

# TEORIAS DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS EM SALAS DE AULA PRESENCIAIS OU VIRTUAIS

Data de submissão: 17/10/2024

Data de aceite: 01/11/2024

### **Vanina Costa Dias**

Graduada em Psicologia, Mestre em Educação, Doutora e Pós-Doutora em Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
PUC Minas  
Belo Horizonte/MG

### **Ione Aparecida Neto Rodrigues**

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação Tecnológica e Doutora em Estudos da Linguagem  
POS LING  
Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-MG  
Belo Horizonte, MG, Brasil.

**RESUMO:** O presente trabalho constitui-se como um ensaio teórico sobre as principais Teorias da Aprendizagem como elementos norteadores da prática pedagógica com o propósito de compreender, de forma mais sistêmica e integrada, os eventos que ocorrem nas salas de aula, especialmente nos domínios do ensino e das aprendizagens dos estudantes quer seja em espaços físicos ou virtuais. Evidencia-se as principais Teorias da Aprendizagem:

o *Behaviorismo*, o *Cognitívismo*, o *Construtívismo* e a *Teoria da Atividade de Leontiev*, além da *Aprendizagem Dialógica*. O texto foi estruturado de forma a discutir sobre as implicações pedagógicas para a aprendizagem do *Behaviorismo*, *Cognitívismo* e *Construtívismo*, a correlação entre o motivo e ação da *Teoria da Atividade de Leontiev* e a relevância da interação para a aprendizagem dialógica. A discussão oportunizou considerar que os eventos que ocorrem nas salas de aula físicas ou virtuais, envolvem sobretudo a motivação, pois toda ação acarreta operações tal como desenvolvido por Leontiev (1878). Concluímos que a aprendizagem que ocorre nas salas de aula, sob a ótica da *Teoria da Atividade* é sistema constituído por elementos mediadores: ambiente físico ou virtual, planejamento, as técnicas, procedimentos, interfaces, legislações, que são modificados e modificam a natureza que são articulados pelas ações da atividade empreendida pelos professores, através das mediações entre os estudantes e o objeto de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria da Atividade. Aprendizagem. Mediação Pedagógica

## LEARNING THEORIES: IMPLICATIONS FOR PEDAGOGICAL MEDIATIONS IN FACE-TO-FACE OR VIRTUAL CLASSROOMS

**ABSTRACT:** The present work is constituted as a theoretical essay on the main Theories of Learning as guiding elements of pedagogical practice with the purpose of understanding, in a more systemic and integrated way, the events that occur in classrooms, especially in the domains of teaching and learning, of student learning, whether in physical or virtual spaces. The main Theories of Learning are highlighted: Behaviorism, Cognitivism, Constructivism and Leontiev's Activity Theory, in addition to Dialogical Learning. The text was structured in order to discuss the pedagogical implications for the learning of Behaviorism, Cognitivism and Constructivism, the correlation between the motive and action of Leontiev's Activity Theory and the relevance of interaction for dialogic learning. The discussion made it possible to consider that the events that occur in physical or virtual classrooms involve above all motivation, since every action entails operations as developed by Leontiev (1878). Activity Theory is a system consisting of mediating elements: physical or virtual environment, planning, techniques, procedures, interfaces, legislation, which are modified and change the nature that are articulated by the actions of the activity undertaken by teachers, through mediations between students and the object of knowledge.

**KEYWORDS:** Activity Theory. Learning. Pedagogical Mediation.

### INTRODUÇÃO

São várias as teorias que sustentam os estudos relativos à aprendizagem que se constituem como uma tentativa sistemática de interpretação e/ou organização sobre como ocorre a aprendizagem. De modo geral, referem-se à aprendizagem cognitiva, aquela que resulta do armazenamento organizado de informações, ideias e conhecimentos no cérebro dos estudantes.

Neste texto discorre-se sobre as principais Teorias da Aprendizagem (TA) como elementos norteadores da prática pedagógica e, as análises aqui descritas, buscam provocar possibilidades de reflexões que nos permitam compreender, de forma mais sistêmica e integrada, os eventos que ocorrem nas salas de aula, especialmente nos domínios do ensino e das aprendizagens dos estudantes quer seja em espaços físicos ou virtuais. Conforme concebido por Rodrigues, Monteiro e Moreira (2013) esses espaços são planejados e semi estruturados de acordo com os resultados de aprendizagem e os objetivos da formação, onde são mobilizadas e integradas diferentes dimensões pedagógicas. Trata-se de conceber a sala de aula (física ou virtual) como um sistema de atividade para que a multiplicidade de relações existentes entre os seus elementos (estudantes, professores, artefatos, regras) possam ser melhor compreendidas (Fernandes, 2009).

Para além das relações que se dão na sala de aula presencial, defende-se que os regimes de educação a distância não são uma simples separação geográfica entre estudantes e professores, mas um importante conceito pedagógico que descreve as relações professor-estudante quando estes estão separados no espaço/tempo. Entende

que essas relações são ordenadas conforme os seguintes componentes: estrutura dos programas educacionais, interação entre estudantes e professores e o grau de autonomia do estudante. Tori (2018) ressalta que: a aproximação do estudante com o conteúdo, do estudante com o professor ou do estudante com os colegas de aprendizagem é condição necessária, ainda que não suficiente, para que ocorra aprendizagem, de forma que a aprendizagem à distância repercute como um paradoxo. O autor reconhece que em atividades virtuais há uma dificuldade maior em prender a atenção dos estudantes e o planejamento é mais complexo, pois precisa garantir o envolvimento e a participação de todos. Becker e Marques (2002), argumentam que as possibilidades do ensino e da aprendizagem à distância devem ser concebidas dentro de propostas abertas pelas epistemologias críticas e pedagogias relacionais que apostam no desenvolvimento do sujeito pela sua própria atividade colaborativa. Asseveram os autores:

Elas não devem ser reduzidas aos tacanhos e melancólicos limites da concepção de conhecimento-cópia ou transmissão de informações, cuja mal disfarçada intenção é criar e estabelecer formas de controle de comportamento que costumam transformar-se, no cotidiano escolar, em formas de opressão, em cerceamento da criatividade. (Becker; Marques, 2002, p.96)

Nessa perspectiva, o processo educativo que ocorre à distância deve ser assumido como prática pedagógica e não simplesmente como uma mera questão de aproximação geográfica, uma vez que o diálogo, como fundamento do modelo pedagógico a ser adotado, a interação, a troca e a negociação são fundamentais para a integração dos diferentes componentes e processos existentes nos sistemas a distância (García Aretio, 2019).

Nos regimes de educação que ocorrem a distância, de forma mais decisiva, a aprendizagem, que é um fenômeno social por natureza, é construída por meio de diferentes diálogos ou situações conversacionais entre as partes envolvidas que constroem o conhecimento. Relata o autor supracitado, que a aprendizagem, no contexto virtual, é gerada por meio de múltiplas interlocuções e conexões humanas e não humanas, como um quadro comunicativo com fins pedagógicos, onde o estudante deve estabelecer um diálogo através dos diferentes recursos, com a instituição e com os professores.

À luz dessas considerações, evidencia-se, neste texto, as principais TAs: o *Behaviorismo*, o *Cognitivismo*, o *Construtivismo* e a *Teoria da Atividade de Leontiev*. Enfoca-se, também a *Aprendizagem Dialógica (AD)*, por considerar que essa vertente está relacionada com as concepções pedagógicas nos seus diferentes contextos históricos e ainda porque a mesma remete à diversas vivências que foram potencializadas nesses últimos dois anos nos quais se experimentou práticas diversas de ensino em contextos virtuais e à distância devido ao evento da pandemia global provocado pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2). Na direção de refletir sobre o futuro pós Covid-19, Gatti (2020), questiona-se a probabilidade de que teremos que pensar a qualidade da educação em outro modelo, com novos valores, tanto com relação às gestões como às dinâmicas curriculares e pedagógicas.

A autora lembra a importância de a educação dar novos sentidos aos conhecimentos e novo significado para a educação, superando suas perspectivas apenas reprodutivas ou de mercado.

## **BEHAVIORISMO, COGNITIVISMO E CONSTRUTIVISMO: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM**

Na evolução histórica dos processos de ensinar e aprender, a Psicologia se apresentou num primeiro momento como a ciência do comportamento humano a partir da qual se desenvolvia a possibilidade de controlar o comportamento. Este era entendido como produto das pressões do ambiente, consistindo no conjunto de reações a estímulos, reações essas que podem ser medidas, previstas e controladas. Esse era o fundamento do *Behaviorismo*, uma filosofia de natureza metodológica relacionada com a investigação das situações de aprender em animais para aplicar esses conhecimentos aos humanos (Ostermann; Cavalcanti, 2010).

O *Behaviorismo* pode ser classificado em dois tipos: o *Behaviorismo* metodológico e o radical. O *Behaviorismo* metodológico é também denominado como comportamentalismo, (Ostermann; Cavalcanti, 2010), constituindo-se, essencialmente, como uma postura filosófica que se ocupa de comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito. Supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (respostas). Busca estabelecer relações funcionais, ou leis, entre estímulos e consequências (Moreira, 2009).

O *Behaviorismo* Metodológico, de caráter empirista e determinista, preconizava que o ser humano aprendia tudo a partir de seu ambiente e que não possuía nenhuma herança biológica ao nascer, ou seja, nascia vazio no que se referia a qualquer informação. Watson (1878-1958), seu precursor, rejeitava os processos mentais como objeto de pesquisa, pois não considerava como passível ser objeto de estudo aquilo que não fosse consensualmente observável. O objetivo é a obtenção de uma determinada resposta, provocada por um estímulo previamente neutro, associado a um estímulo incondicionado.

Essa teoria mostrou-se insuficiente para explicar as aprendizagens complexas, restringindo-se à explicação dos comportamentos involuntários e reações emocionais. Os comportamentalistas, então, ocupavam-se de estudar as conexões estímulo-resposta sem levar em consideração o que se passa na mente do indivíduo quando ocorre tal associação (Moreira, 2009).

Para a outra vertente, o *Behaviorismo* Radical, criada por Skinner (1904-1990), o *Behaviorismo* não era um estudo científico do comportamento, mas sim uma Filosofia da Ciência que se preocupava com os métodos e objetos de estudo da Psicologia. Para ele, os chamados fenômenos da privacidade, entendidos como os processos mentais, são de natureza física, material e, são, portanto, mensuráveis (Ostermann; Cavalcanti, 2010).

A premissa do enfoque skinneriano é o condicionamento operante, compreendido como uma reação a um estímulo casual. Um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. É, portanto, uma construção de aprendizagem de um novo comportamento, chamado por Skinner de modelagem (Moreira, 2009; Neves; Krüger; Frison, 2019).

Os efeitos do condicionamento operante de Skinner sobre as práticas pedagógicas se configuram como reforço positivo ou negativo. Moreira (2010) aponta que a abordagem skinneriana aplicada ao processo educacional leva de imediato à ideia de objetivos operacionais, ou seja, comportamentos que o aprendiz deve apresentar, ou respostas que deve dar, ao longo do processo e ao final deles.

A função do professor, atribuída por Skinner, durante o processo de ensino, resulta de sua compreensão de aprendizagem. Ao entender a aprendizagem como um arranjo planejado de contingências, Skinner projeta no professor a figura do planejador, executor e avaliador desse processo, alguém responsável por facilitar e auxiliar o percurso do aprendiz (Neves; Krüger; Frison, 2019), porém materializados pelo uso mecânico da reprodução, no processo de ensinar através da repetição e modelagem do estudante. Essa aprendizagem por condicionamento operante é conhecida também como “Aprendizagem Instrumental” baseada no reforço positivo e negativo (Díaz-Rodríguez, 2011).

Em contraponto ao modelo clássico do estímulo e resposta do *Behaviorismo*, surge o Cognitivismo, cujo foco está nos aspectos biológicos e no comportamento humano, por meio do estudo da consciência e da mente. É uma corrente que sugere que o estudo da maneira como as pessoas pensam levará a um amplo *insight* sobre grande parte do comportamento humano. Isso implica estudar cientificamente a aprendizagem, não como um fator internalizado do indivíduo mecanicamente, mas como um produto do ambiente, das pessoas e de fatores externos, criando assim, uma rede de significados através da cognição (Dutra; Coelho, 2018).

Preocupa-se, então, com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. Destaca-se que a cognição é assumida, assim, nessa vertente, como o processo por meio do qual o mundo de significados tem origem, como uma ponte para a aquisição de novos significados. (Santos, 2006). Esta teoria aponta que o conhecimento está distribuído numa rede de conexões e que, desse modo, a aprendizagem consiste na capacidade de edificar essas redes e circular nelas, desenvolvendo assim a capacidade de refletir, decidir e partilhar (Díaz-Rodríguez, 2011; Dutra; Coelho, 2018).

Ancorado nesta premissa, o Cognitivismo de Ausubel (1963) defende que aprendizagem é o processo de organização e integração das informações em unidades de conhecimento que ele denomina como “estruturas cognitivas”. Dessa maneira, o estudante organiza uma rede de conhecimentos conceituais relevantes para sua existência no contexto familiar, escolar, grupal, social, através de duas vias que Ausubel denomina

“aprendizagem receptiva”, própria de um aprendizado memorístico, e de “aprendizagem por descoberta”, considerado um aprendizado significativo. O primeiro se refere à assimilação de informações dadas de forma completa pelo interlocutor e, o segundo, ao oferecimento incompleto das informações, obrigando o aprendiz a “descobrir” o conhecimento, tecendo os velhos conhecimentos com suas novas hipóteses até encontrar a resposta certa (Díaz-Rodríguez, 2011).

Dentro da corrente Cognitivista, é importante destacar também a teoria psicogenética da aprendizagem, desenvolvida por Piaget. Na visão piagetiana da aprendizagem, encontra-se um mecanismo que constitui um conceito básico: a ação sobre os objetos, ou seja, para que se produza qualquer fenômeno psicológico é imprescindível a interação entre o sujeito e seu meio (Díaz-Rodríguez, 2011).

Piaget considera quatro fatores essenciais para esse desenvolvimento: 1) o biológico, relacionado ao crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso; 2) o de experiências e de exercícios, adquirido na ação da criança sobre os objetos; 3) o de interações sociais, que se desenvolve por meio da linguagem e da educação; e 4) o de equilibração das ações, que está relacionado à adaptação ao meio e/ou às situações (Fossile, 2010).

O que mais se evidencia nesta concepção da psicogenética da aprendizagem é a certeza de que o aprendizado não se dá externamente, como um produto acabado, e sim “negociado” pelo próprio aprendiz, a partir da dinâmica evolutiva de sua mente. De acordo com Piaget, o meio oferece situações de conflito que exigem da criança determinado nível de conhecimentos que naquele momento ela não dispõe de forma a resolver determinada situação, obrigando-a, assim, a aprender um dado conhecimento para adaptar-se a tal situação: dar a resposta adequada ou, no caso inverso, a não dar a resposta certa e, portanto, manter o conflito e ainda não se adaptar a essa situação até alcançar o nível de resposta adequado (Díaz-Rodríguez, 2011).

Faz-se relevante destacar que na teoria piagetiana é muito importante a concepção de “autoconstrução”, isto é, o próprio sujeito é quem constrói seu conhecimento. Disso decorre que o aprendizado não é oferecido de “fora” e recebido passivamente pelo aprendiz, e sim elaborado a partir das informações obtidas por ele ou pelos dados oferecidos pelo meio, os quais se retomam e reestruturam. Neste manuseio, adicionam-se e/ou se eliminam elementos a partir da experiência do aprendiz, autoconstruindo um conhecimento final, próprio, resultado de sua aprendizagem (Fossile, 2010).

As bases teóricas pedagógicas representadas pela Epistemologia Genética Piagetiana e pela Psicologia sócio-histórica soviética, em especial de Vygotsky, vão sustentar, nas primeiras décadas do século XX, a concepção “Interacionista”, e “Construtivista”. Essa teoria integra o individual, salientado por Piaget, e o social, privilegiado por Vygotsky, no aprendizado humano (Díaz-Rodríguez, 2011). Vygotsky, em vez de identificar fases abstratas de desenvolvimento cognitivo, procurou especificar os eventos culturais e as

atividades práticas que levam à apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade (Cosaro, 2011).

Dessa forma, no contexto construtivista, difundiu-se o princípio de que todo conhecimento é inerente a uma autoconstrução do próprio sujeito. O princípio fundante recai sobre a ação do sujeito sobre o objeto que, pela sua própria experiência de relação com o meio, reorganiza e reelabora segundo sua capacidade, suas motivações e interesses. O sujeito adiciona informação de sua própria experiência para construir determinado conhecimento, habilidade, afeto, valorização, entre outros.

Assim, se a estimulação ambiental (externa e interna) é importante, em termos de exigência e de dados, também é importante a possibilidade autônoma de manipular essas ofertas para obter um resultado genuíno que, ademais, pode coincidir com os resultados de outros aprendizes e não perde a autenticidade de ser pessoal (Díaz-Rodríguez, 2011).

Um conceito vygostskyano crucial é a noção de internalização, em que cada função no desenvolvimento da criança aparece primeiramente no nível social e, depois, no nível individual. Isto quer dizer que todo o conhecimento humano tem sua fonte no externo, ou seja, está primeiramente construído no social-histórico, porque foi elaborado pelo próprio homem nas suas relações interpessoais, nas quais trocou experiências, fonte humana e conhecimento. Num segundo momento, Vygotsky afirma que tal conhecimento se converte em intrapessoal porque o sujeito que aprende o personaliza segundo sua própria experiência, seus interesses, capacidades e possibilidades; quanto a estas últimas, são condicionadas pelos fatores externos que o rodeiam no momento de apropriação, de aprendizagem (Díaz-Rodríguez, 2011; Neto, 2020).

Coll et. al (1994) alerta que o construtivismo, que se desenvolveu através das concepções piagetianas, no contexto escolar, está organizado a partir de três ideias: a primeira é a de que o estudante é o responsável por sua aprendizagem; a segunda preconiza que, no ambiente escolar, o conhecimento já elaborado tem que ser reconstruído pelo estudante; a terceira considera que o professor tem o papel de orientador no processo de reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, Zabala (2002) afirma que o papel ativo do estudante não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do professor. É ele quem cria as condições para a construção do conhecimento que os estudantes fazem, seja ela mais ampla ou mais restrita. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental dos estudantes, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

Dessa forma, a intervenção pedagógica é concebida como uma mediação no processo de construção do estudante; uma intervenção que cria zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) (Zabala, 2002). Assim, demonstrou a importância da mediação para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores, ou seja, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem: sua atenção voluntária,

sua percepção, a memória e o pensamento (Maior,2016).

A ZDP é compreendida por Vygotsky (1979) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas, sob a orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes. Explica o pesquisador: “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1998, p. 113).

Para Corsaro (2011), as interações na ZDP são a prova final do desenvolvimento e da cultura, na medida em que permitem que os estudantes participem de atividades que seriam impossíveis de realizar por si mesmos, usando ferramentas culturais a que eles próprios devem adaptar-se para efetuar a atividade específica em questão e, assim, passadas adiante e transformadas por novas gerações.

Na teoria vygotskyana, a transformação do homem de biológico em sócio-histórico acontece num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Os modos culturais reais influenciam o desenvolvimento e funcionamento das funções mentais superiores. Os instrumentos e símbolos construídos numa determinada esfera social definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas na realização de diferentes tarefas (Díaz-Rodríguez, 2011; Maior, 2016).

Neto (2020) aponta que as implicações da teoria sociointeracionista, de Vygotsky, no contexto educacional, são o entendimento que o desenvolvimento do indivíduo é o resultado do processo sócio-histórico, com relevância nas relações humanas e as possibilidades de aprendizagem ocorrem por meio da mediação simbólica. A premissa educacional, nessa abordagem teórica, é que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o meio, sendo influenciado pela cultura, pela mediação da linguagem, seus instrumentos e signos.

No caso específico da aprendizagem, a possibilidade de contar com tais signos é poder utilizá-los no processamento de qualquer dado externo e interno e convertê-lo num aprendizado que permita resolver determinada situação prática, assegurando aprender, não somente as relações concretas, diretas e imediatas da interação com o meio, mas também aquelas relações abstratas e indiretas, assim como projetar os indivíduos ao futuro.

Vygotsky privilegia o “signo” linguístico sobre os demais signos como característica da aprendizagem exclusivamente mediada pelo ser humano, já que lhe permite obter informação e aprender, através da palavra; é por isso que se refere a ela de forma particular como mediação social, afastando-a das outras formas de mediação (por ferramentas, por imitação e por signos não linguísticos) e que prefere chamar de mediação instrumental (Corsaro, 2011). Na Tese vygotskyana, a linguagem é um signo mediador por excelência, conferindo assim um papel de destaque no processo de pensamento (Maior, 2016).



Do ponto de vista funcional, Vygotsky elege três funções presentes e facilitadas pelos signos linguísticos: a) através da possibilidade da linguagem de representar objetos, pessoas e fatos em geral, sem que eles estejam presentes no momento de sua evocação, o que facilita planejar ações previamente e projetar-se ao futuro, estimulando e regulando a própria atividade e influenciando de igual maneira nas ações das outras pessoas; b) através da faculdade que oferece a linguagem de analisar, abstrair e generalizar tais objetos, pessoas e fatos; c) através do compartilhamento de experiências formadas por conhecimentos, vivências e valorações numa atividade dialógica constante que, além da transmissão dessas experiências acumuladas na história humana às novas gerações, assegura o aperfeiçoamento da cultura da humanidade (Díaz-Rodríguez, 2011).

## **A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV: CORRELAÇÃO ENTRE MOTIVOS E AÇÃO**

Foi Leontiev, um psicólogo russo (1978), quem introduziu o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade, ou Teoria da Atividade (TA). Estruturada na teoria sociocultural de Vygotsky, defende o caráter histórico e social do desenvolvimento humano que ocorre por meio da atividade que o homem realiza em diferentes estágios da sua vida. Para o pensador, as ações, operações, motivos, objetos e fins, são os instrumentos mediadores das atividades humanas que ocorrem em movimentos constantes de transformação e superação. Salienta-se que a atividade é a unidade promotora da mediação entre o ser humano e a realidade a ser transformada, funcionando como elementos propulsores do desenvolvimento (Morais, 2017)

Vale destacar que a atividade não é uma reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas, como fonte estruturante da consciência e refere-se a uma necessidade (motivo) específica de um sujeito ativo que move o objeto (metas) em direção à satisfação de sua necessidade e termina quando esta necessidade é satisfeita (Morais, 2017; Neves *et.al.*, 2019).

Reconhece-se que, na TA de Leontiev, o conceito de atividade está fundamentalmente relacionado com o conceito de motivo, necessidade ou interesse humano. Os motivos podem variar de acordo com a forma, métodos de realização, intensidade emocional, tempo, espaço, entre outros. Batista, Behar e Passerino (2010) ressaltam que o motivo, por ser material ou ideal, pode estar presente na percepção, ou somente na imaginação, ou no pensamento. À vista disso, as atividades humanas são sempre guiadas por necessidades, e, para satisfazê-las, tendem sempre para um objeto (Leontiev, 1978).

O principal aspecto que distingue uma atividade da outra é a diferenciação entre seus objetos, tornando-se, portanto, um dos principais elementos reguladores das funções internas ou dos processos internos na estrutura da atividade (Neto, 2020). Para Leontiev (1978), o objeto da atividade se manifesta de duas maneiras: primeiramente, na sua

existência independente, como subordinado a si mesmo e transformando a atividade do sujeito; em segundo lugar, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e que não pode realizar-se de outro modo.

Assim como o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, também o conceito de objeto se relaciona com o conceito de ação. Isso posto, as ações estão direcionadas aos objetos, os quais são estabelecidos independentemente do motivo, mas mantêm com ele uma relação indireta. Leontiev (1978) argumenta que as ações realizadoras da atividade são estimuladas por seu motivo; contudo, estão dirigidas pelo objetivo.

Batista, Behar e Passerino (2010) lembram que é preciso diferenciar dois conceitos fundamentais: atividade e ação. As atividades, como explicitadas, são processos psíquicos caracterizados por aquilo a que se dirigem, como um todo. O objeto final da atividade é coincidir com o motivo que levou o sujeito a agir. O processo da ação pode não coincidir com o motivo, mas reside na atividade da qual faz parte. O objeto, por si só, não estimula o sujeito a agir. Entretanto, a ação pode ser transformada em operação (Batista; Behar; Passerino, 2010) e, portanto, está relacionada aos objetos ou metas. Os instrumentos disponíveis para a ação e as operações são direcionados pelas condições, ou seja, pelas circunstâncias do momento. Operações são, portanto, os meios pelos quais a ação é executada (Leontiev, 1978).

As ações apresentam, além do aspecto intencional, o operacional, isto é, a forma como se realizam as operações. Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de implementação da ação (Asbahr, 2005; Moraes, 2017). Na TA, a operação responde às condições nas quais se encontra o objetivo que a desperta; entretanto, por si só, não estimula o sujeito agir (Batista; Behar; Passerino, 2010). Uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transforma-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. (Asbahr, 2005).

Do ponto de vista operacional, uma ação está inserida em circunstâncias e em especificidades que interagem direta ou indiretamente durante sua execução. Assim, as operações são meios por onde a ação se realiza (Neto, 2020); são, portanto, definidoras do modo de execução de uma ação. Na TA, a atividade se decompõe em ações que são orientadas por objetos conscientes a serem alcançados. No caso de uma ação, não há coincidência entre o objeto e o motivo da atividade. O desenvolvimento da atividade do sujeito pode ser vislumbrado a partir de uma renovação dos motivos iniciais da atividade por meio de novos objetos de ação e da elaboração de novas operações para atingir os objetos (Neves *et.al*, 2019).

Em síntese, destaca-se três níveis da estrutura hierárquica da atividade proposta por Leontiev (1978), que embasa a TA: i) a atividade (1º nível), que se refere às necessidades (motivos) humanas e é orientada para o objeto; o que distingue uma atividade de outra é

o seu objeto; ii) a ação (nível intermediário), é orientada para as metas (objetos) a serem alcançadas e são rotineiras; iii) as operações (nível superior), são orientadas por condições de realização.

Neto (2020) aponta que a unidade dos processos do *inter* e do *intra* psicológicos no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é uma importante contribuição da TA para a abordagem dos processos de aprendizagem realizados em contextos digitais. Segundo o autor, esse princípio teórico pressupõe a necessidade de inter-relações dinâmicas entre os integrantes dos ambientes digitais, e, desses, com os professores, mediante um processo de intercâmbio comunicativo externo que induza à interiorização da aprendizagem e à consolidação de abstrações e generalizações realizadas em nível de atividade mental interna. A apropriação de conhecimento conceitual pressupõe necessariamente uma atividade sensorial-concreta, externa, que, enriquecida com as interações dialógicas entre os estudantes entre si e com os professores, é sistematizada na linguagem e interiorizada.

Partindo dessa premissa, Asbahr (2005) esclarece que a significação social da atividade pedagógica do professor é proporcionar condições para que os estudantes aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é o mediador entre o conhecimento e o estudante, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento.

A atividade orientadora de ensino é assumida pelo autor como aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. Fazem parte da atividade pedagógica: procedimentos de como organizar os conhecimentos no espaço educativo; recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação; processos de análise e síntese ao longo da atividade, ou seja, momentos de avaliação permanente para quem ensina e quem aprende (Moura, 2001).

À luz dessa abordagem a sala de aula pode ser concedida como um sistema de atividade, permitindo assim, uma forma mais apropriada de compreender as mudanças que aí possam ocorrer, pois, evidenciam as inseguranças, as tensões, as perturbações e inovações que acabam por funcionar como impulsionadoras da mudança (Fernandes, 2009). Para o autor, os sistemas de atividade parecem ser melhor definidos como estruturas complexas em que o equilíbrio e a previsibilidade são uma exceção e em que a instabilidade parece ser a regra. Fernandes (2021), assevera que, para as visões dominantes, os fenômenos naturais e sociais são, em geral, controlados de acordo com as necessidades humanas. As estruturas sociais são consideradas estáveis, auto suficientes e robustas enquanto as pessoas, apesar de agirem, de aprenderem e de se desenvolverem, parecem não ter qualquer influência sobre elas. Do ponto de vista da TA, reconhece-se que o construtivismo veio questionar o determinismo e a representação objetiva dos fatos, mas a transformação das realidades, especificamente o conhecimento, os artefatos e as

instituições. Nessa direção o construtivismo é encarado de uma forma mais ampla porque se considera que são as pessoas, através de ações discursivas e materiais orientadas por um dado objeto, que constroem e/ ou transformam as instituições.

Nesta direção, a atividade humana, ou seja, determinados aspetos da esfera do subjetivo, não pode deixar de ser considerada mesmo quando se refere a processos naturais objetivos. As pessoas são assim consideradas como parceiras dos processos objetivos e não como seres especiais que se afastam dos objetos da sua ação e da sua cognição. Isto pode significar que, em muitos casos, as relações entre os processos subjetivos e objetivos poderão ser consideradas como formas de comunicação (Fernandes,2009;2021).

## **APRENDIZAGEM DIALÓGICA: A RELEVÂNCIA DA INTERAÇÃO**

Pautada nos pressupostos teóricos de Habermas sobre o agir comunicativo e de Freire sobre a dialogicidade, a Aprendizagem Dialógica (AD) tem por objetivo promover a qualidade das aprendizagens nos processos educativos por meio de uma concepção comunicativa de aprendizagem. Enfatiza o papel da intersubjetividade, das interações e do diálogo como geradores de aprendizagem e encontra-se situada no contexto sócio-histórico da sociedade da informação, marcada pelo acúmulo de informações que circulam por diversos meios. Dessa forma, mais do que a experiência subjetiva e individual, torna-se importante o diálogo e a interação constantes, com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos. Esta abordagem carrega contribuições de concepções anteriores, mas apresenta a interação como uma ideia central (Aubert; García; Racionero, 2009).

Conforme proposto por Habermas (1987) e discutido por Aubert *et al.* (2010), o conceito de interação é fundamental para a AD. Por interação, Habermas compreende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, impera uma ação comunicativa, isto é, uma interação simbolicamente mediada, segundo norma definidora de expectativas de comportamento, a qual se orienta segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas dos sujeitos da ação interativa.

Para Habermas (1987), os conhecimentos ao longo da vida e das experiências comuns vão permitindo aos sujeitos comunicar-se, alcançar entendimento mútuo e coordenar suas ações em um processo interativo, de tal modo que é pelo diálogo que os sujeitos criam significados nas relações sociais e os conhecimentos são sucessivamente transformados. Aubert *et al.* (2010), à luz dessa premissa, definem a AD como o produto de processos de criação de significados a partir de interações que visam alcançar um melhor aprendizado. Destacam ainda que o conhecimento é criado e recriado por meio de um diálogo orientado por reivindicações de compreensão, com a intenção de alcançar o mais alto possível entendimento e acordo sobre um aspecto da realidade, em torno dos conteúdos de aprendizagem ministrados e sobre o mesmo objetivo educacional.

Vale salientar que a AD se contrapõe ao ensino tradicional, o qual valoriza a assimilação e a reprodução, nomeado por Freire (1987) como uma concepção bancária de educação, em que o educador vai depositando no educando um falso saber, que se compõe de conteúdos impostos. Na visão bancária de educação, o saber é “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2003, p.101).

Freire (1987), em contraposição a essa ideia, propõe a concepção de prática educativa dialógica como um processo básico para a aprendizagem e para a transformação da realidade. O diálogo não é dado em um formato metodológico específico, mas sim em uma atitude dialógica, que estimula a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura, pois, nessa visão de educação, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 24).

A perspectiva do diálogo com a educação se torna uma prática de liberdade que ocorre numa relação horizontal, na qual educador e educando estabelecem constante diálogo, para que o último tenha consciência de que não apenas está no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a realidade (Freire, 1987).

Nesse sentido, é importante chamar a atenção para o fato de que o diálogo aproxima os professores e estudantes, mas não os torna iguais; ao contrário, destaca as suas singularidades e permite o seu crescimento mútuo, marcando uma posição democrática entre eles. O diálogo implica em um respeito fundamental entre os sujeitos nele engajados (Freire, 2003). A prática dialógica anula a possibilidade do ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Nesse processo, o professor é o mediador do processo dialógico.

À luz das ideias Habermas (1987) e Freire (1989), percebe-se que, por suas características intersubjetivas construídas através de relações solidárias e igualitárias, a AD apresenta-se como potencial para superação dos desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e cuja concretização é possível a partir de sete princípios de Aubert *et al.* (2010) que serão brevemente descritos a seguir: 1) Diálogo igualitário – o potencial da ação comunicativa está nos argumentos mais do que na hierarquia de quem comunica. O diálogo é condição para a construção de conhecimento, convida a uma postura crítica e envolve uma preocupação em conhecer o pensamento de cada ator que participa da situação interativa; 2) Inteligência cultural – todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão e possuem uma inteligência relacionada à cultura, associada a seu contexto particular. Ela abrange o saber acadêmico, à prática e a comunicação que são expressadas em condições de igualdade; 3) Transformação – a educação deve atuar como agente transformador da realidade; 4) Criação de sentido – constrói-se quando as contribuições e diferenças culturais são tratadas de modo igualitário e quando o estudante sente que a escola valoriza sua própria identidade; 5) Solidariedade – é preciso contar com práticas educativas democráticas, das quais todos devem participar; isso envolve também o entorno da escola; 6) Dimensão instrumental – refere-se à aprendizagem daqueles instrumentos

fundamentais, como o diálogo, a reflexão, os conteúdos e habilidades escolares que constituem a base para se viver incluído na sociedade atual; 7) Igualdade de diferenças – na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente, e ao mesmo tempo serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatamos neste ponto, a TA, uma vez que os eventos que ocorrem nas salas de aula, envolvem sobretudo a motivação, pois toda ação acarreta operações tal como desenvolvido por Leontiev (1878). O elemento motivador como mobilizador interno tem que estar presente do princípio ao fim do processo de aprendizagem. Reforçamos que essa corrente teórica, fundamentalmente, busca compreender a integração entre a consciência e atividade como fator de mobilização interna. A TA engloba noções de intencionalidade, mediação e desenvolvimento na construção da consciência. Esses princípios podem ser utilizados como elementos para a proposição de práticas pedagógicas em salas de aula físicas ou virtuais. Na sua forma mais simples, a TA é representada por vertentes triangulares onde os ápices surgem interligados entre si o sujeito, o objeto e os mecanismos de mediação pedagógica, num conjunto orientado para um determinado resultado, uma intencionalidade educativa.

Assim, a aprendizagem que ocorre nas salas de aula, sob a ótica da TA é sistema constituído por elementos mediadores: ambiente físico ou virtual, planejamento, as técnicas, procedimentos, interfaces, legislações, que são modificados e modificam a natureza que são articulados pelas ações da atividade empreendida pelos professores, através das mediações entre os estudantes e o objeto de conhecimento.

Abordar uma linha de proposição da aprendizagem à luz da TA permite uma visão global do contexto em que a experiência decorre, favorecendo usar o seu modelo estrutural para descrever a ocorrência da aprendizagem mediada pela ação docente intencional. Importa, pois destacar que não existe educação sem que ocorra aprendizagem e vice-versa. São processos que ocorrem dentro do sujeito. Em todas as formas e modalidades, a educação depende da aprendizagem e só pode ser gerada pelo próprio sujeito, ainda que em processo de interação com os pares, com a natureza, com a cultura. Chaves (1999), declara que mesmo que a educação possa ser decorrente do ensino, a aprendizagem continua sendo intersubjetiva; portanto, o que pode ocorrer à distância ou presencialmente, é o ensino, e não a educação ou a aprendizagem.

Enfim, todas as contribuições feitas são de cunho teórico, mas que apresentam uma possibilidade de questionamentos e reflexões para fornecer subsídios teóricos de sustentação para a prática docente nas salas de aula em todas as suas configurações, entendendo que a aprendizagem precisa ser intencional, pois é uma atividade humana, movida por um objetivo, onde se releva o meio social, a atividade e a mediação pedagógica

nas relações entre os sujeitos e entre o sujeito e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/abstract/?lang=pt> Acesso em 07 mai.2022

AUBERT, A. *et.al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade de Informação**. São Carlos: Edufscar, 2010.

AUBERT, A.; GARCIA, C.; RACIONERO, S. El aprendizaje dialógico. **Cultura y educación**, v. 21, n. 2, p. 129-139, 2009.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar em Revista**, p. 85-98, 2002.

COELHO, M. A.; DUTRA, L. R. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. **Caderno de Educação**, n. 49, p. 51-76, 2018.

COLL, C. *et al.* **Psicología y currículum**. Paidós, 1994.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, F. M. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA. 2011.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, p. 87-100, 2009. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5540> Acesso em 03 jun.2022

FERNANDES, D. **Para a conceção e elaboração do projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA**. 2021. Disponível em [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/texto\\_de\\_apoio\\_para\\_a\\_concecao\\_e\\_elaboracao\\_do\\_projeto\\_de\\_intervencao\\_no\\_ambito\\_do\\_projeto\\_maia.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/texto_de_apoio_para_a_concecao_e_elaboracao_do_projeto_de_intervencao_no_ambito_do_projeto_maia.pdf) Acesso 15 de jun.2022

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1310117/construtivismo-versus-s%C3%B3cio-interacionismo--uma---alpha> Acesso, 30 de nov. 21

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. 2003

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FREIRE, P. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em [http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf). Acesso em: 02 de dez. de 2021

GARCÍA ARETIO, L. El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331459398013/331459398013.pdf>. Acesso em fev.2021

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados [online]**, v. 34, n. 100, 2020, pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Epub 11 Nov 2020. ISSN 1806-9592.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, v.1, 19 haberma 1987.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e consciência**. Primeira Edição: Publicado em russo na revista *Voprosy filosofii*, n. 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético* (Moscou, 1977, p. 180-202). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 22 de jun. de 2021

MAIOR, C. D. S. **A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo**. Editora Realize. 2016

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020.

MOURA, M. O. A Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M P. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001

NETO, M. C. Tecnologias digitais de comunicação e ensino superior: contribuições da teoria da atividade em processos de ensino-aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, v. 49, n. 49, 2020. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7453> Acesso em 15 jun.2022

NEVES, J.G.; KRÜGER, V .L.G; FRISON, L. M. B. Ensaio sobre o comportamento: entre ciência, filosofia e educação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 459-478, 2019.

NEVES, B. P., *et.al*. Estudo da concepção da aprendizagem na perspectiva da teoria da atividade de leontiev. *ensinar e aprender: Caminhos e reflexões*, 42.2019

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C.J.H. H. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, p. 32, 2011.

RODRIGUES, A. P.; MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. Dimensões pedagógicas da sala de aula virtual: teoria e prática. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, n. 26, p. 3-25, 2013.

SANTOS, J. A. S. Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista Sigma**, v. 2, p. 97-111, 2006.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. Artesanato Educacional LTDA, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo/ SP: Martins Fontes, 1998.



WATSON, J.B. **Behavior, An Introduction to Comparative Psychology**. New York: Holt, 1914.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o ensino escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.