional encontra-se em Vygotsky, em cuja teoria o homem surge em sua unilateralidade: ser racional e emocional. E, uma segunda proposta, que abre para aprofundamento e definições, talvez, mais esclarecedora é o deslocamento do campo único e exclusivo da psicologia para o campo interdisciplinar. A importância desse deslocamento é enfatizada por Davydov (1999, p. 11), que, no fim de sua comunicação, repete: “Sempre afirmo que o problema da atividade e o conceito de atividade são interdisciplinares por natureza”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto pretendeu apresentar uma introdução histórica e teórica a duas das orientações no campo da psicologia originadas na Escola de Vygotsky, a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade. Procurou-se fazer aproximações ao campo da educação, especialmente quanto à aplicação dessas teorias ao ensino.

Um dos temas mais importantes dessa Escola é a relação entre pensamento e palavra falada, cuja investigação é extremamente relevante ao ensino, especialmente na aprendizagem da língua escrita e falada. Os três autores analisados trazem inestimáveis contribuições a essa questão, mas foi Davydov que propiciou a ligação mais direta das teorias de Vygotsky e Leotiev com a prática escolar, mormente a prática da leitura e escrita.

A reflexão sobre a atividade e a compreensão de sua estrutura têm significado fundamental na (re)definição do processo pedagógico-didático, pois compreender o elemento propulsor da atividade humana e seu encadeamento, considerando seu aspecto não só psicológico, mas também, como assegura Davydov, interdisciplinar, permitirá o alcance do pensamento teórico-científico na atividade do aprendiz.

Nesse sentido, Davydov (1988, p. 160) menciona uma definição de atividade dada por Lênin: “A atividade do homem que construiu para si o quadro objetivo do mundo, ‘muda’ a realidade exterior, suprime sua determinação” (modifica tal ou qual de seus aspectos ou qualidades).

Assim, na atividade de aprendizagem, quanto ao conteúdo, como apresenta Davydov (1988, p. 160), é preciso considerar a variação histórica e, mais, as formas do pensamento e conhecimento teóricos. Citando Engels explica: “O pensamento teórico de toda época [...] é um produto histórico que em períodos distintos reveste-se de formas muito distintas e assume, portanto, um conteúdo muito distinto” (DAVYDOV, 1998, p. 160). Davydov, neste momento, ressalta a posição de Hegel, quanto à palavra na escrita, quando este afirma: “a palavra, na escrita, com letras, se faz ‘objeto de reflexão’, é submetida à análise o que permite ao homem levar o aspecto sensorial da linguagem à forma da universalidade”. Essa conclusão de Hegel demonstra o valor que este filósofo dava ao “ensino da leitura e da escrita no desenvolvimento da consciência humana”. Continuando, Davydov (1988, p. 161) reforça o exposto por Hegel, registrando:

[...] Há que considerar o procedimento mesmo com que aprendemos a ler e escrever com letras como ainda não suficientemente valorizado, como meio formativo infinito, por quanto faz com que o espírito passe a dirigir a atenção do concreto sensorial a algo mais formal: ao som da palavra e seus elementos abstratos e com ele promove algo muito substancial para fundamentar e preparar o terreno da consciência interna no sujeito.

A convicção expressa por Hegel e apresentada por Davydov, quanto ao ‘valor’ e valorização da leitura e da escrita retoma um problema que tem afligido aqueles que se dedicam ao ensino: a atividade da leitura realizada pelos alunos, em geral, não os leva à compreensão suficien-

te do texto lido e, conseqüentemente, não os ajuda a apreender o conteúdo expresso, portanto não desencadeia o processo de reflexão e de conquista do ato de pensar, que cria a possibilidade de desenvolver a atividade da escrita.

Nesse sentido, confirma-se a necessidade de o homem moderno receber uma educação adequada ao desenvolvimento da ciência e da cultura contemporâneas. Essa necessidade significa que a escola deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, ou seja, apreender os princípios do pensamento contemporâneo, para o que necessita organizar-se um ensino que promova o desenvolvimento mental: o ensino a que Davydov denomina “Ensino Desenvolvimental”.

Referências

BLANCK, G. (Org.). *Psicologia pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. *Activity theory and social practice: cultural – historical approaches*. Tradução de José C. Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. *A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia*. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

FREITAS, R. A.M. da M. *Teoria Histórico-cultural e didática. As contribuições de Galperin e Davydov*. Goiânia: Ed. da UCG, Goiânia, s/d.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004a.

LIBÂNEO, J. C. A psicologia histórico-cultural, a teoria do ensino desenvolvimental e a teoria histórico-cultural da atividade e suas contribuições para o desenvolvimento da

didática e das didáticas especiais, com enfoque especial nas ações de desenvolvimento das competências do pensar. Projeto de Pesquisa. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2004b.

LIBÂNEO, J. C. Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky: Diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. IN: VII JORNADA DE ENSINO DE MARÍLIA, ago. 2008. (texto de Abertura)

MOLL, C. Luis. *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: M. Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: M. Fontes, 2001c.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada, prefácio de BLANCK, Guilherme. Porto Alegre: Artmed, [19- -]

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 41-55.

CULTURAL-HISTORICAL THEORY, ACTIVITY THEORY AND EDUCATION: AN INTRODUCTION

Lacy Ramos Jubé Ribeiro

Abstract: this paper, the result of a literature review, presents a reflection on Vygotsky, the teacher-psychologist and founder of the Cultural-Historical Theory. With this in mind some of the many themes of research, carried out by Vygotsky and his associates and followers, emerge. Subjects such as human consciousness, language, activity and education will be analyzed and the debate will focus on issues related to activity theory and consciousness, Leontiev's activity theory and Davidov's proposal: a new approach to activity theory and the proposal for developmental education.

Keywords: *Vygotsky, Cultural-Historical Theory, Language, Activity Theory, Consciousness, Education.*

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Mestre em Educação pela PUC/GO. *E-mail:* lacyjube@yahoo.com.br