

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ARMANDO MARINO FILHO

A ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: necessidade e motivação.

MARÍLIA
2011

ARMANDO MARINO FILHO

A ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: necessidade e motivação.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Suely Armaral Mello

MARÍLIA
2011

Ficha Catalográfica

Marino Filho, Armando.

M339a A atividade de estudo no ensino fundamental : necessidade e motivação / Armando Marino Filho. – Marília, 2011.
236 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 220-227.

Orientador: Suely Amaral Mello.

1. Ensino fundamental. 2. Motivação (Psicologia). 3. Atividades escolares. 4. Estudos e exercícios. 5. Necessidades.
I. Autor. II. Título.

CDD 372.1

ARMANDO MARINO FILHO

A ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: necessidade e motivação.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Data da aprovação: 24/11/2011

BANCA EXAMINADORA

- DR^a SUELY AMARAL MELLO (orientadora)
(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília)
- DR^a STELA MILLER
(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília)
- DR^a LÍGIA MÁRCIA MARTINS
(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Bauru)
- DR^a SUELI TEREZINHA FERREIRA MARTINS
(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Botucatu)
- DR^a SILVANA CALVO TULESKI
(Universidade Estadual de Maringá)

MEMBROS SUPLENTES

- DR^a CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO
(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília)
- DR^a MARTA CHAVES
(Universidade Estadual de Maringá)
- DR. JOSÉ MILTON DE LIMA
(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Presidente Prudente)

Se olho para trás essa história não tem começo nem fim, se olho para mim o tempo para, mas se olho para vocês o tempo não existe.

Diferentes amores para sempre.

A

Armando

Romilda

José

Francisco

Marino

Giuseppe

Va

Sue

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho e para o meu desenvolvimento. Não tenho palavras suficientes para expressar os meus sentimentos de apreço e consideração.

Aos meus pais, com extremada gratidão.

Armando Marino

Romilda Costa Nogueira Marino

Aos meus irmãos pelo apoio e incentivo.

José Marino Neto

Francisco de Paula Nogueira Marino

Marino Nogueira Marino

Aos professores com quem não canso de aprender.

Suely Amaral Mello

Dagoberto Buim Arena

Stela Miller

Maria Valéria Barbosa

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Vandêi Pinto da Silva

Elieuzza Aparecida de Lima

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

A todos os demais membros do grupo de pesquisa.

“Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”

Aos inesquecíveis professores da graduação em Psicologia.

Nilma Renildes da Silva

Irineu Aliprando Viotto Filho

Pela colaboração e orientações por ocasião da defesa de qualificação.

Ao Prof. Newton Duarte

Aos membros da banca examinadora pela inestimável contribuição.

Muito obrigado.

A ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: necessidade e motivação.

RESUMO

Esta pesquisa primou por conhecer como na atividade de estudo se desenvolvem as necessidades e motivações humanas relacionadas ao conhecimento. Fundamentou-se na teoria Histórico-Cultural para entender como as relações da atual configuração do processo de escolarização envolvem o estudante em determinadas condições e situações que implicam na sua relação com o conhecimento. Para isso, traz uma reflexão sobre a importância da estrutura da atividade de estudo para o desenvolvimento psíquico, com o fim de explicitar sobre que necessidades culturais estão relacionadas com a motivação e conhecer como no processo de escolarização elas são consideradas e operacionalizadas. Faz, ainda, uma análise dos processos de mediação para a internalização e apropriação das capacidades psicológicas superiores e correlaciona a isso o desenvolvimento do poder especificamente humano como forma de desenvolvimento do domínio sobre a atividade psicológica e social. Toma esses temas como fundamentos para a formação do sujeito do processo de aprendizagem e como isso permite que ele correlacione o conhecimento com a sua vida social, de forma que isso se transforme em atividade vital e, portanto, motivo de vinculação com a atividade escolar e de produção do pensamento teórico. Com isso, espera-se contribuir com o conhecimento sobre a possibilidade de criação intencional da necessidade e da motivação intrínseca para o estudo. Para a discussão teórica aqui desenvolvida realizou-se uma pesquisa bibliográfica e visitas de observação a instituições de ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: atividade escolar, atividade de estudo, necessidades e motivação.

A STUDY OF ACTIVITY IN ELEMENTARY SCHOOL: need and motivation.

ABSTRACT

This research took a great care in knowing about how learning activity develops the needs and motivations related to human knowledge. It was based on Historical-Cultural theory to understand how the relations of the current configuration of the educational process involving the student in certain conditions and situations that involving his relationship with knowledge. To do so, reflects upon the importance of structure of learning activity for psychological development, in order to explain about which cultural needs are related to the motivation and know how in the schooling process they are considered and operationalized. It also an analysis of mediation for appropriation and internalization of higher psychological capacities, and correlates of this the development of specifically human power as a form of control over the development of psychological and social activity. Take these themes as foundations for the formation of the subject of the learning process and how it allows him to correlate knowledge with your social life, so it becomes vital activity and, therefore, why the connection with school activities and production of theoretical thought. With this, we hope to contribute with knowledge about the possibility of intentional creation of necessity and intrinsic motivation for the study. For the theoretical discussion developed here was achieved a literature search and observation visits to institutions of elementary school.

KEY WORDS: school activity, learning activity, needs and motivation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Capítulo 1 – ATIVIDADE DE ESTUDO	30
1.1 A distinção entre a atividade cognitiva e a de estudo.....	30
1.2 O estudar como atividade social	34
1.3 O estudar como atividade individual.....	38
1.4 O estudo como atividade escolar.....	41
1.5 O conhecimento como motivação social e individual.....	52
1.6 Intencionalidade, organização e direcionamento da atividade de estudo.....	54
1.6.1 A exigência de direcionamento no processo de ensino-aprendizagem.....	54
1.7 O envolvimento da criança na atividade de estudo e a produção de sentido.....	58
1.8 A criação da necessidade na atividade de estudo.....	62
Capítulo 2 – NECESSIDADE	68
2.1 Correlações entre a necessidade, a atividade e a consciência.....	80
2.2 O caráter afetivo no surgimento de novas necessidades.....	83
2.3 A atividade social e o surgimento de novas necessidades.....	88
2.4 Sobre a possibilidade de criação intencional de novas necessidades e o envolvimento dos indivíduos.....	97
2.5 Da criação das necessidades e a sua relação com a linguagem.....	103
2.6 A necessidade da educação do poder e do domínio.....	113
2.6.1 A posse do conhecimento e o compromisso com a sua transmissão.....	114
2.6.2 Da necessidade do domínio no âmbito social e individual.....	116
Capítulo 3 – MOTIVAÇÃO	123
3.1 Bases do surgimento da motivação.....	124
3.2 As relações entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.....	131
3.2.1 A orientação intrínseca da motivação.....	131
3.2.2 Orientação extrínseca da motivação.....	144
3.3 Relações entre motivação e ato volitivo.....	148
3.4 Motivação e atividade escolar.....	154

Capítulo 4 – MEDIAÇÃO E AUTORIA: necessidades fundamentais para a atividade escolar	160
4.1 Da mediação como processo orientado.....	165
4.2 As inter-relações da atividade na constituição do sujeito-autor.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	220
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	225
APÊNDICES	228
APÊNDICE A – Estrutura dinâmica da atividade humana.....	288
APÊNDICE B – Jogo de “Pega-pega americano”	229

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como foco gerador a constatação de que, na escola, de modo geral, a atividade de estudo, como necessidade pessoal de aquisição/produção de conhecimentos, não ocorre a contento, visto que são raros os estudantes que avaliam a atividade escolar relacionada ao conhecimento como um motivo que os realiza como sujeito. Esse fato tem importância para as considerações sobre a organização e produção da atividade escolar, quando se pensa na humanização dos indivíduos.

A superação de concepções inatistas, espontaneístas, individualistas ou autoritárias na condução dos processos pedagógicos representa uma necessidade em razão da realidade delineada a partir dos resultados alcançados na formação escolar em nosso país. As tentativas de resolução das problemáticas do sistema de ensino que têm sido operacionalizadas por essas concepções não apresentam resultados satisfatórios para o desenvolvimento das capacidades psicológicas que levam o estudante ao autodomínio dos processos de pensamento exigidos pela atividade científica e para a participação social no âmbito da atividade política, de forma crítica e responsável.

As proposições técnicas, as didático-pedagógicas ou as de políticas públicas para a solução dos problemas de aprendizagem não surtem efeito em larga escala, porque, amiúde, mesmo que bem intencionadas, esbarram no fato de se caracterizarem como ações isoladas ou independentes em relação à totalidade da existência do sistema escolar. Além disso, não contemplam um projeto mais amplo do que a sua própria aplicação. As propostas de caráter pontual e específicas, como, por exemplo, resolver problemas de alfabetização, de violência, de aprendizagem, de disciplina etc. sempre encontram barreiras administrativas, ou dificuldades burocráticas, ou falhas de formação profissional, ou medidas políticas contraditórias e ideologicamente comprometidas com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, sem que isso resulte para os sujeitos a compreensão do próprio mundo do trabalho.

Esse cenário de contradições é vivenciado pelos estudantes e constitui um mundo de relações que compõem a formação de capacidades de orientação psicológica para a sua vida. Isso inclui, também, a formação da personalidade e sua participação como sujeito.

De certa forma, pode-se pensar a escolarização como formação de indivíduos para um determinado modo de agir em relação à produção da vida social, a qual deve ocorrer em condições especiais e históricas para o desenvolvimento das capacidades humanas. Tais

requisitos se referem a que se formem nesse processo multiformas de domínio sobre o conhecimento que, por sua vez, permite o domínio da atividade.

O desenvolvimento histórico da escola teve papel fundamental para formação de indivíduos destinados ao controle das atividades sociais, os quais assumiram o poder de organização, de controle e de determinação das finalidades da atividade produtiva. Por outro lado, a disseminação da escolarização para aqueles que não ocupariam essa posição de comando mais geral da atividade produtiva, destinou-se a formar somente as capacidades específicas para a operacionalização da própria atividade, nas tarefas de produção em geral.

Essa condição da escolarização direcionada à formação estritamente técnica imprime, portanto, uma qualidade na organização do ensino e da aprendizagem que se caracteriza pela divisão entre os conhecimentos possíveis e os mais importantes para a especialização na formação das capacidades psíquicas, para a atividade futura do estudante.

Outro aspecto do desenvolvimento da escola e de seus métodos de ensino é que ocorrem movimentos na centralidade do processo de aprendizagem que envolve a atividade do professor ou do aluno. Em diversos momentos históricos, ora o professor é o centro do processo e o aluno, a atividade de ensino, a organização da escola, os conteúdos convergem para o professor. Em conseqüência, o aluno e a atividade de ensino/aprendizagem ficam relegados a um segundo plano. Em outro momento, o aluno ocupa o lugar da produção do conhecimento e da aprendizagem, e o professor é um coadjuvante nesse processo. Mais tarde, o próprio sistema de produção se sobrepõe aos sujeitos e passa a representar o centro de convergência do produto da atividade educativa.

Essa movimentação do eixo norteador do processo de ensino ocorre em razão de que as formulações teóricas sobre o ato de ensinar e sobre o processo de aprendizagem são, não raro, embasadas em uma lógica formal que polariza a compreensão a respeito do agente do processo. Isso se dá porque a dialética das relações não entra como fundamento das proposições teóricas, e o processo como totalidade não é percebido. Por isso, ora o estudante, ora o professor, ora o sistema ou a família, por exemplo, são responsabilizados pelo fracasso ou pelo sucesso do ensino.

É preciso considerar que a escola ocupa um espaço em que se exerce a mediação dos objetos culturais necessários ao desenvolvimento humano e social. Os processos pedagógicos funcionam como os instrumentos dessa mediação, juntamente com os procedimentos, os professores, os estudantes, a família e o sistema educacional que visam a concretizar nos indivíduos a apropriação da cultura. Nesse caso, levam-se em conta não somente aspectos de

cultura geral, mas também, aqueles de formas específicas de desenvolvimento psíquico que se referem ao desenvolvimento das formas de pensamento e de compreensão do mundo.

A escola deveria atender a essas necessidades culturais, ou seja, às necessidades criadas historicamente e que se transformam em conteúdos da aprendizagem para o convívio e pertencimento social. Assim, ela deveria estar intencionalmente direcionada a satisfazê-las, sejam as cognitivas, sejam as afetivas e as ético-morais.

O processo de escolarização está direcionado a que as crianças possam aprender com a cultura na qual vivem para que constituam os meios pelos quais possam pensar, raciocinar, estabelecer julgamentos, desenvolver a capacidade reflexiva, a capacidade de análise e os processos de experimentação mental pelo pensamento, das possibilidades criativas de resolução das demandas da realidade.

Assim, o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que pense a atividade de estudo inserida na complexidade da vida social é fundamental para o desenvolvimento de procedimentos que, sistematizados e mediatizados pelo professor na atividade docente, levem a criança a desenvolver o ato de pensar.

Ao entrar para a escola, a criança experimenta um momento de transformação e mudança nas suas relações com a realidade social. Nesse momento, ocorrem mudanças psicológicas que são produto de uma nova relação com as formas mais desenvolvidas de cultura humana, como, por exemplo, a ciência, a arte, a moral e a ética. Essas são as formas nas quais a consciência e os pensamentos teóricos se formam. Nessa direção, a atividade de estudo é fundamental para a criança (DAVIDOV, 1988).

Pode-se deduzir que o movimento ideológico, ou as alterações nas concepções de homem, de mundo e de sociedade - presentes nas movimentações teóricas -, alteram sobremaneira as ações educativas que se impõem às crianças. Essas ações que resultam em processo de aprendizagem formam no comportamento psicológico determinadas limitações para o processo intelectual e para as possibilidades de compreensão do mundo pelo pensamento. Por isso, é relevante compreender-se a importância da escolarização, as necessidades sociais da sua existência, mas também as individuais dos estudantes e o que elas representam para o desenvolvimento social e humano.

O desenvolvimento humano está relacionado diretamente ao fato de que os homens precisam se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pelas gerações anteriores (LEONTIEV, 1978). É assim, porque não recebemos hereditariamente as formas de ser, de pensar e de agir que ocorrem como produto cultural. Portanto, podemos encontrar em

toda a história da humanidade formas de relações sociais que possibilitam esse processo de formação nos indivíduos do existir da própria sociedade.

As práticas educativas que se sucederam ao longo da história humana, revelam a necessidade social ineliminável de transmissão dos conhecimentos para a sua continuidade. Elas indicam, sempre, as necessidades imediatas da sobrevivência cotidiana, ou seja, estão relacionadas com as necessidades da produção objetiva da vida material e das relações. Elas apontam para o poder pensar e o saber fazer próprio de cada época histórica.

Ao mesmo tempo, nesse processo de transmissão do saber cotidiano e no seu uso pragmático, desenvolvem-se as formas de atividade intelectual que caracterizam os modos de pensar, de refletir, de projetar novas ações, etc., que configuram a forma que a consciência assume em cada momento histórico. Na atividade educativa, portanto, o ensino dos modos de agir em relação aos saberes práticos transmite não somente as técnicas de ações e operações, mas, da mesma forma, os saberes da vida psíquica, como a racionalidade, a lógica, a reflexão e as ideias que formam a base de referências para o comportamento individual.

Na escola pública, por exemplo, o ensino intuitivo estava direcionado ao desenvolvimento de faculdades psicológicas naturais. Fundamentada na observação realizada pelo aluno, na experiência imediata das situações de ensino por meio da sensibilidade e com conteúdos isoladamente direcionados para cada faculdade, pretendia-se a reprodução do ensino em níveis mais avançados de desenvolvimento. A criação de hábitos de estudo e o disciplinamento do esforço individual promoviam as capacidades inatas.

Em decorrência, valendo-se de princípios do conhecimento psicológico, a orientação política do processo de escolarização pôde ser direcionada para os interesses da classe dominante. Compreendendo que cada indivíduo desenvolve-se segundo as suas disposições individuais e inclinações hereditárias, justificava-se a inculcação de valores morais como forma de corrigir a natureza presente em cada um, isto é, a que destoava da normalidade proposta como forma de organização da vida social. Como resultado dessa orientação, encontrava-se na instrução pública para as Escolas Normais¹, a inclusão de conteúdos que juntos podem simbolizar o direcionamento da escolarização: o estudo do comportamento humano natural, o estudo das anormalidades desse comportamento e a formação cívica do caráter nacional.

A escolarização significa um processo social educativo de produção gradativa de formas de referência, de significados e de sentidos sociais que podem orientar a atividade

¹ Instrução Pública, Programa das Escolas Normas Secundarias do Estado de São Paulo, Diário Oficial, 1916, p. 29.

individual e social. Na atividade social, as formas de orientação e de controle das relações que um indivíduo mantém representam o seu desenvolvimento psíquico. O processo de escolarização, portanto, está diretamente ligado à formação das capacidades mentais e da personalidade de cada um dos sujeitos com ele relacionados.

O conjunto de todas as relações que conformam a escola em seu processo promove em sua particularidade uma determinada forma no desenvolvimento dos indivíduos. A forma física, a disposição espacial, os materiais, o tempo e suas alterações e também a forma simbólica, a atividade comunicativa, a linguagem, os conteúdos significativos e os sentidos que produzem nos sujeitos; da mesma forma, os interesses políticos e econômicos, a ideologia, a burocracia e as formas de controle e punição constituem a complexidade vivida pelos estudantes. Além desses elementos, poderíamos elencar um sem fim de interesses individuais dos estudantes e professores, de elementos afetivos e emocionais, tendo em vista a escola reproduz, em sua particularidade, uma parcela da vida social e humana.

Também ocorre uma atividade produtiva na escola que implica o uso de todos os processos psíquicos e sociais. A transformação de objetos, o uso de instrumentos materiais e ideacionais, produção de projetos, antecipação de acontecimentos futuros, criação de novas necessidades, a criatividade na solução de problemas, a atividade grupal, relacionamentos afetivos e toda a sorte de envolvimento político, ocorrem nesse espaço. Por conseguinte, a consciência social se reproduz e se produz em cada um, com todos os matizes da produção da personalidade e nas formas de ser individual.

A pedagogia em meados do séc. XIX compreendia o processo de escolarização como instrução de conteúdos que respondiam aos interesses sociais, segundo as capacidades individuais de cada aprendiz. Portanto, ao aprendiz cabia assimilar os conhecimentos que eram transmitidos pela instrução do professor, que, dessa forma, ocupava o lugar central do processo de ensino e situava o aprendiz na periferia da produção do conhecimento (SAVIANI, 2003).

Naquele momento, as ideias psicológicas circulavam por meio de obras teológicas e da área da medicina, cujas disciplinas contribuíram para o desenvolvimento das ideias pedagógicas. No entanto, nas primeiras décadas do séc. XX, o interesse pela psicologia se intensificou, exigindo do seu estudo características mais acentuadas de cientificidade. Os conhecimentos decorrentes passam a contribuir com a pedagogia e surge uma preocupação com os fenômenos psicológicos ligados ao educando e à formação do professor (ANTUNES, 2005).

A psicologia orientava a compreensão dos processos pedagógicos, fundamentada em concepções científicas que naturalizavam e “biologizavam” o comportamento humano. Semelhante entendimento vinha ao encontro com as ideias liberais que compreendiam o homem como um ser soberano, livre e capaz de autocontrole. Por isso, as práticas pedagógicas preocuparam-se com atividades orientadas para o desenvolvimento individual, segundo características inatas e hereditárias, direcionadas ao reconhecimento de uma identidade psicofísica, que permitiam categorizar os sujeitos segundo um padrão de normalidade ou anormalidade.

A educação, voltada para a consolidação da ordem social emergente, tinha como propósito a adequação dos indivíduos aos valores, às habilidades necessárias ao trabalho, à aprendizagem instrumental de capacidades para a leitura, para a escrita e para os demais conteúdos das disciplinas escolares. Fundamentada nas concepções naturalizantes da psicologia, na escola, a educação constitui-se como processo pedagógico incumbido de corrigir as “anormalidades” individuais da aprendizagem, homogeneizando a produção de uma cultura voltada para a vida republicana.

Podemos identificar nos programas das Escolas Normais (1916; 1932; 1938; 1950; 1954) a presença de conteúdos de estudo que se direcionam para a classificação dos indivíduos como, por exemplo: “Os escolares, são tão diferentes no aspecto físico, como o são no mental”; “A uma idade cronológica precisa, não corresponde, em todas as crianças, a mesma idade mental: há crianças retardadas ou avançadas mentalmente, além destas há as deficientes, a cada grupo reclama objetos de estudo apropriado e formas especiais de aprendizado”; “Medidas da inteligência e sua escala métrica.”

Esse processo de classificação que permitiu ao professor categorizar os aprendizes e segregá-los segundo as suas capacidades, também produziu uma forma especial de olhar para o aprendiz, um olhar antecipado, ou preconceituoso. O professor podia fazer previsões sobre o desenvolvimento possível para cada um e assim poderia agir de forma adequada, segundo as qualidades especiais que cada um tinha. Esse raciocínio, além de gerar no professor uma forma de agir que realizava suas previsões, significava ainda, uma atitude direcionada à normatização do aprendiz.

Além disso, toda sorte de discriminações e produção de marginalização no interior da escola podem advir dessa forma de atitude em relação ao aluno. Nesse contexto, se os sujeitos avaliam as suas relações com os outros, se essa avaliação constitui os sentidos que formam a sua personalidade, esse processo é afetivamente nocivo para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aprendiz.

Ao invés de criar um vínculo afetivo construtivo com o ambiente escolar, o aluno, nessas condições, pode reconhecer a escola como ambiente aversivo. Não é difícil imaginar as formas de reação agressiva e violenta que isso pode suscitar. Além de tudo, o parecer dos testes psicológicos, que foram utilizados por volta de 1950, tem uma força de determinação fatalista da condição psíquica da criança.

O uso dos testes vem acompanhado por uma clara orientação para o comportamento dos professores, a qual nos indica uma forma de relação pedagógica que produz um afastamento afetivo entre professor e aprendiz, transformando-o em objeto de uma ação técnica. Nessa direção, propõe a orientação: “O professor de Psychologia educacional terá sempre presente o objectivo específico do curso: a formação de technicos para o magistério primário”.²

Essa tecnicização pretendida pela pedagogia e fundamentada pela psicologia provoca uma organização das relações humanas no interior da escola como próprias ao processo industrial. Em consequência, pode-se compreender a necessidade de afirmação da neutralidade, a busca de eficiência e de produtividade, não sem conseqüências para a formação do psiquismo e da apropriação dos conhecimentos. Dessa forma, além do empobrecimento da afetividade humanizadora da relação professor/aluno, emerge ainda, a apresentação parcializada do conhecimento, o que contribui assaz para a produção e reprodução da alienação. Essa que pode ser a base concreta de sofrimentos psicológicos futuros.

Outro aspecto para o desenvolvimento humano dessa forma de escolarização é a reificação do professor e do aluno, isto é, a transformação dos sujeitos em reprodutores de ações heterônomas e automatizadas nas quais não se revela a dinamicidade do caráter criativo e autoprodutor do ser humano. A tecnificação do processo educativo coloca em segundo plano os agentes, sujeitos dos processos de significação dos conhecimentos durante a prática concreta da aula. A racionalidade técnica assume o papel de orientador do processo educativo e, dessa forma, limita dentro de seus moldes a participação ativa e construtiva, transformadora dos sujeitos, que passam de sujeitos a executores, não sem prejuízo para a formação de funções psíquicas como a reflexão, por exemplo.

Entende-se que, a priori, a criança na qualidade de aprendiz tem sido compreendida como portadora da responsabilidade e autonomia pela aprendizagem. É assim, porque se podem apontar as considerações sobre o processo de aprendizagem, feitas pela psicologia e

² Programa das Escolas Normais - Estado de São Paulo, 1950, p. 5.

aceitas pela pedagogia, as quais atribuem sempre ao indivíduo a inerência das qualidades necessárias para essa tarefa. A isso também se acrescenta um processo de naturalização das dificuldades encontradas pelas crianças, o que vem escamotear o processo histórico, político e ideológico da produção da atividade escolar

Por outro lado, podemos apontar a ocorrência de positividade do processo de escolarização, quer dizer a possibilidade do desenvolvimento multidirecional das capacidades psicológicas e sociais. Essa multidirecionalidade não significa que a escola realize ou cumpra por si mesma o papel do pleno desenvolvimento humano, mas, que ocupe um lugar relevante e produza diversidade de possíveis desenvolvimentos. Nesse sentido, a escolarização cumpre mais do que se propõe com o ensino disciplinar das matérias escolares, podendo alcançar aspectos da consciência e da personalidade não previstos pelos programas escolares.

Considera-se, então, que a positividade não está somente naquilo que a escola já cumpre ou deveria cumprir em relação ao desenvolvimento cognitivo, mas no que ela pode vir a ser, além disso, em termos de desenvolvimento afetivo e emocional para as crianças.

Mello (2000 p. 96), tratando da educação como elemento essencial do processo de humanização e das possibilidades do desenvolvimento da consciência crítica, aponta que a “A educação escolar tem aí um papel fundamental, uma vez que pode viabilizar a apropriação da cultura de forma mais ampla do que permite a educação espontânea, determinada principalmente pelo lugar ocupado pelos homens individualmente na divisão social do trabalho”.

Então, a apropriação daquilo que é humanizador e que é representado pela produção histórica dos bens culturais e que pode constituir-se como objeto de trabalho na atividade escolar é o processo fim da escolarização, mas, não é somente isso. Além da apropriação dos objetos culturais próprios ao conhecimento há, ainda, a produção de relações que se referem à formação dos indivíduos como ser social, isto é, um processo de individualização que reflete a sociedade e seus interesses e os interesses pessoais dos estudantes criados na própria escola. Isso não implica sempre adequação do indivíduo, mas, antes de tudo, a possibilidade de conscientização das inadequações da vida social para a humanização e para a humanidade.

Podemos, portanto, apresentar aspectos positivos da escolarização, apontando os ganhos psicológicos desenvolvidos pela especificidade dos conhecimentos dessa atividade.

De forma geral, o conhecimento científico ocupa o lugar preponderante, porque possibilita o desenvolvimento de capacidades para o pensamento, que elevam a teorização a um grau de sistematização, que não é possível sem a atividade de estudo na forma da ciência. Há, ainda, o desenvolvimento da noção estética proporcionado pelo conhecimento da arte, o

conhecimento histórico que possibilita uma noção de tempo e espaço do lugar ocupado pela própria vida individual; o conhecimento das leis da natureza e do desenvolvimento do aspecto biológico que possibilita a integralização de conhecimentos físico-químicos e comportamentais dos seres vivos, e permite uma percepção dialética e evolutiva da vida como sistema ecológico; a abstração matemática que possibilita o desenvolvimento de uma lógica especial relacionada à formalização de regularidades, que organizam, de certa forma, as operações mentais; e a linguagem falada, expressiva e escrita que ocupa papel fundamental, já que possibilita o desenvolvimento integralizado das funções psíquicas superiores, como principal elemento mediador da atividade psicológica e desenvolvimento do autocontrole.

Quero enfatizar o desenvolvimento do autocontrole, porque isso significa a transformação no funcionamento psicológico dos meios pelos quais ocorre o processo de orientação, execução e controle da atividade. Esse desenvolvimento indica a passagem da forma reflexa para a mediada por meio da significação social e formação de sentidos pessoais, também oriundos das relações sociais, o que também significa a tomada de consciência de si na relação com os outros.

Aqui, a ruptura com o cotidiano eleva o processo intelectual do pensamento, possibilita ao indivíduo a superação de preconceitos, de espontaneidade das escolhas, de orientação impulsiva e ideológica para a consciente e crítica. Tais mecanismos podem ser transferidos para o cotidiano e possibilitar na esfera da vida social um avanço sobre as relações alienada, visto que os estudos nas disciplinas escolares elevam o conhecimento e a liberdade individual. Como afirma Duarte (2001), ao refletir sobre desenvolvimento da individualidade o “fazer de sua própria vida uma relação consciente com o gênero humano” indica o horizonte da superação do ensino meramente técnico para o ensino que torna o indivíduo potente para tomar sobre sua responsabilidade a própria humanidade.

Para além das relações de socialização (formação social do indivíduo humano) ocorre, então, o desenvolvimento da sociabilidade (desenvolvimento cultural da disposição para agir socialmente) no interior e com o exterior da escola. É justamente na possibilidade criativa, referida acima, de processos sociais no interior da escola que se encontra outro aspecto positivo da escolarização, ou seja, a possibilidade de criar rupturas nas formas pré-estabelecidas de organização das relações humanas, o que significa socializar o educando para uma sociabilidade em constante processo de transformação da própria sociedade.

Assim, podemos afirmar uma inter-relação entre a socialização e a sociabilidade como processos que estão intimamente ligados pela constituição do poder e do valor produzidos nas relações educativas. A coerência entre a apropriação dos conhecimentos e a formação das

capacidades correspondentes para atuar e a possibilidade afetivo-emocional de intervenção na atividade social como expressão da personalidade (manifestação das contradições da posição individual ocupada nas relações sociais) não é imediata. Em decorrência disso, a sua produção – da coerência – representa um problema para o ensino escolar e a sua resolução se transforma em positividade para a formação da personalidade, no processo de escolarização.

Um indivíduo pode apropriar-se dos bens culturais de forma intensa e bem desenvolvida, contudo tal apropriação não significa que imediatamente ela determine no sujeito a capacidade de relacionar-se socialmente a ponto de poder valer-se desses conhecimentos que foram adquiridos. A precisa significação é a seguinte: na inter-relação entre o desenvolvimento por meio da socialização e da sociabilidade pode ou não ocorrer o desenvolvimento afetivo-emocional necessário à liberdade que a apropriação dos conhecimentos e o conhecimento das relações podem proporcionar.

Percebe-se por essas afirmações que o valor – referente às relações sociais, por exemplo - é não natural e depende de um processo histórico. As situações relacionais criadas pela instituição escolar podem produzir uma história favorável ao desenvolvimento da sociabilidade, visto que favorece atividades grupais que distribuem ações e operações entre os seus sujeitos. Essas atividades demandam a resolução de problemas que exigem a reflexão grupal, um posicionamento pessoal e a expressão afetivo-emocional, o que possibilita, desde que intencionalmente planejada, a compreensão do jogo social e político no interior das relações ligadas à instituição. Esse movimento é essencial para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as intenções e consequências das escolhas no plano da atividade coletiva.

O processo que permite o efetivo desenvolvimento da sociabilidade está diretamente ligado às finalidades humanizadoras da atividade educativa.

Como a educação vai muito além da simples transmissão de conhecimentos ou mesmo da formação de capacidades específicas importantes, que, por si sós, não permitem ao indivíduo atingir a humanidade como objeto de suas reflexões, deve-se aceitar de fato que, se a educação tem como finalidade a humanização dos indivíduos, nada mais claro que a própria humanidade deva ser o objetivo final da educação.

Essas afirmações estimulam-nos a refletir, por exemplo, sobre a possibilidade de superação do estranhamento psicológico das relações de poder e de dominação que ocorrem no interior da escola, uma vez que, em se produzindo e em se dando ênfase às relações sociais ali produzidas, tal contradição aparecerá, direta ou indiretamente, como foco das reflexões. A superação do estranhamento, pelo ato reflexivo pode não eliminar imediatamente tais

relações, porém, elas dão início a um movimento que põe em questão os fatores de sua produção e o valor que a sociedade dos homens atribui a elas. Identificar tal processo significa afirmar que o ato educativo pode, mesmo em condições adversas, intencionar a transformação da sociedade atual.

Essa proposição se contrapõe a qualquer afirmação que acredita no desenvolvimento espontâneo das capacidades humanas e na liberalização da produção do conhecimento, inclusive em relação àquelas da moralidade e às do sentido ético e estético da produção da vida social. Os sentidos humanos devem ser educados, isto é, devem ser intencionalmente trabalhados com o interesse de viabilizar na consciência de cada um a superação da sua naturalidade e a possibilidade criativa de uma nova sociedade. A intencionalidade da organização e o direcionamento das atividades grupais voltados para a formação de tais capacidades como forma de desenvolvimento psicológico funcionam como fatores necessários para possibilitar as transformações sociais. Esse contexto de significação e função denota uma característica positiva da escolarização.

Como o simples acesso ao ambiente escolar não garante por si mesmo o desenvolvimento das capacidades psicológicas envolvidas pela escolarização, é necessário garantir a permanência e a devida apropriação dos conhecimentos importantes para a formação mais complexa do psiquismo. O enfrentamento e a superação dessa exigência constroem um enorme desafio para a nossa sociedade.

Além do desenvolvimento das capacidades psicológicas para a compreensão e aplicação dos conhecimentos aos aprendizes, deve-se possibilitar a capacidade de reflexão crítica (teórica) da sua própria sociedade, relacionando-a aos conhecimentos e às possibilidades que eles podem oferecer como forma de participação social. Assim, é função da escola o desenvolvimento de processos do pensamento que permitam a formação de uma consciência reflexiva sobre as problemáticas da vida cotidiana e não cotidiana.

O trabalho na arena da escolarização é composto por métodos de ensino, em cuja formulação pedagógica encontraremos os modos, uma arquitetura da formação, que sugerem, partindo-se do como, do porquê e do para quê da configuração escolar, as inter-relações sociais e os interesses políticos. Assim, por exemplo, partindo daquela afirmação sobre a reflexão como processo psíquico essencial para o pensamento, pode-se pensar como é importante, já no momento em que essa função começa a se formar, promover o seu desenvolvimento. Se a reflexão adquire importância e relevância durante o seu desenvolvimento social na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2001), isso indica que nesse período deve-se promover seu desenvolvimento e as possibilidades de avaliá-la.

Outra questão a se discutir é que uma das principais funções do processo de escolarização é o desenvolvimento no estudante das capacidades de utilização dos instrumentos de comunicação dados pela linguagem oral e escrita e pelo desenvolvimento da racionalidade matemática, também da lógica e do pensamento em todas as suas esferas de atividade. Esse é um objetivo presente desde o surgimento da escola, no entanto, ainda hoje enfrentamos dificuldades em alcançá-lo. Isso é evidenciado pelos dados estatísticos do desempenho escolar e, mais ainda, pela constatação objetiva do uso da linguagem escrita em trabalhos e testes escolares, nos quais deparamos com a materialização dos processos intelectuais do pensamento lógico, da racionalidade e da criticidade desenvolvida nos estudantes.

Outras questões de ordem social e econômica se ligam ao processo de escolarização, como a acessibilidade ao conhecimento, a violência, a falta de recursos financeiros e materiais, a baixa remuneração dos profissionais. Esses elementos, entre outros, estão, por sua vez, ligados às relações de poder político que produzem os objetivos pedagógicos e educacionais correlacionados aos interesses sociais.

Não compreender o que se lê, não poder expressar por meio da escrita aquilo que se pensa, pensar acriticamente os fenômenos sociais e a própria vida são formas pelas quais o produto do processo de escolarização tem se manifestado nos indivíduos a ela sujeitos. É na utilização dos conteúdos ensinados na escola que aparece a impropriedade do processo de formação. Ocorre, amiúde, uma formação parcializada das possibilidades já desenvolvidas pela humanidade.

O “fracasso escolar” é a expressão atualmente utilizada para se referir a essa situação do processo de formação por meio dessa instituição. É preciso considerar se o fracasso é da escola e a que interesses servem essa sua condição atual, visto que a escola não é independente do processo social nem seus objetivos estão ligados a uma formação ideal desconectada dos interesses produtivos e políticos.

Assim, evidencia-se uma crise no processo de escolarização pelos resultados de sua atividade. A escola que deveria promover o desenvolvimento intelectual, moral e ético nos indivíduos, que deveria preparar para a vida social e comunitária, tem hoje o estigma da ineficiência e da incapacidade de satisfação das necessidades de formação dos indivíduos.

Se uma crise pode ser compreendida como produto de contradições de elementos sistemática e dinamicamente relacionados, a escolar pode também se compreender como processo que representa interesses sociais contraditórios que existem além da especificidade da atividade escolar. Se os processos de escolarização formam um conjunto de relações

dinâmicas entre diferentes unidades, essas necessariamente entram em contradição quando existem relações de poder que se caracterizam como processos de dominação.

Portanto, cumpre-nos observar a história de constituição da escola e a forma que ela adquire no movimento de formação da própria sociedade, ou seja, as características que a escola adquiriu em função das necessidades e interesses sociais. A que objetivos está determinada? Qual é o tipo de formação dos indivíduos e para que isso lhe interessa? Quais são os recursos materiais e ideacionais ou teóricos de que dispõe? Como a escola produz transformações na sociedade e na cultura?

Em um primeiro momento de reflexão pode se perceber que uma instituição não existe independentemente do conjunto das outras que constituem a sociedade. As instituições mantêm uma ligação entre si, que sustenta os interesses de grupos sociais e possibilita a continuidade da ordem social. Assim, elas se inter-relacionam com diferentes modos de produção da vida, mas direcionam-se para objetivos comuns, ora coletivos, ora particulares.

A busca pela compreensão de um fenômeno interno a uma instituição, portanto, não pode negligenciar as inter-relações existentes com os fenômenos externos que a circundam e envolvem. Os múltiplos interesses existentes nas práticas sociais, mesmo que aparentemente não correlacionados, implicam-se sempre na objetivação das atividades sociais. Assim, por exemplo, sabemos que a atividade interna da instituição escolar está direcionada à formação nos indivíduos de certas qualidades necessárias ao desenvolvimento industrial, comercial, jurídico, político, científico, etc.

Da mesma forma que a atividade escolar produz efeitos na sociedade em geral, a social, em correspondência, indica e, em muitos casos, impõe politicamente o modo de ser, os objetivos e conteúdos do processo educativo. Portanto, a escola não tem absoluta independência sobre seus atos e destinos. Com isso, é cabível afirmar que o fracasso/sucesso escolar ou a existência de uma crise estão diretamente ligados ao êxito/malogro da sociedade em geral.

O que podemos observar na sociedade de classes e, especialmente, na sociedade capitalista é que o sucesso dos interesses de grupos particulares resulta sempre no fracasso de certos interesses coletivos. Nas diversas instituições, ou formas de ser da sociedade, grupos de indivíduos se apropriam do controle material e ideológico e determinam parcialmente o destino de outros grupos. Podemos observar, por exemplo, que o rápido desenvolvimento das empresas particulares que operam no sistema de ensino acontece ao mesmo tempo em que se instala a degradação das possibilidades do ensino público.

Considerando os fatos sociais, econômicos e políticos, não há como se pensar que a crise escolar seja algo que tem origem somente dentro da escola, nem sequer que a escola deixou de ser o lugar privilegiado de socialização do saber.

Como toda a sociedade, a escola também passa por mudanças e expressa que influências sofre dos outros organismos sociais. Logo, é necessário compreender o papel histórico da escola no desenvolvimento social e humano e atentar para isso que ela se tornou considerando aquilo que ela tem de fundamental na formação dos indivíduos e de sua consciência.

Faz sentido considerar que na relação entre o processo de escolarização e a formação psíquica encontramos fatores condicionantes de valioso significado. Em primeira instância, uma condição de dependência dos interesses gestados nas relações de poder político e econômico que medeiam as condições materiais de existência do espaço físico e concreto onde a educação escolar ocorre. Em segunda, que essas condições atuam diretamente sobre a formação de capacidades psíquicas constituintes da consciência. Assim, se forem limitadas as condições físicas e enrijecidas as probabilidades de alteração da concreticidade, o desenvolvimento estará comprometido em relação às suas possibilidades (liberdade). Em terceira, ideologicamente organizado, esse espaço orienta e controla o surgimento de novas necessidades baseadas na crítica dos interesses escolares e, com isso, inculca um posicionamento de submissão dos interesses dos escolares aos interesses econômicos. Na quarta instância, apesar das contradições existentes no processo de escolarização, encontra-se a possibilidade de avançar sobre a sua superação, fundamentando-se nas qualidades positivas da atividade escolar sobre a formação da sociabilização dos indivíduos.

Isso posto, apresento o objeto desta tese: um estudo teórico sobre a criação de necessidades e motivação para a atividade de estudo, cuja finalidade é atingir uma compreensão sobre a vinculação dos sujeitos aprendizes com a produção de conhecimentos. Espera-se que isso possibilite aos professores a assunção de uma intencionalidade educativa que supere as atuais proposições de formação humana vivenciadas pelos estudantes na instituição escolar e que, ao mesmo tempo, estimule a visibilidade de construção de novas formas de relações grupais e coletivas. A espontaneidade, autoaprendizagem solipsista, a instrução técnica parcializada e direcionada à formação de mão obra útil para a forma de organização no modelo da produção capitalista são objetivos incompatíveis com o melhor desenvolvimento humano possível. O envolvimento de crianças em tal modelo mais aprisiona que liberta, mais deforma que constitui ética e esteticamente o comportamento humano.

A atual condição da escola em nossa sociedade denuncia a ideologia que a sustenta na incompetência – ainda que competente para os interesses de dominação da sociedade classes – para a formação de indivíduos que se tornem envolvidos com as questões da vida social. O estudo, nessas condições, é tratado sempre como vantagem individual para a competição no mercado de trabalho. A cognição não representa ali uma forma de humanização, mas apenas o desenvolvimento de potencialidades inatas e individuais pelas quais cada um se realiza ao seu próprio modo.

Por isso, a escolarização tem se configurado pelas suas finalidades como que desvinculada dos interesses da humanização. O trabalho pedagógico se apresenta como meio técnico e operatório de ações individuais desconectadas das finalidades de uma atividade educativa no sentido de uma formação multilateral dos indivíduos. As consequências dessa forma da atividade escolar não aparecem somente como formação unilateral das capacidades humana. Elas comprometem, principalmente, a importância que os sujeitos atribuem ao estudo (atividade guia no início da escolarização), já que eles não o avaliam como forma mais desenvolvida de produção de conhecimentos, nem como forma de preparação para a vida social adulta, de participação no mundo do trabalho e das produções não cotidianas, como a política, a ciência e a arte, por exemplo.

Nessa forma de escolarização, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela cultura humana adquiriu o caráter de informações práticas, de meios para a solução de problemas imediatistas como possibilidade de aprovação em testes e concursos, ou capacitação operacional para a atividade de prestação de tarefas na atividade de trabalho, por exemplo. Deduz-se daqui o tipo de consciência fragmentada, alienada das necessidades socioculturais de desenvolvimento e aprimoramento humano, bem como o possível estranhamento em relação à realidade concreta, que permeia a formação da personalidade dos estudantes.

Para os aprendizes, a possibilidade de articulação crítica do pensamento em relação às questões sociais fica distante ou distorcida quando a apropriação das capacidades de reflexão se forma nessa configuração que apresenta a escolarização.

Desse modo, a aquisição do conhecimento como potencialidade transformadora da realidade fica restrita a um processo de determinação heterônoma, tanto quanto a liberdade e o poder de objetivação de necessidades pessoais. Em decorrência, as necessidades criadas na atividade escolar não encontram guarida na autonomia, mas antes, na dependência de controle e orientação alheia para as decisões mais relevantes da produção da vida social, isto é, na dominação como forma naturalizada de coexistência.

É nesse sentido que o pensamento teórico-científico desempenha papel imprescindível para uma mudança radical nas finalidades e na produção da atividade escolar, tendo em vista a criação de novas necessidades em relação ao conhecimento e à atividade mais avançada que o realiza.

A *necessidade* representa parte estrutural e estruturante da atividade viva. Sendo assim, esse tema ganha relevância quando se analisa a possibilidade de orientação da atividade humana. A ação educativa, que insere os indivíduos na prática social, orienta, dá um rumo ao vir-a-ser, cria necessidades que não existiam para os sujeitos, quer tenha a intencionalidade ou não. Portanto, é importante ao professor a consciência de quais são as necessidades que se produzem nos estudantes, que relevância elas exercem para a sua vida, para a vida social e para a sua humanização.

As espécies de necessidades são produto das relações humanizadas, o que quer dizer que elas têm uma história que reflete os interesses individuais e grupais. As necessidades específicas têm origem na criação e produção de bens e objetos culturais tanto materiais (artefatos, meios e instrumentos) quanto psicológicos (significados, ideias, conhecimentos, sentimentos etc.). Estão ligadas à diversidade de atividades da vida social e adquirem sentido nas múltiplas inter-relações complexas que sintetizam a vida de um indivíduo.

É por meio dos produtos humanizados e da diversidade de atividades que surgem, também, as motivações específicas. Portanto, na escola, onde ocorrem relações produtoras de objetivações ligadas à diversidade da vida social, ocorre, da mesma forma, o desenvolvimento de motivações específicas para a atividade. Como a motivação estabelece uma interligação entre as necessidades e seus objetos, possibilitando a orientação de tarefas correlatas à satisfação, outro tema importante é a sua relação com a criação de novas necessidades para os fins educativos e com a motivação pessoal para a atividade de estudo.

Assim, defendemos aqui algumas teses sobre a importância da formação de necessidades que esperamos contribuam para a organização da atividade de ensino. Devemos considerar, por exemplo, que a criação de uma necessidade produz na sua correlata atividade transformações nos indivíduos. Portanto, é importante considerar qual é o valor dessas transformações quando criamos necessidades novas para as crianças. Também avaliar como essas transformações se caracterizam como poder para o indivíduo, isto é, como uma necessidade criada intencionalmente pode se transformar em capacidade de domínio sobre uma determinada esfera de relações concretas para a vida individual e social.

O conceito *necessidade* é um meio teórico basilar para a organização intencional de qualquer atividade de ensino, dado que se relaciona às considerações sobre as circunstâncias criadas para a atividade escolar.

Considerando que a necessidade está na base estruturante de uma atividade e que a atividade é a forma pela qual se desenvolve a consciência, cumpre entendê-la como uma necessidade e que as mudanças em sua qualidade alteram da mesma forma a qualidade das necessidades humanizadas ou a se criarem como intencionalidade do processo educativo.

Aqui, podemos incluir a criação de necessidades como formadora de sentidos tanto sociais quanto pessoais, que estão no centro da orientação psicológica e da criação de interesses.

Avaliamos que a criação de necessidades está relacionada à formação também do caráter afetivo e emocional no processo de significação e internalização dos conteúdos e objetos de estudo, o que significa afirmar que está ligado à formação da personalidade e ao posicionamento que o sujeito assume diante de sua atividade. Tem, portanto, importância para a forma de relacionamento pessoal com a atividade de estudo. A autoria do estudante esperada como efetivação das capacidades pretendidas pelo ensino relaciona-se a esse posicionamento afetivo, emocional e consciente.

A compreensão da transformação sociocultural das necessidades implica a aceitação da possibilidade da criação de necessidades que podem ser inicialmente propostas como finalidades da atividade.

Portanto, para que um objetivo se torne interessante para um estudante, primeiro devemos criar circunstâncias para o surgimento de necessidades correlatas. Nesse sentido, torna-se importante outro conceito trabalhado aqui, o de *motivação*. Assim, entre a criação das necessidades e dos interesses para os objetivos do estudo encontramos a criação de motivos.

Tomamos a criação dos agentes motores da vontade, considerando-a como controle consciente das ações, outro importante fator para a vinculação com a atividade de estudo. Na motivação, encontra-se um sistema de avaliação das relações do sujeito com os objetos, com os outros indivíduos e com ele próprio. A motivação está relacionada ao sentido vital da atividade, portanto, o seu desenvolvimento acompanha a transformação da atividade biológica em social. Isso nos permite entender que, da mesma forma que a necessidade pode ser criada intencionalmente, também as motivações têm essa possibilidade.

A importância dessa discussão se revela pelo fato de que os professores recorrem a diversas formas objetivas e atitudinais para motivar os seus alunos. Usam formas autoritárias,

prêmios, castigos e punições que, na maioria das vezes, são entendidas como forma de controle de uma motivação inerente à criança ou à infância. Assim, a motivação é naturalizada e tratada como algo que deve ser substituído por “motivos externos” que controlam o comportamento da criança. Muitas vezes o controle externo funciona e o estudante fica quieto, realiza ações e operações em atividades coletivas. Contudo, isso não tem produzido efeitos efetivos para o desenvolvimento da relação do aprendiz com o conhecimento.

A compreensão de que a motivação não pode ser compreendida ora como interna – natural – ora como externa e, portanto, socialmente determinada tem relevância no planejamento de atividades fundamentadas na criação de novas necessidades, como vimos acima. É assim porque ela só se pode compreender no interior da necessidade, o que vale dizer que ela não pode ser compreendida como a de um indivíduo fora do mundo material de suas relações concretas. A motivação não pode ser compreendida, portanto, como teleologicamente posta a priori para a vida do ser humano, como tendência natural ou espiritual.

Aqui encontramos outro aspecto sobre o desenvolvimento intelectual que é caracterizado pela possibilidade de *escolha* e criação do interesse pelo conhecimento. A escolha ou o ato eletivo que é definidor da atitude do sujeito diante de suas ações representa um processo característico da análise pelo pensamento. Tem a qualidade de articular a inibição de reflexos impulsivos e avaliar as qualidades (afetações correspondentes aos sentidos pessoais) das opções para seguir um percurso diante de duas ou mais alternativas. Que alternativas operacionais, materiais e situacionais sejam postas como possibilidades de expressão da necessidade do estudante durante as atividades importa para o estabelecimento de um motivo pessoal, porque a motivação não se encontra no objeto das ações, mas na forma e na qualidade da relação que o sujeito estabelece com o objeto, mediado pelas circunstâncias.

É por isso que uma discussão sobre o processo que possibilita a educação como forma de transmissão de conhecimentos acumulados pela cultura e a aquisição de formas de comportamento individual que levem à efetivação dos interesses educacionais deve proceder-se como aspecto ineliminável da consciência necessária à atividade pedagógica. Nesse sentido, o aspecto processual das inter-relações entre professor e aprendiz, a organização da atividade escolar e a atuação do professor surgem como centro da *mediação* para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A mediação constitui-se, então, como processo que viabiliza a organização da atividade em termos da cooperação para alcançar as finalidades da instituição escolar. A

cooperação evidencia uma necessidade inquestionável para a efetivação da atividade grupal, para a formação da autonomia dos sujeitos na realização de ações correspondentes.

Aqui surge para o professor um grande desafio em relação ao *poder*, isto é, o imperativo de transposição gradual e contínua do poder humanizado para as mãos dos sujeitos aprendizes, o que também significa fazer um esforço contínuo de superação das relações de dominação. Apenas o vislumbre da possibilidade de autoria da objetivação das necessidades individuais (produto da vivência com os outros) e das exigências da personalidade (produto das relações sociais) pode sugerir a criação de necessidades e motivações intrínsecas ligadas ao estudo e à preparação para o mundo do trabalho.

É por isso que a mediação não pode tratar-se como produto do acaso ou naturalidade sob a qual não se faz necessária uma administração. A orientação do processo de mediação para a produção de interesses afetivos e emocionais sobre os conteúdos cognitivos da atividade escolar é um imperativo para a prática pedagógica.

Trata-se então de compreender qual é a forma de atividade que leva ao ensino e à aprendizagem, a qual envolve componentes superiores àqueles que se propõem hoje na escola. A superação do ensino fundamentado na aprendizagem de um pensamento restrito à apreensão empírica imediata da realidade como meio instrumental para a realização de tarefas, sem a possibilidade de teorização sobre o contexto no qual existem as próprias ações, é outra questão que leva à efetivação de finalidades humanizadoras da consciência dos sujeitos aprendizes.

Assim, a motivação para o estudo tanto quanto para o ensino, caracteriza-se como objeto de pesquisa das condições materiais e intelectuais das formas de regulação e orientação do comportamento que são produtos do processo de escolarização.

No intuito de fazer uma discussão sobre a importância da atividade de estudo para o desenvolvimento individual e social, encontrar-se-ão aqui capítulos que se voltaram para a complexa atividade cognitiva e afetiva/emocional que relaciona o estudante ao seu mundo.

É para pensar sobre a relevância da criação da necessidade de estudar como atividade vital e motivações pessoais que vinculam o estudante e os objetos do conhecimento à suas relações sociais, que se pretende uma síntese entre a humanização do psiquismo, da atividade viva e social, da formação da consciência e da personalidade em relação aos conhecimentos acumulados pela cultura e viabilizados na atividade escolar.

Para tanto, organizou-se uma pesquisa bibliográfica com autores que se fundamentaram no Materialismo Histórico e Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Na filosofia, ainda que de forma sintetizada e reduzida a uma conceituação mais geral, buscou-se a compreensão do conceito de necessidade em Aristóteles, Kant e Hegel, que são marcos do pensamento filosófico e preparam a discussão para a compreensão das proposições marxianas sobre a necessidade e como esse conceito permite compreender, também, as proposições da Teoria Histórico-Cultural sobre a atividade humana, fundamentada em autores como Lev Vigotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria e Vasílii Davidov, por exemplo.

Encontram-se, também, autores como, Dermeval Saviani, Newton Duarte, Sueli A. Mello, Lígia Márcia Martins, Sueli Terezinha Ferreira Martins, que, preocupados com o ensino e os processos pedagógicos, orientam sobre a compreensão da atividade escolar e sobre as relações humanas propondo perspectivas para as mudanças mais necessárias à transformação do ensino, da escolarização e sociedade humana.

Os capítulos a seguir representam, portanto, uma tentativa de articulação dos conceitos e dos temas caros à resolução do objetivo principal desta pesquisa, qual seja, a compreensão da vinculação do aprendiz com a atividade de estudo e com a produção de conhecimento.

Assim, buscou-se a compreensão sobre o contexto escolar no aspecto das relações dinâmicas permeadas pela ideologia e fundamentações teórico-filosóficas enleadas pelas proposições da psicologia. Uma compreensão da *necessidade* como aspecto fundante de novas atividades e como ela se interliga à multiplicidade de atividades que, embora não específicas do processo escolar, determinam indiretamente as possibilidades do surgimento da motivação especial. Ela faz a ligação entre o indivíduo, seus interesses pessoais e a sua vida social, constituindo-se, dessa forma, uma motivação intrínseca e superior àquelas extrínsecas e pragmáticas propostas pela escola.

Da mesma forma, trata-se das relações de poder e dominação para esclarecer a importância do tema para a formação geral do psiquismo e da personalidade do sujeito autor, aspecto essencial para a vinculação com o conhecimento, isto é, a possibilidade de objetivação da própria existência em relações nas quais ele se reconhece como participante e membro de uma comunidade. Por isso, trata ainda da essencialidade da atividade social e da dialeticidade processual calcada na mediação, como conceito de relevância para a efetivação das práticas pedagógicas necessárias à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos finalmente que para a criação do envolvimento e da necessidade para o estudo e produção de conhecimento é preciso criar formas especiais de relações no interior da escola. Elas devem possibilitar ao estudante ligar o conhecimento à vida concreta. Quero com isso dizer que o aluno possa levar para a sua vida experimentada empiricamente, a sua vida

como “concreto real”, o estudo e apropriação do pensamento teórico científico, que eleva o pensamento a um nível superior de análise da realidade como “o concreto pensado”³.

Para isso, é importante compreender que a vida concreta, empírica, não ocupa ela mesma a centralidade da atividade de estudo, mas que é importante para a ligação de sentido entre estudo e vida real, que o estudante possa reconhecer o estudo como forma de atuação na sua integração social, de maneira que os conhecimentos adquiram para ele um sentido vital.

³ A esse respeito Saviani (2007, p. 4-5) explica que, “Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real.”

CAPÍTULO – 1

ATIVIDADE DE ESTUDO

O estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc.
Antonio Gramsci

Este capítulo está dedicado à compreensão da atividade de estudo, tanto como atividade social de produção de conhecimento, quanto como processo especial de desenvolvimento psicológico para o ingressante da atividade escolar. Embora o foco desta pesquisa tenha se direcionado às escolas de ensino fundamental, tratou-se, também, de compreender como na prática de produção de conhecimento como pesquisa científica, a forma mais desenvolvida, por assim ser, representa um modelo para avaliarmos a organização da atividade escolar como atividade de estudo nos anos iniciais.

A análise da atividade de estudo, aqui proposta, possibilita compreender quais são os recursos da atividade escolar que podem contribuir para a vinculação do aprendiz com uma forma superior de produção de conhecimento. Essa vinculação importa para a formação do ser social como sujeito constituído por uma personalidade voltada para os problemas de sua coletividade. Isso aponta para a exigência de transformações na organização e intencionalidade do processo de escolarização.

1.1 A distinção entre a atividade cognitiva e a de estudo

Antes de considerar as especificidades da atividade de estudo é necessário fazer uma distinção entre esta e a cognição em geral, já que aquela tem qualidades e delimitações que esta não possui. Além disso, o estudo representa atividade cognitiva encerrada em determinadas condições sociais.

A atividade cognitiva existe em todos os planos da evolução da vida. É um processamento das informações que entram na orientação e controle da existência pelos próprios seres vivos. Ao mesmo tempo, universaliza a forma de existência dos seres vivos, ou seja, todo ser vivo deve desenvolver-se cognitivamente para a sua manutenção (PINTO, 1969).

A cognição engloba sempre, de alguma forma, os meios para a realização do metabolismo, ocorra ele no plano biológico por meio da assimilação e consumo da matéria inorgânica, ou por meio – no estágio mais desenvolvido do homem – da assimilação, aquisição e consumo dos produtos da cultura humana, que Leontiev (1978) chamou de “metabolismo social”. Assim, para dominar a natureza e satisfazer suas necessidades, o homem teve como exigência a organização de um processo de relações que o capacitassem para tal. Como afirma Vieira Pinto (1969, p. 13) “Este processo chama-se ‘conhecimento’. Estende-se dos primórdios da evolução biológica até as formas mais altas da escala animal e em sua manifestação superior se revela pelo surgimento de ideias na consciência humana.”

Dessa forma, a atividade cognitiva significa um processo gradual e histórico, tanto filogenético quanto social, que se amplia acumulando sempre os desenvolvimentos que dela resultam, como, por exemplo, o desenvolvimento do intelecto e, depois, do pensamento (VIGOTSKI, 1996). Na sua existência, entram em jogo todas as possibilidades biológicas, materiais e existenciais, que implicam a multiplicidade de relações possíveis aos homens, incluindo toda forma de conhecimento não sistematizado racionalmente, os instintos e os reflexos condicionados, por sua vez.

A principal característica da atividade cognitiva é a busca de sinais que se transformam em informações como processo intelectual de orientação das atividades vitais. Esses sinais se transformam por meio da sensação, percepção, discriminação, análise, síntese, abstração, experimentos etc. (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, cada indivíduo⁴ realiza uma atividade de busca de informações que se transformam em constituintes da própria orientação individual, a que se pode caracterizar como uma forma de conhecimento da realidade. Como afirma Leontiev (1978, p. 267), “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (grifo do autor)

Analisando os processos de desenvolvimento no primeiro ano Vigotski (1996, p. 286) afirma que as manifestações de novas formas de conduta como a experimentação lúdica, o balbucio, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, por exemplo, indicam que “[...] a

⁴ “[...]o conceito de indivíduo se baseia na indivisibilidade, na integridade do sujeito e na presença das particularidades que lhe são próprias. Sendo um produto do desenvolvimento filo e ontogenético em determinadas condições externas, o indivíduo, não obstante, não é em absoluto uma mera “cópia” dessas condições, é justamente um produto do desenvolvimento da *vida*, da interação com o meio e não do meio tomado em si mesmo (LEONTIEV 1978a, p.a136/137) (grifo do autor)

passividade do recém nascido frente ao mundo é deslocada por um interesse receptivo que se manifesta em novas manifestações da atividade receptora em estados de vigília.”

A busca de sinais e informações pode ser entendida como meio de mediação para a objetivação de uma dada ação, ou conjunto de ações de uma atividade. Ela está ligada à resolução de uma tarefa individual. Ilyenkov (2010, p. 14-15) afirma, fundamentando-se na proposição de Leontiev⁵ de que o princípio geral de formação do psiquismo é o surgimento de funções baseadas na geração de imagens (visuais, táteis, auditivas, de movimento etc.), que é a condição de *busca* de elementos que garantam o metabolismo, a sobrevivência, que formam o pré-requisito para o psiquismo, “[...] a capacidade de mover-se ativamente no espaço, em *busca* de alimento, água, e assim por diante.” (tradução e grifo nossos)

Continuando, afirma ainda que, nos níveis mais altos de desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, “atividade de busca, movimento do organismo entre os corpos do mundo externo, entre os ‘obstáculos’ que impedem o ‘auto-fechamento’ do ciclo de trocas” metabólicas, o pré-requisito como imagem, aparece como “consequência”, como resultado dessa atividade de busca. Afirma, então, que em razão da separação entre a necessidade individual e o seu objeto (objeto material da necessidade orgânica), em busca desse objeto de sua necessidade “o animal supera a distância por meio de seu próprio movimento em direção a ele, ‘é desenhado para alimentar-se pelo açoitamento da necessidade’ e fecha o ciclo.”

Esse autor afirma, ainda, que se para o animal essa forma de expressão da *psique* é inata, para o homem é diferente, não ocorre de forma imediata ao nascimento. Como ele afirma, “[...] ela ainda deve tomar forma, o bebê não apresenta qualquer tentativa, até mesmo as mais desajeitadas, para se mover em uma direção particular.” (ILYENKOV 2010 p. 15-16). É também compreendendo dessa forma que Leontiev (1978, p. 270), afirma que,

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um **processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo**, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. (grifo em itálico do autor, grifo em negrito, nosso)

É fundamentado nessas proposições que afirmo que a atividade de estudo é um fenômeno social que tem a busca individual - ainda que a atividade do indivíduo seja social por gênese histórica- como base, mas que só ocorre em atividade grupal, como manifestação

⁵ LEONTIEV, A. *Activity. Consciousness. Personality* [Deiatel’nost’. Soznanie. Lichnost’] (Moscow, 2004), p. 12.

da consciência desenvolvida social e historicamente. Esta afirmação se baseia no fato de que o conteúdo da atividade de estudo é caracterizado por processos do pensamento que dependem, para o desenvolvimento da sua forma mais avançada, da ação inter-psicológica, isto é, a reflexão lógico-verbal, o planejamento grupal, a modelação baseada em significados sociais e a análise por categorias presentes na prática social.

De fato, com o desenvolvimento histórico dos homens, multiplicaram-se suas necessidades, complexificaram-se as suas relações com o mundo material e social, emergindo daí a exigência da organização da produção do conhecimento em formas diferentes das até então realizadas no reino animal. A produção coletiva de informações e de conhecimentos tornou-se uma necessidade da atividade de trabalho e da cooperação entre os homens. A pesquisa científica revela-se, segundo Vieira Pinto (1969), como essa forma mais avançada de produção do conhecimento para a resolução dos problemas humanos.

Assim, a pesquisa científica distingue-se da cognitiva – mais geral – porquanto sua organização racional alcança planos de sistematização conscientemente elaborados pelos homens, transformando-se em atividade cognitiva sob domínio social.

Quero considerar que a atividade de pesquisa científica também representa de forma mais ampla o *estudo* consumado pelo conjunto da sociedade humana na resolução dos seus problemas, como um estudo socializado da problemática humana. Valho-me de uma afirmação de Vieira Pinto (1969, p. 14), na qual ele, segundo a minha compreensão, confirma o uso da inteligência humana de forma coletiva como atividade produtora de conhecimentos. Nesse enfoque, seria um erro acreditar que o estudo científico resulta de obra individual. Assim ele afirma que:

O mais funesto dos erros que poderíamos cometer na discussão do tema da pesquisa científica seria isolar esta atividade do processo a que pertence e que a justifica; seria considerá-la à parte, tomando-a por efeito da iniciativa individual, produto de uma vocação, feliz casualidade, enfim, aspecto parcial, delimitado e desraizado do processo contínuo e incessante de conquista do conhecimento do mundo pelo homem, no qual unicamente o ato indagador encontra explicação lógica e existencial.

Além de diferenciar-se da cognição em geral, que também ocorre no plano individual, e apresentar-se como *atividade social de estudo*, esta ainda se apresenta no âmbito da educação, como *atividade de estudo escolarizada*. Assim, é na escolarização da atividade de pesquisa que encontraremos a formação de indivíduos que, um dia, exercerão ações mais complexas de estudos científicos para a sociedade. Daqui decorre outra questão que há de se considerar. Mesmo como estudo escolarizado - uma prática social - os indivíduos também executam atividades próprias de busca de informações e produção de conhecimento.

Quero enfatizar, aqui, o fato de que a pesquisa é uma atividade psicológica (de busca) antes mesmo de tornar-se, no indivíduo, uma forma social de produção de conhecimento sistematizado. Portanto, cada indivíduo, no processo de sua formação social, vale-se da pesquisa (busca) como forma de orientação da sua atividade psicológica, durante o processo de sua individualização como ser social. A atividade psicológica de busca pode se transformar, gradualmente, pelo processo educativo, em *pesquisa científica* por meio da atividade de estudo. Por isso, a forma como a pesquisa científica (atividade mais avançada) é realizada serve de parâmetro para a crítica da atividade de estudo realizada na escola.

Portanto, a afirmação de que a atividade de estudo é social não exclui que ela seja ao mesmo tempo individual. Analisando a atividade de pesquisa a partir do conceito de totalidade e da unidade dialética e, considerando as inter-relações entre a parte e o todo, Vieira Pinto (1969, p. 14) afirma que:

Qualquer ato definido de pesquisa de algum dado da realidade só pode ser entendido como *determinado pela totalidade do conhecimento existente no momento*; mas, por outro lado, precisamos igualmente compreender que o todo do conhecimento presente em cada época se constituiu pela *acumulação destes atos singulares*, que são as distintas pesquisas da realidade empreendidas cada qual num determinado instante, num determinado lugar, *por um investigador individual*. (grifo nosso)

Por conseguinte, quero esclarecer qual é a delimitação da atividade de estudo, o centro da nossa preocupação. Quando proponho conhecermos a formação do aprendiz e sua motivação para com o conhecimento, é na atividade de estudo realizada na escola que encerro o núcleo desta análise. Para tanto, objetivo a análise das ações de estudo, em suas dimensões social, individual e escolar.

1.2 O estudar como atividade social

Toda atividade humana é potencialmente produtora de conhecimentos, desde os sensíveis até os mais elaborados intelectualmente pela racionalidade. Então, a diversidade de atividades que os homens realizam na sua vida cotidiana adquire uma unidade quando se as compreende, em parte, pelo signo da cognição.

No entanto, ao tratarmos das atividades em sua especificidade, encontraremos diferentes peculiaridades nos conteúdos cognitivos. Esses poderão representar conhecimentos motores de uso do próprio corpo, de coordenação entre os sentidos, técnicos operativos e próprios de uma ação, ideias preconcebidas, entre outras. Portanto, ao pensar sobre as ações de estudo se deve buscar, igualmente, a peculiaridade de seus conteúdos.

Segundo Davidov (1988, p. 230), a atividade de estudo pode distinguir-se das outras porque tem como constituintes básicos “os conceitos científicos, as leis da ciência e os modos de resolver os problemas práticos baseados nessas leis e conceitos.” Portanto, há nessa atividade um tipo especial de assimilação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, o conhecimento científico.

A ciência, por sua vez, não pode ser enquadrada no conjunto das atividades naturais dos homens. Não pode ser compreendida como pura impulsão intuitiva de pesquisa sensível das qualidades objetivas dos materiais que correspondem às necessidades biológicas. Diferente dessas, aquela é uma atividade histórica e culturalmente constituída, datada em um momento no qual surgiram necessidades e interesses sociais que a condicionaram como atividade humana.

Pode-se compreender, então, que a atividade de estudo, sendo escolarizada e constituída com conhecimentos da ciência, é, por sua vez, igualmente histórica e está diretamente correlacionada com os interesses sociais. Depreende-se disso que não podemos considerar a atividade de estudo como exclusivamente individual, produzida por atributos próprios de um sujeito abstrato. Cumpre conhecê-la no conjunto de sua estrutura, como atividade social.

Então, uma possibilidade de consideração sobre a sua estrutura social pode partir das características do pensamento. Como processo do conhecimento e sob esse aspecto social, o pensamento é antes de tudo grupal (MARX, 2004). Não é um agregado de diversos pensamentos, que somados criam algo novo, senão um processo de reflexão conjunta que no fluxo da comunicação adquire uma lógica, ou seja, uma forma de ordenação da representação das ideias que refletem a produção de conhecimento e a consciência constituída pelos homens sobre um dado objeto ou fenômeno.

Depreende-se disso que o produto da atividade de estudo tem como característica a produção de um determinado tipo de consciência sobre os fenômenos por ela examinados. Esses produtos do estudo são conscientes. O que vale dizer que eles são sociais, dado que resultam da atividade de diversos sujeitos que, em ações individuais, produzem conhecimento, que compartilham, mas o fazem a partir daquilo que se acumulou historicamente pela sociedade, em um constante movimento dialético entre indivíduos e grupo.

No ensino superior e de pós-graduação, por exemplo, as atividades de estudo aparecem sempre circunstanciadas pela escolarização acadêmica que regula, analisa, controla e orienta os rumos da atividade de pesquisa. Nela aponta-se a necessidade de recuperação dos

conhecimentos já produzidos por outros pesquisadores individuais. São esses que dão sustentação às argumentações que se produzem na defesa de um novo conhecimento sobre a realidade.

Nesse tipo de pesquisa da realidade, cada indivíduo posiciona-se - quer assuma ou não - filosófica e politicamente frente à realidade e às proposições que pretende sobre o seu objeto de estudo, que, por sua vez, faz parte das problemáticas reais da vida social, ou da vida de outros e vários indivíduos. Faz sentido, portanto, como prática que traz benefícios à vida de todos.

Os caminhos para se atingir os objetivos da pesquisa, por exemplo, são produzidos historicamente num constante processo de acumulação de experimentos individuais, de tentativas e erros, de correções e reorientações metodológicas, que são disponibilizadas por meio dos trabalhos científicos à comunidade de estudiosos. Nesses métodos, encontram-se proposições sobre os caminhos para o conhecimento da verdade sobre a realidade dos fenômenos físicos e sociais, dos fenômenos humanos, do conhecimento dos homens sobre si mesmos.

Qualquer estudante que faça parte desse movimento de produção de conhecimentos terá como fundamento da sua atividade de estudo, a prática social já desenvolvida. Terá como modelo para as suas ações, as ações de muitos outros estudantes e pesquisadores. Adquirirá desses, um conjunto de princípios para ordenar o pensamento, de técnicas de busca de informações e uma discussão sobre a validade dos princípios aplicados ao pensamento. Como afirmam Abrantes & Martins (2007) “O sujeito cognoscitivo é o ser humano, entendido como sujeito coletivo, social e histórico, que produz conhecimento num determinado modo social de produção da existência, que, na atualidade, é o capitalista.”

Dermeval Saviani (p.50) esclarece bem essa questão, quando afirma que,

Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. É aí que está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido, e isso é um negócio muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso, ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. (grifo nosso)

Um fato esclarecedor do aspecto social do conhecimento é que, no nível de estudos de pós-graduação todo o conhecimento deve ser apresentado para uma avaliação por um grupo de pares, de estudiosos que atuam na mesma área, e disponibilizado, por meio de artigos ou

livros, à comunidade. O estudo científico só faz sentido quando é compartilhado e sujeito à crítica.

Nos anos iniciais da escolarização isso não é diferente em relação ao conteúdo e às intenções de socialização. Como, por exemplo, Mello & Farias (2010, pg.58), ao tratarem do papel do professor como mediadores do acesso que as crianças têm em relação ao conhecimento, afirmam que,

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a *que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças*. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais *intencionalmente* poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. (grifo nosso)

Na produção do currículo, então, a escolha dos conteúdos tem como fundamento, além dos aspectos técnicos e instrumentais do processo de ensino, uma intencionalidade já implícita de possibilitar a participação social dos educandos. Essa participação social é sempre, de alguma forma, circunstanciada pelas relações políticas e ideológicas. Ela contém, portanto, objetos de pesquisa e estudo referentes aos interesses sociais.

Os processos do pensamento que acompanham o ensino dos conteúdos estudados são formas social e historicamente lógicas de organização do conhecimento, que, internalizadas pelos aprendizes se transformam em forma lógica do seu próprio pensamento. Como afirma Ilienkov (1984, p. 3), “[...] compreendemos o pensamento como um componente ideal da atividade real do ser social, que transforma com o seu trabalho a natureza exterior e ao mesmo tempo a si mesmo”. As formas de organização da atividade estudo, concebida como tal na escola, são formas históricas que são ensinadas, intencional ou inconscientemente, aos alunos e formam neles o caráter social desta atividade, isto é, as suas características estruturais e funcionais como dadas pela prática social.

Por exemplo, em conversas com alunos e professores do ensino fundamental, médio e superior encontrei respostas à pergunta sobre o que é *estudar*, que apontam para uma forma socialmente construída sobre o significado da prática da atividade escolar. É assim que se considera o estudar, uma atividade individual. As respostas, apesar de diferentes, trazem sempre uma mesma estrutura da atividade: estudar é prestar atenção, copiar, fazer a tarefa, perguntar para a professora, memorizar, fazer resumos, etc. As respostas remetem sempre a operações já padronizadas por uma cultura escolar. Impressionante foi notar que esta estrutura é a mesma para alunos do ensino fundamental e para alunos de graduação superior, e até mesmo para professores.

Outro fato interessante é a resposta à pergunta: Quem ensinou a você, estudar? Na maioria das respostas, encontrei a palavra “ninguém”. Em outras, “eu aprendi sozinho”. Nas que remetem ao professor e que foram complementadas com a pergunta sobre o que é estudar, a resposta seguinte remete àquela estrutura já citada acima, um conjunto de operações práticas para a reprodução do conhecimento na forma como ele foi apresentado.

Portanto, a atividade de estudo é social, porque não parte dos interesses exclusivamente individuais, nem recorre a métodos produzidos exclusivamente por um indivíduo no exato momento de sua vida, senão que refletem a própria história de cada um no contínuo da história social.

1.3 O estudar como atividade individual

Se no seu aspecto social a atividade de estudo é produzida culturalmente, por outro lado, o sujeito produtor de conhecimento é também indivíduo. Representa uma unidade de atividade viva que tem particularidades históricas que o distinguem da massa dos sujeitos sociais. No conjunto da sociedade, é ele quem executa as ações que dão vida objetiva à produção de conhecimentos. Assim, pode-se dizer que esse indivíduo, agindo, produz pensamentos, reflexões e conhecimentos. Concluímos que o estudo é ao mesmo tempo, uma atividade individual.

Se, de forma geral, a atividade de estudo socialmente constituída se realiza nos processos de pesquisa e recuperação do conhecimento já produzido e apresentação dos seus resultados à comunidade científica, por meio de artigos, livros, congressos, etc., pode-se perguntar, então, como se realiza individualmente. Qual é o seu momento distintivo da aula, da discussão com professores e autores, da reflexão coletiva.

Há um momento em que o sujeito se encontra só na realização de ações de estudo. Ele deve cumprir tarefas. Já se definiu o estudo como atividade distintiva das demais por compreender ações específicas segundo um modelo lógico baseado na ciência. Também, que são próprias de sua constituição as ideias e métodos produzidos nessa forma de pesquisa.

Agora precisamos compreender *a tarefa de estudo* e como ela pode se caracterizar como individual.

Para Leontiev (1978, p. 82), *tarefa* pode definir-se como “um fim dado em determinadas condições”. A finalidade é componente estruturante de uma ação ou de uma atividade consciente. As operações de uma ação ou as ações - em seu conjunto - são

previamente orientadas (motivadas) pelos objetivos finais que se pretendem alcançar. Assim, o resultado final da ação, o seu fim, é a tarefa que se tem que cumprir.

Os “componentes” principais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam, denominamos ação ao processo subordinado à representação que se tem do resultado que deve alcançar-se, isto é, ao processo subordinado a um fim consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se correlaciona com o conceito de ação.

Se na atividade coletiva, em um determinado grupo, um sujeito responsabiliza-se por algumas ações que, na cooperação com as ações de outros sujeitos, fazem com que se alcancem objetivamente seus fins, já na ação individual essa cooperação aparece como a da conexão das operações práticas e intelectuais que se revelam como pensamento, como atividade subjetiva e ou prática individual. Isso quer dizer que, no momento da realização de uma tarefa de estudo, mesmo em uma sala de aula, por exemplo, o sujeito deve contar com recursos próprios para o cumprimento de seus objetivos, ou seja, recursos da atividade consciente do pensamento.

Depois de passar por um processo de assimilação das ações e operações necessárias à distinção dos componentes de um conceito, ou resolução de um problema posto como atividade de estudo grupal, por exemplo, ao estudante é sugerida a realização de tarefas individuais de estudo. Nesse momento, é que ocorre uma intensa atividade subjetiva de coordenação dos recursos intelectuais e o estudo toma a feição de individual.

Nessa atividade, o estudante deve representar os modelos e operações de pesquisa (busca) de forma gráfica ou verbalmente; discriminar qualidades específicas para descrever e categorizar objetos; estabelecer correlações; comparar elementos; avaliar o resultado de suas hipóteses e cálculos com as qualidades dos modelos assimilados; analisar e refletir sobre seus métodos etc.(DAVIDOV, 2003). Para realizá-las, ele recorrerá a todas as funções psíquicas superiores, fundamentadas na “construção de imagens da realidade objetiva (seu reflexo)” e na “realização com base nessas imagens, de buscas e provas de movimentos e ações cuja realização controlada leva à satisfação das necessidades” (DAVIDOV, 1988 p. 37), que trabalham em unidade e têm como elo de conexão entre elas a hierarquização avaliativa dada pela afetividade.

Assim, nesse conjunto de funções psíquicas em “unidade complexa”, que representa o processo ontológico de apropriação das capacidades humanas, expressa-se a possibilidade da autoria em um dado momento da atividade social. Para tanto, é necessária a aprendizagem das ações e operações da atividade de estudo. Essas, por sua vez, não se fundam na exclusiva

atividade escolarizada, visto que seus componentes psicológicos têm uma longa história de “atividades principais” que levaram ao desenvolvimento de capacidades componentes do estudo. Davidov (1988, p. 74) esclarece que

A atividade de estudo se forma nas crianças de seis a dez anos. Sobre sua base surge, nos escolares de menor idade, a consciência e o pensamento teóricos, se desenvolvem as capacidades correspondentes (*reflexão, análise, planificação mental*) e também as necessidades e motivos de estudo. (tradução e grifo nosso)

Pensar sobre a base de formação das referidas capacidades componentes da atividade de estudo – reflexão, análise e planificação mental – implica refazer a sua gênese ontológica nas diferentes atividades que a precedem. Assim, no processo de formação do indivíduo encontramos atividades que: 1) desenvolvem a comunicação e um posicionamento (*análise*) emocional diante do mundo objetivo em relação a si mesmo, importantes para a compreensão e assunção das problemáticas propostas na formação da atividade; 2) se fundam na atividade motora sobre e com os objetos que desenvolvem, do ponto de vista da sensibilidade e da motivação, formas de *planificação* de percursos da atividade perceptiva e motora, isto é, esquemas de ação, e métodos de percepção; 3) organizando-se junto com a comunicação e a atividade com objetos desenvolve-se a organização lógica da coexistência do objeto com os homens em um sistema de relações (*reflexão*) – a função social do objeto – que incluem o objeto em um gênero de atividades e significados desenvolvidos pela linguagem; 4) com essas formações antecedentes cria-se a possibilidade de estabelecer relacionamentos sociais de inter-relação, com outros indivíduos, na organização de atividades grupais que exigem a imaginação e a criatividade, necessárias à *reflexividade*, para a *orientação* e *controle* (plano de ação) da atividade em relação à tarefa que deve cumprir.

Contudo, isso não quer dizer que a criança que passou por todas essas formas de atividades sociais chegou à escola pronta para estudar. Todos esses desenvolvimentos caracterizam o processo de formação do indivíduo social apto, mas não suficiente, para ingressar na atividade escolarizada de estudo. Não se quer afirmar que o estudo como atividade individual representa um processo espontâneo de capacidades inatas ou adquiridas. A questão fundamental aqui é que a atividade de estudo precisa desse prévio desenvolvimento sócio-histórico para que o indivíduo possa ser incluído como sujeito na atividade de estudo.

É individual porque o sujeito adquiriu capacidades e autonomia para o cumprimento de tarefas (operações e ações de estudo), mas continua sendo social, porquanto reproduz formas e interesses sócio culturais de produção de conhecimento. Porém, isso tudo deve ser ensinado com a atividade grupal no interior da atividade escolar. A criança deve *aprender a*

estudar e resolver problemas individualmente, com propósitos e como parte da atividade social. Aqui se encontra uma inextrincável relação entre o social e o individual, a formação do sujeito da atividade de estudo. Como afirma Davidov (1988, p. 11),

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial de apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de maneira objetual-externa. Graças ao processo de interiorização, o cumprimento desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos.

Se do ponto de vista social o estudo tem a tarefa de incluir o indivíduo em uma prática que altera a sua consciência, a sua forma de participação e atuação grupal, do ponto de vista individual a tarefa que se cumpre é a própria transformação da personalidade. Na luta pela apropriação dos meios psicológicos para a realização das tarefas sociais de estudo, o aprendiz ocupa um lugar que o localiza diante de um mundo de vivências afetivas que o constituem como sujeito autor de ações. Isso implica a formação de sentidos pessoais para a realização de suas tarefas e, com isso, ocorre uma exigência de autotransformação. Como afirma Repkin (2003, p. 15) “ [...] a atividade de estudo deve ser entendida como a atividade para a automudança do sujeito”. Para o autor, essa é a tarefa da atividade de estudo.

Portanto, é tarefa da escola - antes de exigir dos indivíduos a vontade, a determinação, a inteligência, o interesse – dar continuidade ao desenvolvimento das capacidades que se formam nas atividades pré-escolares e se organizam sob uma forma mais complexa como é a de estudo. Isso implica articular a inclusão do aprendiz como sujeito em uma nova atividade para a consciência, o que significa articular mudanças significativas na própria comunidade escolar.

1.4 O estudo como atividade escolar

A escola tem como um dos seus fundamentos, principalmente, a atividade de estudo. Como vimos, a sua essência são os conteúdos do saber científico, seus métodos, conceitos e objetivos. Assim, na escola, procura-se uma adequação do ensino à multiplicidade de produtos da ciência nas suas diversas especificidades.

Outra característica é que a atividade escolar institucionalizada como domínio social de formação dos indivíduos aparece sempre mediatizada pelos interesses econômicos. A formação sob essa condição reflete, igualmente, uma determinada realidade concreta, isto é, não está direcionada a um futuro idealizado e desvinculado das reais circunstâncias para as

quais a formação ocorre. Como resultado, o direcionamento e as delimitações do produto da atividade escolar são, de certo modo, determinados por essa realidade.

Uma das características da esfera das relações produtivas é o seu controle político e econômico, o que implica um jogo de interesses que são representativos das classes que dominam a produção, portanto, os limites da formação escolar serão estabelecidos por esses interesses. Logo, a atividade de estudo na instituição escolar deve compreender-se estruturada nessas condições.

Como vimos, o estudo é compreendido em sua essência como a assimilação dos fundamentos da ciência, mas essa essência será formatada pela atividade institucional representante da organização social política e econômica. Isso quer dizer que as forças políticas e os interesses ideológicos que traspassam a escola delimitam a atividade de estudo. Então, o estudo escolarizado compreender-se-á no embate e negociações entre, por um lado a sua essência nuclear e, por outro, a realidade objetiva dos interesses das classes sociais.

Se, sob um aspecto, a pesquisa científica revela-se como a forma mais avançada do conhecimento humano, capaz de direcionar a resolução da problemática da vida humana revertendo as dificuldades em transformações da realidade, ou seja, ela significa potencialmente uma ação revolucionária no desenvolvimento das condições humanas. Por outro lado, essa sua característica existe na dinâmica daquelas condições políticas, que se encontram sob o domínio de uma parcela da sociedade para a qual interessa a estabilidade e permanência da sociedade vigente. Podemos pensar, com isso, que a pesquisa científica é controlada pelas forças políticas para que se limite à resolução de problemas práticos da atividade produtiva, do interesse da classe que domina a produção, mas não pode ser revolucionária para as formas de organização social que garantem a própria existência da classe.

Assim, o direcionamento da formação escolar atende às duas forças antagônicas que dividem a própria sociedade entre os dirigentes da força produtiva e os trabalhadores produtores dos meios pelos quais se vive. Como afirma Saviani (2004, p. 193)

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

O trabalho de Dermeval Saviani aponta que a criação da escola técnica visa aos trabalhadores em contraposição à escola voltada às “ciências e humanidades” para as classes dirigentes. Por outro lado, ele afirma que o ensino das ciências, no princípio, foi um agente revolucionário das condições da vida humana, bem como o das produções artísticas, filosóficas etc., e que, na atualidade, a situação da educação burguesa pode ser expressa por “rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites”.

Então, surge aqui um questionamento: nas escolas públicas, direcionadas à grande massa de estudantes originários da classe trabalhadora, como ocorre essa cisão entre o ensino técnico e o das ciências, quando ela não é explicitamente uma escola técnica? Ou, como ocorre a dissimulação da coexistência entre a cultura revolucionária (científica) e a pragmática mantenedora das condições vigentes?

Uma hipótese para responder a essa contradição, ou seja, a existência de uma instituição voltada para o ensino/aprendizagem e assimilação de capacidades humanas revolucionárias, presentes nos conteúdos da atividade científica, na qual se dissimula a possibilidade revolucionária em favor da pragmática, é que na escola não se estuda ou isso se faz deformadamente. Para compreendermos isso, eliminaremos imediatamente a possibilidade de culpabilização individual de professores e alunos. Os professores não ensinam e os alunos não estudam não porque não querem fazê-lo. Não estudar e não ensinar não são uma opção abertamente livres.

Mas como isso é possível? Como, na escola, onde o estudo é a atividade guia, isso não ocorre, ou ocorre parcial e inadequadamente?

Uma análise da organização da atividade escolar deve revelar a que interesses atende, e, por quê não atende aos interesses do estudo. Embora muitos aspectos dessa organização, que vão desde as condições materiais básicas, produção do currículo, escolha dos conteúdos, disciplinamento das áreas de estudo, até a ordenação dada pelas políticas públicas e pela ideologia, devam ser inter-relacionados para alcançar essa compreensão.

Nos limites deste trabalho, fixarei como eixo da análise a relação específica da atividade da criança com o conhecimento científico e a realidade concreta na qual ele existe.

Primeiro, a atividade da criança encontra-se fragmentada pela execução de tarefas operativas desvinculadas da totalidade da atividade de estudo.

Em decorrência das condições e da situação do professor na corrente da organização burocrática da escola, ele deve organizar, por força das circunstâncias, a atividade da criança. O professor prepara a sua aula como sua atividade individual, atrelando a ela as ações da

criança, as quais entram como operações de suas próprias ações, ou seja, as crianças devem executar mecanicamente as operações que concretizam a ação do professor, o que fica claro quando ele se queixa que o estudante atrapalha a sua aula, quando a escola se queixa que o estudante atrapalha o andamento da escola. A esse fenômeno poderíamos chamar reificação do estudante.

O estudante transformado em *coisa* não tem atividade própria. Ele significa somente um elemento de constituição de um campo. Talvez isso explique por que o aluno, para continuar existindo psicologicamente –, como sujeito da orientação e do controle de suas ações – tenha que produzir tantas ações desvinculadas do estudo e da atividade do professor, como brincadeiras, divagação imaginativa, disputas e competição afetivo-emocional com colegas, etc.

Para o professor, os objetivos da atividade podem ser conscientes, tendo em vista que as ações que ele realiza e as dos alunos encontram-se conectadas, têm coerência dentro de um referencial teórico pelo qual ele se orienta.

Assim, para o professor, existe uma realidade na qual a suas ações têm sentido.

Mas, para a criança ocorre dessa forma? As ações que executa para a atividade do professor podem fazer sentido para ela?

O que é a ação? Quero iniciar a compreensão desta questão com uma citação extraída de um trabalho de Davidov (1988, p. 35), que referencia outro autor, N. Bernshtéin, e que no meu entendimento, expõe com clareza a amplitude da qual se deve partir para compreender a ação. Assim, ele explicou que:

O movimento do corpo animado está ligado com a busca, que inclui em si o processo de orientação com respeito ao futuro. N. Bernshtéin chamou aos movimentos desse tipo “movimentos vivos”. O movimento vivo não é uma reação, senão uma ação; não é uma resposta ao estímulo externo, senão a solução de uma tarefa. O traço essencial que diferencia o movimento vivo do mecânico é que aquele representa não somente e nem tanto a translação do corpo no espaço e no tempo, mas também a superação do espaço e do tempo e o domínio destes.

Aqui partimos da noção, segundo a qual a ação é compreendida como representativa da vida de um indivíduo. Tanto é assim, que ela encerra em si o cumprimento de uma tarefa, por isso, tem uma unidade; também, que para a sua concretização os indivíduos utilizam todos os seus recursos tanto biológicos como psicológicos – inclusive psicológicos superiores, aqueles que somente se formam na atividade sócio-cultural -; mas, também, que na sua efetivação o homem supera as circunstâncias limitadoras da realidade e a domina, ou seja, cria a seu modo uma nova existência para a realidade.

Estruturalmente, a ação é composta por uma motivação criada pelo objetivo da atividade e está dirigida a uma finalidade que, para ser alcançada, necessita da execução de atos operativos, de operações que permitam a sua concretização. A motivação da ação corresponde, portanto, à motivação geral da atividade. Sobre as operações que compõem uma ação, Leontiev (1978, p. 38) faz a seguinte afirmação:

[...] qualquer operação – mesmo se for motriz externa ou interior, intelectual – por sua origem não é mais que um produto do desenvolvimento das ações correspondentes, na qual se fixam as relações objetivas abstraídas e generalizadas, que caracterizam as condições materiais da ação.

Analisando esse pequeno excerto, fica evidente que as operações ocorrem tanto interna como externamente e, conhecendo os fundamentos de sua teoria, sabemos que elas estão inter-relacionadas. Segundo, que a origem das operações é a própria ação, que, na atividade concreta, relaciona-se com uma dada realidade que exige certa adequação às condições objetivas na qual ocorre. Assim, para a efetivação de uma ação é necessário que se constituam meios instrumentais – materiais ou ideacionais - que correlacionem a execução da ação aos seus objetivos, ou seja, ao cumprimento de uma tarefa segundo as condições concretas de sua realização. Leontiev (1978, p. 85) sintetiza desta forma esse entendimento: “Denomino *operações* aos meios com os quais se executa uma ação.”

Ora, se as operações surgem da própria ação segundo as exigências concretas de sua própria efetivação, as operações fazem sentido em relação à tarefa a ser alcançada pela ação. A criança, nesse sentido, pode compreender por que realiza determinadas operações e qual é a sua finalidade.

No entanto, a ação não encerra em si mesma o sentido de sua existência, não pode ser considerada como unidade fechada e impermeável à existência de outras ações ou condições. Assim, ela se encontra sempre correlacionada a outras ações, o que a situa em uma atividade, ou seja, no campo de existência de qualquer ação. Daí, conseqüentemente, a estrutura da ação corresponder à da atividade na qual ela se insere. Se, por um lado, as operações dependem das condições objetivas, dos meios instrumentais e, por isso, não estão em correlação direta com os motivos da atividade, ao contrário, a ação tem motivos diretamente ligados. Leontiev (1978, p. 83) afirma que,

A delimitação das ações orientadas para um fim como componentes do conteúdo de atividades concretas determina, como é natural, o problema das relações internas que as vinculam. Como já dissemos, a atividade não é um processo de adição. Por conseguinte, as ações não são “unidades” peculiares que se incluem na composição da atividade.

É por isso que a compreensão dos motivos de uma ação está sempre vinculada à compreensão do motivo geral da atividade na qual ela existe. É com essa compreensão, também, que podemos responder à questão sobre os motivos das ações de uma atividade de estudo. Conhecendo o motivo geral, as ações de estudo podem fazer sentido para o estudante.

O sentido das ações depende da consciência das relações internas e das inter-relações entre si, e não do objetivo específico das operações e ações, que em si mesmas podem ter um sentido, mas não respondem imediatamente ao sentido geral da atividade, porquanto possuem objetivos próprios que podem fazer parte de diversas atividades diferentes.

Podemos afirmar, agora, que, se o estudante tem suas ações previstas como operações da atividade do professor, como operações elas podem ter um sentido para ele, mas não como ação. Pois, se o professor prepara *a priori* a sua atividade, ele tem consciência dos motivos e objetivos das ações que estão correlacionados com os seus objetivos. Em oposição, os estudantes não têm essa mesma consciência. Por conseguinte, suas ações não podem fazer sentido, dado que não têm consciência da finalidade da atividade. O produto da ação, nessas condições, não encontra correspondência na realidade concreta, e só o faz virtualmente, quando ocorre uma indicação idealizada e proposta pelo professor sobre a realidade referente àquilo que se faz. Portanto, a atividade do estudante encontra-se fragmentada na atividade escolar.

Em segundo lugar, o conhecimento científico organizado por disciplinas encontra-se fragmentado pela falta de interlocução com a realidade.

Como necessidade didática, há uma exigência de focalização nas peculiaridades de cada área do conhecimento. Compreender as características essenciais de uma área de conhecimento é fundamental para a assimilação da lógica e racionalidade própria de cada teoria da realidade. Assim, existe um momento de aprofundamento de uma dada matéria em sua unidade.

No entanto, nenhuma matéria encerra-se em si mesma, não existe isoladamente e só pode fazer sentido nas inter-relações com a pluralidade de aspectos da realidade. O valor de um conhecimento específico só pode ser assimilado se for compreendido como elemento essencial em uma esfera da prática concreta, para a qual se faz necessário na articulação com outros conhecimentos. Por outro lado, como instrumento mediador das articulações entre a teoria e prática, os conhecimentos específicos devem encontrar as necessárias inter-relações entre si.

As disciplinas escolares existem no interior de um plano de trabalho organizado para a previsão/prescrição do desenvolvimento das atividades efetuadas pelos estudantes ao longo do

tempo, ou seja, prevê qual será a sequência, qual será a sucessão e o conteúdo de estudos específicos que constituirão o processo de formação do aluno. Segundo Saviani (2006, p. 25; 28), “a ideia de currículo faz-se logo acompanhar pelas de ordem (no sentido de sequência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural) como elementos indispensáveis a qualquer curso.”

Essa ordenação para a formação, estando relacionada com a realidade para a qual deve preparar-se o aluno, é, de certa forma, determinada pelas práticas específicas do mundo do trabalho. A preparação técnica, mesmo quando não é explícita como característica da atividade escolar, subentende-se pela precedência e finalidade dada a determinados conteúdos. Como afirma Saviani (2006, p. 33), “Trata-se de uma espécie de conversão da cultura em ‘cultura escolar’, com a organização dos conteúdos culturais segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino.” E poderíamos acrescentar, também, para fins de atividade prática no mundo do trabalho.

Da mesma forma, a separação por áreas de estudo – ciências exatas e humanidades – e a profunda dicotomização das inter-relações necessárias entre a técnica e o valor que esta tem na produção da vida social, para o desenvolvimento da humanidade, inscreve a atividade de estudo em uma forma de prática deformadora, ou seja, formadora de unilateralidade das capacidades humanas. O ensino, nessas condições, não prepara para a compreensão mais ampla do valor do conhecimento, isto é, da consciência dos motivos e finalidades da produção do próprio conhecimento, ou a que ele se destina.

Se as disciplinas não se inter-relacionam e atualizam, na realidade concreta, o caráter de estudo da realidade não se concretiza na atividade escolar, porque na realidade esses conhecimentos encontram-se interdependentes. Decorre disso, que aquela função do estudo, que pode resumir-se no conhecimento e domínio da realidade, não se configura em sua plenitude. Assim, devemos considerar outra decorrência dessa fragmentação, a incoerência do produto da atividade escolar com a realidade.

Nessas condições, a realidade concreta à qual esses conhecimentos estão vinculados ou aparecem virtualmente, ou não aparecem como campo existencial concreto no qual fazem sentido. Nessa esfera da interdependência dos conteúdos disciplinares com a realidade, devemos considerar dois aspectos: primeiro, o momento do ensino dos conceitos, métodos e procedimentos é mediatizado pela verbalização como meio prioritário, isto é, os conhecimentos são insistentemente transmitidos na forma linguística, oralmente ou escrita; segundo, os conhecimentos não aparecem como correlacionados à resolução dos problemas

concretos que afetam o estudante, problemas da sua vida cotidiana. Leontiev (1978, p. 166), demonstra, a meu ver, a importância de se considerar esse fato quando afirma que,

No decurso do seu desenvolvimento ontogenético o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão.

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática socio-histórica enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver.

Ocorrendo dessa forma, a realidade para a qual os estudantes são preparados é distante da realidade concreta, ou seja, tem a potencialidade de vir-a-ser realidade um dia, mas é atualmente virtual. Ora se o estudo é o uso da inteligência para a resolução de problemas concretos da vida humana, como pode haver motivação para o estudo se os problemas resolvidos não se encontram na realidade do estudante, são virtuais? Ou. A forma do pensamento desenvolvido não viabiliza uma reflexão consciente da realidade?

Ocorre uma desconexão entre o estudo e a realidade concreta particular. Enquanto o currículo aparecer como expressão da dominação e como determinante das circunstâncias na qual se deve desenvolver a escola, os seus conteúdos, motivos e objetivos não refletirão a situação concreta na qual o conhecimento pode representar para os indivíduos, caminhos para solução de sua problemática da existência, ou seja, os conhecimentos assimilados na escola não encontram correspondência com os problemas que afetam a vida concreta dos estudantes. Nessas condições, não podem ser motivadores como conteúdos de estudo.

Não decorre daí a afirmação de que a educação deva voltar-se para a vida cotidiana de forma a viabilizá-la como ela se apresenta. Como afirma Heller (1991, p.24), “Na vida cotidiana o homem *se objetiva* de diversas formas. O homem, formando seu mundo (seu ambiente imediato), se forma também a si mesmo”. Esse, “de diversas formas” implica a possibilidade da objetivação e da formação da personalidade também como forma de contestação da realidade particular, do cotidiano. Mais adiante, nessa mesma obra (p. 38) Heller acrescenta que: “[...] Não existe autoconservação humana sem *autoexpressão*; a *consciência do eu* enquanto síntese específica [...] surge mediante uma série de objetivações (inclusive a satisfação das necessidades vitais no homem não tem lugar sem objetivações).” (grifos da autora)

Pretendo enfatizar que existe uma necessidade premente, para a motivação, de que o conteúdo da atividade de estudo encontre correspondências com a vida particular, para que possa constituir-se como motivador para os indivíduos quando eles, por força das circunstâncias cotidianas, puderem questionar a sua particularidade e as condições de vida que os afetam.

A alienação na vida cotidiana e o sofrimento por ela causado (o *estranhamento* se liga ao sofrimento psicológico) só podem superar-se pelo conjunto dos conhecimentos ou formas de pensamento não cotidianos que capacitam para uma forma de relação consciente com a particularidade. Como afirma Duarte (2001, p. 39)

As objetivações genéricas em-si, assim como a estrutura das formas de pensamento e ação da vida cotidiana, não podem ser identificadas com a alienação. Mas podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, *não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida*. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana. (grifo nosso)

Não encontrando sentido na particularidade do estudante, a disciplina reflete antes a existência de um método de escolarização do saber, a separação especializada de conhecimentos que devem ser ensinados separadamente, segundo sua lógica e racionalidade própria. Esse método é estruturante da atual atividade de estudo, que ora acontece, e reflete, portanto, a fragmentação do pensamento como forma de internalização na atividade externa.

Essa questão não gira em torno da escolha direta de conhecimentos ou fenômenos da vida cotidiana dos estudantes. Não se refere à produção de um currículo regionalizado ou particularizado segundo a posição social dos estudantes. Isso seria um absurdo do ponto de vista da humanização pretendida pela educação.

O que é, então, que faz a necessária ligação entre os conhecimentos não cotidianos e o cotidiano dos estudantes?

Nos dois vivenciados pelos aprendizes, a escola e a diversidade das relações extraescolar, o pensamento é o meio de orientação psicológica e de resolução de problemas críticos para cada indivíduo. É na forma do pensamento, então, que se funda a possibilidade de ligação entre essas duas esferas.

Aqui surge um novo questionamento. Mas, e se na escola, na atividade de estudo, a forma do pensamento utilizado se iguala ao pensamento na vida cotidiana? Qual seria a motivação para a realização do estudo, uma atividade não cotidiana?

A transformação da atividade de estudo em atividade cotidiana é um absurdo, é contraditória à racionalidade do pensamento, das ações, e, portanto, perde a objetividade. Como se dá essa transformação? Pelo uso exclusivo do pensamento empírico.

O pensamento empírico está relacionado com um processo de análise e síntese por meio da relação direta da sensibilidade com o mundo objetivo. É um pensamento prático e utilitário que analisa as relações externas dos fenômenos. Toma a aparência como totalidade da existência, classificando aspectos externos e abstraindo das relações diretas uma síntese para o conhecimento. Como afirma Davidov (1988, p. 107),” [...] no degrau inicial do conhecimento racional por meio da separação, a comparação e a abstração, gera-se o conhecimento sobre a identidade abstrata, sobre o abstratamente universal, fixado no conceito.” E, ainda, que,

É necessário assinalar também outro aspecto: o cultivo, na escola, do pensamento empírico é uma das causas objetivas de que o ensino escolar influa debilmente no desenvolvimento psíquico das crianças, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, porquanto o pensamento empírico se origina e pode mais ou menos desenvolver-se *fora* da escola, já que suas fontes estão vinculadas à *vida cotidiana das pessoas* (p. 6)

Dáí, então, afirmar-se que a possibilidade de superação da unilateralidade do desenvolvimento no processo educativo e da vinculação da atividade de estudo com a realidade cotidiana encontra-se no desenvolvimento do pensamento. O tipo de pensamento que supera a forma empírica na atividade de estudo e na vida cotidiana é o pensamento teórico. Ele permite um processo de análise que vai além da aparência das relações e busca pelo movimento, pela gênese histórica e pelo desenvolvimento de qualquer fenômeno (DAVIDOV, 1988).

A conclusão do nosso raciocínio encaminha-se ao fato de que a motivação para a atividade de estudo criada pela ligação entre atividade escolar e a vida cotidiana é que o pensamento teórico, além de permitir a distinção entre essas atividades, possibilita uma avaliação crítica das contradições vivenciadas no cotidiano. Afinal elas aparecem para o pensamento empírico como dadas pela naturalidade da existência das coisas. Pelo pensamento empírico, as contradições são entendidas sob as suas características externas, que não servem de base para a sua superação pelo pensamento e ação prática.

A característica fundamental, além dos aspectos funcionais das capacidades intelectuais do pensamento teórico, é que ele permite um afastamento da realidade tal como ela se apresenta, e, portanto, um nível mais complexo de abstração e síntese racional da realidade. Segundo Leontiev (1978a, p. 35/36),

O pensamento teórico de um homem não necessita de uma base de partida objetivo-sensorial que pode representar-se em sua cabeça em forma reflexa, ideal, isto é, já como conhecimentos acumulados e conceitos abstratos. Por isso, diferentemente do pensamento que se objetiva em forma de atividade produtiva e no experimento, e que em virtude disso se encontra rigidamente limitado pelas condições objetivas reais, *o pensamento teórico possui em princípio ilimitadas possibilidades de penetrar na realidade*, ainda que em uma realidade totalmente inacessível à nossa influência. (tradução nossa, grifo nosso)

As disciplinas podem e devem ser estudadas em suas especificidades, mas não isoladamente, visto que a fragmentação das inter-relações no estudo das matérias ocorre pela separação no tempo e espaço de sua aplicação como conhecimento. Os professores especializados, cada um ao seu modo com meios e processos didáticos próprios ou particularizados teoricamente e desconectados dos demais professores, ensinam suas matérias em ações isoladas, ou seja, nesse plano, a atividade do professor se transforma em ação isolada. Isso o coloca na mesma condição do aluno, aquela de executor de operações na atividade. Igualmente, ele acaba por transformar-se em executor de tarefas e poderíamos chamar a esse fenômeno reificação do professor.

Nessas condições, os professores não estudam com os alunos, os alunos não estudam com os professores, portanto, não ocorre no interior da escola a reprodução da atividade social de estudo, em que qual os pesquisadores da realidade intercambiam conhecimentos e métodos, refletem e discutem de forma grupal os rumos da produção de conhecimento. Dessa forma, na escola, os estudantes não reproduzem a pesquisa científica, própria da atividade de estudo na sua dimensão social, portanto, não realizam o estudo, quando muito, cumprem tarefas isoladamente, assimilam parcial ou deformadamente os conteúdos essenciais da atividade.

1.5 O conhecimento como motivação social e individual

A origem da necessidade do conhecimento é a própria vida concreta⁶, pois, para a manutenção de sua existência, o homem deve dominar as possibilidades que o mundo ao seu redor oferece. Deduz-se desse fato que os interesses pelo conhecimento devem relacionar-se com as necessidades geradas na vida real, concretizada entre um indivíduo e a sociedade.

A necessidade pelo conhecimento manifesta-se naturalmente quando o interesse pelo mundo sensível é condição inicial da vida de qualquer homem. Nesse caso, as motivações são biológicas e ligadas às qualidades materiais do mundo objetivo. No entanto, esse interesse pelo mundo sensível não resume a atividade cognitiva humana. Ela, ao contrário, desenvolve-se pela própria atividade social em que cada indivíduo é inserido e em que são criadas novas necessidades não mais biológicas, mas relacionais do indivíduo com a sociedade.

Assim, para compreender a relação entre motivação e conhecimento, devemos buscá-la nas atividades concretas que historicamente constituem a vida de um indivíduo.

Dessas afirmações extrai-se uma seguinte: a necessidade para o conhecimento é composta por motivações biológicas, individuais e sociais em seu conjunto e nas suas inter-relações, ou seja, não pode ser isoladamente deduzida de uma dessas condições do indivíduo. Porém, para finalidades deste capítulo se considerará prioritariamente a motivação social para a atividade cognitiva particularizada no indivíduo.

A partir do que já se expôs acima, sobre as relações de trabalho e de organização da vida, podemos considerar que a motivação social para o conhecimento nós a encontramos na atividade produtiva que atende às necessidades comuns aos indivíduos.

Os homens interessam-se coletivamente pelo conhecimento em função da organização de sua própria atividade social. Portanto, entram como motivos sociais para o conhecimento todas as atividades que possibilitam ao indivíduo relacionar-se com os outros, como, por exemplo, a comunicação, o trabalho, profissão, as relações políticas e a existência de inúmeras formações grupais e culturais. Assim, os motivos sociais para o conhecimento preexistem em relação ao indivíduo, no processo de sua formação. São dados *a priori*, como condição para o desenvolvimento.

Os sentidos produzidos pelas motivações sociais para o conhecimento têm uma forte característica adaptativa do indivíduo às condições culturais. É necessário adquirir certa forma de pensar e agir correspondente à organização da atividade coletiva. Para tornar-se um

⁶ Por *vida concreta* entendo aqui : o conjunto das relações entre indivíduo e sociedade que aparece como síntese da dinâmica dessas próprias relações. Como em Kosik (1976, p. 124) “[...] o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.”

indivíduo representativo de sua integração social é necessário adquirir o conhecimento produzido coletivamente para cada atividade.

Assim, por meio do conhecimento das formas sociais de ser e agir, cada indivíduo pode ocupar um lugar no conjunto de suas relações, porque ele pertence a um grupo social e reconhece-se como um sujeito participante das determinações que orientam e controlam a sua vida social. Isso é fundamental para a existência material e psicológica configurando-se ao longo do desenvolvimento individual como necessidade cognitiva.

O conhecimento como motivação individual, como sujeito social, só poderemos compreendê-lo na relação dialética do homem que se individualiza nas relações. Sem perder a dimensão biológica da existência humana, dado que o conhecimento tem como base a existência da afetividade por meios sensoriais materialmente constituídos, devemos, ao mesmo tempo, compreender o desenvolvimento desses meios sensoriais através da humanização dos sentidos, como já descrito pela citação de Marx (2004, p. 110), na página 88 deste texto.

Daí, depreendemos que a motivação individual para o conhecimento dar-se-á na própria constituição das atividades de que cada um participa, como já foi dito, pela formação da subjetividade na relação dialética com a objetividade. Compreendendo a subjetividade humana como conjunto, como unidade complexa, da formação das diversas funções psicológicas, desde as necessárias às atividades intelectuais de orientação prática com a realidade até as emocionais de controle das relações sociais, compreenderemos como o conhecimento estará necessariamente ligado aos sentidos “espirituais” – como afirma Marx -, à afetividade como valoração simbólica, como afeto ou sentimento, para uma personalidade.

A motivação individual para o conhecimento estará relacionada diretamente com a inter-relação afetivo/emocional do ser individual em uma dada condição e situação social. É, portanto, na interlocução do indivíduo com sua existência concreta que os motivos individuais se formarão, e da mesma forma, e em correspondência com a concreticidade das suas relações, as formas de expressão e objetivação da sua presença no mundo.

Portanto, o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que pensa a atividade de estudo inserida na complexidade da vida social é fundamental para o desenvolvimento de procedimentos que, sistematizados e mediatizados pelo professor na atividade docente, levem ao desenvolvimento, também, do ato de pensar a própria vida.

1.6 Intencionalidade, organização e direcionamento da atividade de estudo

Neste tópico, propõe-se uma análise das inter-relações entre a organização da atividade de estudo, da escola, e da criação de motivos para o conhecimento. Ainda refere-se à produção de sentidos pessoais para a utilização e assimilação dos conhecimentos, de forma que esses sentidos se constituam para o sujeito como sentidos humanizadores no processo de aprendizagem.

Para isso, faz-se, aqui, uma consideração sobre a atividade pedagógica e considera-se qual é o seu papel na organização do desenvolvimento da criança e as implicações que têm as relações do professor com o estudante, na formação da motivação para o estudo.

1.6.1 A exigência de direcionamento no processo de ensino-aprendizagem

O ensino exige um tipo específico de intencionalidade. Esta deve direcionar-se à criação de atividades que reproduzam certa experiência social, que é a fonte do desenvolvimento psíquico referente aos conteúdos de qualquer aprendizagem. Considerando-se que o professor é portador dessa experiência social e conhece os conteúdos significativos para seu desenvolvimento, deve, portanto, direcionar a atividade de estudo das crianças para a aprendizagem dos conteúdos.

A afirmação da exigência de tal direcionamento é ao mesmo tempo a afirmação de uma determinada compreensão sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Ela se funda no conhecimento de que o desenvolvimento não ocorre natural ou espontaneamente por uma atividade própria e autônoma da criança, não é, ao mesmo tempo, resultado de um movimento maturacional independente da vontade dos sujeitos. O desenvolvimento produzido pelo ensino é um acontecimento mediado por condições especiais de experiências realizadas pela criança. Essas condições se encontram em uma atividade preparada pelo professor para isso. Assim, com essas experiências, a criança aprende a realizar ações e operações que efetivam a consecução de objetivos da atividade na qual participa, e interioriza as formas da sua realização apropriando-se, no meio social, das capacidades necessárias à sua realização (LEONTIEV, 1978)

No entanto, se o ensino realiza-se sob a exigência de transposição dos conhecimentos desenvolvidos e acumulados pela experiência social, para a experiência histórica individual,

isso não representa efetivamente que a aprendizagem seja uma cópia fiel dos conteúdos, das formas de ser, de agir e de pensar presentes nessa atividade.

Além da atividade pedagógica que direciona o ensino, da existência de capacidades psíquicas que não se desenvolvem na criança espontaneamente e que, portanto, delas a criança deve apropriar-se na aprendizagem, ocorre, ao mesmo tempo, a autoatividade da criança, a qual é motivada pelas dimensões do afetivo, do emocional e do cognitivo, qualidades do ser do homem que relacionam o indivíduo ao seu meio e lhe impõem uma atitude diante de suas necessidades e de efetivação da sua vida.

Portanto, na composição do desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica há que se considerar as inter-relações entre as exigências sociais de aprendizagem, as capacidades necessárias para o cumprimento dessas exigências e as necessidades afetivas, emocionais e cognitivas da criança. Somente na conjugação de tais elementos pode-se realizar uma atividade humanizadora que corresponda tanto às necessidades de desenvolvimento social quanto às do indivíduo.

Ao pensarmos sobre o processo educativo, a formação da personalidade aparece como fundamental, ou seja, aquilo que supera em valor para a formação, todo e qualquer conteúdo ou habilidades do ensino. Ela deve ser o fim último de qualquer processo educativo, tendo em vista que representa para o indivíduo o desenvolvimento de sua própria consciência e o valor que tem esse desenvolvimento para a efetivação de sua existência. Assim, os objetivos específicos de qualquer ensinamento são superados em importância pela formação da personalidade. É através dela que a criança atualiza os conteúdos de sua aprendizagem e estes a ela retornam como objetivação de sua existência.

O desenvolvimento da autonomia, qualidade que indica o grau de desenvolvimento psicológico da criança, exige o desenvolvimento da vontade como expressão do controle consciente das ações. Como se viu, a vontade da criança manifesta-se como qualidade de orientação da própria conduta e está fundamentada nas orientações do adulto durante a atividade que realizam em cooperação. Esse é um dos princípios da formação da personalidade e deve orientar a intencionalidade na produção da atividade pedagógica, porquanto a qualidade e o sentido que a aprendizagem terá, depende da formação da consciência e da personalidade da criança. É com esses recursos que a criança objetivará sua própria atividade.

Por outro lado, objetivação de qualquer fenômeno psíquico, característico do ser humano socialmente desenvolvido, indica que houve um processo de apropriação da atividade humana culturalmente produzida. Esse movimento de apropriação e objetivação, que

caracteriza o desenvolvimento do ser humano, realiza-se pela assimilação da atividade externa (LEONTIEV, 1978). É nessa que devem encontrar-se os conteúdos objetivos, significados e simbolismo que devem ser internalizados pela criança.

Uma das características desse processo de apropriação da atividade social é que os seus conteúdos estruturais e sistêmicos, a sua racionalidade e dinâmica lógica, são assimiladas pelos sujeitos tornando-se formas de organização de sua própria atividade intelectual. Por conseguinte, podemos pensar que, além dos conteúdos operacionais, técnicos e racionais, os motivos e objetivos que implicam a existência da atividade (a que interessa essa atividade) são, também, de um ou outro modo, assimilados pelos sujeitos. Isso implica que na atividade ocorre sempre o surgimento de novas necessidades, motivações e objetivos que se tornam próprios dos indivíduos que a realizam e o correlacionam a outros interesses sociais.

Se há uma exigência de organização intencional da atividade pedagógica, quanto à utilização de determinados conteúdos significativos da cultura como objetos do conhecimento, não menos importante se revela a intencionalidade voltada para a criação das necessidades e motivações. Essas dão sentido à relação da criança com a atividade. A criação de sentido nas relações da criança indica de que forma ocorrerá o envolvimento dela. Nesse caso, a afetividade produzida na relação, torna-se o componente essencial da atividade educativa.

A compreensão de que há uma integração entre as esferas cognitiva e afetivo-emocional na atividade psicológica, torna-se o eixo primordial da organização e planejamento da atividade pedagógica. A perda do equilíbrio entre essas esferas, ou mesmo a desconsideração de algumas delas, causa, fatalmente, o comprometimento da harmonia na unidade complexa na qual se realiza a atividade humana. É pertinente deduzir a partir de Vigotski (2000, p. 25) que a afetividade constituinte da significação e os significados fazem a conexão entre todos os processos psíquicos integralizando-os em um sistema de relações como unidade, isto é, como coerente conexão da diversidade de elementos. Porque, assim como asseverou, ele considera que a análise do psiquismo,

Revela a existência de um sistema semântico dinâmico, representado pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Mostra como qualquer ideia encerra, transformada, a atitude afetiva do indivíduo para com a realidade representada nessa ideia. Permite também descobrir o movimento direcional que parte das necessidades ou impulsos do indivíduo para uma determinada intenção de seu pensamento e o movimento inverso que parte da dinâmica do pensamento para a dinâmica do comportamento e a atividade concreta da personalidade. (tradução nossa, grifo do autor)

Podemos imaginar, em decorrência, como o envolvimento de uma criança com a atividade que ela realiza depende essencialmente das condições de produção da afetividade e de sentido que a forma de organização e realização da atividade produz. As ações e atitudes da criança são constituídas de motivos e objetivos que reproduzem a estrutura da atividade, porém, ocorre subjetivamente uma constante avaliação e orientação reflexiva da sua participação no conjunto das relações sociais. Tal participação aparece como representação na totalidade de sua existência. Assim, a forma como a criança se orientará na atividade representa sempre uma síntese das múltiplas determinações objetivas e subjetivas ligadas pela afetividade.

Na atividade de aprendizagem ocorre um processo de simbolização (articulação dinâmica entre significados) dos diversos elementos vivenciados. Como, por exemplo, Vigotski (2001, p. 168), quando analisa o desenvolvimento da palavra, afirma que “A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”. A significação, a simbolização e a produção de sentido são processos, portanto, essenciais da aprendizagem, e são, também, essenciais como fundamentos para a atividade pedagógica.

Todos os elementos constituintes – materiais ou ideacionais - da atividade estão em constante inter-relação. Isso tem um significado importante para a compreensão do movimento dialético que produz os fenômenos de simbolização. Essa, por sua vez, representa a significação reproduzida pela criança no processo de internalização dos conteúdos da atividade. A simbolização, em última instância, é a atividade subjetiva que orienta o indivíduo quanto ao seu envolvimento com a atividade.

A simbolização ocorre como um processo dialético no qual há a transposição – pela atividade do pensamento - de características de um objeto a outro, transformando o seu significado original. A articulação de diferentes signos (externamente) e significados internos produz novos sentidos. Esses adquirem uma nova configuração representativa de alguma dimensão da realidade e passam a reorientar o sujeito em suas ações com tais significados. A mediação de novos significados simbólicos altera a relação afetiva com determinado objeto, e com isso, o valor que ele tem para o indivíduo.

Assim, podemos concluir que o ato de ensinar encerra em si mesmo um complexo de componentes determinantes da formação integral do indivíduo, haja vista que atua sobre as esferas cognitivas, afetivas e emocionais dos sujeitos. É relevante, portanto, considerar a forma de envolvimento da criança com a atividade de estudo e seus conteúdos, esse

envolvimento, por sua vez, deve fazer parte da intencionalidade do professor no momento de organização da atividade pedagógica.

1.7 O envolvimento da criança na atividade de estudo e a produção de sentido

O desenvolvimento deve ser, principalmente, compreendido como o da atividade viva que integraliza a psicológica com a prática. Assim ocorre, pois, segundo a lei geral de desenvolvimento proposta por Vigotski (2000, p. 150), todo desenvolvimento psíquico ocorre na atividade entre os homens, que é externa, e, somente depois da sua participação, o indivíduo internaliza as formas de realização das ações, apropriando-se ao mesmo tempo das suas formas lógicas. Depois, essas se transformam em relações intrapsíquicas, em formas da atividade interna. A compreensão desse processo exige, portanto, o conhecimento sobre a estrutura da atividade.

Na atividade concreta entre os homens é que se constituem os significados e os sentidos das ações sociais. Assim, devemos compreender como é a organização da atividade objetiva que organiza a subjetiva, para estabelecer quais são os critérios de produção de sentido por meio dos significados e, com isso, orientar da mesma forma a atividade pedagógica.

As qualidades da atividade especificamente humana devem ser reconhecidas como reflexos das relações estabelecidas pelos sujeitos em sua vida social. Todas as transformações das formas do ser humano aparecem como produto da atividade social.

Essas transformações não ocorrem por via direta, como cópia da realidade, senão que o indivíduo participa ativamente como sujeito na produção do seu desenvolvimento, não autonomamente, porém, em cooperação. Na base dessa participação, ocorre a formação de sentidos pessoais de orientação da consciência.

A estrutura que constitui tanto a atividade objetiva quanto a subjetiva forma-se pelo surgimento de novas necessidades para o indivíduo quando ele se encontra na própria atividade. A necessidade, que representa a carência de um determinado objeto ou objetivo, desencadeia ações para alcançá-los assim que estes são reconhecidos pela consciência. A tomada de consciência do objeto que possui as características próprias para a satisfação da necessidade, motiva o indivíduo em sua direção. Assim ocorre uma dinâmica entre os componentes da atividade que se configuram, segundo Davidov (1988, p. 11), pela interatividade entre “as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações e as

operações que se encontram em permanentemente inter-relações e transformações.” (tradução nossa)

Nessa relação da consciência com o objeto/objetivo da atividade, não ocorre uma determinação direta do objeto sobre a motivação. É necessário lembrarmos que a atividade humana é mediada e tem, como principal instrumento de sua realização, a linguagem e seus significados. Assim, para que a consciência reconheça as qualidades do objeto de sua atividade, ela depende dos significados e dos sentidos pessoais que estes adquirem para o sujeito no decorrer de sua experiência histórica.

Dessa afirmação da importância dos significados na orientação da conduta humana decorre que o indivíduo não é guiado diretamente pela configuração objetiva do material com o qual trabalha. Além disso, a motivação inclui a própria fala do adulto (mediador) e a personalidade da criança. Assim, o estabelecimento na consciência da criança quanto ao que ela realiza depende da produção de significados intencionalmente elaborados, que lhe permita identificar no objeto (motivo da atividade) as suas características peculiares que conduzem a criança a uma determinada forma de relação produtiva com ele. Davidov (1988, p. 28), quando considera na teoria de A. N. Leontiev o conceito de atividade e o seu caráter objetual, afirma que:

O princípio do caráter objetual constitui o núcleo da teoria psicológica da atividade. Aqui o objeto não se compreende como algo existente por si mesmo e atuante sobre o sujeito, senão como “...aquilo a que está dirigido o ato..., isto é, como algo com o que o ser vivo se relaciona, como o objeto de sua atividade, seja esta externa ou interna”.

Disso decorre que não basta que haja à disposição dos alunos os objetos, ou conteúdos disciplinares, para que eles se envolvam cognitivamente de forma produtiva e desenvolvedora. Há que se produzir uma atividade que crie a necessidade de envolvimento do aluno e que ela faça sentido para ele, no conjunto das suas ações, e que este sentido possa reconhecer-se como vital para o seu desenvolvimento.

Isso é possível porque entre a atividade interna e a externa existe uma correlação que as liga na gênese. Ocorre assim, porque elas contêm os meios de efetivação dos objetivos, que são próprios a cada uma delas, mas que são interdependentes, isto é, os meios de efetivação de uma atividade humana, são tanto os das propriedades da interna quanto da externa. A sua inextrincável ligação se encontra no fato de que não é possível realizar-se sem a conjugação dessas qualidades. Essa conjugação que a caracteriza, no entanto, só acontece mediada pela linguagem e pela produção de significados na prática social. (DAVIDOV, 1988 p. 30)

Essa estrutura geral da atividade e sua dinâmica - o que inclui a interna e a externa não por uma identidade, mas por uma exigência da sua própria natureza - é definida como: surgindo a partir de uma necessidade que se inter-relaciona com um motivo (que coincide com o objeto da necessidade) e este ligado a determinados fins (objetivo), realiza-se em determinadas condições materiais objetivas e ideacionais subjetivas que configuram uma tarefa, que é realizada por ações e operações (DAVIDOV, 1988 p. 31).

Como representação esquemática da atividade, pode-se concluir que, como ser social, um indivíduo tem carência de determinadas condições materiais (para a manutenção da vida biológica) e psíquicas (para a orientação e controle da sua relação viva) e, para tanto, age em direção à satisfação dessas necessidades. Com isso, produz ações de busca dos meios naturais ou produção de meios instrumentais que lhe possibilitem a efetivação de uma tarefa. De outra forma, também avalia a qualidade da utilização/produção desses meios na execução das ações, e, busca a correspondência da objetivação (atos e produto de cada ação) com os objetivos planejados e antecipados idealmente como produto final da atividade. Com essa dinâmica, ocorre a produção de sentido pessoal, ou seja, qual é valor que adquirem as ações, os instrumentos, as condições mediadoras, os objetivos da atividade etc., para a vida do sujeito.

É assim que os motivos, segundo Leontiev (1981, p. 118-120), adquirem uma função valorativa do significado vital que tem essas circunstâncias, objetos e ações nas quais ocorre a atividade do sujeito. Isso lhe confere um “sentido pessoal”. Por outro lado, os sentidos pessoais estabelecidos nessa relação reorientam as ações, visto que, são eles que criam o vínculo do indivíduo com o seu próprio mundo e produzem a “parcialidade da consciência humana”, o que, de certa forma está diretamente ligado com o desenvolvimento da personalidade.

Sem levar em conta, nesse momento, o desenvolvimento da personalidade e a importância que ela tem para a produção geral da consciência, é importante considerar a relação da produção de sentidos e da consciência, porquanto queremos compreender de que forma a produção desse sentido pessoal implica uma determinada consciência para a aprendizagem, para a utilização e o envolvimento da criança com os conteúdos do ensino. Leontiev (1981, p. 217) analisa assim as inter-relações entre a consciência, o sentido pessoal e o desenvolvimento dos motivos:

A consciência como relação com o mundo se revela psicologicamente para nós como um sistema de sentidos, e as particularidades de sua estrutura, como particularidades da relação de sentidos e significados. O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos

motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo *desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo*, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida. *A consciência como relação*: este é precisamente o sentido que tem para o homem a realidade que se reflete em sua consciência. Portanto, o que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é, justamente, que sentido adquirem estes para o homem. (tradução e grifo nosso)

É dessa forma, então, que na organização da atividade pedagógica, um ou outro conteúdo que se quer ensinar, como forma de conhecimento para a criança, deve ser considerado. É nessa complexa relação entre os motivos e a produção de sentidos que se produzirá uma determinada consciência ligando os conhecimentos propostos com a vida real da criança. É só nesse movimento de criação de sentidos que a escrita, por exemplo, terá um significado vital na atividade concreta do indivíduo. É na sua utilização, como sujeito consciente do valor social e do valor pessoal que tem esse instrumento para a vida, que se formarão produtores de textos com sentidos que expressam a realidade.

Analisando o texto “O desenvolvimento da linguagem escrita” de Vigotski, Mello (2006, 182-183) faz uma reflexão sobre a aquisição dessa forma de linguagem, e, demonstra essa relação da atividade comunicativa, que deve essencialmente manifestar as relações de sentido para o sujeito que lê e escreve, afirmando que:

[...] a fala como representação da realidade, se interpõe entre a realidade e a escrita. No entanto, para que haja efetivamente a apropriação da escrita, [...] a escrita deve transformar-se em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências.

Dessa forma, a atividade de estudo, que pode proporcionar, por exemplo, a aquisição da escrita com esse significado, acima demonstrado, precisa organizar-se diretamente ligada a motivos que representem a esfera viva das relações da criança. A atividade de estudo deve de alguma maneira, fazer sentido para a criança, para que sua escrita seja a expressão de sua vivência e revele os sentidos de seu envolvimento. O tipo de envolvimento da criança com apropriação dos conteúdos do ensino que fazem sentido para ela indica a dimensão do vir-a-ser da criança no uso da escrita, em função do mesmo sentido.

É assim porque o uso dos instrumentos guarda em si a dimensão do desenvolvimento alcançado pelo sujeito em suas ações. A humanização tem o traço característico de ocorrer mediada pelos instrumentos produzidos pelos próprios homens, a objetivação dos instrumentos e o seu uso revelam o grau de desenvolvimento e complexificação da atividade

alcançados por um indivíduo, assim, como vimos acima sobre a inter-relação entre o externo e o interno, o mesmo se pode dizer do seu desenvolvimento psíquico e espiritual, quando eles se manifestam nas ações do pensamento da criança. Como afirma Vigotski (2000, p. 37):

[...] o ser humano é superior a todos os animais precisamente pelo fato de que o raio de sua atividade se amplia ilimitadamente graças às ferramentas. Seu cérebro e sua mão estenderam de maneira infinita seu sistema de atividade, isto é, o âmbito de alcances e possíveis formas de conduta. Por isso, um momento decisivo no desenvolvimento da criança – no sentido de determinar as formas de conduta a seu alcance – é o primeiro passo que ele dá por si só no caminho do descobrimento e utilização das ferramentas, que realiza ao final do primeiro ano. (tradução nossa)

Isso nos remete à consideração de que não basta, inclusive, que a escrita faça sentido para a criança em sua atividade. O significado da escrita deve direcioná-la a níveis de humanização cada vez mais amplos na formação da consciência. Digo isso porque sabemos que os sentidos pessoais, ainda que assim se apresentem, são também formados em atividades sociais na presença de significados diversos, e nem sempre positivos para a melhor humanização da criança. Os sentidos pessoais estão sempre em correlação com os do ser da sociedade, mediados por seus significados, com isso, o homem individualiza-se em sociedade, ou seja, transforma-se em um indivíduo representante do momento histórico de sua sociedade. Portanto, há que se cuidar da qualidade dos sentidos produzidos, direcionando-os sempre para uma valoração ética da atividade humana.

Disso depreendemos que se a criança aprende a escrever exclusivamente como ensino técnico dos conteúdos da aprendizagem, voltados unicamente para a atividade social produtiva, o sentido possível para a criança apresentar-se-á infecundo de criatividade e limitado a ações impessoais. Nesse tipo de atividade, a criança se encontrará inevitavelmente alienada, distante de sua realidade concreta e da possibilidade de expressar a realidade que vivencia de forma cognitiva, afetiva e principalmente emocional. Nessa forma, os vínculos de valoração do instrumento, como meio vital, serão criados pelos atos de imposição da aprendizagem pelo domínio do adulto e, com isso, os sentidos se constituirão mais como aversivos do que motivadores para o ato de escrever.

1.8 A criação da necessidade na atividade de estudo

Na atividade material viva, ocorre internamente uma dinâmica de relações sistêmicas que possibilitam a manutenção orgânica. Essas relações ligam a atividade interna com as externas por uma relação de consumo e carência de determinados elementos que constituem a

vida material. Da mesma forma, como vimos, a produção da atividade subjetiva do homem está diretamente correlacionada com a social. Porém, o homem reproduz sua atividade psicológica por meio de elementos não materializados objetivamente, mas simbólicos da cultura.

A importância da diferenciação entre a necessidade natural (material) e a social (simbólica) se concretiza pelo fato de as sociais serem criadas pelos próprios homens. Com isso, ocorre que os homens podem intencionalmente criar novas necessidades psicológicas com fins ao desenvolvimento do processo educativo. Isso é de fundamental importância quando salientamos que a atividade de ensino deve ser intencionalmente direcionada.

Assim consideramos que, no desenvolvimento filogenético, o homem constituiu-se com um conjunto de necessidades que são estritamente de caráter biológico, ou seja, estão inscritas no código genético de forma que, ao nascerem, os homens as manifestam de forma imediata. Essas necessidades biológicas objetivam-se no curso das interações sociais, mas, depois de satisfeitas, apresentam-se como insuficientes para a transformação do homem em ser humano socializado, já que por si só o amadurecimento biológico não corresponde ao social.

Por outro lado, a criança, inserida em meio social, manifesta naturalmente esse conjunto de atividades que se correlacionam com as necessidades biológicas como, por exemplo, a do intelecto, a afetiva nas relações com os adultos, as geradas pelos reflexos de orientação e controle das relações com o meio, as de locomoção etc., ou seja, necessidades que têm motivação natural para a atividade que, por outro lado, quando são satisfeitas em meio social relacionando-se com interesses desenvolvidos historicamente pela cultura, suscitam na criança o surgimento de novas necessidades de relacionamento, agora não mais de origem biológica, mas social. (SERRA, 1995 p. 64-65)

Ocorrem, nesse percurso de desenvolvimento, inter-relações existentes entre as necessidades e a motivação. Leontiev (1978, p. 108) afirma que toda atividade ocorre em presença de uma necessidade que por si só não a determina ou orienta, antes, é o objeto/objetivo que determina e transforma-se em motivo para a atividade. Essa determinação, pelo motivo de sua realização, acontece no plano psicológico como orientação e controle das ações por meio do processo de apropriação dos significados sociais que são mediadores da conduta humana.

É por isso que os objetos do mundo cultural são constituintes tanto das novas necessidades quanto dos motivos da atividade da criança. São eles que orientam o desenvolvimento psíquico, a consciência da criança. Leontiev (1978, p. 108) explicou como

se dão as vicissitudes no processo de desenvolvimento da atividade e da criação de novas necessidades, quando, considerando as inter-relações entre a motivação e os objetos culturais, afirmou que:

Evidentemente, a consciência dos motivos que responde às necessidades naturais não constitui, ela só, a relação que existe entre a consciência dos motivos e a evolução das necessidades. O fato psicológico decisivo consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para os fins que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais. É especialmente o caso dos motivos de cognição, que aparecem ulteriormente. O conhecimento, como fim consciente de uma ação, pode ser estimulado por um motivo que responde à necessidade natural de qualquer coisa. Mas a transformação deste fim em motivo é também a criação de uma necessidade nova, neste caso de uma necessidade de conhecimento. (tradução nossa)

É justamente nisso que poderemos nos basear para criar intencionalmente uma nova necessidade correlacionada a interesses educativos, porque ela representa o fato de que em um conjunto de relações e inter-relações dinâmicas, criou-se uma condição na qual um conjunto de objetos é essencial para a resolução, síntese ou objetivação da atividade em processo. A nova necessidade configura-se, assim, como uma condição que impulsiona o sujeito à organização de uma esfera de relações, motivado pelas qualidades dos objetos que fazem a ligação entre os seus componentes.

A motivação, assim, está em estreita correlação com a satisfação das necessidades e é um dos componentes orientadores das ações. Serra (2004 p. 2) escreve sobre essa correlação entre a motivação e seus objetos de satisfação das necessidades dizendo que “a motivação determina, regula a direção (o objeto-meta) e o grau da ativação ou intensidade do comportamento.”

Porquanto, a motivação aparece na complexidade da vida psicológica como fenômeno subjetivo e ideal, no qual podemos observar a presença de processos afetivos e cognitivos, percebemos que em sua constituição as emoções, os sentimentos, a vontade, o pensamento etc. indicam a produção de um determinado sentido que o objeto adquiriu para o sujeito. Por isso, ela reflete o mundo objetivo com o qual ele se correlaciona na forma de atividade externa.

Na atividade externa, é que se objetivam os resultados esperados para a satisfação das necessidades. Nela se encontram ou não os objetos e estímulos para a motivação. Nessa relação ocorre um constante processo de transformação da determinação recíproca entre a motivação e seus conteúdos. (SERRA, 2004 p. 3)

Assim, a partir dessas considerações, compreende-se que a necessidade humana, que representa a carência de elementos que constituem uma atividade, tem esse caráter de ligação

do mundo interno/externo, porquanto o objeto (externo) representante da carência interna (necessidade) encontra-se diante do sujeito como meta de suas ações. É seguindo então essa lógica de relações que, ao apresentar à criança um objeto em uma atividade, na qual ele represente uma carência para uma determinada ação, é que se cria uma nova necessidade.

A atividade de estudo, por sua vez, caracteriza-se por ser criada especificamente pela cultura. É, portanto, uma nova atividade na vida da criança que produz, da mesma forma, novas necessidades.

Ao iniciar uma apreciação sobre a atividade de estudo, quero me valer da referência que Leontiev (1978, p. 225) fez sobre a relação consciente da criança com essa atividade - portanto, consciente também dos seus componentes - e suas motivações.

Desde seu ângulo psicológico, o problema do consciente no estudo se propôs para nós como o do sentido que adquirem para a criança os conhecimentos que se vão assimilando. Por conseguinte, em que se convertem esses conhecimentos para a criança e como esta os vai assimilando deve ser determinado pelos motivos concretos que a impulsionam a estudar. (tradução nossa)

A forma de assimilação é determinada pelos motivos concretos. Assim, para que a assimilação adquira a forma que interessa para o processo de formação de uma habilidade, e para que isso faça sentido, a habilidade como objeto deve constituir-se com qualidades tais que expressem para o sujeito as características de um instrumento que preencha a carência da nova necessidade criada na atividade de estudo.

Segundo Davidov (2003, p. 230-231), a assimilação na atividade de estudo, a sua peculiaridade, relaciona-se com conteúdos como os “conceitos científicos, as leis da ciência e os modos gerais de resolver problemas práticos baseados nessas leis e conceitos”. Para isso, criam-se situações nas quais os estudantes devem assimilar, juntamente com aqueles conteúdos, determinados procedimentos correspondentes, reproduzindo uma atividade modelar da atividade produtiva humana no uso dos instrumentos e conteúdos ideacionais.

Para isso, segundo Davidov (2003), a criação de circunstâncias problemáticas e desafiadoras em atividades práticas é um dos processos de criação dos vínculos motivacionais com os objetos de estudo. Nesse caso, o professor envolve o estudante em circunstâncias tais que criam a necessidade de se buscar um procedimento geral para a resolução das tarefas de um determinado tipo de problemática que é produzida na atividade.

Criando as circunstâncias, o professor cria a motivação para a assimilação do material dado quando: proporciona o reconhecimento das qualidades do material, para que é necessário assimilá-lo, que papel ele ocupa em algum sistema de relações (no caso da escrita, por

exemplo, as suas funções práticas e sociais, as possibilidades de registro, comunicação, criação artística, etc.). Porém, deve fazê-lo reproduzindo com os estudantes aquela atividade modelo, da atividade social. , como afirma Davidov (1988, p. 158-159),

Ao entrar para a escola a criança experimenta um momento de transformação e mudança nas suas relações com a realidade social. Nesse momento ocorrem mudanças internas que são produto de uma nova relação com as formas mais desenvolvidas de cultura humana que são representadas pela ciência, arte, moral, pelo direito, essas são as formas que tomam a consciência e o pensamento teórico. Assim, a atividade de estudo se apresenta como fundamental para a criança nesse processo de transformações. (tradução nossa)

Essas formas de atividade humana só fazem sentido, quando reproduzidas em sua estrutura, isto é, quando nelas se encontra sua necessidade, sua motivação, ações, operações e objetivos. Somente assim, é possível estabelecer uma conexão entre a motivação e os sentidos, que sejam coerentes com a realidade na qual o objeto de estudo existe.

No estudo, organizado dessa forma, os estudantes podem reproduzir a experiência social, assimilando, além do mais, “a atividade criadora de outros homens” na história da produção do objeto dado. Com isso, o sentido que atribuem ao uso dos conhecimentos assimilados correlaciona-se coerentemente com a consciência social do objeto. Ainda, segundo Davidov (1988 p. 170), “A atividade criadora apresenta-se como a principal atividade na qual se apoiam as outras atividades de relação com o mundo como, a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades que formam a personalidade.”

Assim, a atividade de estudo que é a principal no início da escolarização, deve ela mesma fazer sentido para a criança. Se a necessidade de estudar for motivada por fatores extrínsecos de obrigatoriedade social, imposição familiar, pelo autoritarismo, pelo domínio ou ameaça de qualquer forma, a vinculação afetiva com os seus conteúdos não será motivadora e criadora de sentidos atrativos para o estudante. A motivação nesses casos se fará contraditória e aversiva. Segundo Leontiev (1978, p. 233/234):

[...] os motivos vão se formando na vida real da criança; a unidade da esfera motivacional da personalidade concorda com a unidade da vida, por isso os motivos não podem desenvolver-se seguindo linhas isoladas, não vinculadas entre si. Por conseguinte, o que se trata é de que as tarefas de educar os motivos do estudo estejam ligadas com o desenvolvimento da vida, com o desenvolvimento do conteúdo das verdadeiras relações vitais da criança; somente com esta condição os objetivos propostos serão suficientemente concretos e, o que é fundamental, reais. A aprendizagem, os conhecimentos que se adquirem, educam, e isto não se deve subestimar. Mas *para que os conhecimentos eduquem é preciso educar a atitude para com os conhecimentos*. Essa é a essência do caráter consciente do estudo. (tradução e grifo nosso)

Para finalizar, podemos concluir que o objeto de estudo não pode apresentar-se à criança como instrumento meramente técnico, como tarefa isolada em si mesma, sem um fim para a vida concreta. Correlacionada com a experiência vivenciada pela criança em atividades conscientizadas por seus próprios atos, pela atividade comunicativa com o professor e pela experiência social acumulada na cultura, a assimilação do objeto de estudo se fará pleno de sentido humanizador. Assim, para a criança, o seu conhecimento, será próprio para a sua individualidade e poderá representar um sentido vital de realização da sua função social.

CAPÍTULO - 2

NECESSIDADE

Este capítulo apresenta reflexões teóricas sobre como a necessidade se apresenta para os seres humanos. A importância da discussão reside no fato de que por meio da análise das necessidades podemos compreender como se constituem as condições e as situações nas quais os indivíduos agem para solucionar as problemáticas da sua vida. O seu caráter estruturante implica a organização das ações e operações e, também, as suas finalidades, porquanto inter-relaciona-se com a motivação. Assim, o estudo sobre a necessidade humana demonstra-se fundamental para a compreensão das formas mais adequadas de planejamento e organização de qualquer atividade, incluindo a pedagógica. Por isso, pretende-se com este capítulo fornecer conhecimentos para, no conjunto deste trabalho, delinear a análise das possibilidades de criação de novas necessidades nos estudantes.

As considerações que a filosofia fez sobre a necessidade como fenômeno são, desde o princípio, tratadas como uma força causada por uma condição, criadora de dependência de um dado objeto ou relação que remete a uma situação final. Assim, tanto a *necessidade* na natureza quanto nos homens estaria orientada a uma finalidade posta. Toda atividade, nesse caso, teria características ou qualidades que se conformam com as características daquilo que é o necessário, ou seja, características do objeto ou da relação com a finalidade do ser (ABBAGNANO, 2007 p. 707-708).

Segundo Aristóteles (1995), a necessidade encontra-se naturalmente, isto é, faz parte das coisas e as condiciona. Portanto, estando na base da existência, estaria diretamente relacionada ao seu movimento. Assim, as diferentes necessidades seriam condicionadas pelo seu objeto - o necessário - a ser segundo alguma determinação, ou, a não poder ser de outra forma, por uma causa *a priori*.

Por outro lado, para esse filósofo, a necessidade também está correlacionada às condições externas às coisas. A existência da multiplicidade dos seres, as suas condições e relações seriam objetos causadores e confirmação da necessidade. Dessa forma, um ser causa necessidade em outro e, ao mesmo tempo, é seu objeto. Como resultado, a forma de existência de um objeto expressa a forma da existência da necessidade correspondente, ou a forma que a necessidade, como condição, adquire na relação do ser com o mundo.

A variedade de objetos do mundo está diretamente ligada à conformação da necessidade, sendo essa a condição hipotética do próprio ser, quer dizer, o ser da necessidade varia segundo o seu objeto. Nesse sentido, o mundo com suas diferentes formações é objeto da necessidade do ser. Podemos notar, então, uma dupla determinação na existência que pode ser caracterizada como: primeiro, o ser como formado por uma necessidade natural que determina a existência do seu objeto; segundo, o ser como determinado pelas qualidades do seu objeto, pelas qualidades que dão forma à necessidade natural.

Kant (1999, p. 195) aponta para a “necessidade material na existência” como nexo causal da necessidade hipotética dizendo que “tudo que acontece é hipoteticamente necessário” como condição da própria existência. A lei que condiciona as transformações no mundo é a necessidade, cujo objeto é a matéria que a condiciona, isto é, a existência está hipoteticamente condicionada pela materialidade do seu objeto, cujo movimento determina a transformação da própria necessidade, mas não a sua essencialidade, à qual não temos acesso, “Conhecemos apenas a necessidade de ‘efeitos’ naturais, cujas causas nos foram dadas [...]”.

Segundo Abbagnano (2007), Hegel considera “a unidade de possibilidade e realidade e a presença da totalidade das condições” como a forma da existência da necessidade. Nesse caso, a circunstância da realidade é o elemento mediador da necessidade, tanto no seu aspecto condicional quanto no objetivo, residindo aí o centro em torno do qual gira o movimento entre o surgimento da necessidade e do seu objeto.

Em *Princípios da Filosofia do Direito*, Hegel (1997, p. 176) afirma o domínio do homem sobre suas necessidades fundamentando-se no domínio que os homens fazem dos meios de sua satisfação, bem como das possibilidades de multiplicação das necessidades e da sua distinção da necessidade concreta. Com isso, ele afirmou que,

Na carência social, enquanto união da carência natural e imediata e da carência espiritual da representação, é esta última que, como universal, tem a preponderância; nela se encontra, por isso, um aspecto da libertação. Está oculta a rigorosa necessidade natural de carência, e o homem procede de acordo com a sua opinião, que é uma opinião universal, e de acordo com uma necessidade por ele estabelecida, ou seja, com uma contingência que já não é exterior mas intrínseca, a do livre arbítrio.

Mas, essa afirmação aparece, por um lado, como produto da naturalidade da “carência social, enquanto união da carência natural e imediata e da carência espiritual da representação” e, por outro, como domínio pelo espírito, da representação universal. Nesse sentido, a necessidade aparece como mistificada, do ponto de partida e de chegada, das ações humanas como teleologia da realização do espírito universal, anulando o papel dos indivíduos na produção da história e, conseqüentemente, das novas necessidades humanas (Kosik, 1991).

Todavia, para que essas proposições sejam a base da compreensão da necessidade como elemento estrutural da vida, há a exigência de se conhecer a origem das necessidades humanas propriamente ditas, dado que tal esclarecimento permite se exercer com mais propriedade o domínio do movimento social e cultural. Pode, por exemplo, explicitar como ocorre que, em tempos históricos diferentes, existam necessidades pessoais diferentes e, até mesmo, porque a personalidade se desenvolve como característica do processo de formação dos indivíduos, o que, sem dúvida alguma interessa, e muito, à educação como atividade consciente e humanizadora.

O esclarecimento dessa questão justifica-se como impreterível à compreensão de qual seja a necessidade da educação da personalidade, para a ação do indivíduo como sujeito histórico e político, na esfera da liberdade e da autonomia.

Marx (1977, pg. 39 - 40) avalia que “[...] para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico aponta a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material [...]”. Dessa afirmação, decorre que a carência biológica do metabolismo material - que caracteriza a necessidade no âmbito da natureza - adquiriu outra proporção no processo histórico e transformou-se em necessidade humana e histórica, o que implica a transformação da necessidade em objeto e condição, como produto das relações entre os homens, visto que, como afirma esse autor, “O segundo ponto a considerar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades [...]”.

Considerando o trabalho como atividade de transformação da natureza e, portanto, da natureza das necessidades do homem, deve-se cotejar, para o fundamento da compreensão das necessidades humanas, o valor implicado nessa transformação, porquanto a relação afetiva com a materialidade das objetivações produzidas no trabalho adquire não somente um sentido para a vida, mas também um sentido socialmente relacionado, porque as novas necessidades ocupam um lugar na relação social, um lugar simbolizado, que vai além de uma possível naturalidade ideal do valor das objetivações e incluem o homem em uma nova forma de ser que exige para a sua sobrevivência outros objetos ou objetivos diferentes daqueles imediatamente materiais, mas relacionais com outros homens. As novas necessidades humanas, dessa forma, estão ligadas tanto ao controle da atividade de outros homens como do próprio sujeito.

Quero, antes de prosseguir, tratar do esclarecimento da expressão *sentido para a vida* como eu a utilizo aqui para pensarmos sobre a base da formação das afetações da atividade

que correlaciona o homem ao seu mundo e constitui a formação de sentido para essa relação. A existência biológica do homem exige compreender que o sistema psicológico, como sistema de orientação para a vida, existe sob essa condição.

Uma primeira questão refere-se ao entendimento do surgimento do ser social, das passagens do mundo inorgânico ao orgânico e ao social, que constituem a existência viva de todo homem. Lukács (2010, p. 35-36), ao tratar da ontologia do ser social e explicitar que não se pode prescindir da análise “dos três grandes tipos de ser (as naturezas inorgânica e orgânica e a sociedade)” disse que,

Não precisamos de conhecimentos eruditos para ter a certeza de que o ser humano pertence direta e – em última análise – irrevogavelmente também à esfera do ser biológico, que sua existência – sua gênese, transcurso e fim dessa existência – se funda ampla e decididamente nesse tipo de ser, e de que também tem de ser considerado como imediatamente evidente que não apenas os modos do ser determinados pela biologia, em todas as suas manifestações de vida, tanto interna como externamente, pressupõem, em última análise, de forma incessante, uma coexistência com a natureza inorgânica, mas também que, sem uma interação ininterrupta com essa esfera, seria ontologicamente impossível, não poderia de modo algum desenvolver-se interna e externamente como ser social.

Tal coexistência dos três grandes tipos do ser – suas interações, bem como suas diferenças essenciais aí incluídas – é, assim, um fundamento tão invariável de todo ser social que nenhum conhecimento do mundo que se desenvolva em seu terreno, nenhum autoconhecimento do homem, poderia ser possível sem o reconhecimento de uma base tão múltipla como fato fundamental.

Quero considerar que na passagem à natureza orgânica como uma formação nova da inorgânica e o surgimento de uma atividade viva, essa formação adquire um sentido ineliminável de todo ser orgânico biologicamente constituído: a sua atividade está direcionada em princípio à manutenção da sua existência biológica. Como podemos ver acima na citação de Marx, ainda que esse “beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc.”, no caso do ser social seja diferenciado muito do que poderia ser uma existência natural, guarda ainda esse sentido.

Vigotski (2000, p. 84), ao tratar do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e considerar na atividade nervosa as similaridades e diferenças da atividade animal e humana, afirma que “O fundamento mais geral da conduta, idêntica nos animais e no ser humano é a *sinalização*.”. Afirma, no entanto, diferenciando a atividade humana, que “[...] a conduta humana se distingue precisamente pelo fato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais e, antes de tudo, o grandioso sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios”. Entretanto, o que nos interessa para a

afirmação da existência de um sentido para a vida biológica no processo de significação é o que foi dito, ainda, por esse mesmo autor:

Examinemos mais acerca deste novo princípio de atividade que não se pode antepor em nenhum sentido ao princípio de sinalização. A sinalização variável que leva à formação de vínculos provisórios, condicionados e que constitui sua base. O sistema de conexões que se estruturam no cérebro do animal é a cópia, ou o reflexo das conexões entre “toda sorte de agentes da natureza” que sinalizam *a presença próxima de fenômenos imediatamente favoráveis ou destrutivos* (Vigotski, 2000, p. 84). (tradução e grifo nossos)

Podemos negar a existência do processo de sinalização e do seu sentido na orientação da atividade nervosa da criança ao nascer? O homem “ao mesmo tempo natural e social” como disse Marx⁷, não traz consigo tanto da natureza inorgânica quanto da orgânica? Essas condições não entram na formação do ser social? A dialética exige considerar, como afirma Vigotski (2000, p. 145) quando trata do desenvolvimento do cérebro, que “Não se deve esquecer, certamente, que a etapa das reações intelectuais se encontra estreitamente vinculada à segunda etapa no desenvolvimento da conduta e que se apóia nela.” Ainda que a afirmação de que o processo de sinalização é insuficiente para explicar a atividade consciente que se manifesta na atividade produtiva social que transforma a seu tempo a própria natureza humana, esse processo não pode ser eliminado.

Vigotski (2000, p. 85) responde à questão sobre “como é possível, em geral, formar conexões desde o exterior e regular a conduta humana”, desta forma:

Esta possibilidade se dá na coincidência de dois momentos. [*primeiro momento, AMF*] De fato, a possibilidade de semelhante princípio regulador está contida [...] na estrutura do reflexo condicionado. [...] o reflexo condicionado é um mecanismo criado novamente pela coincidência de dois estímulos, isto é, criado desde fora.

O segundo momento que contribui para explicar a possibilidade de que se forme um novo princípio regulador da conduta é a vida social e a interação dos seres humanos. No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua própria natureza função, signos, isto é, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e formar novas conexões condicionadas no cérebro humano.

Um trabalhador que efetua as suas ações e operações de trabalho para receber no final do mês o seu salário, estando em atividade consciente alienada ou não, nessa atividade, tem, em última instância, uma necessidade vital de alimentação, abrigo etc. fatores que garantem a continuidade de sua vida também biológica, e isso faz sentido, da mesma forma, na sua

⁷ Leontiev (1978, pg. 160) “Como se sabe, Marx foi o primeiro a dar a este ponto de vista uma análise científica da natureza do homem, ser ao mesmo tempo natural e social.”

atividade social. É necessário enfatizar que um indivíduo representante da nova generidade social não é apenas sujeito, mas uma unidade historicamente representativa da simultânea coexistência do ser inorgânico, orgânico e social. Como disse Leontiev (1978a, p. 120), “Enquanto a sensorialidade vincula os significados com a realidade do mundo objetivo na consciência do sujeito, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo”.

A segunda questão é a compreensão do conceito de *sentido*. A primeira especificidade do sentido é que ele, como síntese de múltiplas determinações, representa uma formação que resulta da constituição de um conjunto de condições em dada situação. O sentido tem uma função orientadora da motivação.

As determinações podem ser afetivas e emocionais⁸ e decorrentes de uma dada situação e condição do sujeito como pessoa. Portanto, entra na sua constituição o conjunto de valores para as relações existentes e a interrelação entres esses valores. De outro ponto de vista, essas determinações aparecem correlacionadas aos significados sociais presentes na situação. Estes, por sua vez, se constituem também em um conjunto de condicionantes formadores de sentido na objetivação da atividade.

Na minha compreensão, o sentido não se iguala ao motivo. O sentido é a síntese orientadora da atividade, que se forma em uma determinada situação, que tem como constituintes os afetos e emoções relacionadas aos significados sociais presentes. O motivo, por sua vez, representa o conjunto das possibilidades dos recursos biológicos, intelectuais, cognitivos, materiais, instrumentais produtores das ações, que está correlacionado à objetivação da atividade. Assim, os motivos entram na formação do sentido, mas é este que condiciona a motivação caracterizando-a como socialmente formada.

Como afirma Leontiev (1978a, 215), “[...] o sentido aparece na consciência do homem como algo que reflete diretamente, e leva implícitas suas próprias relações vitais”.

Por isso se faz necessário abrir um espaço para considerações sobre as relações entre o biológico, o psicológico e o social. Como afirma Leontiev (1978a), as inter-relações dinâmicas entre essas distintas esferas do estudo do homem não chegaram, para a psicologia, a uma resolução. No entanto, não se pode abrir mão de considerá-las.

O que torna importante, neste trabalho, a consideração sobre essa interrelação é que a criança as expressa no desenvolvimento de suas necessidades. Portanto, para

⁸ A separação entre afeto e emoção fundamenta-se não na sua não coexistência, mas no fato de que as emoções expressam uma dada formação de sentido derivada dos afetos constituídos e das afetações presentes em dado momento.

compreendermos as necessidades da criança em desenvolvimento, e como elas se manifestam na atividade escolar é fundamental não negligenciar o indivíduo como integração dessas condições da vida. Leontiev (1978a, p. 180/181) explica que,

O retorno do homem integral à ciência psicológica, não obstante, somente pode ocorrer sobre a base da investigação especial das passagens recíprocas de uns níveis a outros, surgidos no curso do desenvolvimento. Esta investigação deve desprezar a ideia de considerar estes níveis como superpostos ou – mais ainda – a de reduzir um nível a outro. Isto resulta particularmente evidente quando se estuda a ontogênese. Enquanto que *nos passos iniciais do desenvolvimento psíquico da criança resultam estar em primeiro plano suas adaptações biológicas* (as que introduzem elementos decisivos na formação de suas percepções e emoções), mais adiante estas adaptações se transformam. *Isto não significa decerto que simplesmente deixem de funcionar*; senão que passam a integrar um nível distinto e mais elevado da atividade da qual depende também em que medida contribuem em cada etapa do desenvolvimento. Se dá por conseguinte, uma dupla tarefa: investigar as possibilidades (ou limitações) que criam. No desenvolvimento ontogenético esta tarefa se reproduz de um modo constante e às vezes de forma muito urgente, como sucede, digamos, no período da puberdade, quando advêm mudanças biológicas, que já no começo adquirem expressões modificadas no plano psicológico e quando o problema se centra em definir *quais são* estas expressões. (tradução e grifos nossos)

A necessidade é condição do ser vivo. A atividade viva ocorre pela constante movimentação e consumo de matérias que geram sua carência. Explicando de forma mais clara: na relação do ser vivo com o seu mundo e nas transformações que ocorrem no seu próprio organismo cria-se a carência de novos materiais e as formas de relacionamento com eles. A esse processo se pode chamar adaptação, ou seja, um processo de adequação da relação viva do organismo às mudanças no meio e às mudanças em si mesmo.

Partindo do fato de que a materialidade e a objetividade do mundo antecedem a existência humana, e, que a materialidade da vida biológica e psíquica dos homens existe em inextrincável relação com essa condição, decorre que as necessidades estarão sempre objetiva e materialmente correlacionadas. Tal relação de causalidade quer dizer que não há uma necessidade pura em si mesma, ou seja, que transcenda a totalidade das relações dos homens com o mundo material e objetivo. Logo, todas as necessidades humanas decorrem da história objetiva e material das relações dos homens entre si e com a natureza. Marx (2004, p. 127) esclarece que

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem

fora dele, como *objetos* independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu *carecimento* (*Bedürfnis*), *objetos* essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*. Que o homem é um ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem *objetos efetivos, sensíveis* como de seu ser, de sua manifestação de vida (*Lebensäußerung*), ou que ele pode somente *manifestar* (*äussern*) sua vida em objetos sensíveis efetivos (*wirkliche sinnliche Gegenstände*). É idêntico: *ser* (*sein*) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido para um terceiro.

A caracterização da necessidade como condição humana parte, portanto, da devida caracterização do homem como produto de suas relações materiais e objetivas. Mesmo aquelas necessidades do pensamento, dos sentimentos e dos afetos serão encontradas nessas relações. É partindo da possibilidade da afetação sensível pelo mundo que se constroem as diferentes formas de valoração das relações e seu valor está diretamente ligado à constituição da necessidade como condição psicológica humana.

De modo que, seguindo essa orientação básica da teoria marxiana e, ainda, fundamentando-se nas proposições da teoria Histórico-Cultural, pode-se compreender que a necessidade aparece de duas formas: primeiro, como decorrência própria da existência biológica do ser, e, a seguir, como própria da existência relacional com o mundo objetivo, segundo as suas características.

O surgimento dessas diferentes formas da necessidade produz, igualmente, novas formas de comportamento (Vigotski, 1997, p. 174/175).

Pode-se compreender que, por meio da atividade, a necessidade representa um estado ou condição produzidos pelo movimento vivo, e surge das relações do ser com o seu mundo, isto é, surge do seu próprio ser com o seu não ser, com o outro. Assim, o outro que não é o próprio ser torna-se sempre seu objeto, isto é, aquilo que existindo de alguma forma relaciona-se a uma determinada condição do ser. Chamaremos aqui de *o necessário* a esse objeto das condições, nas quais se encontra o ser, aquele que se transformou em requerido e inevitável.

Se o que cria a carência ou situação de necessidade é a atividade viva, da mesma forma, o que possibilita a satisfação das exigências da condição de ser vivo é a sua própria atividade. Segundo seja a sua atividade constituir-se-á a possibilidade de manutenção do seu viver. É aquilo que o ser traz consigo como capacidade de agir sobre o meio que garante uma atividade coerente às suas necessidades, de modo que podemos dizer que a capacidade de agir representa uma força própria do ser que lhe permite atuar no meio. Essa força importa uma determinada potência para a ação, algo inerente ao ser, que possibilita o movimento, mas que

somente se manifestará por ocasião da exigência da necessidade e da existência de seu objeto (Leontiev, 1978).

As condições de vida, portanto, exigem o uso de uma força motriz que se configura como potência e que se materializa na atividade de transformação do meio e de si próprio, como processo adaptativo para a manutenção da vida. Podemos concluir, assim, que a adaptação é um processo que atende às necessidades e garante a manutenção da vida do ser. Não adaptar-se às transformações do meio e às necessidades criadas pela atividade é perecer ao longo do tempo.

Vigotski (2001, p. 60) conceitua que “[...] o próprio conceito de necessidade, se o analisarmos desde uma perspectiva evolutiva, inclui a ideia de que a necessidade se satisfaz mediante certa adaptação à realidade.”

No entanto, no caso dos animais superiores e do homem, não é somente aquilo que trazem consigo de forma hereditária - e que representa um longo processo de adaptação da espécie - que caracteriza o comportamento adaptativo. Ocorre igualmente um processo de aquisição de novas formas de comportamento que resultam da experiência própria de cada indivíduo durante sua vida. Isso quer dizer que além da potência para agir, característica da herança genética, adquirem-se novas qualidades que se produzem como forma de adaptação individual ativa, isto é, novos poderes que são próprios da sua história de relações ou a elas tornaram-se necessários.

Na relação de cada indivíduo com o seu meio, o registro biológico das experiências com as próprias formas de agir, nas condições do meio em que a atividade ocorreu, e as transformações adaptativas por ele exigidas tornam-se condição da produção e reprodução da atividade viva. Esse registro, que se configura como conhecimento, torna-se orientador da ação do organismo no meio (Pinto, 1969). Dessa forma, a recuperação e a utilização das informações das relações irão se articular como uma condição orientadora da força motriz da atividade, e, ao mesmo tempo, similares a uma potência, como capacidade, como poder.

O poder desenvolver-se-á, assim, como a possibilidade de mover-se, agir e constituir uma atividade orientada no meio, capaz de satisfazer as exigências das condições de vida do próprio indivíduo, das suas necessidades. Fica claro, portanto, que a necessidade e o poder para a sua satisfação têm uma história que reflete a sua própria constituição. Isso quer dizer que o desenvolvimento do ser do homem é produto de sua própria atividade e das condições com as quais se relaciona. Nesse contexto, compreendemos o desenvolvimento como evolução através do surgimento de múltiplas necessidades. Nessa direção, assevera Vigotski (1997a, p. 174/175),

A existência de obstáculos cria o “objetivo” para os atos psíquicos, isto é, introduz no desenvolvimento do psiquismo a perspectiva para do futuro, e a presença desse “objetivo” cria o estímulo para as tendências à compensação. Estes são dois momentos de um mesmo processo psicodinâmico. Notemos a esse respeito, para compreender plenamente a lógica interna dos critérios que aqui desenvolvemos, que a terceira tese fundamental na que nos baseamos – o princípio de condicionamento social dos processos de desenvolvimento – também está internamente vinculada com as outras duas⁹ e constitui, em uma série causal, o primeiro momento que determina tudo, e em uma série inversamente causal ou final, o momento último desse mesmo processo único – *o desenvolvimento por necessidade*.

Ainda observamos que a atividade viva evolui para uma forma orientada e controlada, o que vale dizer que ela se torna direcionada a um objeto, cuja possibilidade de efetivação de alcance depende da aferição e da correção dos resultados das ações e operações (LEONTIEV, 1978). Assim, o organismo vivo deve manter as condições e os meios de efetivação de suas metas, estabelecendo um domínio sobre as relações necessárias. O domínio é condição para o processo adaptativo, para o desenvolvimento e para a manutenção das relações que garantem alcançar metas e objetivos.

O domínio representa a possibilidade de manutenção, controle e orientação das condições necessárias para a satisfação das exigências da condição viva. Todo ser vivo necessita tanto do poder para a realização da sua atividade, quanto do domínio de suas forças e daquelas engendradas pelas mudanças no meio. Esse domínio é próprio para a manutenção e orientação do viver, conforme declara Pinto (1969, p. 23),

O processo da evolução biológica é o processo de sujeição da matéria inerte pela vida. Todo ser vivo em alguma medida domina o meio em que se encontra. Somente em virtude de exercer essa faculdade se define como vivo, e efetivamente se conserva, tanto no período de sua duração individual, quanto na capacidade evolutiva da espécie a que pertence.

Portanto, as esferas do domínio existem em duas formas mais gerais, que representam tanto a do próprio ser, como a do meio, isto é, o organismo deve dominar a sua autoatividade e as transformações que ocorrem no seu mundo. Deve, portanto, evoluindo, constituir conhecimentos tanto de si mesmo como do mundo em que vive.

Nesse sentido, a necessidade, o poder e o domínio são condições da existência e estão em correlação como formas de conhecimento que garantem a atividade viva e a continuidade do ser, porquanto Leontiev (1978: 173) repara que

⁹ “Duas teses fundamentais nas quais se apóia a teoria dinâmica do caráter – a explicação da orientação psíquica ao futuro e o princípio da compensação no desenvolvimento do psiquismo – estão, portanto, internamente vinculadas; uma é, em essência, a continuação dinâmica da outra.”(VIGOTSKI, 1997a, p. 174)

Todavia o homem adaptar-se à natureza circundante não é senão produzir os meios da sua própria existência. Graças a isto, o homem, diferentemente do animal, mediatiza, regula e controla este processo pela sua atividade; ele próprio desempenha, em face da natureza, o papel de uma potência natural.

Feita a análise sobre o poder no ser vivo em geral, passa-se a uma rápida exposição sobre o que diferencia a atividade viva dos seres humanos da dos animais, para, ampliando as considerações feitas acima, alcançar a compreensão das vicissitudes da necessidade no âmbito do processo da humanização.

Distintamente da evolução da vida biológica em geral, com o homem ocorreram processos que o colocaram diante de novas forças - além daquelas da natureza - que determinaram a sua transformação. Se, em um primeiro momento, as forças da natureza preponderaram sobre as suas ações e na sua formação como organismo biológico, posteriormente, é sua própria ação sobre a natureza que ocupa o lugar determinante das transformações. Aquilo que representava um poder da natureza sobre o homem o capacitou para, inversamente, representar um poder sobre a natureza (Marx 2004).

Mas, como surgiu no homem esse poder para agir sobre a natureza? Qual é a condição do poder especificamente humano, que supera a sua naturalidade?

A progressiva atividade coletiva introduz na vida dos homens pelo menos três condições da sua necessidade, as quais aparecem como determinantes do surgimento de novas capacidades intelectuais e operacionais diante da natureza e deles próprios. São elas, a necessidade de atividade em grupo, a de comunicação e o uso de instrumentos produzidos intencionalmente para determinadas operações, como atesta Luria (1991, p. 75),

São justamente essas condições que fazem com que, com a transição para a história social, mude radicalmente a estrutura do comportamento. *Junto com os motivos biológicos do comportamento, surgem os motivos superiores ("intelectuais") e necessidades, concomitantes com o comportamento que depende da percepção imediata do meio.* Surgem formas superiores de comportamento, baseadas na abstração das influências imediatas do meio, e, juntamente com as duas fontes do comportamento — os programas de comportamento consolidados por via hereditária e a influência da experiência passada do próprio indivíduo —, surge uma terceira fonte formadora da atividade: a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade. (grifo nosso)

Portanto, a história que os homens produzem a partir de sua atividade coletiva para a satisfação de suas necessidades é, também, a história do desenvolvimento de forças materiais e intelectuais, das formas da sua força para agir especial e diferentemente daquela natural. A história do poder humano se confunde com a da sua própria humanização e dela advém.

Quando falamos do poder humano referimo-nos às formas de ser, de agir, de pensar e de sentir que são produtos de sua própria atividade vital e de natureza sociocultural.

Outra característica importante para compreendermos as vicissitudes do poder humano relaciona-se de fato à esfera da necessidade. Se no processo evolutivo as contingências da própria natureza criaram situações e condições objetivas materiais e subjetivas ideacionais, na organização biológica do homem, com a atividade social, os próprios homens criam novas situações nas quais necessidades não propriamente biológicas surgem (LEONTIEV, 1978). Não são necessidades da organização biológica, mas da relação dos indivíduos com um meio historicamente criado.

As novas necessidades possuem objetos que surgem como possibilidade de agir, ou seja, aparecem para os indivíduos como um poder não mais naturalmente dado, mas que exige uma atividade especial para se adquirir, porque se refere ao meio sociocultural, além de tudo, simbólico.

Se, para o seu desenvolvimento, os indivíduos contavam com as formas de agir hereditariamente dadas e com as aprendidas pela própria experiência, com o desenvolvimento histórico da sociedade torna-se inevitável adquirir as formas de agir culturalmente produzidas. O desenvolvimento de cada um é caracterizado não imediatamente por aquilo que já possui, mas pelos objetos da cultura humana. Assim, o objeto das necessidades criadas socialmente e que está em posse de outros homens torna-se o necessário, aquilo que é exigido e inevitável para o desenvolvimento de cada um, como indivíduo social (LEONTIEV, 1978).

Quando o indivíduo se insere na atividade social, criam-se-lhe novas necessidades cujos objetos são imprescindíveis para o seu desenvolvimento e poder para agir. Os objetos da cultura são aqueles da história do conhecimento adquirido pelos homens com a sua atividade e materializados ou objetivados na prática social, assim como Luria (1991:71/72, vol.1) assegura:

Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de "superiores" ou "intelectuais". Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição.

De sorte que é coerente considerar o conhecimento já produzido pelo conjunto dos homens como constituinte fundamental do poder para os indivíduos e, portanto, tem-se como natureza do poder humano a própria atividade social. São justamente as necessidades superiores as mais importantes para a transformação do homem no processo educativo, as quais representam constituintes do seu poder. Portanto, as circunstâncias que criam as

necessidades criam em igual medida a necessidade do poder (aquisição dos meios e instrumentos exigidos pela necessidade).

Nesse sentido, quando trata da formação do conceito, Vigotski (2001, p. 87) afirma que “Para poder compreender as formas superiores do comportamento humano, devemos descobrir os meios pelos quais o homem aprende a organizar e dirigir seu comportamento.”

Conclui-se, então, que há um imperativo de poder para a atividade de satisfazer as necessidades, mas o poder para agir socialmente deve ser produzido, não é natural. Sobrevém a isso a necessidade do direcionamento e controle do poder, e, a sua teleologia deve ser conscientemente determinada pelos próprios homens, o que implica aprender a agir coletivamente. Há, ainda, a necessidade de personificação do poder, isto é, de formação da personalidade como expressão do poder para participar na vida sociocultural como possibilidade de alteração da posição individual no domínio da produção da vida.

2.1 Correlações entre a necessidade, a atividade e a consciência

A partir do que se considerou acima, pode-se conceituar as necessidades naturais, distinguindo-as das culturais, como aquelas que são produto do processo de adaptação às mudanças no meio material e ambiental. Elas têm um desenvolvimento que faz parte do acaso da natureza e suas leis e que, portanto, não contêm em si as mesmas alternativas conscientes. Portanto, inserem-se em um sistema fechado de possibilidades para o indivíduo humano, ou mesmo para a sua espécie. Alimentar-se, por exemplo, significa um imperativo natural, cujas leis o homem não pode negligenciar sob pena do seu perecimento.

Ao contrário, a necessidade produzida pela cultura só poderá ser compreendida na complexidade da vida coletiva, como unidade complexa que expressa as especificidades da própria atividade viva e social, cujas leis representam a história das escolhas feitas pelos homens.

A necessidade humana não pode ser compreendida a partir de si mesma como simples existência natural de uma condição do ser, ou, como tendo um fim em si mesma e transcendente ao homem. Que a necessidade humana adquira características muito diferentes das biológicas e, por vezes, contraditórias ao sentido da própria vida biológica, como, por exemplo, o uso de produtos tóxicos, significa que ela não é um ente autoproduzido e com força própria, mas tem uma gênese naquilo que caracteriza a própria atividade humana e sua motivação.

Vigotski (1997a, p. 175), ao explicar sobre o que compreende como característica do processo essencial do desenvolvimento, aponta que, de fato,

As condições sociais nas quais a criança deve enraizar-se constituem, por um lado, todo o âmbito de sua inadaptação, da qual derivam as forças criativas de seu desenvolvimento, a existência de obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento, reside nas condições do ambiente social ao qual *deve* incorporar-se. Por outro lado, todo o desenvolvimento da criança está orientado a alcançar o nível social necessário. Aqui está o princípio e o fim, o alfa e o ômega. (tradução nossa, grifo do autor)

Pensando que o desenvolvimento humano não está determinado *a priori*, que indica a inadaptação e que depende das condições nas quais ocorre, é pertinente afirmar que uma característica da necessidade humana é a sua instabilidade ou mobilidade. Diferente das carências naturais, como aquelas da nutrição e da reprodução, que são estáveis e existem continuamente, as especificamente humanas são produzidas pela interferência dos homens, como coletividade, sobre o meio natural. Têm a característica de serem condicionadas pelas escolhas das alternativas criadas nas situações concretas de sua própria gênese. Portanto, a sua historicidade é uma característica *a priori*.

Percebe-se que as transformações das atividades externas equivalem às transformações das necessidades, portanto, o desenvolvimento da atividade está inter-relacionado ao das necessidades. Vale, por isso, incluir no desenvolvimento da necessidade a ideia de que ela se forma como um conjunto de condições externas e internas que exigem, por sua vez, a formação de uma nova atividade. Por exemplo, pelo fato de que no desenrolar de uma atividade surgem problemáticas ou impedimentos que exigem uma alteração na consciência e a produção de novos objetos ou conhecimentos.

As novas atividades, por sua vez, exigem conhecimentos, aprendizagens e recursos já produzidos pelas gerações anteriores ou a serem produzidos na atualidade. Assim, pode-se entender que o indivíduo, enfrentando as suas necessidades tanto se torna mais humano quanto mais se expandem as suas possibilidades sobre as transformações da sua atividade, por meio da aprendizagem.

Elkonin (1999, p. 84) esclarece que:

A mente da criança desenvolve-se por meio da aprendizagem. Tudo que a criança adquire durante o curso do seu desenvolvimento mental é dado a ela na forma ideal e dentro do contexto da realidade social, a qual é a fonte do desenvolvimento. *A atividade de aprendizagem é o eixo central.* (tradução e grifo nosso)

Na necessidade não se encontra, portanto, somente um caráter negativo (carência), ela é a mola propulsora da aprendizagem e adquire, com isso, o caráter humanizador na medida

em que se cria no indivíduo uma forma de domínio consciente em relação às determinações da natureza e da sociedade sobre a sua vida, por meio da aprendizagem. Isso inclui na motivação correlacionada à necessidade, como conteúdo ineliminável, a escolha entre possibilidades, bem como a possibilidade ou não de escolher, ou a liberdade.

Engels, (1976, p. 95-96) confirma que,

A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isto é verdade não somente para as leis da natureza exterior, mas também para as leis que presidem a existência corporal e espiritual do homem: duas espécies de leis que podemos distinguir, quando muito, em nosso pensamento, mas que, na realidade, são absolutamente inseparáveis. O livre arbítrio não é, portanto, de acordo com o que acabamos de dizer, senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa.

Chega-se, aqui, ao ponto de considerar o aspecto consciente da necessidade. A consciência como necessidade e as necessidades da consciência são aspectos de análise importantes para definição desses conceitos (necessidade e consciência) e para sua avaliação no processo educativo, o que equivale dizer que semelhantes conceitos só podem ser compreendidos a partir de suas inter-relações. De maneira que se exige sua avaliação como processos que têm uma base comum e não uma origem em si mesmos, mas no próprio fenômeno histórico da atividade social.

A consciência como necessidade pode ser compreendida pelo fato de que a criança ao nascer desconhece o mundo tanto material quanto social. Deve conhecê-los como imperativo para a sua própria vida e para a superação da sua posição inicial em relação às suas condições concretas e da afetação sofrida por causa da referida sua “inadaptação”. Já as necessidades da consciência representam o processo histórico de inserção no mundo simbólico e da significação cultural, portanto, da aprendizagem e da apropriação das qualidades psicológicas específicas de sua comunidade.

Em decorrência, faz sentido considerar a mudança da qualidade das necessidades como alteração da qualidade das relações do homem com a natureza e com os próprios homens. Qualidade significa justamente que a relação com o objeto/objetivo da atividade é mediada pela afetação produtora de sentido pessoal da significação social da atividade na qual ocorreu a mudança.

No caso humano, tanto a pessoalidade do sentido quanto a significação abrem diferentes caminhos para a produção e extinção das necessidades, e também, para a criação de novas necessidades. Tome-se, como exemplo, o caso em que um sujeito encontra, em uma

atividade, objetos (materiais ou ideacionais), que já possuem um sentido aversivo ou ameaçador. Nesse caso, surge para ele uma necessidade própria para aquela situação: contornar, desviar a atenção, fugir etc.

Assim, a constituição das relações da consciência com as necessidades tem como mediador o sentido da existência do indivíduo nas suas atividades. A necessidade tem como condição primeira para ele, a busca pelo seu sentido, até porque é justamente a existência de alguma concordância entre o sentido na sua versão pessoal e na sua significação social que possibilita a sua orientação e vinculação como sujeito em uma atividade social (LEONTIEV, 1978 p. 94). Essa compreensão é de suma importância, já que a vinculação adequada de um indivíduo às atividades sociais significa que a educação dos sentidos, o processo de aprendizagem e a humanização estão ocorrendo a contento para a formação da consciência.

As correlações entre a atividade, a necessidade e a consciência se dão pelo fato de que a atividade viva cria a necessidade de outras atividades, as culturais. Isso significa que o desenvolvimento da consciência no processo da sua apropriação liga cada indivíduo ao seu mundo, como um entorno sociocultural que tem para ele um sentido pessoal correspondente de orientação, que o afeta de uma forma especial. Passamos, então, às considerações sobre a afetividade na produção das necessidades.

2.2 O caráter afetivo no surgimento de novas necessidades

Aqui é necessário considerar que, na história da humanidade, ocorre uma mudança na gênese das necessidades como alteração da qualidade das relações do homem com a natureza e com os próprios homens. A mudança de qualidade, como já foi dito acima, significa que a relação que um indivíduo mantém com o objeto/objetivo da sua atividade, mediada pela afetividade, adquiriu um novo sentido não apenas biológico. No caso das novas necessidades humanas o sentido que se desenvolveu é o sentido social ou da relação, ou melhor, o significado das ações produzidas entre os homens passa a preponderar na orientação psíquica.

O desenvolvimento do significado social, no entanto, não eliminou a relação biológica de um indivíduo com o mundo. É necessário lembrar que qualquer processo de significação inicia-se com a afetação sensível atual ou com a recuperação pela memória, de uma experiência passada. Existe sempre um registro biológico constituindo os significados sociais, então, pode-se afirmar que a formação do sentido social (significado) tem uma dupla gênese, tanto no indivíduo (experiência própria) quanto nas relações objetivas, sociais. Por isso, na

orientação social da atividade está presente a inter-relação com a história das experiências sensíveis e da valoração destas pelo indivíduo.

A título de exemplificação, posso relatar que em uma conversa com alunos sobre significados e sentidos, uma aluna com deficiência visual explicou como as suas limitações sensíveis (biológicas) possibilitaram a criação de um sentido pessoal/social para a palavra céu. Ela afirmou que o signo tem para ela o significado de claro/escuro e que essa palavra não evoca nela nada mais do que a sensação de um “flash de luz” (sic). É possível compreender que a forma da existência da sensibilidade possibilita o surgimento de um sentido pessoal e é meio para a constituição do conteúdo social da significação, embora esta, por sua vez, se sobreponha na maioria dos casos à orientação biológica.

Nesse sentido, Bozhóvich (1987, p. 252) aponta para o fato de que ao analisar-se o desenvolvimento da personalidade se pode reconhecer que

Na qualidade de traço fundamental desse desenvolvimento assinalamos o surgimento, no homem, da capacidade de comportar-se independentemente das circunstâncias que atuam sobre ele na forma imediata (e inclusive contra elas), guiando-se por objetivos próprios, conscientemente propostos. O surgimento de tal capacidade condiciona o caráter ativo, e não reativo, do comportamento do homem e o torna não o escravo das circunstâncias, senão o dono delas e de si mesmo. (tradução nossa)

As novas necessidades humanas demonstram essa duplicidade na sua formação; por um lado, são pessoalmente constituídas com base na orientação psíquica; por outro, são socialmente significadas e orientam-se pelas exigências da coletividade.

O conceito que melhor pode explicar essa relação de dupla gênese para o aparecimento das necessidades é o de situação social de desenvolvimento. Esse conceito nos coloca diante do fato de que a criança nasce constituída pela natureza, com sentidos biológicos que se expressam na atividade motora reflexa. Igualmente, o que possibilita o surgimento de novas qualidades na forma da expressão e desenvolvimento da atividade são, justamente, as circunstâncias criadas socialmente, ao seu redor.

Vigotski (1996, 264) definiu esse conceito assim:

No início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específico, único e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento nesta idade. **A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.** Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que

devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social de desenvolvimento. (tradução nossa, grifo em negrito, nosso; grifo em itálico no original)

Forma diferente ocorre com as necessidades naturais que não se formam por uma alternativa dada sócio-culturalmente, isto é, aquelas que são produto do processo de adaptação às mudanças no meio material e ambiental. Dessas necessidades se pode dizer que não têm em si mesmas um desenvolvimento que não faça parte do acaso da natureza e da ação reflexa do organismo. Isso quer dizer que a necessidade como expressão natural, ou como condição no movimento da atividade viva, corresponde ao movimento do meio no qual a vida se desenvolve. Assim, essas necessidades existem em um sistema fechado de possibilidades para os indivíduos, ou mesmo para a espécie, quando permanecem fora do sistema cultural de relações. Somente a inclusão das necessidades naturais no processo de significação cultural alterará a sua condição e possibilitará novas formas de existência.

Fica assim entendido que as necessidades humanas são constituídas na atividade produtiva da vida social, e suas características têm origem tanto nas valorações pessoais quanto nos interesses coletivos. Portanto, nas relações interpessoais, a necessidade aparece como constituída pelos interesses resultantes da vontade como expressão da personalidade em relação com a sua sociedade. Ocorre também a carência material, instrumental ou meios operacionais das ações. Esses aspectos criam a existência de condições ou interesses que imprimem à necessidade sempre um caráter de situação problemática.

Se, por um lado, a atividade social produtiva cria necessidades especiais nos indivíduos para a execução da sua atividade, necessidades materiais que têm implicações na objetividade de sua vida; por outro lado, cria também situações afetivas, isto é, situações nas quais existem implicações pessoais. Essas situações, também, ocupam um lugar na objetivação (finalidade) da atividade social e individual. A objetivação não é, porém, dada naturalmente aos homens, mas, posta pelos próprios homens, segundo seus interesses.

Compreende-se, assim, que ocorre, ao mesmo tempo, uma autoria individual e coletiva das necessidades.

Essa concepção da autoria consciente das definições da objetivação da atividade social e individual exige uma explicitação do processo de orientação psíquica e do afeto como base desse processo, porque o que faz desenvolver na idealidade a representação objetivada (finalidade) da atividade é uma necessidade ineliminável da própria condição de ser vivo, isto é, a exigência de um sentido para as ações e operações, em todas as atividades. Aqueles sentidos da atividade biológica, já inscritos na própria constituição orgânica têm em si

mesmos a sua motivação (a ativação dos recursos fisiológicos correspondentes às necessidades metabólicas), no entanto, os da vida social podem ser produzidos pelos próprios homens, e isso tem uma implicação fundamental na produção da vida humana.

Para iniciar a explicitação, ainda que breve, sobre a orientação psíquica, quero partir da assunção radical da origem da vida humana e do seu desenvolvimento como produto da natureza, valendo-me desta citação na qual Lukács (2004, p. 157) refere-se ao que seja o homem.

[...] o homem, membro ativo da sociedade, o motor das transformações e dos avanços desta, continua sendo, em sentido biológico, um ser inelutavelmente natural: sua consciência, em sentido biológico, — apesar de todas as mudanças decisivas de função no plano ontológico — está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo; considerando a universalidade desta ligação, a base biológica da vida permanece intacta também na sociedade. Todas as possibilidades de prolongar este processo, por exemplo, por meio da aplicação do conhecimento, etc., não podem alterar em nada esta vinculação ontológica em última instância da consciência com o processo vital do corpo.

Depreende-se que o homem é um ser natural e não há nenhuma perspectiva que não o seja por essa condição. No entanto, Vigotski chama a atenção para a incompletude do aspecto inato sobre o caráter humano e aponta a necessidade da socialização para a transformação do reflexo instintivo como meio de orientação psicológica. Assim, ele observou que:

Com efeito, a lastimável indefensibilidade do recém-nascido se deve à falta de mecanismos instintivos terminados. São inerentes ao ser humano determinados impulsos elementares, certos esforços para conservar a vida; sua superior organização espiritual tende assim mesmo a um grande desejo de existir, de atividade, ser feliz, ter bem-estar. Não obstante, tudo isso é muito indefinido, é um projeto que exige ser completado pelo adestramento e pelo intelecto. Em comparação com a exigência estritamente regulada dos insetos, os instintos humanos se revelam difusos, débeis, ramificados, marcados por profundas diferenças individuais até ao ponto de que cabe se perguntar se se trata do mesmo mecanismo natural (VIGOTSKI 1996, p. 300).

Todo o processo de modificação da natureza instintiva é produzido pela afetação sensível e pela produção de um sentido para essa afetação, que é inicialmente biológica, significada e simbolizada.

Nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, Marx (2004, p. 110) apresenta uma correta consideração sobre o desenvolvimento dos sentidos humanos, quando afirma que,

Não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo.
Por outro lado, subjetivamente apreendido: assim como a música desperta primeiramente o sentido musical no homem, assim como para o ouvido não

musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (grifos no original)

Vigotski (1997, p. 100) afirma que, “Mediante a abstração, o processo psíquico se separa ou subtrai do psicofisiológico, mas é em seu seio onde unicamente adquire significado e sentido.” Essa afirmação ajuda-nos a compreender que a formação de um sentido tem como base sempre a existência do caráter biológico, inicialmente dado pela experiência direta, que causa uma afetação sensível que produz do ponto de vista instintivo, um valor, isto é, uma qualidade da relação para as orientações vitais do organismo. Esse valor se manifesta no controle psíquico da atividade viva e adquire um sentido biológico. Vigotski (1996, p. 282), afirmou que “Na percepção inicial do recém nascido todas as impressões exteriores estão indissolúvelmente unidas com o afeto que lhes matiza o tom sensitivo da percepção. A criança percebe *antes o afável ou ameaçador*, ou seja, em geral, o expressivo, que os elementos objetivos da realidade exterior.” (tradução e grifo nossos)

Contudo, ocorre o processo de significação social dessas experiências. Por meio desse processo, a criança adquire os signos sociais para as experiências que vive e começa a organizar o seu comportamento baseando-se na abstração que faz das relações e das afetações que as acompanham. Dessa forma, preponderam sobre os sentidos biológicos, os sociais (LEONTIEV, 1978 p. 183-185).

Por exemplo, a criança ao relacionar-se pela primeira vez com a chama de uma vela, dirige-se a ela atraída pelo seu brilho e movimento. No entanto, ao tocar a chama, a experiência direta com o calor excessivo que é negativo para o reflexo instintivo de preservação da integridade biológica, faz com que a criança afaste a mão atribuindo um sentido para essa relação. Ao longo das suas experiências sociais com a chama de qualquer fonte de calor, os outros indivíduos proporcionarão ao mesmo tempo um signo (palavra, por exemplo) e um significado (a ação do fogo sobre os objetos), e de posse desse signo e de

tantos outros mais, a criança poderá articular imagens, sons, ações e conseqüências das relações entre objetos e pessoas, generalizando e simbolizando (produzindo novos significados para os signos articulados entre si) de forma que possa orientar-se psicologicamente nas suas próprias relações.

É assim que a afetação inicialmente sensível une, nos planos mais complexos e superiores da orientação psíquica, as funções psicológicas superiores criando uma cadeia de relações materiais, biológicas e simbólicas.

Vigotski (1996, p. 297) pondera, por exemplo, que “As investigações demonstram que o processo central, que no primeiro ano *une* as funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central, é o impulso, a necessidade ou, falando mais amplamente, o afeto. A percepção e a ação estão unidas pelo afeto.” (tradução e grifo nossos)

Por conseguinte, para o surgimento de novas necessidades para uma atividade específica já desenvolvida, será indispensável uma afetação material e concreta correspondente às novas finalidades. Compreende-se que, para as novas necessidades intelectuais do pensamento, também correspondentes, tal afetação deve mediar a recuperação dos conhecimentos já adquiridos e articular pela imaginação, que age com representações ideais, a produção de novas necessidades intelectuais, cognitivas ou teóricas, por meio do pensamento.

2.3 A atividade social e o surgimento de novas necessidades

“[...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele.”

Karl Marx

A atividade social nasce sempre da associação entre homens, que em colaboração e munidos de conhecimentos, instrumentos e meios de realização, planejam e antecipam os resultados que estão direcionados à resolução de alguma problemática da vida concreta. Tal problemática, apesar de referir-se à sua existência em comum, indica, ainda, que se relaciona com as atividades particulares dos sujeitos individuais, haja vista, que a vinculação a um grupo só se justifica, ou pela dominação ou pelo interesse produzido em outras esferas da vida particular.

Assim, na atividade social de um indivíduo, encontramos uma situação complexa. Além das exigências da atividade atual, ocorre a influência de outras atividades particulares do sujeito, que estão na periferia do surgimento de uma necessidade em comum e, também,

um objetivo posto, que se sobrepõe aos interesses das atividades particulares. Toda atividade exige do sujeito os meios adequados que possibilitam uma coerente resposta às ações e operações que efetivamente levem a um determinado objetivo correspondente.

Na escolha dos meios para alcançar os objetivos da atividade encontram-se, no entanto, duas situações diferentes: aquela que se refere às finalidades específicas de cada ação e que define as operações segundo os instrumentos e meios disponíveis, e outra que se refere ao objetivo geral da atividade que obriga os meios a conterem em si mesmos a possibilidade de efetivação do objetivo geral posto desde o início, como antecipação dos resultados da atividade. A relação entre o objetivo geral, posto, as finalidades parciais de cada ação, mais a adequação dos meios e instrumentos exigidos cria um conjunto de necessidades particulares a cada ação, que imprime à necessidade da atividade um caráter dinâmico e sistêmico variável, quanto ao conteúdo e sua forma final.¹⁰

Daqui, pode-se concluir que uma necessidade não é em si mesma homogênea, nem um conjunto de elementos isolados cuja apreciação possa ser feita claramente ou delimitada com precisão. Ao contrário, uma necessidade é sempre composta por uma rede complexa de outras necessidades, circunstâncias, meios secundários, interesses diversos ou mesmo sem ligação direta com o resultado final da atividade, porque o resultado final pode, ainda, ser para o sujeito um meio para alcançar outros objetivos.

A atividade social de um indivíduo é sempre composta por necessidades que incluem as da personalidade (como sujeito representante de si mesmo) e as da individualidade (como sujeito social). Como exemplo, Marx (2004, p. 107) afirma: “[...] *o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social*”. A existência da necessidade humana reflete a existência humana, mas como esta foi posta ou coube aos homens escolherem segundo a situação e suas próprias possibilidades.

Na causalidade da atividade e na forma como ela se desenvolve, encontramos esta multiplicidade de necessidades, meios e interesses diversos que se fundem com o objetivo da atividade e com as finalidades das ações.¹¹

Os meios necessários à objetivação (concretização) da atividade são representados pelos instrumentos materiais ou ideacionais, conhecimentos, representações e capacidades psicológicas desenvolvidas socialmente, etc. Estes, no entanto, sempre sofrem a ação das exigências das circunstâncias transformando-se ou adquirindo novas qualidades segundo as

¹⁰ Vide em Apêndice A: figura esquemática da Estrutura Dinâmica da Atividade Humana.

¹¹ Vide em Apêndice A: figura esquemática da Estrutura Dinâmica da Atividade Humana.

características da necessidade. É assim que a necessidade não somente cria novas atividades, mas altera os meios disponíveis ou cria outros para possibilitar a sua finalidade.

A finalidade a ser alcançada pode, no curso de uma atividade, ser alterada de acordo com as possibilidades geradas pelos meios e as possíveis alterações na sua configuração; com os conhecimentos das características e da funcionalidade desses meios; com as consequências que o processo produzirá; com a alteração dos meios segundo a situação e com os conhecimentos produzidos em outras esferas de produção ativa. Por outro lado, a proposição de uma finalidade pode exigir a alteração da realidade concreta. A própria determinação de um fim pode criar novas necessidades, como exemplo, pode ocorrer a necessidade de busca ou pesquisa de informações e materiais, ou produção de meios e instrumentos.

Conhecer as condições de uma nova situação, pesquisar e buscar meios e fins correlacionados, controlar a efetivação da atividade, articular ações e operações hierarquizando-as é um movimento constante da atividade humana. Essas ações estão sempre presentes na necessidade, são elas que dão forma à necessidade. No entanto, não só o que é conhecido desencadeia uma atividade. O desenvolvimento da atividade social se constitui, também, pela produção de situações novas, e estas podem se transformar em elemento motivador que põe em andamento a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Por exemplo, passar da situação de pré-escolar à escolar cria novas necessidades cognitivas, afetivas, emocionais, instrumentais e de meios psicológicos.

O novo como base da necessidade representa uma constante na atividade humana. Mas ele na vida humana não é unicamente casual, e nem teleologicamente existente a priori por uma força imanente da natureza. O novo pode ocorrer na multiplicidade da atividade humana, pelas transformações da própria natureza – que se movimenta por suas próprias leis, independentemente da existência dos homens -, mas também pode ser criado intencionalmente. A atividade pensante e teórica pode antecipar uma possível realidade ainda não existente e imaginá-la a determinados fins, inclusive aqueles cujas necessidades não foram ainda criadas. No entanto, para que tal realidade se concretize, ela carece ainda da formação de uma necessidade e de um sentido para os sujeitos da sua atividade (LEONTIEV 1998, p. 72).

O sentido, por sua vez, é representado na consciência por meio de ideias, pensamentos, motivos e imagens da vida concreta que fazem a mediação entre a necessidade e as providências exigidas para a sua resolução. Ao fazerem a mediação na resolução da necessidade, essas bases da formação do sentido devem condicionar-se às finalidades das ações em particular e ao fim último da atividade exigida para alcançar o objeto da

necessidade. As ações do pensamento serão aqui produzidas com as características da finalidade da atividade em relação a uma dada realidade. No entanto, ainda na representação do sentido pessoal, o próprio sujeito se põe como possibilidade diante da atividade e suas finalidades.

Nessa situação de se pôr diante do seu mundo, surge para o sujeito da necessidade a alternativa como condição. A escolha ou o ato eletivo durante a resolução de uma necessidade colocam o sujeito em uma situação complexa, que envolve as esferas cognitivas, afetivas e emocionais da personalidade. A escolha deve ser realizada com base na realidade e por meio do seu reflexo consciente. As características da situação podem determinar o campo da escolha e fazer emergir uma representação específica que é a orientadora da eleição dos meios ou instrumentos para a efetivação das ações necessárias. Contudo, que se eleja este ou aquele objeto mediador depende das condições materiais objetivas e da mesma forma das condições subjetivas, ou seja, das esferas da existência psicológica como forma de orientação e controle das relações. Assim, constituintes objetivos da realidade agem sobre o sujeito por meio dos constituintes subjetivos de uma necessidade, ou seja, aquilo que é exigido pela afetividade e pelos sentidos pessoais. Isso põe em evidência a unidade ineliminável entre objetividade e subjetividade na determinação da necessidade e do comportamento na atividade (VIGOTSKI, 2004, p. 148).

Leontiev (1998, p. 81; 82), explicitando o desenvolvimento da atividade guia, nos dá um bom exemplo para compreender o que foi dito acima sobre as novas situações, a tomada de consciência e a escolha como constituinte de uma nova necessidade. Ele afirma que,

O desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas da atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles. Uma vez que o desenvolvimento subsequente destas ações é limitado pelas operações já dominadas pela criança e pelo nível já existente de desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas, uma certa discrepância surge entre os dois, a qual é resolvida por um “constrangimento” das operações e funções até o nível exigido pelo desenvolvimento das novas ações. [...] A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividades como um todo.

A própria escolha de uma alternativa na resolução da necessidade pode implicar ela mesma o surgimento de novas necessidades, tendo em vista que os caminhos para alcançar a finalidade ocorrem por meio dos mediadores, que, por si mesmos, têm qualidades, que

limitam as possibilidades dos atos e operações exigidas; sendo insuficientes ou inadequados, criarão uma motivação específica.

Outra questão relacionada à atividade é que a correção das ações é condicionada pelos seus efeitos, o que sugere a contínua produção de necessidades (motoras, instrumentais, cognitivas e afetivas) nos atos e no controle da atividade. Em uma atividade, pode ocorrer a necessidade para discriminar as características da concretude da situação da ação e seus elementos, por exemplo, exigir um projeto que antecipe as possibilidades, meios e alternativas existentes. Mas, por outro lado, a própria racionalidade da escolha depende das características intrínsecas da necessidade, da sua motivação. Qual pode ser, por exemplo, o valor da ação para o sujeito?

Nesse contexto, pode-se inferir que, quando uma necessidade se forma, configurando-se como uma situação concreta (que é sempre formada na atividade), os elementos objetivos dessa situação não são por si sós suficientes para determinar o comportamento para a sua resolução. A assunção e as escolhas para a resolução da necessidade dependem das condições internas suficientes para o encaminhamento da situação problemática que a origina. Assim, trava-se uma constante luta entre as exigências da realidade (a necessidade como condição de uma atividade) e as exigências afetivas, cognitivas e emocionais da personalidade (aquelas cuja flexibilidade possibilita uma eleição de valor no ato das escolhas).

Vigotski (1996, p. 383), ao analisar o desenvolvimento da criança, faz uma referência ao fato de que a ação do meio por si só é insuficiente para explicar os motivos do desenvolvimento da criança. Afirma, portanto, que o sentido pessoal dado pela avaliação individual da experiência com o meio entra de igual maneira no processo de formação da orientação psicológica que expressa, de certa forma, o desenvolvimento. Ele afirma que,

Se tivéssemos que formular uma tese formal, um tanto generalizada, seria correto dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança por meio da vivência deste meio. Assim pois, o mais essencial é renunciar aos índices absolutos do meio. A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e deste com ela se realiza por meio da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança. (tradução nossa)

A atividade social realizada por um sujeito significa o campo dessa luta entre as exigências da vida concreta e as necessidades de orientação psicológica. A análise da necessidade só pode ser realizada, então, compreendendo-se qual é o lugar que ela ocupa nas inter-relações entre os componentes estruturais e sistêmicos da atividade.

Pode-se localizar a necessidade como ponto intermédio entre a atividade vital (considerada aqui como nível mais inicial da atividade viva) e a objetivação produzida por essa atividade. Porém, considerando-se a estrutura da atividade como conjunto de ações e operações direcionadas a um fim, ver-se-á que a necessidade interpõe-se em todos os momentos da realização da atividade, até dar lugar, alcançando-se sua finalidade, a outra ou nova necessidade. Além disso, pode-se notar que o motivo geral da necessidade de uma atividade permanece como sua base orientadora, porém, no desenvolvimento das ações, complexifica-se o papel do motivo geral da atividade: é este que passa a gerar necessidades operacionais específicas para cada ação.¹²

Essas múltiplas necessidades formam entre si inter-relações que não têm linearidade fixa e invariável, isto é, uma hierarquia a priori, mas, dependem das condições objetivas e subjetivas, e das suas alterações. Assim, por exemplo, uma necessidade pode dar lugar à outra e gerar novas ações ou atividades por força das mudanças das condições objetivas (por exemplo, carência instrumental) ou subjetivas (por exemplo, falta de um conhecimento específico), antes mesmo que a atividade se conclua. Isso quer dizer, ainda, que, no interior de uma atividade, novas necessidades podem ser criadas pelo controle heterônomo, produzindo-se alterações objetivas ou ideológicas.

Tal fato remete-nos a considerar que, na condição social, as necessidades estão, também, sujeitas a interesses heterônomos. Sob relações de poder e dominação, os indivíduos alteram o espaço/tempo da sua posição e a dos objetos de sua relação, porquanto os seus interesses e objetivos perdem ou adquirem valores diversos em função da multiplicidade de inter-relações entre atividades, que fazem parte da esfera das suas relações. Desse ponto de vista, as mais contraditórias necessidades surgem sempre das relações do poder de dominação no âmbito da multiplicidade de atividades de um indivíduo.

Portanto, o ser social da necessidade só poderá ser compreendido a partir da própria atividade social, como intrínseco aos processos causais do surgimento da atividade como uma posição teleológica, como atividade direcionada a um fim que exige, por sua vez, que o sujeito tenha os recursos materiais, ideacionais e conscientes, ou capacidades psicológicas pertinentes à execução da atividade à qual se propôs ou na qual foi posto.

Outra questão de importância, então, para a compreensão da posição que a condição de necessidade cria para o indivíduo é a sua transformação em sujeito de uma atividade na qual foi incluído. A percepção da exigência do momento em uma dada situação, motivada

¹² Vide em Apêndice A: figura esquemática da Estrutura Dinâmica da Atividade Humana.

pelas condições materiais objetivas, afetivas e simbólicas, tanto exerce uma força sobre o indivíduo como provoca uma força nele próprio, isto é, a tomada de consciência cobra um posicionamento ativo (vivo) e o indivíduo produz ações direcionadas a uma finalidade requerida pelo momento. Na necessidade, um indivíduo encontra-se sujeito às condições objetivas e às subjetivas, isto é, às determinações heterônomas e às motivações da vontade.¹³

A clara compreensão dos objetivos da atividade pelo sujeito, bem como o fato de ele haver posto, de forma consciente, a série de ações exigidas para o cumprimento da atividade, define sua qualidade de sujeito agente da atividade. Nesse sentido, como sujeito, o indivíduo tem sob sua responsabilidade o que deve ocorrer para a objetivação dos produtos da atividade. Aqui, se pode notar que um dos determinantes das atitudes e escolhas do sujeito é que elas são orientadas pelas qualidades do fim determinado como objetivo da atividade. Desse modo, as qualidades ou estímulos do mundo presente são percebidos junto com as qualidades do resultado futuro esperado, o que deixa claro que a estimulação age sobre o sujeito a partir das condições internas da consciência, mas por meio dela, e não como diretamente determinante, como explica Leontiev (1998, p.72),

Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Este é um ponto extremamente importante. Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim, o sentido da ação também muda para o sujeito.

Portanto, criando-se uma situação contextual objetivamente determinada pelos seus elementos simbólicos e materialmente objetivos, ela mobilizará no indivíduo todas as suas faculdades psicológicas e motoras com fins a dominar as possibilidades de concretização da sua atividade e objetivação das suas necessidades (VIGOTSKI 2001, p. 60). Nesse momento, duas questões se impõem ao sujeito: primeiro, se os recursos intelectuais e da subjetividade como um todo são suficientes para responder às problemáticas propostas pela tarefa que deve cumprir; segundo, se eles são insuficientes, como deverá proceder para adquiri-los.

Na primeira situação, a autonomia surge como condição própria e suficiente para a resolução de suas necessidades. Na segunda, ocorre a dependência de uma atividade extra para a aquisição dos recursos exigidos, o que demanda uma pesquisa na realidade social para a constituição de um novo conhecimento, ou de uma avaliação afetiva das condições necessárias e da necessidade em si.

¹³ Vide em Apêndice A: figura esquemática da Estrutura Dinâmica da Atividade Humana.

Assim, chega-se a uma questão que se torna importante analisar, o valor das necessidades criadas, e o que elas representam em termos de desenvolvimento e humanização para o indivíduo.

As necessidades postas pelos homens como exigências das atividades sociais trazem consigo a exigência de um conjunto de capacidades que no ato da sua atualização prática demonstram o valor que têm para o indivíduo na sua vida atual e futura. Assim, o surgimento de novas necessidades exige novos modos de agir, pensar e sentir em relação à realidade. O que se desenvolve como forma de nova capacidade na atividade, deve, no ato de sua efetivação, ser considerada segundo o seu valor para a objetivação da atividade e como qualidade para o desenvolvimento do próprio sujeito. O valor, portanto, comporta duas esferas de relações, uma com a realidade na sua concreticidade e outra com a subjetividade, com a formação e transformação do indivíduo.

Em relação à valoração, ocorre que a criação de uma necessidade social coloca o indivíduo em uma situação de ambiguidade diante de seus desejos e vontades. Nem sempre as necessidades sociais correspondem às individuais ou da personalidade e o indivíduo, respeitando uma força impessoal, deve ceder em parte e não raro totalmente a essas condições, tomando uma necessidade estranha como se fosse sua. Por exemplo, alimentar-se com uma colher ou garfo, quando naturalmente se pode fazê-lo com as mãos. Assim, nas necessidades manifestas por um indivíduo, encontram-se não somente as qualidades de sua natureza biológica, mas, principalmente um histórico de formação sucessiva de necessidades estranhas que moldam o seu ser como um indivíduo de uma determinada sociedade em um determinado tempo histórico, como produto, também, de uma força impessoal.

No entanto, essa força impessoal não é absoluta. Na sua singularidade, o indivíduo não somente amolda as suas vontades à imposição social, mas também, imprime de forma sutil modos de realização dos atos exigidos, com formas características que possibilitam, em parte, a existência pessoal na atividade determinada e, com isso, amolda a determinação impessoal e estranha com a vontade pessoal, tornando-a parcialmente aceitável para si mesmo.

O valor, nesse caso, estará presente como um dos conteúdos psicológicos em uma necessidade, como imperativo pessoal ao ato volitivo da escolha e revela obrigatoriamente o seu conteúdo consciente, já que o valor de uma escolha posiciona o indivíduo na concreticidade de sua vida, como personalidade. Por isso, a vontade como orientação consciente da ação e a escolha como possibilidade de realização objetiva da subjetividade podem caracterizar o aspecto conflitivo de toda necessidade. A escolha por este ou aquele caminho a seguir, por esta ou aquela posição na qual o sujeito se colocará em determinada

atividade social, é fundamental para a definição e superação da necessidade. A escolha sempre aponta para o futuro do sujeito no conjunto de suas relações e da esfera da necessidade dada. A escolha, por isso, é sempre fundamento do posicionamento pessoal diante da problemática da necessidade, como propõe Lukács (2004, p. 151),

A intenção verdadeira, que se tornou objetiva na práxis, decide o valor destas posições; esta intenção pode estar orientada ao essencial ou ao transitório, ao progressista ou ao inibitório, etc. Como todas essas tendências estão realmente presentes e ativas no ser social; como, por tanto, nos homens que atuam produzem alternativas da orientação, o nível, etc. mais variados, o modo de surgimento da relatividade não é de nenhum modo casual. Este modo contribui para que nas perguntas e respostas se mantenha viva uma tendência à autenticidade, ao menos parcialmente; já que inclusive a alternativa da práxis em questão não somente se expressa na resposta afirmativa ou negativa frente a um valor determinado, senão também, ao mesmo tempo, na escolha do valor e por qual razão se assume tal posição frente a ele. (tradução nossa)

A escolha revela o ajustamento dos valores pessoais em relação aos valores sociais – o que não significa uma adaptação incondicional, já que o ajustamento pode configurar-se, inclusive, como uma contraposição radical a determinados valores sociais. Esse ajustamento estará, então, sempre correlacionado com as características do tempo histórico atual e representará, também, as possibilidades de continuidade das mudanças importantes para o indivíduo na interpretação e reflexão sobre as suas necessidades, para o futuro.

Na escolha, a interpretação das necessidades vincula-se a uma valoração bipolar – eu/outro – que entra também na motivação para a satisfação da necessidade, o que quer dizer que, tanto as condições objetivas quanto as subjetivas e relacionais são valoradas em sua inter-relação já no ponto de partida para a ação, que deve, por conta de ser o que é necessário, ter, da mesma forma, um valor correspondente à problemática da existência da necessidade. Essa valoração que sintetiza de forma geral a situação afetiva da necessidade é a condição inicial da motivação. A partir da síntese afetiva que liga a necessidade ao objetivo por meio do conhecimento das condições materiais e ideacionais exigidas para a atividade, o indivíduo reúne as suas capacidades intelectuais, motoras e da personalidade e as transforma em movimento direcionado a um fim.

Esse é o movimento que, na criação de novas necessidades, leva à humanização dos indivíduos durante a atividade social. É a exigência vital de apropriação de conhecimentos e capacidades de reflexão intelectual, de utilização prática dos meios necessários para a solução das problemáticas e condições prementes da vida humana.

2.4 Sobre a possibilidade de criação intencional de novas necessidades e o envolvimento dos indivíduos

Se a necessidade expressa que determinadas circunstâncias fazem emergir uma condição para a continuidade da existência ou produção de alguma coisa, e, se os homens conquistaram o domínio sobre a produção de circunstâncias, deve-se admitir que no meio social ou em relação à socialização dos indivíduos, pode-se decidir por quais circunstâncias se criarão novas necessidades, tanto as sociais quanto as da personalidade. Como afirma Marx (1985, p. 216), referindo-se à possibilidade de antecipação do resultado final da atividade, por meio do pensamento, e, portanto da possibilidade de controle e orientação da atividade (trabalho),

Compreendemos o trabalho sob uma forma a qual pertence exclusivamente ao *homem*. Uma aranha executa operações que lembram as do tecelão, e uma abelha envergonharia, pela construção das celinhas de seu favo, a mais de um mestre obras. Mas o que distingue vantajosamente o pior mestre de obras da melhor abelha é que o primeiro modelou a celinha na sua cabeça antes de construí-la em cera. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que antes do começo já existia na imaginação do trabalhador, ou seja, *idealmente*. O trabalhador não somente *efetua* uma mudança na forma do natural; no natural, ao mesmo tempo, *efetiva seu próprio objetivo*, objetivo que ele *sabe* que determina, como uma lei, o modo e a maneira de agir e ao qual tem que subordinar a sua vontade. (tradução nossa, grifos do autor)

A partir dessa concepção sobre a especificidade da atividade humana, é possível afirmar que em qualquer área da sua realização pode ocorrer um planejamento e a determinação de finalidades realizáveis, por meio da racionalidade do pensamento. O conhecimento dos objetos ou situações que criam determinadas circunstâncias é condição básica para o domínio da criação de necessidades. Por exemplo, pode-se estabelecer um prêmio para quem atingir uma determinada meta em certas condições, e com isso, criar a necessidade da aquisição de uma habilidade específica como condição ineliminável para conquistar-se o prêmio. Desse ponto de vista, criar novas necessidades intencionalmente planejadas é perfeitamente viável, mesmo que isso crie competição e formas de desenvolvimento indesejáveis para a criação de uma comunidade.

No entanto, a criação de necessidades não é algo tão mecânico e simples assim. A criação de circunstâncias produz efeitos afetivo-emocionais que implicam, como se viu acima, uma valoração por parte dos indivíduos. As circunstâncias, mesmo que aparentemente neutras, podem ser ameaçadoras, ou suscitar a curiosidade, ou demandar a aprendizagem, a

superação de um afeto negativo, etc. Se o prêmio do exemplo acima não afetar um indivíduo, as circunstâncias podem não surtir efeito algum sobre ele.

A complexidade de uma nova necessidade pode ser conhecida no seu desenvolvimento e este pode ser concebido da seguinte forma: produzindo-se circunstâncias e o imperativo de um objeto para a continuidade da existência de alguma esfera da vida, cria-se a exigência do seu reconhecimento. É preciso identificar aquilo que é o necessário, ou imprescindível para a dissolução da tensão gerada pela circunstância. A ausência ou a não percepção do objeto da necessidade na própria circunstância, imprime a esta o caráter de situação problemática que precisa de uma resolução. Tendo a necessidade em si mesma o caráter de tensão gerada pela situação problemática, cria-se uma motivação especial, ou seja, a mobilização de forças; as naturais (objetos, recursos materiais, motricidade etc.) e as especificamente humanas (instrumentos, ferramentas, significados, capacidades psicológicas superiores, sentidos pessoais, etc.), correlacionadas aos conteúdos essenciais da necessidade dada e do seu objeto. O reconhecimento do objeto e a mobilização dos recursos motivam para a atividade na qual a necessidade, então, se desenvolve.

A mobilização consciente dessas forças exige, ainda, saber qual é o lugar que se ocupa nas relações. Isso significa conhecer, junto com os recursos, o poder que se tem para dar início a determinadas ações. O poder de um indivíduo se manifesta com a necessidade, imprime-lhe certa forma e qualidade e expressa qual é a relação afetiva das posições individuais nas relações coletivas. Por exemplo, uma criança em determinadas circunstâncias pode suportar a compulsão de uma necessidade fisiológica por muito tempo, até que a situação constrangedora se desfaça.

A título de exemplo, apresento a observação realizada em sala de aula (3º ano do ensino fundamental) durante a pesquisa de mestrado (MARINO FILHO, 2008 p. 232). A situação estava configurada da seguinte maneira: a aula iniciara-se havia uma hora e quarenta e nove minutos. A diretora da escola estava dando um recado aos alunos e o professor estava escrevendo na lousa. A condição referia-se a que: os alunos estavam desenvolvendo um instrumento para a organização e regulação da saída da sala para a satisfação de necessidades fisiológicas (ir ao banheiro, beber água). D. sentiu a necessidade de usar o banheiro, mas para sair deveria seguir o novo regulamento dado pelo instrumento – um espaço na lousa que foi reservado para que o aluno colocasse o seu nome ao sair e o riscasse ao voltar dando vez a outra criança - e pelas regras escritas em uma cartolina, que impuseram a ela a exigência de comportar-se de acordo com o regulamento novo. De acordo com um dos itens desse

regulamento, o aluno só poderia sair meia hora depois de iniciada a aula. Observou-se o seguinte:

D. vai até o professor e pergunta algo; prof. - “veja na regra”. D. se baseia na regra dos “trinta minutos”, porém, não compreende se já pode ir ou não ao banheiro, vem até mim, me dá as regras para eu ler, discutimos sobre o horário (8:49) até que ela chega à conclusão de que pode ir ao banheiro – pulou de alegria – “então eu posso ir” “só que eu tenho que esperar a diretora se não ela mete o pau”. [D. volta ao professor para lhe dizer que pode sair]

O prof. está discutindo com ela [e dizendo] que não precisa pedir, ela, ainda não percebeu isso. O prof. não explicita. O prof. não responde se ela pode ir ou não. D. “então eu vou” e fica parada; prof. não responde se ela pode ir ou não; D. fica andando de um lado para o outro repetindo “pensa pensa pensa”; prof. – “D. você ta com foguinho eu te conheço muito bem”.

D. senta em sua carteira e não vai ao banheiro.

(Depois de algum tempo)

O prof. está escrevendo na lousa de costas para os alunos. [A diretora já foi embora]. D. se levanta andando apressadamente e sai da sala sem pedir [e] olhando para mim.

Quando se trata da relação entre os homens, as relações de poder adquirem uma dimensão diferente da instrumental e definem o tipo de envolvimento pessoal com as situações de uma necessidade. Assim, duas esferas das relações de poder ocorrem: primeiro, o poder instrumental (aquele que viabiliza a realização de operações) e, segundo, o poder relacional (aquele que viabiliza a interação eu/outro, segundo as posições sociais atribuídas a mim pelo outro e assumidas, ou não, pela personalidade). Como explicita Leontiev (1978, p. 78-79),

[...] é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais.

Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo de realidade, a consciência humana.

Por isso, torna-se necessário compreender a criação de circunstâncias e sua inter-relação com o desenvolvimento social e individual. Isso implica definir em termos claros e concretos que o poder humano é constituído pela apropriação dos conhecimentos e com o desenvolvimento das qualidades afetivo-emocionais da personalidade, no processo de aprendizagem. Porque o critério de realidade do poder dos recursos adquiridos como

desenvolvimento psicológico só pode adquirir o caráter de verdade e fazer sentido para o indivíduo na sua objetivação e verificação na atividade prática, o que inclui, na maioria das vezes, a relação com os outros indivíduos. O sentido afetivo-emocional é a chave da vinculação pessoal (da personalidade) com as atividades, e é constituído na relação com o outro e como eu me valorizo a partir da valorização que o outro faz de mim (VIGOTSKI, 2000 p. 335-336).

Uma nova necessidade, então, pode ser criada como imperativo para a individualidade ou para o outro, isto é, pode ser uma necessidade intrínseca ou uma obrigação devido às circunstâncias. Portanto, ainda que se criem determinadas circunstâncias e que essas tenham como imperativo a participação da criança; ainda que se possa determinar a sua participação como necessária ou obrigatória; ainda que ela execute as operações e conheça quais sejam os recursos exigidos, isso não significa que se criou uma necessidade individual nova. A criação de uma necessidade para a individualidade é fundamental para o processo educativo, porque sintetiza a atividade e a consciência como processo de individuação. A execução de uma atividade, ainda que manifeste na sua aparência o prazer, a atenção, a disciplina, etc. em realizá-la não implica em se poder afirmar que ela responde a uma necessidade intrínseca do sujeito.

Essa condição em que a necessidade torna-se um imperativo para a individualidade, e, portanto, para a personalidade, impõe à possibilidade de criação intencional pelo professor, de novas necessidades específicas para os indivíduos, para que eles possam reconhecer a posse dos recursos exigidos para uma dada atividade. A indisponibilidade instrumental, a falta de conhecimentos ou afetos contraditórios no uso dos recursos exigidos e nas relações interpessoais de poder, como a dominação, por exemplo, caracterizarão negativamente a qualidade e a intensidade da motivação, portanto, o tipo de vinculação à atividade e o quanto ela se torna imprescindível ou não para alguém.

Portanto, as relações de poder estão internamente ligadas à criação de novas necessidades. Elas giram em torno de interesses pessoais, ou particulares durante o processo de ensino e aprendizagem. Ocorrem interesses da particularidade da atividade educativa e pessoais por parte do educando. Nessas circunstâncias, o poder conferido ao educando o localizará em uma determinada posição nas relações instrumentais e interpessoais que determinará as possibilidades de superação das contradições entre interesses e, com isso, a vinculação a novas atividades, geradoras de novas necessidades. Um indivíduo permanece em uma atividade ou por obrigação (coerção) ou porque pode dar um encaminhamento às suas necessidades pessoais adquirindo algum tipo de poder instrumental ou relacional.

Isso quer dizer que toda necessidade implica aquisição de meios que se traduzem em força para agir em um meio em que ocorrem múltiplos interesses postos como finalidade, tanto por outros indivíduos, como pela própria pessoa em questão. A força para agir, o poder, posiciona o sujeito diante da força e do poder dos outros criando uma situação que conforma um imperativo para agir que o vincula a uma atividade já proposta ou que se tornou necessária.

A posição conferida ao educando, por exemplo, possibilita que ele participe ou não das reflexões e decisões sobre a escolha das ações e operações de uma atividade. Na apresentação ou exposição de uma atividade a ser realizada, isso implica em positividade para a motivação geral das ações e operações, de forma que ela aparece para o educando como parte integral de sua vida e não como atividade estranhada. Como afirma Leontiev (1978, p. 92), “Esta mesma ‘apresentação’ é a tomada de consciência propriamente dita, é a transformação do reflexo psíquico inconsciente em reflexo consciente.” Dessa forma, o caráter essencial da necessidade individual nova, existe como “tomada de consciência” em um contexto complexo de forças que apareceram como determinação afetiva.

Nessas situações, o contexto circunstancial apresenta-se ao indivíduo em suas múltiplas condições, de modo que ele próprio se inclui nessas determinações percebendo quais são as suas relações com os objetos da situação. Segundo Leontiev (1978, p. 93), “[...] o reflexo psíquico depende forçosamente da relação do sujeito com o objeto refletido, do seu sentido vital para o sujeito.” Portanto, uma nova necessidade individual, intrínseca, depende dessa tomada de consciência que tem um “sentido vital”, que só pode ser compreendido como afetivamente significado.

Uma característica da necessidade como reflexo da realidade é que, necessariamente, por força da situação afetiva que constitui esse reflexo, ela aparece ao indivíduo como uma clara ligação entre ele e o seu mundo. O seu ser no mundo e o mundo mesmo aparecem com determinadas qualidades que fazem representar-se na sua relação viva, como indivíduo e como sujeito. Como afirma, ainda, Leontiev (1978, p. 64), “Quando o homem entra em relação com uma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo da sua relação, por outro, a própria relação.”

Em consequência dessa tomada de consciência das suas relações, o indivíduo aparece para si em um determinado lugar, em uma posição ao mesmo tempo determinada pelas condições objetivas e pelo sentido pessoal desta situação. Esse lugar por sua vez é representado na consciência por meio de ideias, pensamentos e imagens da vida concreta que

fazem a mediação simbólica entre a necessidade e as possibilidades exigidas para a sua resolução.

Ao fazer a mediação, a simbolização deve condicionar-se às finalidades das ações em particular e ao objetivo geral da atividade. As ações poderão, então, produzir-se com as características da atividade em relação a uma dada realidade, isto é, as ações incluirão o indivíduo como sujeito em um determinado tempo/espaço na realidade social. É importante lembrar, ainda, que a posição muda com a inclusão do indivíduo como sujeito de diferentes atividades sociais. Com isso, a tomada de consciência não é sempre a mesma, altera-se com o desenvolvimento da própria atividade individual.

Como resultado, a reflexão desenvolve-se e revela a necessidade de sua própria existência. Partindo dessa faculdade de retroagir ou progredir sobre os fatos, elementos objetivos e suas características, condições subjetivas etc., o indivíduo toma a si mesmo como objeto e pode determinar uma existência para si, que move forças como possibilidades no interior de uma atividade. Surge, então, a força para transformação do sujeito da necessidade, tanto na esfera da sua posição atual no contexto da situação, quanto na esfera do seu ser como potencialidade, como possibilidade diante de um poder.

A possibilidade de domínio da produção de novas necessidades está ligada, ainda, a que a criatividade humana altera as circunstâncias contextuais nas quais algumas necessidades já existem, modificando a sua natureza e o seu conteúdo.

A criatividade tem como principal processo a seleção e separação de alguns aspectos de determinados objetos (materiais e os da representação intelectual), a sua associação, e a combinação estruturada em um novo sistema de relações, que é o que faz surgir algo novo. A combinação de características de objetos diferentes na produção de um novo objeto ou uma ideia demanda que, em experiências concretas essas ideias e objetos tenham adquirido alguma relevância afetiva, de forma que as impressões causadas possam ser articuladas segundo algum valor específico que contribui para a formação de um novo sistema ou estrutura (VIGOTSKI, 1999).

Partindo desse ponto de vista, a criação de situações nas quais os seus elementos passam a destacar-se na dinâmica das relações e a afetar os sujeitos com algumas de suas características, é uma possibilidade que encontra mérito na intenção de criação de uma necessidade nova, que pode ser a de um instrumento, de uma representação ou conceito, ou até mesmo de uma nova atividade.

Conclui-se então que, se, por exemplo, no mundo animal o processo de surgimento das necessidades depende das próprias alterações naturais, e as leis que comandam esse processo

não estão sob o controle dos seres a ele sujeitos, e o acaso e a necessidade se completam por força das leis da natureza que segue seu curso independentemente da existência das formas de vida, para os homens não ocorre o mesmo na condição de ser social. Em sociedade, os processos estão sujeitos aos interesses humanos, às necessidades da coletividade, a forças não mais naturais, portanto, ao dinamismo próprio das relações de produção da vida pelo conjunto dos homens. Como afirma Vigotski (1996, p. 21),

De fato somente o homem no processo de seu desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes da conduta, tão somente ao longo do processo histórico-social do ser humano surgiram, se formaram e se desenvolveram suas novas necessidades ao passo que as próprias necessidades naturais experimentaram uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem.

Assim, o fato de que para o homem é possível pôr inicialmente uma finalidade para a sua atividade pode definir uma nova necessidade, por exemplo, criar meios para a sua resolução e produzir novas formas de ser e agir que não existiam antes. Decorre disso o fato, ainda, de que o homem pode antecipar-se em relação a realidades ainda não existentes e alterar a esfera das necessidades humanas elevando-as a outro patamar diante das necessidades ou carências naturalmente produzidas. As necessidades humanas são produzidas na atividade que altera a realidade natural e que altera a natureza do próprio homem, assim as necessidades podem ser intencionalmente produzidas e direcionadas a determinados fins, na própria atividade. Aqui vale dizer que a criação de novas necessidades altera a consciência em dada realidade e se transforma em poder de transformação orientada para o desenvolvimento humano.

Gramsci (1995, p. 47) esclarece que: “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz.” E ainda “As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância. Neste sentido, o conhecimento é poder” (1995, p. 40).

2.5 Da criação das necessidades e a sua relação com a linguagem

A relação de cada indivíduo com a objetividade cria uma necessidade de conhecimento da existência do seu mundo, de si e da própria relação, ou seja, daquilo que medeia a unidade eu-mundo. Essa necessidade de conhecimento tanto é criada pelas contingências da vida cotidiana como pelo desenvolvimento das capacidades de análise da

realidade. Quanto mais avançam sobre a atividade prática mais os indivíduos precisam de meios ideacionais e simbólicos para a elaboração, planejamento, antecipação e análise dos resultados das ações. Nesse sentido, a linguagem tanto se torna uma necessidade para a atividade prática quanto cria, pelo uso da palavra como meio de organização do pensamento, novas necessidades intelectuais.

A comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão premeditada do pensamento e das sensações exige necessariamente um determinado sistema de meios, protótipo do qual foi e será sempre a linguagem humana, surgida da necessidade de comunicação no trabalho (VIGOTSKI, 2001, p. 21).

Primeiramente, o mundo é interpretado de forma sensível e as marcas da relação sujeito-objeto criam, como já visto acima, um sentido biológico para o indivíduo. Ocorre, então, uma interpretação individual da realidade (“reflexo de primeira sinalização” – LEONTIEV 1978, p. 185), como resultado do processo de percepção e discriminação das qualidades materiais da relação. Somente com a complexificação das relações materiais e a inclusão de outro indivíduo na atividade vital para a solução de uma tarefa, surge a necessidade de um elemento mediador dessa relação específica, que não é mais uma relação eu/objeto, mas uma relação nós/objeto.

Enquanto sentido biológico, a interpretação das qualidades materiais pode desenvolver-se como aprimoramento da sensibilidade do próprio indivíduo. Como já se viu acima, Marx (2004 p. 110) afirma que “[...] o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda)”. No entanto, quando a relação com um objeto não é mais uma relação absolutamente individual e a interpretação das qualidades materiais objetivas e das finalidades da relação devem ser esclarecidas com outro indivíduo, ocorrem, então, circunstâncias que contextualizam a necessidade de um meio de comunicação. A linguagem, nesse caso, objetiva-se como esforço motor, afetivo-emocional e cognitivo no interior da resolução de uma problemática que não é apenas individual, mas coletiva.

Com o seu desenvolvimento social, os indivíduos necessitam comunicar-se com algo que faz sentido não mais exclusivamente no plano biológico individual, mas que inclui a própria existência biológica comum entre si em um conjunto de relações comunitárias, isto é, na produção da vida em comum. O objeto da comunicação, então, não é um simples objeto da curiosidade, mas está incluído – ainda que possa ser algo novo e curioso – em uma sequência de fatos que produzem valores afetivos, que vão desde os imediatamente sensíveis até os ideais ou simbólicos.

Nessa condição, ocorre para os indivíduos a necessidade (a mais importante para a humanização) da produção de objetos representativos para a significação, que se refiram ao complexo afetivo/emocional/cognitivo das relações. Para o homem que está se socializando, esse complexo precisa ser expresso por meio de sinais produzidos coletivamente (signos), isto é, precisa ser objetivado (materializado) em alguma forma.

O processo de objetivação da significação no signo indica o caráter material e ativo do processo de mediação da comunicação e inclui toda sorte de meios sonoros, motores, gesticulares, gráficos, expressões da voz, uso de palavras e formações simbólicas/ideacionais da linguagem. A linguagem nunca perde o seu caráter objetivo e material produzido em relações afetivo-emocionais. Como afirma Leontiev (1978, p. 87),

A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e "objetivado" da realidade. Significando no processo de trabalho um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social.

A importância desse fato reside na possibilidade de produção de novas significações na relação social criadora de novas necessidades. Por meio da atividade é tanto possível produzir novas necessidades quanto signos e significados novos para as mesmas relações objetivas já existentes ou para novas atividades, alterando o comportamento dos sujeitos (VIGOTSKI, 2000 p. 289). É essencial considerar a importância desse processo, visto que se refere ao desenvolvimento do controle e da orientação psicológica na atividade social.

A consciência mediada pela linguagem transforma-se gradativamente em um processo que liga o indivíduo à sua vida de modo que ele pode, com isso, ter domínio sobre as transformações externas, e, também, reconhecer as necessidades internas. Tal funcionamento está ligado ao fato de que, na atividade social, o sujeito realiza operações mediadas pela linguagem, principalmente pela palavra, e esta se transforma em meio de orientação, controle e de verificação dos resultados de suas ações. As transformações cotidianas na realidade e a contínua inclusão da criança em diferentes atividades produzem a necessidade de um constante desenvolvimento dos significados das palavras, como possibilidade de compreensão e generalização dos objetos/objetivos sociais da cultura. Nesse sentido, as constantes alterações na atividade prática ou teórica criam novos processos de significação que exigem o desenvolvimento ou criação das palavras para os significados.

Um aspecto importante desse processo é que a orientação, o controle e a verificação deixam de ser um processo individual para ocorrer como processo coletivo. A verificação, por ser mediada pela significação, faz com que o indivíduo inclua a experiência do outro (parceiros sociais) nas considerações do valor dos resultados de suas ações (LURIA, 2005 p. 110). Com essa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de alteração das considerações sobre os objetos e valores ainda não percebidos pelos sujeitos e, portanto, os sentidos e a motivação para a atividade. Nesse sentido, a linguagem ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento da consciência. Como afirma Luria (2005, p. 109),

Quando a criança assimila a linguagem: fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Como a linguagem e mais especificamente o uso da palavra abarcam toda a vida humana, ela representa meio para as operações externas (relações interpessoais) e internas (relações intrapessoais) do pensamento e das funções psicológicas superiores. Em decorrência, pode ela orientar processos intelectuais superiores como a atenção voluntária, a memória arbitrária, a discriminação, o agrupamento, categorização, generalização etc., de forma que organiza o pensamento em planos mais elevados do que a imediata sensibilidade (VIGOTSKI 2001a).

A necessidade da linguagem pode ser explicada de fato pelos tipos específicos do comportamento humano, porque o domínio do corpo, dos movimentos físicos e das ações mentais na solução de tarefas que só os homens que foram socializados realizam e exigem um sistema de orientações que faça sentido além do mundo dos sinais materialmente sensíveis e imediatos (reflexos) e alcance o mundo das relações mediadas simbolicamente que organizam o pensamento e a atividade social. Portanto, a compreensão da necessidade humanizada posta pela socialização só poderá ser avaliada pelo surgimento da consciência como condição do humano e da linguagem como meio de conscientização. Como afirma Leontiev (1978, p. 183),

A apropriação pela criança de ações especificamente humanas manifesta logo de origem a sua propriedade principal, a de se fazer na comunicação. Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a comunicação é comunicação prática, o que limita a sua função e as suas possibilidades. Esta limitação deve-se ao fato de o conteúdo da experiência humana, formada historicamente, ser generalizado e fixado sob forma verbal; para que a criança a assimile, ele tem de ser transmitido no sistema das significações verbais, o que implica a participação dos mecanismos verbais de segunda sinalização. A sua formação na criança deve necessariamente preceder a aprendizagem em sentido restrito, isto é, o processo que produz a

apropriação do saber acumulado socialmente sob a forma do seu reflexo consciente. Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é para a criança apenas um sinal que comanda a sua atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los, compará-los e distingui-los de outros objetos exteriormente semelhantes. Por outras palavras, ela generaliza-os e analisa-os a um nível já superior, isto é, sob a sua forma refratada através do prisma da experiência social, fixada na significação da palavra.

Por sua própria natureza, o processo de humanização é caracterizado pela determinação das condições sociais das possibilidades concretas de sua realização. Em muitos aspectos da vida singular e do próprio processo de individuação não há, em um primeiro momento, escapatória ou possibilidade de livre autodeterminação. Nisso se pode incluir, por exemplo, a língua materna, usos e costumes, valores, ideias, etc. Vale lembrar que tornar-se indivíduo humano é justamente adquirir qualidades próprias da sociedade e da cultura na qual se vive. A não aquisição dessas qualidades significa a negação da humanização. Contraditoriamente, a liberdade de autodeterminação exige um grau de submissão e, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua superação pela apropriação da cultura.

Formar um indivíduo humano, cujas qualidades resultam de um processo histórico, significa proporcionar-lhe a aquisição das formas de ser, agir, pensar etc. de sua sociedade e cultura, mas, não como algo dado e acabado, senão como algo que potencializa as suas possibilidades de transformação criativa das imposições da sociedade. Nesse sentido, a linguagem é o meio pelo qual uma necessidade pode ser criada simbolicamente. A linguagem representa um poder sobre e para os sujeitos de uma atividade e torna-se imprescindível na criação das necessidades intrínsecas (criadas no processo de individuação), tanto pelo fato de significar uma ordenação do outro, como pelo de ser o meio para o autocomando. “O homem, utilizando o poder das coisas ou estímulos sobre sua conduta, passa a dominar por sua mediação – agrupando-os, confrontando-os – seu próprio comportamento.” (VIGOTSKI, 2000 p. 292).

Alcançar o grau de autocomando com o uso dos significados da palavra demanda um longo processo de transformação dos sinais sonoros em sinais representativos de sucessivas abstrações das relações da palavra com as situações concretas. O avanço no controle do comportamento por meio da palavra demanda que as significações que elas representam sejam apropriadas de maneira adequada e complexa (que possibilite fazer múltiplas ligações), uma vez que, compreendida de forma insuficiente, a palavra não possibilita a autonomia na organização das ações, mas antes cria a necessidade de interpretação e orientação por outro indivíduo.

Por exemplo, uma criança que não compreenda o comando de uma palavra em uma atividade ficará inoperante ou produzirá, segundo uma interpretação pessoal, ações equivocadas, comprometendo a sua participação na atividade. A linguagem e o uso da palavra são o suporte para a organização do conhecimento, de forma que a sua ligação com as necessidades é a de esclarecimento e superação.¹⁴

A existência da necessidade põe em evidência o estado cognitivo atual de um sujeito, isto é, naquela esfera de relações nas quais se formou a necessidade, quais são os novos conhecimentos que se deverá adquirir para a efetivação da atividade correspondente. Surge, então, uma força motivadora para transformação do sujeito da necessidade, tanto na esfera da sua posição atual no contexto da situação, quanto na esfera do seu ser enquanto potencialidade, como possibilidade diante de um poder pessoal.

A avaliação esclarecida da necessidade e a organização do pensamento para produzir ações adequadas para a sua resolução só pode ser efetivada pelo uso correto das palavras que envolvem todos os processos intelectuais para a reflexão da realidade. O uso da linguagem para o pensamento cria novas necessidades cognitivas e, portanto, mantém com a atividade uma constante e inextrincável relação de dependência. Como afirma Luria (2005, p. 110),

Ao assimilar palavras e ao usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, usa a experiência de todo o gênero humano, e não só a sua experiência pessoal. A criança classifica objetos, começa a percebê-los diferentemente e assim recorda-os de maneira diferente. Mas a linguagem adquirida da criança não consiste apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Estas expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a conexão de coisas com ações e, o que ainda é mais importante, permitem relacionar as coisas entre si. Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança: adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito além dos limites da experiência pessoal direta; em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha.

Isso permite ao indivíduo generalizar as suas necessidades, isto é, localizá-las em um complexo de relações que vão desde a sua produção até o encaminhamento das possibilidades individuais e pessoais em relação à sua situação. O fato de conhecer qual é o lugar das suas necessidades e quais são as suas possibilidades, permite ao indivíduo uma adequada regulação do seu comportamento para uma determinada finalidade.

¹⁴ Vide relato “Jogo pega-pega americano” em Apêndice B.

Aqui se encontra a principal característica da relação da linguagem com o desenvolvimento de novas necessidades. A generalização, segundo Vigotski (2001, p.12; 290) é o que permite a comunicação, e, está ao mesmo tempo ligada à tomada de consciência. Esta, por sua vez, significa a ampliação da apreensão das circunstâncias nas quais as necessidades são expressas pela linguagem, tendo como principal meio a palavra. Assim, o desenvolvimento da palavra e a sua transformação em conceito amplia a consciência que, por sua vez, cria novas necessidades cognoscitivas, o que inclui, também, as afetivas e emocionais.

Para finalizar este capítulo, faz-se importante uma pequena avaliação das considerações feitas sobre as questões propostas e qual seja a importância para a compreensão da problemática proposta por este estudo. Portanto, pode-se partir da afirmação de que as necessidades são sempre síntese de um conjunto de atividades, mais ou menos complexas. Isso quer dizer que uma necessidade além de não existir por si mesma, está correlacionada a diferentes atividades presentes, mas também, passadas e futuras. Isso significa dizer que uma necessidade está sempre interligada a outras.

O conjunto das atividades realizadas por um indivíduo forma uma cadeia de relações que resultam na sua condição atual. Esta se apresenta como síntese das finalidades postas como, por exemplo, poder ler, escrever, possuir habilidades de comunicação e relações sociais etc., tanto quanto como possibilidade para agir, resultante dessa síntese complexa. A condição atual expressa, portanto, o ter e o poder que implicam em uma qualidade que inter-relaciona as diversas necessidades das atividades.

Assim, uma atividade atual pode existir como forma de resolução de necessidades anteriores ou futuras, como meio de satisfação de uma necessidade não resolvida ou como meio de formação de capacidades ou condições que serão necessárias. Essa condição complexa (estarem relacionadas a diferentes situações no tempo e espaço) da existência das necessidades deve ser considerada sempre que se quiser planejar a produção de necessidades especiais, ou seja, uma nova necessidade pode ser criada intencionalmente, mas deve estar correlacionada com o desenvolvimento das atividades já em curso ou futuras, de um indivíduo.

Portanto, uma característica que se deve considerar na criação de necessidades é a sua instabilidade, ou mobilidade. O fato de existirem necessidades potenciais pode alterar as que estão em curso atualmente. Uma necessidade inicialmente produzida por um conjunto de atividades pode mudar em suas características e meios, durante a atividade que a realiza. Por exemplo, no decorrer da atividade que realiza uma necessidade, pode ocorrer que as

finalidades postas não sejam mais importantes ou surjam outras; nesse caso, a atividade atual dá lugar a outra, porque o seu objetivo não terá mais lugar no tempo e espaço de existência do próprio sujeito. Por outro lado, as atividades atuais podem mudar, no plano cognitivo, as atividades já realizadas, alterando também os significados das futuras que estão correlacionadas. Nesse caso, uma necessidade pode se atualizar alterando o curso das que definiam uma atividade.

Por exemplo, pode-se pensar nos motivos que levaram uma criança à escola. As práticas educacionais instigam-nas a participar da vida escolar, produzem nela uma expectativa em relação às atividades de que tomará parte. Ao ingressar na atividade escolar, a criança leva consigo esse conjunto de motivações anteriores e objetivos futuros. A criança vai à escola com necessidades potenciais correlacionadas a uma situação anterior. A atividade escolar lhe apresentará como algo não conhecido, mas somente idealizado e, portanto, ao deparar-se com a realidade concreta se criará para ela novas necessidades não imaginadas ou previstas por sua idealização do futuro. Surgirão novas necessidades cognitivas, afetivas e emocionais, exigências da realidade concreta atual que fatalmente modificarão o conteúdo e a forma de realização da necessidade inicial.

Essa instabilidade na existência da necessidade pode se transformar em possibilidade para o encaminhamento de uma atividade intencionalmente criada para a produção de novas necessidades. A motivação inicialmente criada para uma dada atividade pode ser alterada modificando-se as condições, objetivos e a situação da atividade presente em relação à alteração dos significados de atividades anteriores ou dos objetivos futuros e, assim, criar-se uma nova necessidade e motivação.

Um aspecto importante é que para se compreender a especificidade das necessidades de um indivíduo, não se pode perder de vista a complexidade das necessidades sociais que estão envolvidas e que valores afetivos e modos singulares se formaram, segundo o lugar que se ocupa nessas atividades. Também é fundamental conhecer os significados que orientam o seu pensamento, até alcançar o sentido pessoal manifesto nas expressões individuais.

É preciso considerar que ocorrem possíveis distorções na personalidade provocadas pelo desigual desenvolvimento das capacidades psicológicas, haja vista que, desenvolvendo-se unilateralmente mas sendo afetado pela multiplicidade das produções humanas, o indivíduo, nessas condições, enfrentará contradições em relação às capacidades e necessidades não produzidas pelas suas atividades. Assim, por exemplo, uma criança pode não ter desenvolvidas a necessidade e as capacidades para aprender determinados conteúdos escolares e encontrar-se obrigada a isso que, fatalmente, provocará contradições entre suas

possibilidades e as exigências da realidade, e, com isso, um sofrimento psíquico em função das forças objetivas contrárias à sua subjetividade. Também, unilateralmente desenvolvidos, os indivíduos imprimem um único e limitado sentido a tudo o que veem e, portanto, perdem a percepção das diferentes forças que agem sobre si, sofrendo dessa maneira a pressão de um mundo estranho e invisível sobre a sua vida.

As mutações da necessidade estão ligadas ao desenvolvimento psicológico, tendo como aspecto central a aprendizagem. Por isso, nos deparamos com o imperativo de considerarmos os fenômenos singulares da necessidade como ontológicos. Desse modo, quando nos referimos às transformações que as necessidades sofrem, levamos em consideração o fato de que elas também se desenvolvem, o que significa que acompanham o desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, ocorre um processo evolutivo da necessidade, juntamente com o do indivíduo.

As esferas de desenvolvimento das necessidades referem-se a que os indivíduos mantêm relações com o mundo objetivo (atividade); relações com o outros indivíduos humanos (inter-relação); relações consigo mesmo (intra-relação). Essas relações singulares estão inseridas na vida comunitária e são mediadas pela sua particularidade. Produzem, portanto, diferentes necessidades que vão desde as imediatamente materiais e instrumentais até as intelectuais e simbólicas das relações não cotidianas com a humanidade e seu universo.

Assim, o ser da necessidade só se poderá produzir como processo humanizador a partir da atividade social, como pertencente aos processos causais do surgimento da atividade como uma posição teleológica, como atividade direcionada a um fim que exige, por sua vez, uma posição esclarecida do sujeito em relação a tal finalidade. Posição clara aqui quer dizer: que o sujeito tenha os recursos materiais, ideacionais e conscientes, ou capacidades psicológicas pertinentes à execução da atividade na qual se encontra.

A criação de uma necessidade nova, quando intencionalmente proposta como finalidade de uma atividade, pode adquirir o papel de transformação orientada dos indivíduos, ou da formação de uma dada individualidade ou personalidade. Produzir as condições contextuais geradoras de uma situação criadora de necessidades novas pode ser um instrumento poderoso para a formação de interesses no processo educativo, voltados ao desenvolvimento humano. O controle da criação de necessidades é potencialmente humanizador e pode ainda conferir um valor para esse processo, orientando a humanização a formas ainda não desenvolvidas historicamente.

Assim, dizer que uma necessidade é percebida pelo indivíduo como sua, equivale a dizer que ele percebe conscientemente o grau de determinação social diferenciando-a em

relação ao da determinação interna da necessidade. Aqui, a liberdade se realiza não como abolição das determinações da sociedade, mas como possibilidade da sua transformação, o que equivale a dizer que as necessidades intrínsecas guardam em si as bases da possibilidade de uma ação revolucionária em diferentes proporções e esferas da vida individual e social.

Compreende-se com isso que a liberdade na tomada de decisão nas atividades é produzida no processo educativo como processo de transmissão e capacitação para a ação criativa e autônoma e isso depende da máxima eficiência do processo de ensino e da qualidade da sua intencionalidade. Daqui decorre que, no projeto pedagógico inicial ao processo educativo, deve, sob pena da alienação profunda e suas consequências para a vida das pessoas, existir já uma intencionalidade de que os indivíduos apropriando-se dos conhecimentos no seu máximo desenvolvimento tenham o conhecimento como uma necessidade intrínseca, própria da sua personalidade e possam, com isso, superar a sociedade na qual existem e ser artífices de novas necessidades humanizadoras. (importante)

Portanto, o desenvolvimento e a multiplicidade de necessidades estão diretamente ligados à diversidade e ao desenvolvimento das atividades nas quais os indivíduos existem e se objetivam. Porém não basta a multiplicidade das atividades, não basta a diversidade do seu conteúdo. É imprescindível, ainda, que se criem situações conscientemente planejadas para o desenvolvimento orientado das necessidades. Isso, sob a pena de não se conhecer na realidade a direção do processo educativo e criar-se mais contradições do que positividade no desenvolvimento psicológico.

As condições, nas quais são organizadas a vida em grupo, a organização, o controle e o direcionamento das atividades, são mantidas sob uma força que está além da individualidade e se revela como poder e dominação localizados.

As relações de poder e dominação da atividade grupal e social estão internamente ligadas à criação de novas necessidades, bem como da manutenção e cristalização de outras, que invariavelmente giram em torno de interesses particulares. Dessa forma, o caráter essencial da necessidade humana, que existe como possibilidade de escolha em um contexto complexo – as necessidades estão sempre ligadas à liberdade -, aparecerá como determinação de uma força estranha e incompreensível para a maioria dos sujeitos no âmbito da atividade social e da vida subjetiva. Aqui vale uma conceituação sobre a necessidade como um conjunto de condições para e no indivíduo, que tanto se torna mais humana quanto mais se expande a liberdade no indivíduo, isto é, a necessidade tem o caráter humanizador na medida em que se cria no indivíduo a sua liberdade – como forma de domínio consciente - em relação às determinações e domínio da vida e dos meios naturais para a sua manutenção (ENGELS,

1976). Para isso inclui-se na necessidade, como conteúdo ineliminável, a escolha consciente entre as diversas possibilidades.

2.6 A necessidade da educação do poder e do domínio

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.

Lev Semionovitch Vigotski

As relações de poder têm sido comumente discutidas com maior ênfase na esfera da política e da economia. Na esteira dessas discussões, o poder e suas relações com a educação adquirem esse mesmo enfoque. No entanto, outra perspectiva é possível para compreender-se o poder humano nas relações educativas. O poder e o domínio da atividade viva, como processo de humanização e desenvolvimento psíquico é uma perspectiva necessária para a orientação da educação em geral, e da escolarização em particular, pois nessas circunstâncias, ele se revela como poder personificado, o que implica uma qualidade na formação do sujeito.

A proposta presente neste capítulo refere-se, então, à necessidade de ampliação da discussão das relações de poder e dominação para que, no âmbito da atividade escolar, possamos ir além das afetações político/econômicas e compreender como o desenvolvimento individual do poder e do domínio da atividade se traduz em desenvolvimento humano para os estudantes e possibilita no futuro uma participação política consciente na vida econômica.

Considera-se aqui, que o processo de escolarização no ensino fundamental significa um momento importante de formação de capacidades psicológicas e daquela personificação do poder, para a criança. Ela se envolve em esferas de representação e pensamento que organizam de forma diferenciada a sua compreensão do mundo e as relações sociais. Assim, esse início de sua entrada no mundo adulto pela organização do pensamento em bases conceituais e teóricas, exige não somente o seu aprimoramento intelectual no sentido das disciplinas escolares, porém, é necessário para a sua formação como sujeito, o mesmo cuidado com as relações de poder e domínio da sua atividade viva e social.

Nesse sentido, entende-se como problema a ser discutido, que a educação política, em sentido lato a da relação dos homens entre si e do domínio da produção de suas vidas em relação à natureza e à sociedade, deve ser assunto, ou mesmo uma disciplina, importante no âmbito do ensino e da escolarização.

Outra característica da discussão proposta aqui é que comumente o poder também é compreendido como controle e submetimento da vontade, do direito e da realização dos indivíduos. Assim, é denominada como poder, a ação do estado, a ação de uns grupos sobre outros, a produção ideológica, a ação de um adulto sobre a criança, etc. No entanto, considera-se neste trabalho que essa forma do poder é na verdade uma vicissitude histórica que se caracteriza como dominação. Essa, por sua vez, revela mais o exercício do uso do poder para interesses particulares, do que o poder e a capacidade de domínio como forma necessária da atividade viva.

É objetivo desta discussão demonstrar quais são as formas de desenvolvimento humano que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo como sujeito social, constituído de uma personalidade, em que o poder e o domínio se revelam como possibilidade de participação social ativa e consciente e como o processo educativo e a escolarização são fundamentais nesse processo. Outrossim, é preciso demonstrar como o poder está diretamente ligado à produção de necessidades e motivos intrínsecos para a atividade de estudo, tendo em vista que é na vida social econômica e política que os conhecimentos resultantes dessa atividade adquirem um sentido mais amplo do que aquele do cumprimento de tarefas.

Com essa orientação e observando a urgência que se nos apresenta a consideração e implantação de práticas que demonstrem a criação do poder nos indivíduos como essencial ao seu desenvolvimento, passaremos a uma discussão sobre como, no ser humano e na sociedade desenvolve-se o poder.

O poder está diretamente ligado à atividade e ao movimento. As condições e pressupostos para a atividade viva como condição da existência do poder humano devem ser, então, analisados, visto que é na esfera do conceito de necessidade que se compreenderão tais condições e pressupostos.

2.6.1 A posse do conhecimento e o compromisso com a sua transmissão

Por que o conhecimento produzido coletivamente é fundamental para a constituição do ser humano? Pode o indivíduo aprender por conta própria e orientar-se como um ser social?

Para responder a essas duas perguntas, retomo à proposição na qual se encontra o pressuposto de que o indivíduo é, em si mesmo, insuficiente para produzir por sua própria atividade o conhecimento já constituído pela humanidade. Assim, para vir a ser como o outro,

o homem precisa aprender, precisa apropriar-se do conhecimento com o qual possa se orientar nas relações sociais.

Daqui decorre uma situação em que todo indivíduo se encontra ao nascer, é o outro quem possui e detém o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento. Todo indivíduo depende, necessariamente, das gerações mais velhas para a transmissão dos conhecimentos já produzidos. Não é capaz de construí-lo só com sua própria atividade.

Dessa relação de dependência, decorre, ainda, que a continuidade e desenvolvimento da própria sociedade exige um comprometimento daquelas gerações na constituição do poder das novas, para que possam exercer o domínio da sua existência.

Não basta adquirir um determinado poder, é preciso aprender a usá-lo em diferentes situações e ter condições para dominar as esferas de sua realização. Logo, a ocorrência de uma necessidade circunstanciada por condições contraditórias e o movimento em direção ao seu objeto criam, além de tudo, outra necessidade, a da capacidade individual para a manutenção controlada das situações e condições favoráveis aos próprios interesses, tanto no âmbito individual quanto no da sociedade.

Portanto, são necessidades não somente a força, o meio, os instrumentos e os conhecimentos para agir, mas o controle e manutenção das diferentes situações, não somente o domínio, mas também o exercício de uma dominação.

Toda sociedade e indivíduos devem, afinal, como manifestação de sua maturidade, exercer domínio sobre as atividades que estabelecem com a natureza e com os outros homens na manutenção de sua vida. Esse domínio significa justamente ter os conhecimentos e saber usá-los nos mais simples e nos mais complexos processos de orientação e controle das ações.

O conhecimento aparece em cena como meio geral e representativo da especificidade da atividade humana e transforma-se em constituinte mediador das ações de orientação e de controle consciente na atividade social, como meio de exercício do domínio.

Portanto, à guisa de síntese dessas afirmações, reiteramos que o conhecimento produzido coletivamente pelo conjunto dos homens é fundamental na constituição de cada indivíduo como sujeito. Para orientar-se na vida social como representante de sua cultura, como homem livre da condição natural, com consciência e capacidade de análise crítica (teórica) das condições de sua vida, todos dependem da intencionalidade daqueles que têm posse e dominam (controlam e orientam) as possibilidades da aquisição do conhecimento.

Passamos a considerar, então, que o domínio da atividade consciente está no cerne da problemática sobre desenvolvimento social e individual. Daí é preciso compreender o domínio como uma atividade especial.

O conjunto dos conhecimentos e de sua autoconsciência para os indivíduos ou grupos sociais forma a unidade que permite correlacionar – cognitiva, afetiva e emocionalmente - uma atividade específica à concreticidade das relações vivas, dominando-as. Devemos, então, analisar o domínio como sendo uma atividade, quer dizer, precisar tal encadeamento para estabelecer qual seja o compromisso do processo educativo referente às relações de poder e dominação, e a que, finalmente, a atividade de estudo se destina.

2.6.2 Da necessidade do domínio no âmbito social e individual

O componente nuclear da atividade é a ação, em que se encontram reunidas todas as qualidades objetivas e subjetivas que formam uma totalidade e que permitem identificar a especificidade da atividade humana. Desde o controle motor no espaço material até a ideação do resultado final da atividade, o conjunto das capacidades psicológicas funcionam integradamente na solução de uma tarefa. É, também, em conjunto, interrelacionando-se, que as funções psíquicas orientam e controlam a atividade direcionada a um objeto. (Vigotski, 2004)

A possibilidade de controlar e orientar o “movimento vivo” – nas palavras de Bernshtéin (Davidov 1988) - no meio material expressa a capacidade de dominar as alterações em si e no meio, redirecionando as ações em função de novas necessidades e objetivos. Portanto, correlaciona-se com a superação das adversidades que surgem na atividade.

Seguindo-se essa concepção de ação, entende-se que o conjunto das capacidades motoras e psicológicas para o exercício do domínio depende não exclusivamente das capacidades herdadas, mas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional fundado na própria experiência individual que, no caso humano, é subsumida e orientada pela experiência humana genérica, acumulada na cultura.

Portanto, é na totalidade do seu desenvolvimento que o indivíduo, como parte representativa do meio material e cultural, encontrará as possibilidades do domínio objetivo e autodomínio da conduta. Compreende-se, com isso, que toda ação é constituída desde o princípio por processos de aprendizagem e de transformação das capacidades inatas. Segundo o mesmo autor Davidov (1988) e obra referida acima,

Ainda que o movimento se realize no espaço exterior, simultaneamente tem um espaço próprio. N. Bernshtéin, sobre a base da generalização de todas as propriedades da motricidade em suas inter-relações com o espaço exterior, introduziu o conceito de campo motor. A ausência de linhas estáveis

idênticas no campo motor e a irrepitibilidade do movimento induzem a pensar que o movimento vivo se estrutura sempre de novo. O campo motor se organiza por meio de movimentos de busca, de prova que sondam o espaço em todas as direções. (p. 35/36)

Com isso, como vimos acima, possuidora desse movimento de busca, toda criança ao nascer é inserida na atividade social e, sob determinadas condições e contextos, surgem para ela novas necessidades diferentes das especificamente orgânicas, em relação à sua orientação. São necessidades criadas principalmente pela ação dos adultos cuidadores que se tornam o centro das atenções da criança e reestruturam a sua forma de agir. Para que as ações correspondam à sua existência no meio cultural é necessário adquirir uma nova força, um novo poder e o elemento mediador para isso é o adulto.

Em pouco tempo de relacionamento social o adulto, torna-se o elemento necessário para as exigências dessas necessidades, torna-se o objeto das ações de orientação da criança. A toda e qualquer necessidade o adulto é requerido como meio para as ações. Daqui decorre a idéia, em que o adulto representa o principal elo mediador entre a criança e o mundo humano, portanto o principal elemento do seu desenvolvimento e da configuração que tomam as suas ações.

As ações que são representadas inicialmente por atos motores reflexos, expressivos e emocionais tornam-se, paulatinamente, com a atribuição individual de tarefas em atividades coletivas, ação humana propriamente dita, isto é, motivada por objetivos comuns e orientada por significados socialmente constituídos, que expressam não uma reação, mas o controle gradativo do tempo e do espaço culturais. Considera-se com isso, que o desenvolvimento social da criança representa a autonomia como forma de satisfação da necessidade de domínio da realidade sócio-cultural.

De tudo isso, depreende-se que, na formação da personalidade, da dependência absoluta ao nascer à autonomia adulta, transcorre um longo período onto e sóciogenético de desenvolvimento da necessidade e da capacidade de dominar as condições da vida individual e social. Essa história de aprendizagem do poder e do domínio é fundamentalmente dada por um processo educativo, o que implica também compreender que a personalidade pode ser educada. Como afirma Vigotski (2004), “A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude” (p. 100). É justamente nessa reestruturação das funções, para o desenvolvimento social da criança e da sua personalidade, que se encontrará o compromisso com a transmissão do conhecimento

e com os objetivos que a atividade educativa pode ter com o futuro comportamento dos indivíduos.

Dessas idéias, surge outra característica que se reclama esclarecer sobre a atividade de domínio. No desenvolvimento da atividade social o domínio da natureza e de seu conhecimento, o domínio de si próprio e das próprias ações dirige-se, factualmente, ao domínio dos outros indivíduos como divisão social do trabalho.

Aqui é preciso compreender as consequências desse fato para o processo educativo e como essa dominação de uns homens sobre outros se transformou em processo negativo para a humanização. A possibilidade de exercer domínio sobre si e sobre a natureza, que representou uma atividade positiva na transformação evolutiva da humanidade, sob as atuais condições sociais e econômicas, e em relação ao desenvolvimento psicológico da consciência, se contrapõe à humanização.

Se considerarmos que a riqueza da humanização de um indivíduo pode ser reconhecida pela proporção na apropriação dos bens culturais historicamente desenvolvidos, poderemos entender que o âmago da contradição entre a positividade do crescente domínio sobre a natureza e da sua contraposição à humanização se refere ao fato de que uma grande massa de indivíduos não participa da apropriação dos conhecimentos na sua forma mais desenvolvida. É na sociedade de classes que a dominação de uns indivíduos sobre outros ganhou espaço. É nesse contexto que se criaram determinadas condições sociais e econômicas nas quais os indivíduos são continuamente alienados, pelo exercício da dominação política, econômica e ideológica, da sua participação social e dos conhecimentos necessários à crítica da sua própria existência. Como afirma Duarte (2004, p. 6)

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção.

Portanto, exige-se perguntar como ocorre que umas pessoas se submetam a outras. Pode ser um processo natural, uma inclinação individual, um problema de personalidade? A maioria dos indivíduos nasce propensa a ser dominada? Ou isso pode decorrer do processo educativo? Nesse caso, quais são as implicações que daí decorrem?

A resposta é não para a possibilidade da submissão ou da personalidade submissa como características naturais, e sim para a origem educativa dos modos de se relacionar com o outro e com a sociedade. Para gestarmos a possibilidade de uma sociedade onde essas

relações de poder e dominação sejam necessárias e inequívocas ao desenvolvimento humano, precisamos atinar para essas questões que, por sua natureza, vinculam o processo educativo com o compromisso da transmissão do conhecimento e formação dos indivíduos para uma sociedade futura.

Das condições iniciais da criança e do contexto social surgem inúmeras necessidades que a incluem em um mundo em que ela se representará, afinal e sempre, como um membro, como alguém diante dos outros. Isso quer dizer que no processo educativo forma-se na criança, como exigência da consciência, segundo Leontiev (1978), um “quadro do mundo” (p. 92-93). Este que, como representação do ser no mundo inclui o indivíduo mesmo e o mundo material e a sociedade como possibilidade existencial. É a partir dessa representação para si de sua existência no mundo, que o sujeito mobilizará os seus poderes e organizará e controlará as suas ações.

A posição que a criança ocupa no mundo dos homens é desde o início, determinada pelas relações interpessoais mais próximas e pelas expectativas socioculturais de formação para a atividade social. Assim, ao longo do desenvolvimento, a criança será incluída em atividades que propõem objetivos futuros ao comportamento, formas de ser que é seu objetivo final. Modos de se comportar, pensar, sentir, desejar etc. já estão embutidos nos conteúdos das atividades a que se sujeita o indivíduo desde o início de sua vida.

Assim, compreende-se que a personalidade e o caráter com o qual os sujeitos se relacionam e a formação de suas atitudes diante das situações são produtos de relações de dominação pré-existentes. Essas relações são educativas por sua natureza, e também, determinantes das possibilidades de desenvolvimento por sua qualidade.

Compreende-se que é necessário tanto a aquisição de poder quanto saber com ele dominar as condições de produção da atividade para a transformação dessas relações. Aqui se revela um dos papéis fundamentais da atividade de ensino: saber considerar se, na sua atividade, os sujeitos adquiriram na integralidade, os conhecimentos e as possibilidades de com ele agir, ou se o poder adquirido refere-se à possibilidade de execução operacional de algumas ações sem o correspondente domínio da atividade.

Faz-se necessário que, na atividade de ensino, a aquisição dos poderes a ela correlacionada não se limitem, em função da dominação por interesses particulares de grupos sociais, a representar para os sujeitos uma única possibilidade determinada pelo mundo do trabalho, de ações reduzidas e alienadas.

A anulação da possibilidade de vir a dominar o mundo no qual se vive, e determinar as transformações das condições de satisfação das necessidades criadas socialmente, bem como

criar novas situações de desenvolvimento coletivo vem justamente do fato de que, nessa atividade a aprendizagem se faz fragmentada e limitada pela dominação. Naquilo que se pode ver como resultado da atividade de ensino, o poder adquirido tem se resumido, para a maioria dos sujeitos, à dependência da determinação do que e para que fazer, de forma impessoal e arbitrária em relação a si mesmo. Daqui deduz-se o quanto, em relação à atividade de estudo, essa situação vivenciada nas escolas é determinante da desvinculação dos aprendizes com a atividade de produção de conhecimentos e de estudo.

Como ocorre, então, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a capacidade como poder e o domínio como possibilidade de realização das próprias atividades? Como podemos relacioná-la ao processo educativo na formação do sujeito social?

Muito além do desenvolvimento maturacional do cérebro e do sistema neurofisiológico “o psiquismo”, “o psicológico”, “a mente” ou qualquer outro nome que se queira dar para o sistema de orientação e controle da atividade viva, a aprendizagem é o meio pelo qual esse sistema se desenvolve no ser social. Todas as manifestações, inclusive aquela referente à submissão indicada acima, são produtos do processo educativo no qual a aprendizagem ocorre (ELKONIN 1999).

Por meio das ações conjuntas e da existência de produtos humanos, a criança aprende a manipular os objetos e a compreender a sua função social. Adquire esse poder para agir como um humano e desenvolve-se na atividade coletiva, desde a diádica até as mais complexas relações virtuais no mundo digital, com a mediação da linguagem, a aquisição de significados sociais e produção de sentidos pessoais. Compreendendo a função dos objetos, a criança pode com eles realizar ações com autonomia em diferentes atividades sociais, e, com isso, estabelecer um valor para o seu uso e para as consequências na própria vida e na dos outros.

A experiência da criança na atividade social, com os seus objetos e a mediação do código linguístico – conjunto dos significados sociais – produz um valor para cada experiência e cria um sentido pessoal e afetivo da experiência para o conjunto de suas relações. Esse valor dos objetos e dos objetivos da atividade está no centro de formação daquele quadro do mundo no qual o sujeito se encontra. Como afirma Vigotski (1996, p. 299), “[...] o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico”.

Assim, as inter-relações entre os significados sociais e os sentidos pessoais transformam-se nos principais reguladores das ações que satisfazem as necessidades do indivíduo. Tornar-se autoritário ou submisso, dominador ou dominado adquire um valor no

conjunto das atividades voltadas para a satisfação de interesses pessoais. Essas inter-relações ocorrem sob relações de poder e dominação socialmente desenvolvidas – educativas e políticas – que implicam as possibilidades de formação da personalidade e do caráter dos indivíduos.

Portanto, a educação refere-se, também, a uma influência na criação do quadro do mundo dos indivíduos, o que induz a educar a posição que o indivíduo poderá assumir diante de suas relações, se, como submisso, ou ativamente participante, cooperativo, autônomo e criativo. Mais que isso, significa que a educação pode sim determinar os objetivos do exercício do domínio sobre os objetos e das atividades sociais, para que fins a dominação deve ser exercida, se esta pode ir além do interesse pessoal e incluir a humanidade como um todo, se pode ser uma educação política. Como nos alerta Saviani (2007, p. 154),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Assim, se na sociedade atual a personalidade tem se tornado a expressão do individualismo e não da comunidade entre os indivíduos. Tal dado ocorre como característica do processo socio-educativo que representa interesses grupais contraditórios à coletividade. Portanto, é de interesse social e humano a constituição de processos educativos que formem a personalidade voltada para a comunidade. No âmbito da escolarização, a vinculação à produção de conhecimentos, deveria, da mesma forma, ter a humanidade com fim último para a atividade de estudo.

Ao considerar essas ideias e avaliar as relações de poder e dominação, pode-se afirmar que tanto é necessário orientar a educação para a formação de poder nos indivíduos, quanto é o domínio uma atividade importante para a regulação e orientação da sua vida. Não se quer afirmar, porém, que exercer o domínio da atividade social seja determinar uma única possibilidade para o seu ser.

A importância da dominação se reveste do fato de que ela é realmente necessária. Se, como seres sociais, pretendemos um futuro para a continuidade da humanidade como possibilidade para todos, temos que, afinal, dominar essa possibilidade. Isso somente será possível se admitirmos a necessidade da aprendizagem das relações do poder em sua integralidade e do ensino das relações políticas em todos os níveis da educação, para que

afinal, nessa esfera da existência, a personalidade possa expressar-se como positividade da formação humana, e não apenas como expressão de contradições afetivo-emocionais produto das relações alienadas.

Isso quer dizer que a aprendizagem como poder integral envolve a apropriação dos conhecimentos como forma de utilização prática e consciente, mas, mais que isso, como forma de estabelecer poder orientador, executor e controlador sobre a atividade como um todo e não somente sobre as ações individuais. É por isso que o desenvolvimento cognitivo exige, ainda, o desenvolvimento das possibilidades de reflexão sobre o próprio poder em relação ao dos outros e, como pode se juntar a eles na solução das problemáticas comunitárias. Não como competição pela posse dos meios de domínio e subjugação, mas como coordenação das ações em direção ao bem comum. A personalidade, nesse sentido, pode existir em relação às contradições postas pela existência social, como expressão da positividade do processo de humanização, e não como estranhamento de si como ser social.

Mais do que isso, defende-se aqui, que é inevitável para a transformação da sociedade que esse ensino faça parte do centro das intenções educativas escolares, já no primeiro momento de entrada da criança na escola. Quando em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e econômicos, com o domínio tecnológico dos instrumentos e meios de intervenção na realidade material, deve-se, no ensino fundamental, aliar o domínio político das relações sociais no interior da instituição escolar, como objetivo curricular. Esse domínio, porém, não pode estar voltado para os interesses competitivos de uma sociedade mercantilista, mas sim, para a construção de uma nova sociedade, para uma sociedade idealizada pelo conjunto dos homens e para todos.

Assim poderá acontecer como eixo do processo educativo, o ensino e uso do poder humano e, da mesma forma, o uso da dominação, como processo positivo para o desenvolvimento da sociedade. É impreterível, para o processo educativo, produzir formas de atividades em que o poder e o domínio da vida social possam ser dados às novas gerações como possibilidade de avaliação consciente das consequências dos próprios atos em relação a si e, principalmente, em relação à coletividade dos homens. Essas qualidades só se tornam efetivas, quando na atividade de estudo os conhecimentos podem ser ligados à concreticidade da vida em suas diversas manifestações como poder de participação, tendo a autoria como expressão da vinculação ao conhecimento.

CAPÍTULO – 3

MOTIVAÇÃO

Não existe atividade prática do homem que não inclua componentes psíquicos – cognoscitivos e de motivação.
Sergey L. Rubinstein

Quando nos referimos ao sistema psicológico das formas de ser que são específicas para um indivíduo, temos um eixo central que delimita a nossa análise. Esse núcleo da atividade psicológica representa sempre uma ligação entre a orientação e o controle da execução da atividade viva. No caso do ser social isso acontece, ainda, como *sujeito* de uma dada atividade. Essa afirmação implica o entendimento de que a instância orientadora dos comportamentos encontra-se na síntese particularizada da experiência vivida com outros indivíduos, que se expressa como personalidade na formação da consciência.

Vigotski (2001, p. 193-194), quando, por exemplo, analisa as relações entre pensamento e linguagem, afirma que aquele se origina das necessidades, interesses e emoções que representam a afetação e o controle cognitivo consciente de uma atividade. Afirma, ainda, que

Para compreender a linguagem dos outros, não é suficiente compreender as palavras; é necessário entender seu pensamento. Mas, inclusive isso não é suficiente, também devemos conhecer as motivações. A análise psicológica de uma expressão não está completa até que se alcance esse plano.

Este capítulo foi construído no sentido de buscar uma compreensão sobre o papel da motivação na sua inter-relação com a necessidade e com a atividade, e, portanto, vislumbrar sua importância para o estudo como atividade do sujeito. Aqui, se pretende demonstrar que a motivação ocupa um importante papel de orientação pessoal para a assunção de uma atividade. Se a necessidade é estruturante da atividade, a motivação, por sua vez, indica as possibilidades de efetivação da atividade, ou a forma como essa se desenvolverá. Portanto, os aspectos sobre a formação de motivos tornam-se importantes na atividade pedagógica, para que se possa articular a formação de sentidos para a vinculação com a atividade escolar.

3.1 Bases do surgimento da motivação

A motivação é essencial quando se procura resolver problemas do comportamento psicológico, já que ela é fundamento da própria atividade viva e psíquica. A motivação, como se pode deduzir da afirmação feita por Vigotski na citação acima, está ligada aos processos mais básicos do funcionamento neurofisiológico, das reações físico-químicas dos processos biológicos e dos processos do pensamento por meio da significação da experiência viva. Toda motivação, então, encontra-se ligada à atividade motora ou intelectual e compreende um conjunto de ações de orientação.

Embora a **condição biológica** não seja suficiente para explicar o comportamento humano, ela é necessária para compreender o modo de funcionamento dos processos básicos da relação orgânica com o mundo material. A base material do comportamento psíquico não pode ser negligenciada na compreensão dos processos psíquicos superiores (VIGOTSKI, 2004 p. 12).

Assim, por ora, e pelas limitações das considerações que faremos sobre a motivação, interessa saber qual é o esquema geral de funcionamento do processo motivacional, uma vez que há uma forma pela qual o organismo entra em atividade com o mundo material que sintetiza esse processo. A orientação, a execução e o controle da relação – estrutura mais geral do comportamento – se dão basicamente por um processo de “regulação indutora e executora da atividade” (SERRA, 2004 p. 2;117).

A motivação, como expressão das condições internas do homem, segundo Serra (2004, p. 2), “determina, regula, a direção (o objeto-meta) e o grau de ativação ou intensidade do comportamento”. Assim, ela representa um conjunto de fatores internos que, ligados aos processos neurofisiológicos, constituem uma complexa rede de ligações sistêmicas e funcionais que relacionam o homem com o seu mundo material por meio da sensibilidade e da atividade, para a satisfação de suas necessidades. Segundo esse autor,

A motivação é uma complexa integração de processos psíquicos que implicam a atividade nervosa superior. Os reflexos psíquicos, ideais, se produzem em virtude do funcionamento fisiológico do cérebro. Motivação e atividade nervosa superior são duas faces essencialmente distintas, mas inseparavelmente unidas. A motivação é um fenômeno psíquico, ideal, subjetivo. A atividade nervosa superior é uma atividade material, fisiológica, do cérebro.

A natureza sensível da relação viva do homem com o mundo sugere um processo de registro material das experiências, isto é, a qualidade que tem o organismo de, estando em

contato direto com o mundo, fixar por meio dos órgãos dos sentidos e da irritação nervosa as transformações orgânicas causadas pelo contato material (LURIA, 1991). Assim, a luz causa um efeito físico-químico sobre o órgão da visão, as vibrações do ar no órgão da audição e assim por diante com todos os órgãos dos sentidos. Esse registro é fundamental para que o sistema psicológico possa orientar o homem nas suas relações, corrigindo e reorientando as suas ações com vistas à efetivação dos objetivos que garantem a sua atividade vital.

Semelhante funcionamento significa que a afetação sensível não causa somente reações ou as registra como um evento, como um acontecimento, mas, que produz a formação de um sentido biológico da relação, o qual é dado pela informação sobre a qualidade da relação, no que tange à preservação ou à deterioração para o próprio organismo.

Considerando, então, o processo de desenvolvimento individual de uma criança, teremos que, por um lado as relações materiais – com objetos físicos – são inicialmente uma condição necessária para a produção de sentidos orientadores das relações com o mundo, em relação a si mesmo. Saber com quais objetos se pode relacionar sem causar danos ao corpo é uma aprendizagem necessária. Por outro lado, a afetação sensível possibilita, também, conhecer o movimento e as consequências das relações entre os próprios objetos, isto é, como se afetam entre si quando se movimentam. Conhecer como os objetos em movimento podem alterar as condições objetivas representa outra aprendizagem necessária à produção da relação de si com o mundo, para a satisfação de necessidades.

Assim, em um primeiro momento podemos entender que nas condições internas necessárias ao movimento orientado pelas necessidades (motivação), encontraremos uma história de relações imediatamente materiais que foram registradas pela sensibilidade e que formam um conjunto de *representações* sensíveis das qualidades das relações com o mundo. Mas, o desenvolvimento do indivíduo humano não representa um simples acúmulo de relações materiais e imediatas. Mais que isso, essas relações, quando existem na vida com os outros homens, adquirem outras qualidades que produzem novas condições internas para a motivação. A condição social da formação do sentido da motivação implica no seu desenvolvimento impondo a esta a característica tornar-se socialmente condicionada, como vimos na página 73, no capítulo sobre a necessidade.

Na vida com os outros homens, em sociedade, a história individual de conhecimentos sobre a qualidade dos objetos e as consequências das relações entre si, são insuficientes para a aprendizagem sobre as relações entre os homens e seu mundo. O conhecimento sobre a existência da sociedade (que aparece primeiro, como disposição dos homens no tempo e no espaço, e depois como abstração das consequências dessa relação espaço/temporal) só pode

ser alcançado por um processo de mediação produzido pelos outros homens nas relações com a criança. Como salienta Leontiev (1978a, p. 161),

Os vínculos biológicos diretos iniciais criança-mãe logo são mediatizados pelos objetos: a mãe alimenta a criança de uma vasilha, a veste com a roupa e a entretém manipulando um brinquedo. Ao mesmo tempo, os vínculos da criança com as coisas são mediatizados pelas pessoas que a circundam: a mãe aproxima a criança da coisa que a atrai ou talvez a afaste. Em uma palavra, a atividade da criança aparece cada vez mais, realizando seus vínculos com o homem por meio das coisas, e os vínculos com as coisas por meio dos homens.

Nesse processo de mediação realizado pelo adulto, forma-se na criança um registro (representação idealizada) da própria mediação como qualidade socialmente atribuída às qualidades dos objetos e suas relações com os homens e desses entre si, ou seja, na mediação, os objetos, as ações objetais e as relações entre os homens adquirem qualidades que produzem um novo sentido não mais estritamente biológico, mas socialmente constituído. Os sentidos do movimento orientado pelas necessidades são, agora, significados. Isso quer dizer que, ao sentido biológico individual funde-se um sentido dado pelo outro – sujeito da mediação - na relação social.

A fusão do sentido biológico com o sentido social produz um afeto na criança, isto é, a transformação da afetação interna (registro da afetação sensível) em relação social. Essa é uma nova condição para a motivação, isto é, a própria motivação passa por um processo de desenvolvimento a partir do momento em que as relações biológicas se produzem, também, como sociais e significadas. Vigotski (1997, p. 86) faz as seguintes considerações a esse respeito:

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à da autoconsciência da personalidade como à da consciência da realidade. Meu desprezo com a outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, como compreensão dela. E essa complicada síntese é onde transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que *se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões.* (tradução e grifo nossos)

Nesse processo de formação ontogenético, aquelas condições biológicas de fragilidade e incapacidade de auto-manutenção produzem uma insegurança diante das dificuldades para agir no mundo dos homens e o outro é requerido como necessário para a sobrevivência, isto é, cria-se uma condição de dependência na criança.

A dependência produz, por um lado, a necessidade (impulso afetivo) de um entrosamento psicológico das ações orientadas – para que haja a cooperação é necessário que as motivações da criança e do adulto coincidam de alguma maneira – por outro lado. É, justamente, essa relação que se estabelece que irá, aos poucos, possibilitar a aquisição de conhecimentos que levam à autonomia dos motivos sociais orientadores das ações.

Assim, os motivos produzidos nas relações adquirem um caráter, ao mesmo tempo, interno/externo. O afeto como expressão desse duplo caráter, passa a mediar todas as relações humanas da criança e a determinar, em certo sentido, o processo de sua transformação de ser biológico em ser social, isso é, a sua transformação em indivíduo humano. Vigotski (1987, p. 14), por exemplo, tratando sobre os processos de formação da imaginação deixa explica que,

Os psicólogos assinalaram a muito tempo o fato de que todo sentimento tem uma expressão não somente externa senão também uma expressão interna que se manifesta na seleção das ideias, as imagens e as impressões; a este fenômeno lhe nomearam lei da dupla expressão dos sentimentos: o medo, por exemplo, se manifesta por uma rápida sudorese, secura da garganta, mudanças na respiração, palpitação e também pelo fato de que as impressões recebidas pelo homem nesse momento, todas as ideias que chegam a seu cérebro com frequência estão rodeadas do sentimento que o domina.

Quero acrescentar que o caráter da motivação externa encontra-se no fato de que surgiu uma nova forma de relação subjetiva com os objetos do mundo. Isso implica compreender que não são os objetos que são motivadores, mas a relação que se estabelece com eles por meio das capacidades e necessidades de um sujeito. É ele quem ativa ou não o movimento em direção a determinado objeto ou relação social.

A importância da compreensão sobre a formação e desenvolvimento da motivação na criança pode ser expressa como fundamental para a constituição do ser humano, visto que, por meio do afeto, ela adquire uma conotação social e une o homem à cultura. Esse entendimento pode ser mais bem esclarecido com as palavras de Vigotski (1997, p. 177-178), quando ele diz que

Durante muitos anos a criança permanece inadaptada à existência independente, e nessa inadaptação, nesse incomodo da infância, está a raiz de seu desenvolvimento. A infância é o período da insuficiência e da compensação por excelência, isto é, da conquista de uma posição com respeito ao todo social. No processo desta conquista, o homem, como biótipo determinado, se transforma em homem como sóciotipo, o organismo animal se converte em personalidade humana. O domínio social deste processo natural se chama educação. (tradução nossa)

A motivação não pode, então, ser compreendida fora do âmbito da necessidade, e esta fora da atividade, visto que elas mantêm estreita vinculação com a globalidade da situação

vivenciada pelo indivíduo, tanto do ponto de vista orgânico (sentido biológico) quanto do ponto de vista da personalidade (sentido pessoal), ou ainda, do ponto de vista da significação (sentido social) da atividade. É necessário afirmar, ainda, que essas formas de *sentido* integralizam-se na orientação psicológica fundindo-se em um modo particular de objetivação das ações.

A motivação é plena de sentido e orientação, representa a complexidade do caráter ativo do sujeito diante de sua atividade, e está direcionada ao conteúdo da necessidade, isto é, ao seu objeto.

A motivação representa a possibilidade de efetivação da atividade. Para compreendê-la em seu desenvolvimento precisamos atinar, também, para uma condição da atividade, que é o surgimento de novas necessidades. Elas representam a existência de uma situação em uma determinada circunstância, criada pelas inter-relações da própria atividade e dessa com o indivíduo. A situação circunstanciada de uma necessidade exige do indivíduo conhecer o objeto de sua resolução. Ao conhecê-lo, o indivíduo se move em sua direção com o conjunto de meios externos e recursos próprios do seu ser, os instrumentos materiais e ideacionais ou simbólicos (LEONTIEV, 1981).

Esses meios, que possibilitam a motivação do indivíduo, são orientados fundamentalmente pela afetividade. Os afetos, qualidades atribuídas pelo sujeito a um objeto, representam a valoração que um indivíduo confere ao objeto em uma dada situação vivenciada. Essa valoração possibilita a hierarquização e o uso adequado de um objeto em diferentes situações (VIGOTSKI, 2000). Assim, os afetos participam na orientação da escolha do instrumento para a efetivação de uma ação segundo os objetivos (ou interesses) individuais correlacionados com os sociais em uma dada situação.

Para isso, os instrumentos que permitem a atividade do sujeito devem representar, para ele, meios constituídos de sentido orientador das suas ações. É justamente o sentido que o instrumento adquire que orienta o sujeito na consecução dos objetivos das suas ações. No entanto, quando em uma atividade os meios e recursos são insuficientes para se alcançar os objetivos da tarefa dada, surgem novas necessidades que alteram o conteúdo da motivação, pode tornar-se necessária, por exemplo, a busca de novos meios instrumentais ou cognitivos e o processo de adquiri-los altera a afetação das relações com os objetos e o teor da motivação, que se transforma.

A motivação não representa um movimento independente do sujeito, não pode ser compreendida como simples impulso correspondente a estímulos; nem dos reflexos nem dos produzidos por associações. A motivação humana insere-se em um contexto mais amplo do

que o da imediata atividade material sensível, encontra-se sempre correlacionada à atividade social na sua totalidade, mesmo que esta não represente um determinante exclusivo das ações individuais.

Assim, o dinamismo das ações tem como fundo significativo a motivação. É a necessidade constituída pelos estímulos afetivos que incita à organização e hierarquização dos afetos que se constituem em motivos. Essa organização se dá pelos recursos intelectuais do pensamento e, assim, o próprio pensamento se torna motivado pela situação e expressa uma orientação para as ações (VIGOTSKI, 1977 p. 266). Nesse processo de organização torna-se relevante a escolha, ou o ato eletivo dos afetos que constituirão os motivos. A necessidade e os afetos entram em confronto, são ponderados e avaliados e eleitos como necessários diante de um objetivo (VIGOTSKI, 2000, p. 295).

Esse processo assim se desenrola, pois, em toda situação ocorre uma estimulação que parte da concretude das condições objetivas, isto é, uma excitação sensível que recupera os registros das afetações produzidas em experiências passadas. Entra em jogo, então, uma seleção de afetos que foram produzidos e estão em correspondência com as estimulações presentes no dado momento. Como afirma Vigotski (1997, p. 314), “A psique seleciona uns pontos estáveis da realidade entre o fluxo geral. [...] É um órgão seletor, uma peneira que filtra o mundo e o modifica de forma que resulte possível atuar”.

Na análise da situação, para a escolha dos objetivos das ações, o homem utiliza os processos de categorização, comparação, de racionalização, reflexão, avaliação, etc., recursos já desenvolvidos pelo pensamento e procede a uma escolha que articula os estímulos formando afetos, e estes em motivos que orientam as ações. Como demonstra Vigotski (2000, p. 295)

[...] o estímulo se converte em motivo em determinadas circunstâncias, que dá vida a uma formação reativa complexa e se introduz em um determinado sistema de valoração da disposição, já formada e de hábitos. Esta complexa formação reativa que se cristaliza em torno do estímulo, é o motivo.

Porém, Vigotski (2000 p. 288) faz, ainda, a seguinte afirmação que implica compreensão sobre o ato eletivo, “A liberdade humana consiste precisamente em que pensa, isto é, que toma consciência da situação criada”.

Quero fazer uma consideração a esse respeito da “situação criada” e analisar o fato de que qualquer sujeito em uma situação não está absolutamente submetido a ela, isto é, determinado. A existência em uma situação implica que o sujeito, primeiro a constrói no seu pensamento por meio das representações, significados e sentidos, articulando todos os

processos afetivos e emocionais presentes ou que são evocados pelas necessidades passadas e futuras. Por si, essa possibilidade de articulação e escolha se dá pela utilização de meios psicológicos como, por exemplo, o significado, a construção lógica da linguagem, a racionalidade, etc.

O reconhecimento de que o homem se utiliza de meios psicológicos para escolher está em correspondência ao fato de que utiliza instrumentos para agir na realidade. Segundo Vigotski (1997, p. 181), “Sabemos que, segundo a teoria do materialismo histórico, o emprego de instrumento é o ponto de partida responsável pela singularidade do desenvolvimento histórico do homem, que lhe diferencia do desenvolvimento zoológico de seus antecessores.” Por isso, o ato eletivo para esse autor significa o processo de introdução de um “estímulo artificial” produzido materialmente (instrumento) ou articulado intelectualmente (meio psicológico) para mediar a escolha em uma situação concreta. Na definição de atividade instrumental, Luria (1998, p. 26) reafirma essa proposição, isto é, o caráter mediado da atividade humana dizendo que

“Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa.

A expressão “pela própria pessoa” quer dizer pelas necessidades da personalidade. Revela-se, dessa forma, mais um aspecto importante para a compreensão da motivação. O indivíduo diante de uma situação fará escolhas que constituirão afetivamente os motivos para as suas ações, porém, ligados às necessidades de sua personalidade. Daqui é necessário considerar que qualquer que sejam os elementos estimuladores presentes na realidade concreta, estes só representarão elementos motivadores segundo a posição interna do sujeito como pessoa, ou seja, no fim do processo encontraremos a personalidade como ponto de partida e de chegada da motivação.

Mas, ainda assim, esse processo não é algo que ocorre exclusivamente no âmbito da subjetividade, não está descolado das condições objetivas concretas e materiais.

A motivação em uma situação – esta que se constitui na existência de uma atividade ou conjunto de atividades sociais - não pode ser explicada por um pensamento autista, encerrado no próprio indivíduo. Ao considerar-se que o pensamento é um processo de resolução de problemas concretos, aceita-se que é, por isso, meio para a execução de uma atividade e, assim, a própria atividade também determina, sob certos aspectos, a necessidade do pensamento. Porém, como afirma Vigotski (2001, p. 479), “O próprio pensamento não

nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento”.

A estreita ligação entre a afetividade e a motivação encaminha-nos a tecer considerações sobre a motivação como condição subjetiva e objetiva da atividade. Nem a subjetividade (necessidade) nem a objetividade (situação) podem ser tomadas como ponto de partida exclusivo para a compreensão da atividade, mas somente como unidade complexa (VIGOTSKI, 2001 p. 397-398). Assim, dizer que uma atividade inicia-se a partir de uma necessidade seria dizer que esta precede a objetividade na qual existe; atribuiríamos, assim, um sentido teleológico não somente para a necessidade, mas também, para a motivação. O surgimento de uma nova atividade só pode originar-se do pressuposto da atividade mesma. Assim, a atividade social tem com pressuposto a biológica, logo, os motivos seguem a essa mesma lógica. Por isso, novas necessidades e motivos pessoais fundamentados na realidade social, dependem do surgimento de novas atividades sociais.

3.2 As relações entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca

A afirmação segundo a qual o psiquismo é uma *unidade complexa* implica considerar os seus diversos fenômenos não como partes constituintes ou elementos que se somando formam um todo, mas como aspectos de um só fenômeno. Assim, ao pensarmos em *motivação intrínseca* ou em *motivação extrínseca* não podemos perder de vista a noção de unidade e considerar que, na realidade, essas duas categorias são, então, aspectos de um só fenômeno, que existe no início como sistema de orientação, execução e controle da atividade viva.

3.2.1 A orientação intrínseca da motivação

A primeira tarefa para compreender-se a motivação como orientação intrínseca refere-se a desfazer qualquer ideia que possa ligar o termo “intrínseco” a absolutamente interno ou biológico ou instintivo. Em uma comparação do comportamento dos animais em geral com o do ser humano, Luria (1991, p. 71; 72) afirma que “a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos. Além do mais, a grande maioria dos nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas”. Ainda, exemplifica

dizendo que “Encontramos frequentemente situações nas quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com e chega inclusive a reprimi-las”.

Portanto, se há necessidade de agir contra e reprimi-las é porque elas existem e se manifestam na atividade viva de qualquer indivíduo. É preciso entender como se dá esse processo de superação da orientação biológica pelas formas de orientação baseadas na atividade social. Essa concepção é importante para entender qual é a forma requerida, no processo de desenvolvimento do indivíduo, para a educação da atividade consciente. É também importante porque fundamenta a argumentação, por exemplo, contra as tentativas de medicalização para o controle da atividade psicológica que somente se explica pelo processo de significação na atividade social.

Quero abordar essa questão fundamentando-me nas afirmações de Lukács (2010, p. 78 – 80), quando explicitando sobre o processo de surgimento do organismo esclarece que “cada organismo é um complexo movido por forças internas”, que em um estágio avançado “surgem reelaborações biológicas dos processos físico-químicos do ambiente (raios de luz transformam-se biologicamente, por exemplo, em cores, ondas de ar em sons)”, e alcança o surgimento da sociabilidade como “nova maneira de generidade”. Afirma, então, que a sociabilidade supera o caráter biológico, apontando, no entanto que,

Também aqui é absolutamente necessário apontar, em termos ontológicos, para a coexistência ontológica das duas esferas. Uma coexistência semelhante em abstrato, mas, em determinações concretas, totalmente diferente, existe também no salto entre natureza inorgânica e orgânica. E na medida em que o ser humano, o qual em sua sociabilidade supera sua mera existência biológica, jamais pode deixar de ter uma base do ser biológico e se reproduz biologicamente, também jamais pode romper sua ligação com a esfera inorgânica. Nesse duplo sentido, o ser humano jamais cessa de ser *também* ente natural. Mas de tal modo que o natural nele e em seu ambiente (socialmente) remodelado é cada vez mais fortemente dominado por determinações do ser social, enquanto as determinações biológicas podem ser apenas qualitativamente modificadas, mas nunca suprimidas de modo completo.

Por outro lado, convém explicitar qual é o processo pelo qual ocorre no homem o surgimento de novas fontes de motivação intrínseca e se as motivações biológicas deixam de existir, apesar da independência do seu comportamento. As formas de motivação, de algum modo, passam a existir internamente e consolidam-se como processos intelectivos, mas não se manifestam completamente nas ações externas dos indivíduos, portanto, a sua existência e valor podem se ocultar aos nossos olhos. Por isso, aqui independência não quer dizer anulação do outro, mas coexistência.

O ponto de partida para tal compreensão é, mais uma vez, a atividade especificamente humana, a atividade de trabalho. Portanto, deve-se percorrer o caminho da formação de novos motivos que são humanamente constituídos, considerando-se essa afirmação da interdependência entre a constituição biológica e social do homem. Para tanto, recorro às afirmações que Leontiev (1978, p.171) faz a respeito do desenvolvimento do indivíduo, asseverando que

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; *razão por que* ele a percebe *não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico*, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana. (grifo nosso)

As condições criadas pela transformação da própria natureza e a criação de novos modos instrumentais e operacionais exigem a concomitante transformação das capacidades psicológicas para a atividade motora e para o pensamento. Assim acontece, porque na história altera-se o valor do conjunto de estímulos naturais que estão na cadeia do desenvolvimento dos afetos que se fundem em motivos. Novas condições criam uma complexificação dos estímulos, já que eles precisam articular-se pelo processo de significação e pela criação de meios auxiliares de orientação da atividade prática e psicológica com aquilo que é novo.

Concomitantemente, também ocorre que, sob condições sociais não é somente a dinâmica das relações materiais sensíveis que indicam, para o indivíduo em formação, o valor da sua posição espaço-temporal. Ocorre, ainda, a posição de sujeito que o indivíduo ocupa nas relações com os outros homens. Esse duplo aspecto da existência, material e social, precisa sempre ser considerado para a compreensão das possibilidades de produção de motivos intrínsecos.

Além da estimulação sensível, a afetação ocorre em diferentes planos de desenvolvimento mais complexos do que a relação imediata do indivíduo com o seu mundo. No desenvolvimento ontogenético, além dos comportamentos de origem hereditária e da experiência individual, o indivíduo necessita adquirir as formas de comportamento socialmente produzidas e que são transmitidas pela atividade cultural educativa. Disso decorre que, como já se viu, cada indivíduo deve apropriar-se das experiências de outros indivíduos e isso o inclui em relações de poder que no seio do dinamismo sociocultural adquire um valor diferente daquele das relações imediatamente materiais.

As motivações biológicas, mas não intrínsecas ao sujeito social, adquirem gradativamente, com a fusão dos modos de agir que são sociais, a valoração de outros homens

com os quais cada um deve relacionar-se e passam a constituir-se como um valor para a personalidade, para o “ sistema eu” produzido na relação com os outros. A esse respeito Luria (1991, p. 75, vol.1) afirma que “Junto com os motivos biológicos do comportamento, surgem os motivos superiores (“intelectuais”) e necessidades, concomitantes com o comportamento que depende da percepção imediata do meio”.

Inicialmente, dominado por motivos biológicos, o bebê passa logo a interessar-se pelas alterações ambientais provocadas pelas atividades e objetos culturais. Assim, se as qualidades físicas dos objetos atraem os sentidos durante um determinado tempo - por uma necessidade vital orgânica que reflete os impulsos e reflexos naturais e condicionados -, depois começam a aparecer interesses motivados pela intensa necessidade de comunicação, por exemplo. Nessa atividade, as respostas do outro sujeito imprimem um valor relacional que inclui a criança como sujeito nas relações de poder e, por isso, as motivações começam a tomar a forma da relação social, sem perderem, no entanto, a sua constituição biológica.

Expondo sobre a atividade humana e exemplificando com a caça executada por um grupo, Leontiev (1978, p. 79), considera que as ações dos indivíduos, vistas isoladamente, parecem não corresponder a um motivo coerente com o objetivo da atividade, porque as ações quando são percebidas isoladamente parecem não convergir para o motivo que as impulsiona, isto é, a alimentação (necessidade biológica), pondera sobre qual é o fato que torna concreta a motivação para essas ações e chega à conclusão de que somente “a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, graças a qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo”, permite compreender o que é que liga o indivíduo, ou seja, a sua motivação, com o resultado imediato das ações coletivas (necessidade social).

Com esse exemplo, como compreendo, podemos entender que na atividade motora havia um sentido imediatamente ligado à necessidade biológica que funcionava como força motriz para o indivíduo. No entanto, agindo socialmente a ligação entre necessidade biológica e seu objeto não é mais direta, mas produzida pelas relações com os outros sujeitos, por meio do processo de significação social da atividade. Assim, pode se deduzir, considerando as relações afetivas implícitas nas relações humanas, que essa relação é, então, mediada pelo valor social da ação de cada um como participante do coletivo de sujeitos. É justamente essa participação que adquire um valor e confere uma qualidade aos afetos produzidos na vivência da atividade. A caça é o objeto que tem qualidades de relações motivadoras (externas) enquanto os afetos de valoração social da participação tornam-se valores da personalidade imprimindo uma nova qualidade aos motivos biológicos, nesse caso a carência de alimento.

Isso, aos motivos biológicos torna mais do que internos, visto que, a atividade coletiva subsumiu por incorporação os motivos biológicos conferindo-lhes uma existência social.

Pode-se inferir, então, que o indivíduo insere-se nas relações sociais incorporando aos motivos biológicos as qualidades da experiência sensível, tanto quanto as da sua experiência social. Essa incorporação, no entanto, não é uma associação simples e imediata, porém, passa pela autoatividade imaginativa e criativa, passa por um processo de eleição das qualidades que respondem às necessidades e interesses do indivíduo. Essa afirmação - sobre o fato de que formam-se valores afetivos que são selecionados, ganham relevo e são registrados como importantes para o sujeito -, pode ser reconhecida nas palavras de Luria (1991, p. 78) quando analisa aspectos da dependência da memorização face à estrutura da atividade, e afirma que

[...] o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo. Aquilo que está relacionado com o objetivo ou com o objeto da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários que não têm relação com o objeto principal da atividade.

Pode-se deduzir da necessidade de êxito da atividade coletiva, que os sujeitos das ações encontram-se diretamente correlacionados com o sucesso ou fracasso das suas ações. Logo, a correta e esperada execução da ação individual afeta as ações dos outros. Tal contingência, produz uma reação de retorno positivo ou negativo do grupo, o que afeta o sujeito em questão. São justamente as implicações das respostas conferidas às minhas ações que registro como qualidades do meu ser diante dos outros, referente a um dado objeto da atividade concreta. Isso significa incluir as respostas dos outros como qualidades do “eu” na vida social. Segundo Vigotski (2000, p. 149), a personalidade pode ser caracterizada por essa dinâmica de relações. Como ele afirma, “A personalidade vem a ser para si o que é em si, por meio do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade”.

Do mesmo modo, as afirmações de Luria (1991, p. 82/83) sobre as condições de produção da fixação de uma experiência pela memória podem corroborar essa ideia do valor da relação afetiva na produção da personalidade, quando diz que, em relação aos fatores que estabilizam “a memorização involuntária, isto é, à influência do colorido emocional do material memorizável. Sabe-se que os estados emotivos de colorido emocional são retidos na memória de modo bem mais produtivo do que as impressões indiferentes”.

Então, para a compreensão da motivação intrínseca torna-se necessária a explicitação da sua inter-relação com a formação do sentido pessoal das significações sociais. A compreensão da sua ligação com o sentido pessoal e deste com a significação social é

necessária para compreender-se a motivação intrínseca como parte integralizadora de uma unidade complexa, pois como se viu, a motivação não existe nem a priori em forma biologicamente pura e nem pode se referir a uma personalidade pura como se esta existisse também a priori, fora das relações concretas da vida social. Como esclarece Leontiev (1978, p. 98), “[...] num estudo histórico da consciência, o sentido é, antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”.

Na busca por uma gênese da formação da motivação na sua orientação intrínseca, encontra-se justamente a inclusão do indivíduo como sujeito. Isso ocorre pela apropriação dos modos de agir com os objetos e com o uso adequado da linguagem na comunicação própria de cada atividade, o que lhe permite tomar a sua relação com o mundo como participação, isto é, como atividade individual, como produtor de ações específicas, ou seja, como ação sua. Essa tomada de consciência da sua participação e da importância que ela tem no conjunto das ações coletivas para a satisfação de necessidades e interesses sociais integraliza o sentido pessoal e os sentidos biológicos, formando a motivação intrínseca.

A afirmação sobre a distinção e unidade entre sentido pessoal e motivação intrínseca pode-se responder a partir de como foi explicitado por Leontiev (1978, p. 97), quando afirma que no desenvolvimento do psiquismo ocorre uma complexificação da reação imediatamente sensível material na relação do indivíduo com o mundo, isto é, ocorre um afastamento entre o indivíduo e o mundo por meio da reflexão sobre as inter-relações entre o motivo e a finalidade da atividade. Esse processo reflexivo (avaliação da relação) e o surgimento do sistema “eu” (núcleo da personalidade) ocorrem com a mediação dos significados sociais o que confere à motivação e ao sentido pessoal uma conexão com a atividade social.

O sentido pessoal não é algo que responde às necessidades de um ego puro, mas está sempre correlacionado àquelas respostas que advêm do resultado das minhas ações em relação aos outros. Essa compreensão nos permite localizar o sentido pessoal na fusão entre o sentido biológico, constituído pelas avaliações da relação sensível, e as significações sociais das vivências do indivíduo, constituídas pela avaliação recíproca “eu/outro”. Como afirma Leontiev (1978, p. 97) “Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos ‘puros’. Razão por que, subjetivamente, o sentido de certa maneira é parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva”.

Por isso, a motivação intrínseca tem como núcleo os interesses que estão direcionados à alteração no sentido pessoal da existência individual. A motivação intrínseca está ligada a afetos que formam aquilo que poderíamos chamar de uma noção de individualidade (integralidade da existência individual). Esse fato coloca o sentido pessoal como mediador das

motivações intrínsecas com a exterioridade. Como afirma Leontiev (1978a, p.122) “Se em determinadas circunstâncias da vida o indivíduo se vê compelido a escolher, esta escolha não é entre significados, senão entre posições sociais antagônicas que se expressam e apreendem mediante estes significados.” A escolha feita a partir da posição social é orientada pelos sentidos pessoais dessa posição.

Aqui é importante, então, uma consideração a respeito da unidade de sentido e significado e dos problemas que advém da sua má formação ou ruptura.

Os significados representam uma unidade de referência para a orientação social. Por meio deles, o indivíduo pode orientar-se com os outros indivíduos em relações grupais, em atividades coletivas ou nas individuais. Por exemplo, quando alguém se refere a um objeto por meio de seu nome todos os indivíduos identificam o mesmo objeto. Essa é uma forma bem simples de orientação no espaço e nas relações objetivas. Podemos dizer que os significados dão um sentido social de orientação psicológica em relação aos objetos e isso ocorre, também, com operações e relações entre objetos e pessoas. Por exemplo, com os significados eu posso identificar que algumas pessoas estão trabalhando com objetos, conversando ou discutindo entre si.

O sentido pessoal, diferente dos sentidos sociais (significados), relaciona o próprio sujeito com os objetos e situações grupais, qual é o lugar e o valor dessa relação na própria atividade vital. Assim, o sentido pessoal possibilita ao sujeito identificar os motivos da auto-orientação na sua atividade, qual é o valor da sua existência em determinadas ações e operações, quer sejam em atividade individual ou grupal.

Portanto, quando ocorre a unidade de sentido pessoal e significado social em uma dada ação, nela o indivíduo se realiza como sujeito. Porém, se o contrário ocorrer, uma contradição – entre sentido e significado, isto é, entre dois sentidos de orientação antagônicos - caracterizará a situação e surgirá uma crise individual que pode até mesmo chegar a um conflito interno ou contra as relações externas. Na crise aparecem exigências de escolha, caminhos a seguir, mudança de orientação, já o conflito, é marcado pela expectativa de destruição ou anulação do outro, da situação ou das condições adversas. É por isso que Leontiev (1978a, p. 120; 127) afirma que “O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana.” E, ainda, que a “consciência como relação com o mundo se revela psicologicamente para nós como um sistema de sentidos, e as particularidades de sua estrutura, como particularidades da relação de sentidos e significados.”

É por isso que reafirmo a necessidade de compreendermos a motivação intrínseca como motivação da personalidade, tendo em vista que o principal da atividade escolar para a

criação do vínculo com o conhecimento como necessidade, é a formação de atividades, cujos motivos e objetivos possam criar sentidos pessoais e sociais não contraditórios com a própria humanização. Como afirma Leontiev (1978a, p. 217)

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida. A consciência como relação: este é precisamente o sentido que tem para o homem a realidade que se reflete em sua consciência. Portanto, o que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é, justamente, que sentido estes criam para o homem.

Produzimos atividades que se caracterizam pela possibilidade de escolha quando ocorrem as contradições para a motivação pessoal? Os estudantes podem se manifestar e afirmar a necessidade de alteração da sua posição? Quero apresentar como exemplo fragmentos de um atendimento psicoterapêutico a um estudante que apresentou manifestações emocionais de inconformidade contra a sua situação e como esta estava em contraposição à vinculação com a atividade.

Bruno¹⁵ é um estudante de 11 anos cursando o sexto ano (5ª série).

Mãe: eu quero ajuda para o meu filho. Bruno é uma criança boa muito boa mas tem estado triste e do que eu percebi isso tem a ver com o ambiente escolar. Ele gosta da escola [...] por duas vezes ele chorou [...] nós perguntamos se ele queria mudar de escola ele disse que não queria.

Bruno: [depois de relatar como todos os dias estão ocupados com atividades de estudo e práticas esportivas] eu não tenho tempo de brincar com meus amigos ... pra mim é chato porque eu não consigo fazer nada ... tem muita tarefa ... todo mundo fala que é fácil que não ta tendo muita tarefa ... só que a minha mãe ela sempre pede assim óh faz certinho mede aqui mede ali [...] na verdade ela quer que eu faça direito pra ficar bonitinho [...] eu não gosto de fazer tudo daquele jeito que tem que ser tudo perfeitinho ... ta bom não é pra ficar feio mas também não pra ficar perfeito né [chorando em silêncio] [...] na hora de fazer tarefa de vez em quando quando eu não entende eu peço a ajuda dela só qui::: tem essa outra parte [...] na escola eu acho que eu posso ser considerado um bom aluno ... até hoje eu nunca fiquei de recuperação mas vai ter uma prova que eu to achando que eu vou ficar [...] é literatura ... o professor deu uma prova de um livro de duzentas páginas só quatro pessoas passaram ... agora no quarto bimestre eu vou ter que ler

¹⁵ Nome fictício.

um de quase quinhentas páginas ... acho que ninguém vai passar nessa ... meu professor não é leve... pega:: eu tive que ler::: no primeiro bimestre eu tive que ler dois ... Romeu e Julieta e depois eu tive que ler Viagem ao Centro da Terra agora to tendo que ler Alice no País das Maravilhas depois eu vou ter que ler A Flauta Mágica ... só que o problema é que vão começar as minhas provas esta semana enquanto as provas os outros professores vão dando tarefa e eu tenho que ler livro ... minhas provas são todas seguidas eu tenho segunda terça quarta e quinta de prova na outra semana eu tenho segunda terça quarta e sexta de novo ... isso é só no primeiro semestre ... to até sem tempo ... eu acho que esse Alice no País das Maravilhas tem cento e quarenta páginas acho que agora para o dia trinta e um [estávamos no dia sete] to na página cinco ainda porque eu não to tendo tempo pra ler ... aí hoje eu tenho festa de aniversário ... vai ser a minha ... depois do dia um eu tenho que ler isso aqui óh setenta e poucas páginas é o livro mais levinho que eu vou ter que ler o ano inteiro ... agora minha tarefa vamos dizer que::: foram três folhas de apostila por tarefa ... segunda-feira praticamente eu não tenho muita tarefa só tenho duas matérias matemática::: ... a professora até que é legalzinha ela vai passando exercício na sala e quem terminar os exercícios muda de tarefa ... só isso ... aí de terça né que é a minha outra matéria o português é dividido em três eu não costumo ter muita tarefa... segunda-feira é meio que um outro fim de semana pra fazer tarefa ... no outro [fim de semana] eu fiquei o dia inteiro e não consegui acabar duas tarefas uma de tradução que era pra ontem aí eu não consegui terminar porque eu tava numa festa da minha amiga R. cheguei cansado né falei pra minha mãe ... mãe não vai dar pra mim terminar a minha tarefa ... aí ela foi lá sentou no computador e ficou até duas horas da manhã fazendo a minha tarefa terminou lá e me deu de manhã ... eu fiz metade:: sei lá ... eu costumo falar pra minha mãe criança tem direito de estudar ler brincar ... só que o direito de estudar tá tomando todos os outros ... não tenho tempo de fazer mais nada [chorando em silêncio] ... sabe as meninas elas sempre querem fazer tudo bonitinho ... agora elas tão fazendo tudo regaçado porque não tem mais tempo ... pra conseguir fazer tudo ... quando eu vir aqui de novo eu vou trazer as minha apostilas ... vai formar uma pilha quase do tamanho dessa mesa ... porque eu tenho Francês tenho Espanhol tenho Inglês tenho três Português tenho História tenho Geografia tem tudo ... Ciências ... agora tem até apostila de artes ... prova de artes

Terapeuta: tem alguma coisa no meio disso tudo que você gosta mais?

Bruno: não [sorrindo] ... de matéria o que eu mais me dou bem é matemática ... mas as outras eu tenho mais dificuldade ... de gostar mais matemática né ... de ciências pode até ser legal mas tem que lembrar tudo aqueles nomes ... aí fica meio chato ... história eu não gosto porque tem muito texto cada três páginas é sete textos ... muita coisa ... [sobre os colegas de classe] são legais tudo bem ... ah:: ninguém nunca fala ... tem tarefa de matemática bota qualquer número ... a professora faz correção eles vão corrigir ... ta tendo um negócio chamado “mind lab” é um::: material especial que vem acho que de Israel aí vem com joguinhos educacional aí ta tendo tarefa de mind lab extra aí tamo perdendo aula pra fazer isso aí ... com tarefa e tudo ... acho que de matéria ... Ciências História Geografia Matemática Literatura chama TCL teatro cinema e literatura Texto Gramática Inglês Espanhol Francês Artes Música ... Música tem prova tem atividade tudo ... aí::: eu acho que é isso [Educação Física] tem um trabalho semestral ... aula período integral ta atrapalhando tudo ... de terça-feira né ... agora eu to:: vamos ver com uma tarefa de História e de Espanhol acho que eu vou só terminar amanhã porque hoje eu tenho festa [festa do seu aniversário] ... quando sobra tempo eu vou brincar um pouquinho ... pra te dar uma ideia né ... por exemplo minha apostila de Matemática tem trezentas páginas ... o total de páginas que eu vou ter que ler de livro esse ano é de quase três mil ...

Esse fragmento serve para considerarmos o aspecto da unidade entre o significado da atividade escolar e o sentido pessoal que tem para esse indivíduo, a sua participação como estudante: fazer tarefas. Os motivos estão postos pela obrigação de estudar e o sentido da existência como estudante é o de contradição com integralidade da vida individual e pessoal. Qual pode ser o motivo da vinculação com o conhecimento nessa situação?

Quero estender essa discussão para aquilo que Leontiev (1978, p. 125) chama de “desintegração” da consciência, isto é, ruptura entre significado e sentido, o que nos permite compreender a condição do estudante acima descrita como produto de determinadas relações sociais no sistema de produção capitalista e na sociedade de classes. Isso nos remete à formação da consciência e da característica alienada que ela adquire nessas relações. Para Leontiev (1978a, p. 29),

A alienação econômica engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada conduz também à alienação, à desintegração da consciência dos homens. Esta alienação se expressa em que surge uma inadequação entre o sentido que o homem adquire para sua atividade e o produto desta, e sua significação objetiva.

A consciência deve garantir aos indivíduos a compreensão dos conhecimentos sobre o mundo, aqueles que ele adquire com a sua inserção social. Por meio dessa compreensão cada um pode distinguir no âmbito das relações com o mundo aquilo que se refere aos objetos e relações e o que efetivamente é criação sua, sentimentos, ideias, desejos, emoções, necessidades etc. Isso lhe permite o exercício da reflexão sobre a sua presença no mundo material e dos homens. Pode com isso se autoavaliar e conquistar a autoconsciência, que é um pressuposto fundamental de uma personalidade que se desenvolve em consonância com o seu tempo histórico e realidade social. “A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo” (LEONTIEV, 1978 p. 69). Por isso, o sujeito compreende qual é o seu lugar nas atividades, entende quais são os motivos e finalidades que deve alcançar. Essa consciência se dá, como vimos acima, pela unidade de sentido e significado.

Segundo Leontiev (1978a, 118), o aspecto integralizado da consciência pode ser compreendido pela relação entre motivos e objetivos das ações de uma atividade, relação que se estabelece pelo processo de significação e criação de sentido. Essa é a forma geral de estruturação da atividade e da consciência por ela engendrada. O problema da alienação está relacionado, então, às ligações que ocorrem entre os aspectos motivacionais e as finalidades. Quando a atividade não possibilita, por meio da significação e produção de sentido, a ligação coerente entre esses dois aspectos, ocorre, então, a tal “desintegração” da consciência. Como afirma esse autor, “Em determinadas condições, a falta de coincidência dos sentidos com os significados na consciência individual pode assumir o caráter de verdadeiro estranhamento entre eles, e inclusive de antagonismo.”

A questão fundamental, aqui, é que, de fato, essa condição da atividade alienada, da ruptura entre sentidos e significados da atividade, das contradições na consciência e da vivência emocional antagônica da relação da personalidade com a atividade, não é percebida pelos sujeitos e ela lhes aparece como determinação natural das condições sociais e individuais. Isso implica no surgimento de motivações contrárias à vinculação afetiva em relação à atividade. Como afirma, ainda, Leontiev (1978, p. 128),

O fato de o sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revela-se-lhe, todavia, mas sob a forma de processo de luta interior, aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os problemas de consciência. São estes os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações.

Outra questão que se deve considerar é a formação do compromisso de participação em uma atividade grupal que, por seu valor relacional, transforma um interesse externo, coletivo, em motivo intrínseco. Para isso é necessário afirmar que o processo de formação de motivos intrínsecos orientados deve partir de uma mudança na forma coletiva de produção da motivação. Isso quer dizer, ainda, que o foco de produção de uma motivação intrínseca deve estar na alteração das relações grupais nas quais se altera a posição dos indivíduos frente às possibilidades de satisfação de necessidades e interesses individuais e, como isso, altera-se igualmente o seu valor em-si e para-si na atividade com os outros.

Essa afirmação vem propor que, por exemplo, quando a criança inicia-se na escola é necessário incluí-la em atividades grupais de forma que ela possa ocupar um lugar e perceber um determinado valor na coletividade. Isso implica a necessidade de uma mudança na forma pela qual tem ocorrido a sua inserção na atividade de estudo, isto é, como um lugar no qual é individualmente responsável pelo estudo. A inserção na escola, que cria uma forma de motivação intrínseca que faz sentido na coletividade, exige a alteração dessa forma individualizada para uma forma coletiva ou comunitária de estudo. Isso, nos propõe um problema a considerar: é possível criar um motivo intrínseco de caráter comunitário? Isto é, um sentido que exista na fusão entre a existência individual e a comunitária?

Parece que essa proposição se contrapõe à diferenciação que se fez acima, sobre o sentido pessoal e a motivação intrínseca como integralização individual. Porém, pode-se cogitar que a fusão do sentido pessoal com a motivação intrínseca pode produzir-se, também, entre indivíduos ou indivíduos e atividades, isto é, uma motivação que se encontra na interface dos afetos da personalidade e do sentido pessoal da relação com o outro social.

Para esse ponto de vista, recorro novamente à figura da “comunidade psíquica” proposta por Vigotski (1996, p. 306), para afirmar a possibilidade dessa fusão entre afeto e o sentido da personalidade ligados externamente a outros indivíduos e ou suas atividades, como motivação intrínseca de cunho coletivo.

A consideração sobre a comunidade psíquica nos permite, de forma simples, exemplificar essa proposição. Ao nascer, a criança em estado de dependência para a satisfação de suas necessidades e com recursos expressivos limitados à emocionalidade, deve fazer um esforço para transmitir ao outro as suas necessidades biológicas. As respostas dos outros que satisfazem essas necessidades imprimem aos sentidos biológicos um conjunto de afetos que se tornam motivos intrínsecos da relação do bebê com o mundo material externo, isto é, a resposta do outro se constitui como qualidade nos comportamentos do bebê, como qualidade sua.

Mas, a configuração das atividades que se formam em seu entorno produzem uma motivação que vai além da intrínseca. Forma-se, também, outro sentido da relação externa, social, produzido com os outros. É isso que possibilita o desenvolvimento da atividade comunicativa e a cooperação entre mãe e bebê, e que caracteriza a existência de um motivo/sentido comum entre esses dois indivíduos. Mãe e bebê agem em um mesmo sentido que é tanto extrínseco, quando se revela como necessidade material objetivada e satisfeita pela mãe, quanto intrínseco quando se conjuga em um esforço comum pela sobrevivência e desenvolvimento do bebê, como efetivação do papel da mãe nessa relação.

Tais componentes orientam nossa compreensão de que a motivação tem uma enorme flexibilidade e pode transitar de esferas mais profundas da subjetividade a esferas mais concretas da realidade material, acompanhando o tipo de afetação em relação aos objetos e situações. Assim, entendo que a motivação não se separa nesse ou naquele tipo, isto é não se constitui como unidades independentes, tipologicamente, mas assume uma orientação, um sentido de unidade que depende da necessidade. Como afirma Leontiev (1978a, p. 219)

Ao concretizar diferentes relações, isto é, ao integrar atividades de diversa motivação, uma mesma ação muda psicologicamente: adquire diferentes sentidos. Mas isto significa também que inclusive o conteúdo objetivo de que tem consciência o sujeito dessa ação no momento dado é assimilado por ele de outro modo. Por isso, o único caminho para a autêntica investigação psicológica concreta da consciência é a análise do sentido, ou seja a análise da motivação, em cujo desenvolvimento é onde se expressa desde o ângulo subjetivo, o desenvolvimento da vida psíquica do homem.

Com isso, então, torna-se necessário fazer uma ressalva em relação à possibilidade de se afirmar sobre a motivação intrínseca, que o sujeito motivado intrinsecamente realiza uma atividade não pelos seus efeitos externos, mas pela satisfação de necessidades que se resolvem na própria execução da atividade. Essa ideia refere-se à possibilidade de que a motivação intrínseca estaria exclusivamente ligada à satisfação individualista de necessidades ou desejos. No entanto, como foi dito acima, no próprio processo de humanização as motivações se formam como unidade da vida biológica e social, o que nos obriga a considerar a orientação extrínseca da motivação, também, com outra perspectiva diferente daquela que a separa da vida psicológica como uma unidade complexa.

3.2.2 Orientação extrínseca da motivação

O mais típico para a infância inicial, segundo a opinião de todos os investigadores, é a total unidade do afeto e da atividade. A criança se encontra totalmente dominada pelo afeto, ela está toda dentro da situação.

Lev Semionovich Vigotski

A orientação extrínseca da motivação indica que os objetos e as situações e suas qualidades físicas, materiais (textura, cor, movimento, som, temperatura, dureza, flexibilidade etc.) afetam os órgãos dos sentidos correspondentes e provocam uma estimulação sensível que produz uma resposta, inicialmente baseada nos reflexos biológicos naturais que se fundiram às experiências individuais e pessoais socialmente constituídas. Observe-se que esse processo é marcado pelo desenvolvimento histórico das relações do indivíduo. Logo, os objetos ou situações adquirem sempre novas qualidades, ou por suas próprias transformações naturais ou porque passam a afetar diferentemente o indivíduo por conta do desenvolvimento dos afetos, e, deflagram um determinado ato motor, a existência de uma vontade, desejo ou de uma objetivação.

Assim, partimos do fato que a orientação *extrínseca* da motivação está relacionada com a constituição do mundo objetivo composto por objetos e outros indivíduos e as situações. Até aqui poderia se afirmar que isso não diferencia muito a motivação *intrínseca* da *extrínseca*, porque naquela também se encontram os mesmos componentes, isto é, um sujeito em relação com outros indivíduos e objetos que produzem, de alguma maneira, valores afetivos, afetos, que articulados em torno de um objeto transformam-se em motivo para a atividade.

No entanto, pode-se argumentar que a valoração produzida nas relações tem particularidades que fazem distinguir uma orientação da motivação da outra. Enquanto na orientação intrínseca da motivação, a valoração correlaciona-se com aspectos existenciais do indivíduo como particular, na orientação extrínseca da motivação a valoração correlaciona-se com aspectos existenciais do próprio grupo e do indivíduo enquanto ser social. É por isso que Serra (1995, p. 115), por exemplo, diz que “Os estímulos extrínsecos são os que vêm de fora (os prêmios e os castigos). A motivação extrínseca é aquela dirigida para uma meta parcial, cujos motivos se encontram fora dela, por exemplo, trabalhar por dinheiro”.

A compreensão da motivação como direcionamento e orientação da atividade demanda compreendê-la como unidade de processos fisiológicos, neurofisiológicos e

simbólicos que se alternam conforme a estimulação que se forma tem prioridade interna ou externa. Isso exige compreender que, o que torna prioritário o movimento orientado é o valor das relações e suas alterações sejam elas materiais, sociais ou culturais. Da mesma forma, exige-se compreender que a motivação é muito fluida e se condiciona com o desenvolvimento da atividade na qual ela existe, transitando a todo o momento de uma orientação a outra. Por isso, há a necessidade de se compreender a motivação como unidade e não como tipos independentes. Essa noção de mobilidade da motivação, ou seja, da alteração da sua significação, pode ser tomada de empréstimo da noção da inconstância dos significados, assim como expresso por Vigotski (2001a, p. 407408), quando ele afirma que

A descoberta da inconstância e mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática.

A atividade motora, inicialmente motivada por condições biológicas, adquire formas que são dadas pelas circunstâncias e qualidades da objetividade na qual acontece. Nesse processo é que os atos inicialmente reflexos vão se constituindo como atividade, isto é, um conjunto de atos motores que se coordenam segundo um sentido dado pelas qualidades da concreticidade e das necessidades. Isso, quer dizer que uma motivação inicialmente reflexa adquire qualidades da objetividade material, isto é, que o objeto de uma necessidade se converte em constituinte motivacional.

Consequentemente, as características objetivas que são convertidas em características da motivação, passam a ser, então, intrínsecas. Esse processo pode ser compreendido como *internalização* ou *interiorização*, conceito proposto por Vigotski (1997, p. 75,77,78, 81; 2001, p. 309, 312, 319; 2000, p. 150; 1996, p. 149,) para explicar a conversão dos aspectos socioculturais em aspectos psicológicos. Como, por exemplo, ele propõe que “Toda função psíquica superior passa ineludivelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, ao princípio, é social. Esse é o ponto central de todo o problema da conduta interna e externa” ou, ainda, quando trata do desenvolvimento dos sistemas psicológicos (1997, p. 81) e exemplifica com a memória e a atenção, também confirma que,

O que para o escolar é externo no âmbito da memória lógica, da atenção arbitrária, do pensamento, se converte em interno no adolescente. Vemos que a interiorização se realiza porque essas operações externas se integram em uma função complexa e em síntese com toda uma série de processos internos. Devido a sua lógica interna, o processo não pode continuar sendo

externo, sua relação com todas as funções restantes variaram, se formou um novo sistema, se reforçou e se converteu em interno.

É necessária, então, uma afirmação que elucide o processo de internalização e seu desenvolvimento. Visto que a apropriação não ocorre de forma imediata, isto é, que qualquer aprendizagem demanda um processo, um tempo de ocorrência que ao final aparece na objetivação do sujeito como algo que foi aprendido, cumpre esclarecer esse movimento do internalizado ao apropriado e objetivado.

Seguindo o movimento que vai da experiência sensível imediata, do registro de uma imagem sensorial do momento vivenciado como unidade elementar da atividade psíquica, e da articulação dos diferentes registros em uma atividade subjetiva do pensamento como forma de *ação recombinação* das imagens para a criação de um sentido afetivo da experiência, teremos, ao final, a compreensão de que aquilo que foi internalizado é aquilo que foi imaginado. Então, o que foi internalizado como processo de imaginação e criação subjetiva deve ser testado na realidade como forma de avaliação do conhecimento sobre a realidade. Quando o imaginado é transformado em ação concreta, objetiva-se apresentando-se ao indivíduo como efetivação ou não do conhecimento da realidade e a resposta dessa objetivação se desdobra em um ciclo de atividade que se confirma como apropriação ou necessidade de um novo processo de imaginação e criação para que o movimento vivo entre em acordo com a realidade. Esse processo cria um sentido produzido pelo próprio sujeito.

Poderíamos dizer que existem motivações exclusivamente extrínsecas? É possível afirmar a existência de tipos independentes de motivação?

Avaliemos, por exemplo, as alterações no ambiente material que são independentes da vontade humana, as mudanças climáticas, o esgotamento de recursos, etc. Nesses casos, não poderíamos afirmar que o motivo das ações não foi dado por um valor interno ou intrínseco, mas pelas qualidades da exterioridade? Isso não significaria que a ação foi motivada pela necessidade de adaptação e, portanto, externamente motivada?

Uma condição externa pode, de fato, obrigar um organismo a produzir determinados movimentos, ações e até mesmo uma adaptação geral frente a novas condições. Um organismo pode ser plenamente orientado pelas condições externas obedecendo às leis naturais do reflexo psíquico. No entanto, no caso humano o processo de orientação e controle do movimento passa por transformações históricas que superam essa forma primitiva de motivação. No homem socialmente desenvolvido, a atividade cultural produz meios de controle psicológico que possibilitam a autonomia para a escolha das ações. Assim, o indivíduo será sempre autor de escolhas diante das situações. Isso implica que as condições

externas sempre produzirão movimentos por meio das condições internas, dos meios psicológicos disponíveis, o que, torna a motivação uma complexa unidade das condições externas e internas.

Uma ameaça externa, por exemplo, produz motivações diferentes tais sejam as condições ou meios internos que possibilitem a alocação de recursos psicológicos para a motivação. Assim, um indivíduo pode responder positiva ou negativamente à mesma ameaça, dependendo dos seus interesses afetivos ou recursos cognitivos. Nesse caso, aquilo que poderia parecer uma motivação externa, pela sua aparência, resulta, na verdade, das condições internas.

Assim, o uso de qualquer objeto, circunstância ou situação com a finalidade de produzir uma motivação unidirecionalmente orientada pelas condições externas, não somente pode produzir resultados contraditórios - a não adesão aos interesses motivadores, ou ainda, o enfrentamento incompatível com a situação - como também, produzir efeitos afetivo-emocionais imperceptíveis externamente, isto é, que não podem ser imediatamente correlacionados à situação e que resultam na formação de características conflituosas para a personalidade. Porque a carência ou má formação de recursos psíquicos exigidos pela circunstância externa pode levar à inibição, ao sentimento de ameaça ou desorientação, criando uma situação de crise psicológica.

Uma questão importante que se pode deduzir dessas afirmações é que a utilização de objetos ou situações externas como meio de motivação para alguma ação exige antes a verificação das condições internas. Para alcançar êxito na criação da motivação, é necessário produzir antes as condições afetivas e cognitivas que se transformam em recursos psicológicos com os quais alguém pode responder positivamente a uma situação criada com a intenção motivacional. Isso quer dizer que a motivação pode, ainda, não somente ser criada, mas principalmente educada, isto é, planejada como produto do processo educativo. Nesse sentido, concordo com Serra (1995, p. 116) quando afirma que

A melhor via para a formação das necessidades e dos motivos é o emprego harmônico dos estímulos extrínsecos e intrínsecos, de maneira tal que uns não limitem ou interfiram nos outros. Se em um primeiro momento os estímulos extrínsecos podem ser os mais eficientes e atuantes, a formação ótima requer que estes se vão eclipsando e passem a um primeiro plano os intrínsecos e com eles a função ativa do sujeito na formação de suas próprias necessidades e motivos.

A harmonização do uso de estímulos extrínsecos ocorre, como eu entendo, a partir do momento em que o professor busca primeiro pelas condições de desenvolvimento dos indivíduos e escolhe, então, os melhores meios externos que permitam a mediação entre as

necessidades da atividade e as necessidades dos indivíduos, como parâmetro para a formação de um sentido motivador em relação à aprendizagem. É nessa regulação do poder de participação na atividade que se encontra a possibilidade de criação de uma motivação intrínseca que inclui o outro e a existência social como objeto da motivação.

3.3 Relações entre motivação e ato volitivo

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinação (Bestimmtheit) com a qual ele coincide imediatamente.
Karl Marx

A motivação não se confunde com a vontade. Esta, além daquela, contém outros componentes que imprimem uma qualidade específica à motivação, a qualidade de ser consciente. Por outro lado, se a motivação é componente do ato volitivo, pode, ainda que intrinsecamente orientada, não representar um ato da vontade, mas um imperativo circunstancial que obriga a uma determinada ação. Portanto, existe um desenvolvimento da motivação, quando representa a expressão do ato volitivo.

A proposição de Vigotski (2000, p. 150) sobre as transformações das relações interpsicológicas em intrapsicológicas pode nos fornecer um exemplo claro sobre a possibilidade do homem agir motivado, mas sem que isso signifique necessariamente uma expressão da vontade. Leontiev (1978, p. 155) explica que nessa proposição de Vigotski, está contida a ideia de que a “estrutura elementar da ação voluntária” nasce do processo pelo qual inicialmente – nas relações interpsicológicas - o sinal que dá origem às ações de um sujeito e que é emitido por outro indivíduo se converte em meio psicológico individual de produção da ação, isso é, como meio para o autocontrole. Isso quer dizer que o sujeito da ação tomou, em alguma medida, a consciência sobre a orientação de uma determinada ação, que agora pode, também em alguma medida, ser a sua própria ação, o que se pode propor como internalização em diferentes níveis de apropriação.

Disso se pode deduzir que, em um primeiro momento, o sujeito executa ações que são orientadas externamente por outro indivíduo, visto que não são completamente dominadas, e falta-lhe, por exemplo, conhecimentos específicos, previsão do resultado esperado pela ação, valoração afetivo-emocional ou hierarquização dos motivos, significado social, sentido

pessoal, etc. Contudo, ainda que exista a motivação, essa ação não representa a expressão do autocontrole consciente. Como considera por exemplo, Leontiev (1978a, p. 156)

Para a atividade humana, o princípio da sua gênese é a falta de coincidência entre os motivos e os fins. **Sua coincidência é um fenômeno de ordem secundária:** ou é o resultado do fim que adquire uma força impulsora independente, ou o resultado da tomada de consciência dos motivos que transformam a estes, em *motivos-fins*. (tradução e grifo – negrito – nosso)

Para entender essa postura, é necessário considerar que a criança inicia a sua vida participando de poucas atividades e a sua participação pode aumentar com o tempo, tal condicionante está ligado com a variação, também, das atividades e de diversas aprendizagens que se complementam.

O conhecimento dos conteúdos das atividades, as experiências da criança com os objetos e situações vão se acumulando como ligações afetivo-emocionais e cognitivas que formam sempre uma intrincada rede de elos entre as experiências e as atividades. Essa ligação ocorre pelo fato de que as ações e operações necessárias são reproduzidas em outras atividades, o que implica, por sua vez, que os motivos das ações já executadas podem, da mesma forma, coincidir ou não com os motivos da atividade atual.

A possibilidade da alteração da motivação para uma mesma ação significa que a atividade pode ser polimotivada, como diz Leontiev (1978a), ou ainda, poliobjetivada, isto é, direcionada a diversos objetivos que respondem às variações circunstanciais. Assim, as circunstâncias criam necessidades de articulação adequada de motivos e objetivos para a execução de uma ação. Dominar essa articulação dos motivos e objetivos implica conhecer os recursos instrumentais e materiais e os meios psicológicos de execução operacional da ação contextualizada, isto é, ter um controle consciente sobre a atividade.

Desse modo, a inclusão de uma criança em uma atividade nova para ela, produz a necessidade de recorrer às experiências anteriores e recuperar os constituintes afetivo-emocionais e cognitivos que possibilitem a constituição de uma orientação para as ações atuais, nas circunstâncias dadas. A história individual das experiências pode ou não ter formado, suficientemente, o conjunto de conhecimentos, sentidos pessoais e significados sociais exigidos para o momento. Por isso, uma criança pode participar de uma atividade, ter motivos para isso, mas a insuficiência cognitiva, afetiva e emocional (expressão da personalidade) pode impedir o surgimento da vontade, pois não permite o controle consciente das ações.

A formação da vontade representa o desenvolvimento e satisfação de necessidades criadas nas atividades, isto é, tem um histórico de produção de motivos, conhecimentos e

afetos que exigem a mediação consciente para a sua efetivação – “[...] a vontade surge na criança como um controle consciente de sua conduta, de suas ações externas e internas” (MUKHINA, 1996 p. 219). Para que um ato seja expressão da vontade de um indivíduo, ele precisa do controle consciente dos motivos, objetivos e meios instrumentais e psicológicos. Fora dessa condição, os atos representarão sempre, em alguma medida, a expressão de um ato reflexo impulsivo, isto é, não mediado pela atividade intelectual mais complexa e superior da consciência, ou seja, como apontou Vigotski (2001, p. 327) por ocasião da análise da linguagem interna, “[...] como atividade volitiva complexa, isto é, mediante reflexão, deliberação e escolha”.

Essa noção sobre a vontade como expressão da integralização das necessidades, motivos e seus objetos, dos meios materiais e recursos instrumentais e psicológicos com a realidade concreta como objeto da consciência, pode ser percebida nas palavras de Gramsci (1995, p. 47) quando ele está tratando da questão sobre o que é o homem e afirmou que

[...] a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade.

Desse ponto de vista, a vontade representa a gradual superação da atividade reflexa (motivação interna) pela reflexiva (motivação intrínseca/extrínseca), que leva o homem não somente a conduzir e controlar suas relações com o meio material respondendo à estimulação sensível, mas dominar as circunstâncias orientando e controlando as suas transformações. A vontade está orientada não somente à execução de uma ação, mas nela o homem se realiza como expressão da sua individualidade humanizada. Como afirmou Marx (2004, p. 110) “[...] o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social [...]”. (grifos do autor)

A vontade expressa, ainda, o sentido que o indivíduo dá para a sua própria existência no momento dado, na efetivação de suas finalidades, sentido que reflete as relações sociais e a posição ocupada nas relações com os outros. Tratando da gênese dos processos reflexivos Vigotski (1997, p. 78) afirma que “qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico. Isso se refere a que a criança domina a atenção de outros ou, pelo contrário, começa a utilizar consigo mesmo os meios e formas de comportamento que ao princípio eram coletivos”. É por isso que a vontade pode ser compreendida como uma particularidade da

personalidade (LEONTIEV, 1978a), que é um desenvolvimento histórico das relações interpessoais e, portanto, que se desenvolve juntamente com a personalidade.

As mudanças que causam a formação da vontade estão correlacionadas às variações da motivação e das necessidades. Assim, por exemplo, a persistência em uma atividade depende da existência concreta da necessidade e das estimulações que afetando o indivíduo se transformam em motivos intrínsecos, motivos da personalidade que têm um sentido próprio e consciente como finalidade das ações de uma atividade.

A vontade, ainda, pode passar por alterações em função da ocorrência de contradições entre motivos, ou a existência de motivos igualmente avaliados, mas orientados a interesses opostos. Nesse caso, a vontade estará sujeita a uma decisão, a uma escolha e, com isso, pode ser paralisada e depender da satisfação de outras necessidades instrumentais ou de meios psicológicos, ou situações afetivas, por exemplo. É um momento em que a impulsividade deve ser inibida pela racionalidade, pois é necessária a hierarquização das motivações em função da situação e das circunstâncias, isto é, uma tomada de consciência das possibilidades de expressão da vontade. O desenvolvimento gradual desse processo, de tomada da consciência, leva à constituição do autodomínio, com o correspondente desenvolvimento da vontade. Por isso, compreende-se que a vontade está inserida em uma complexa unidade de fenômenos psicológicos e resulta da articulação “dinâmica causal e sistêmica”, como diz Vigotski (2000, p. 101), e depende de todo um conjunto de condições históricas passadas e atuais.

A vontade está diretamente ligada a toda uma cadeia de estimulações, produção de afetos e motivos diante de necessidades concretas. Isso a enquadra sempre como possibilidade dentro de uma atividade, mas, dependente, também, do conjunto de afetações presentes e coordenadas para uma finalidade. Pode-se dizer que a força da vontade depende da intensidade dos interesses criados e motivados durante a atividade, porém, como possibilidade autônoma criada pela apropriação das forças humanas já desenvolvidas para tal situação, o que permite que, como afirmou Vigotski (1997, p. 78) sobre a gênese do ato voluntário, cumprindo primeiro as ordenações dadas por alguém em uma dada situação, depois, “O indivíduo se ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre”.

A vontade, portanto, significa uma forma de expressão da consciência no plano individual. Isso quer dizer que os aspectos da vontade que são produzidos pelos significados sociais (possibilidade de orientação lógica, auto-comando, mediação racional das ações, inibição da impulsividade, etc.) se transformaram em personalidade no indivíduo. Esse processo de transformação qualitativa do comportamento é inicialmente produzido pela

afetação sensível, e a formação de afetos compõe os tipos de tendências reflexas que caracterizam, por assim dizer, o comportamento individualmente variável. Esse comportamento individualmente variável que é produzido como forma reflexa no início da formação dos comportamentos, pode se denominar de personalidade em um próximo momento do desenvolvimento cultural e da linguagem, quando o indivíduo adquire a consciência do seu lugar de sujeito nas relações sociais e se depara com as contradições da sua vida cultural. Por isso, a vontade também é uma forma de expressão da personalidade.

É necessário ressaltar ainda, sobre desenvolvimento dos processos volitivos, que, como afirmou Vigotski (1997, p. 220), “surgem e se manifestam inicialmente em alguma forma coletiva de atividade”, e que “[...] o jogo com regras ocupa na história do desenvolvimento da vontade infantil o mesmo lugar que a disputa ou a discussão na história do desenvolvimento da reflexão”.

A transformação dos significados sociais em personalidade refere-se a dois aspectos do desenvolvimento do indivíduo social: primeiro, que manifesta a aquisição do *poder* humanizado como qualidade da consciência individual; expressa a medida pela qual se manifestam as possibilidades de agir, pensar, sentir e participar da vida social, isto é, constitui a possibilidade de dominar – de um modo próprio – as esferas da sua atividade vital; segundo, manifesta a possibilidade inscrita no processo de humanização que se refere à tomada de consciência de si como membro de uma coletividade e qual é o valor dessa participação, qual é a importância que tem para si, fazer parte desta comunidade. A vontade como função psíquica, que adquire relevância em uma ou outra situação, deve expressar esses dois aspectos como forma de integralização das funções psíquicas superiores na realização de ações orientadas a um fim.

Por tudo isso, a motivação significa a emergência dinâmica e direcionada por um sentido, da concatenação dos recursos psicológicos, como capacidades psíquicas superiores, afetos, conhecimentos, representações, imaginação, e dos recursos materiais como instrumentos, organização no espaço/tempo e condições objetivas, que estão em função das características próprias do objeto de uma ação ou atividade. Portanto, não basta reconhecer o objetivo da ação, é necessário coordenar as possibilidades concretas de realização para que o sentido da ação (motivação) concorde racionalmente com os objetivos da atividade, para que a motivação exista como forma de orientação. A motivação, portanto, não existe em si mesma como uma entidade do psiquismo, que só pode ser explicada por si mesma ou por fatores parciais como a afetividade ou os interesses extrínsecos ou mesmo intrínsecos do indivíduo, isoladamente. Para se compreender a motivação deve-se poder articular o conjunto das

condições materiais objetivas e subjetivas coordenadas com as características próprias do objetivo ou objeto da atividade.

A emergência do movimento psíquico humano não é em si mesma uma potência a priori no indivíduo, mas deve ser produzida a partir do próprio processo de desenvolvimento das capacidades e da consciência. Decorre disso que a exigência de que uma criança tenha motivação para esta ou aquela atividade só faz sentido depois que se aferiu o desenvolvimento das capacidades necessárias para a realização consciente e do domínio das possibilidades de efetivação das operações necessárias à atividade. Fica assim, posta em questão a comum exigência na qual a criança deva ter uma motivação natural, espontânea e individual, como se fosse inata a motivação para as coisas não naturais ou culturais.

A exigência comum no processo educativo escolar, que se manifesta sob a expressão “a criança *tem que ter*”: limites, motivação, interesse, vontade, respeito é acompanhada pela noção de que essas capacidades deveriam existir ou desenvolver-se naturalmente na criança, sem a intervenção inteligente do professor.

A motivação é a síntese de um processo que conjuga sempre a situação interna com as condições objetivas do objeto da ação. Aqui se faz importante uma consideração sobre o processo de significação. Quero tomar o significado como sendo algo que está além da palavra ou do signo. Como se pode deduzir das proposições de Vigotski (1997; 2001), o significado não pode ser atribuído exclusivamente à palavra, ao conceito ou ao pensamento. O significado pertence ao mundo dos homens, visto que está na intersecção entre o fazer, o ser das coisas e os meios psicológicos de orientação do ser social. Assim o significado contém tanto a palavra quanto seus objetos, mas também, por ter sido produzido na atividade humana, ainda contém, por sua natureza afetiva, os próprios indivíduos e a sua coletividade. O significado não pode ser localizado a não ser na existência concreta dos homens, por isso não pode ser imobilizado. Assim, a motivação, plena de significado, encontra-se ligada pelo processo de significação, a uma multiplicidade de aspectos da vida humana, isto é, não pode ser compreendida como função em si mesma.

Portanto, a análise da motivação deve ser levada a cabo como a análise da significação que encontra para si um significado e uma palavra, isto é, um meio objetivo de existência entre os homens. Da mesma forma, a motivação encontra um objeto que lhe dá existência objetiva e, então, o psiquismo se orienta em direção a esse objeto. “Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula” (LEONTIEV, 1978 p. 109).

3.4 Motivação e atividade escolar

A motivação ou os motivos têm sido considerados geralmente como o indicativo qualitativo da vinculação a uma atividade. Assim, se diz que uma pessoa está motivada a alguma coisa se está agindo em acordo com as ações requeridas e se há manifestações de satisfação pessoal. A ausência dessas manifestações é entendida, da mesma forma, como falta de ou baixa motivação, como se esta pudesse ser quantitativamente medida como ingrediente do psiquismo.

Como foi explicitado acima, do ponto de vista da unidade complexa e compreendendo que em qualquer função psíquica encontra-se uma multiplicidade de ligações sistêmicas intersíquicas, podemos elencar as mais importantes para se compreender a importância da motivação no ambiente escolar. Assim, ela parece estar ligada aos processos de escolha, de aquisição de recursos cognitivos e instrumentais, aos afetos e às emoções, ao lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais, à dinâmica do jogo social, ao futuro e ao passado de suas expectativas, à concepção de “eu”, ou seja, à própria personalidade.

Esses componentes da motivação podem variar de importância dependendo da atividade na qual se encontra o sujeito. A motivação não pode ser tomada abstratamente, de forma isolada das condições concretas nas quais se pretende entendê-la. Portanto, a multiplicidade de atividades e situações sociais nas quais os indivíduos participam fazem variar os interesses e necessidades, bem como, a personalidade e a qualidade afetivo-emocional dos motivos. Com isso, ao falarmos de motivação e motivos, se buscará nesse trabalho estabelecer ao máximo as correlações com o ambiente escolar e os outros ambientes correlacionados, como aqueles que dão sentido à atividade de estudo, a vida profissional e os interesses educacionais existentes na família.

Tanto na escola, como na família e nas orientações para a vida profissional surgem tarefas que exigem das crianças um conjunto de recursos que variam em importância conforme o momento e o local. Na escola é requerida, com maior intensidade, a esfera cognitiva e os atos operacionais do pensamento direcionado à resolução de tarefas cuja racionalidade orienta os esforços e os motivos da atividade. Por outro lado, na família ocorre sempre uma exigência afetivo-emocional mais constante, por conta das cobranças feitas pelos pais e, para estes, pela escola. A vida profissional é algo distante no início da escolarização, embora estejam subtendidos já nesse momento os interesses de formação para essa atividade futura.

As especificidades da atividade escolar incluem funções psíquicas como a atenção e a concentração, o processamento de informações, o raciocínio e a lógica para resolução de problemas, tarefas que o aluno deve executar com o auxílio do professor ou de colegas mais avançados. Depreende-se disso que essas tarefas escolares exigem do aluno uma integração, de alguma forma, com outras pessoas, o uso adequado da linguagem e de recursos de sociabilidade, bem como, compreender a dinâmica das relações que caracterizam certo jogo de forças e posições hierárquicas entre professores, gestores, auxiliares e alunos de diferentes séries de instrução.

Além de tudo isso, o estudante enfrentará a alternância de atividades de estudo, que exigem diferentes lógicas de pensamento, e, também, as culturais e de práticas esportivas, que alternam sobremaneira a posição e o valor que se atribui a si próprio nessas diferentes atividades. Essa alternância afeta as possibilidades de expressão da personalidade e de participação social no interior da escola.

Uma situação *sui-generis* também se cria na escola, a formação de grupos. Originalmente os grupos se formam sob alguma forma de atividade, os indivíduos nessa relação executam tarefas afins e que cumprem determinados objetivos grupais. Assim, as crianças se agrupam para brincar, os professores se reúnem em ocasiões especiais e tratam de interesses da sua profissão ou trabalho executado na escola e seus interesses, ocorrem ocasiões festivas, nas quais se pode perceber uma cooperação mais extensa entre os componentes da escola, mas, quando se trata da principal atividade escolar, a de estudo, nem sempre vemos a formação de um grupo que tenha duração no tempo e no espaço. Esporadicamente, formam-se pequenos grupos para a realização de tarefas ou pequenos “trabalhos em grupo”, que amiúde se formam e produzem sob a execução desorganizada ou mesmo não participativa de todos os componentes. Nesse sentido há que se avaliar bem, a sala de aula como grupo.

Na escola, ocorrem atividades longas e cansativas, muitas vezes o cronograma exige um ritmo do estudante que não condiz com o ritmo do professor, que, por sua vez, obedece a um programa que tem tempo e conteúdo estabelecido em esferas de decisão distantes daquele da sala de aula. Semelhante ordenação da atividade significa que o tempo e a adequação dos conteúdos de aprendizagem foram abstraídos de alunos idealizados, o que, frequentemente coloca os alunos reais em situações de contradição afetiva e de dificuldades para o processamento cognitivo das informações. O corolário dessa situação é a avaliação. Nessa ocasião, o que mais fica evidente para o aluno não é, de fato, a questão da assimilação do conhecimento, mas a avaliação de sua própria pessoa, que valor ele terá afinal, como aluno.

A motivação na escola, portanto, estará envolta em uma complexidade de relações que escapam à possibilidade de controle efetivo por parte do professor. Cumpre-se avaliar a possibilidade não do controle, mas da produção de condições favoráveis à criação de motivos adequados aos interesses da atividade escolar.

Segundo as observações que pude realizar em diferentes escolas particulares, públicas estaduais ou municipais, deparamos com todos os tipos de comportamento durante as aulas. Encontram-se aulas nas quais os alunos prestam atenção, ficam em silêncio ou mantêm as conversas paralelas em um nível aceitável, cumprem as tarefas, respeitam os companheiros, usam os materiais e pedem ajuda ao professor, ou seja, a aula ocorre nos moldes para os quais foi pensada. Mas encontram-se também, e muitas vezes na mesma escola, salas nas quais não é possível acontecer a aula como foi previsto. Os alunos conversam o tempo todo, não cumprem as tarefas, ou as fazem parcialmente, enfrentam o professor, perturbam os colegas, não usam ou não aprendem como utilizar corretamente os materiais, ou seja, não se vinculam à atividade que está em andamento. Isso pode, inclusive, variar na presença de um ou outro professor.

A essas formas de participação se credita, no primeiro caso, que os alunos estão motivados e, no segundo, que estão desmotivados para o estudo. De qualquer forma, nesses casos, é a aparência do comportamento que permite realizar uma classificação interpretativa da motivação. Digo interpretativa, porque não é analítica, isto é, porque ocorre na verdade um julgamento de valor do comportamento aparente dos alunos, para avaliação da motivação.

Se se avalia o investimento pessoal, a aplicação às ações, a execução das tarefas como uma motivação positiva para o estudo, pode-se, ainda assim, fazer-se uma avaliação externa da motivação, pode-se julgar que um aluno que cumpre todas as suas tarefas está motivado para o estudo. É evidente que aí pode ocorrer um engano. A manifestação externa do comportamento não é suficiente para avaliar o interesse da participação na atividade escolar. Um aluno que cumpre uma tarefa pode fazê-lo por muitos motivos e interesses diferentes, e, portanto, não estar de fato, vinculado ao estudo. A motivação pode, por exemplo, estar correlacionada a algum tipo de valorização social, ou obrigação familiar, ou uma exigência pessoal em relação a outros colegas, ou por motivos de competição. Alunos podem estar aparentemente atentos ao que o professor fala ou trata como objeto de estudo, mas na verdade pensando em outros assuntos particulares. Assim, mais do que a motivação propriamente dita, a vinculação é a base para o desenvolvimento da atividade de estudo, porque enquanto aquela se dá por diversos condicionantes cognitivos, afetivos e emocionais e sociais, esta, no entanto,

se dá como uma relação vital. A vinculação significa a assunção de um objeto, pela própria personalidade.

Assim, tomando como modelo para a compreensão do *motivo* o fato pelo qual o ele é representado pelas razões da vontade, isto é, como *volição* ou sua negação, como *nolição*, a negação pela vontade, poderíamos entender, também, que a motivação pode ser negativa e ter tanto dessa qualidade quanto uma motivação externamente positiva, o que nos obriga a pensar que a motivação está ligada mais à qualidade das relações do que com a quantidade de uma determinada força. Por isso, a manifestação externa da atividade é insuficiente para a determinação da existência de motivos, ou não, em relação ao estudo. Os motivos podem ser negativos (motivos concorrentes) à vinculação para com uma atividade, ainda que um sujeito a execute.

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de que a motivação para as atividades de estudo tem, em geral, um decréscimo desde a entrada da criança na escola até os anos finais do curso escolar. Segundo Boruchovitch (2009, p. 14)

Em nosso sistema escolar, a passagem para a 5ª série do Ensino Fundamental tem sido apontada como causadora de problemas de adaptação por parte dos alunos, que acabam refletindo-se em algum componente de sua motivação. Em seguida, quanto mais avançadas as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno.

Esse fato pode estar correlacionado a que a vinculação a uma atividade grupal tem no início de sua vida um valor mais intenso para a criança e, à medida que se forma nela uma personalidade caracterizada por uma sociedade que privilegia o individualismo, a vinculação a grupos institucionalizados perde o sentido vital que tinha por ocasião da infância. Fenômeno correlacionado a esse é o fato de que na adolescência os jovens chegam a criar seu próprio grupo social, que adquire para eles um sentido vital mais forte do que o institucional e, em muitos casos, mais forte até mesmo do que o familiar.

Considerando-se a importância que tem esse fato para os processos educativos, convém compreender como, na escola, a formação da personalidade adquire importância para o processo de formação do estudante e para a sua vinculação a atividades grupais que alteram a sua relação com a escola. O que se observa na maioria dos casos é que a criança tem necessidade de conhecimento e busca por isso ao longo de sua infância, mas, essa necessidade muda de figura quando começa a participar da escola. Assim, é fundamental uma análise da mudança que ocorre, quando a criança passa da atividade pré-escolar para a escolar, e compreender a dinâmica psicológica da personalidade envolvida nesse momento.

Nos parece que quando acontece a mudança para a atividade escolar ocorre uma substancial alteração nas relações pessoais com o *grupo*, que é produzida pela organização e pela forma de desenvolvimento da atividade. Torna-se importante investigar quais sejam as características da atividade pré-escolar e da escolar para compreender as alterações substanciais nas relações grupais, e daí, compreender a forma de vinculação ao grupo e depois quais são as inter-relações entre a atividade e a sua vinculação e as consequências para o processo motivacional.

Na vida de qualquer criança, a atividade grupal inicial adquire um sentido vital, que a orienta em relação à aprendizagem dos meios para agir humanamente e pertencer ao grupo. Ela, imediatamente após ter a sua sobrevivência garantida pelos cuidados dos adultos, começa a interessar-se pelo mundo ao seu redor. Esse movimento em direção ao mundo traduz-se em necessidade de conhecimento, que é produzida pela existência de situações, que estimulam a motricidade e cognição e afetação produzida pela atividade dos adultos, com a qual a criança mantém uma estreita relação. Em um próximo estágio o grupo de coetâneos, torna-se o elemento para a expansão das relações de vínculos sociais por meio de jogos e brincadeiras de papéis sociais (ELKONIN, 1998). Porém, como vimos, ao entrar na escola, em muitos casos o interesse pelo conhecimento vai diminuindo e, sem dúvida alguma, a forma e as condições da atividade grupal estão relacionadas com a perda desse interesse.

A existência da motivação relacionada à forma e ao conteúdo da atividade grupal, pode ser percebida pelo fato de que ao virem para a escola as crianças, em muitos casos, chegam motivadas para encontrarem os colegas, para jogar, para conversar etc. Porém, com a atividade de estudo perdem o entusiasmo ao entrarem para a sala de aula. O que se percebe, então, é que há um envolvimento por meio de necessidades que não estão diretamente relacionadas ao conteúdo do estudo, mas com interesses intrínsecos à personalidade. Isso quer dizer que, ao pensarmos a motivação para estudar não é com a aparência, com a quantidade de vigor da atividade motora, que devemos nos preocupar, mas com a qualidade do envolvimento, com o valor intrínseco atribuído pelo sujeito à atividade.

Muitos aspectos aparentes podem dar a impressão de envolvimento e motivação, como: fazer as tarefas com rapidez, demonstrar preocupação com as notas ou com a aprovação ou reprovação. Essas manifestações externas não implicam, necessariamente, um envolvimento com o conhecimento. Portanto, são formas de motivação que desviam o aluno da atividade de estudo como forma de desenvolvimento cognitivo. Estão, de fato, mais relacionadas com a ameaça, com a repressão, com a disposição para receber recompensas.

Por isso, a questão da motivação deve, também, ser compreendida nas suas inter-relações com os outros sujeitos da atividade escolar e com as situações nas quais ela ocorre ou se inibe. Há uma inimaginável complexidade de relações, tanto da parte do aluno quanto dos professores, gestores e demais funcionários, que envolvem as diferenças de personalidade, interesses, desejos, vontade etc. que estão presentes nos momentos da atividade de estudo, ou fazem parte do constructo simbólico orientador das ações dos alunos.

CAPÍTULO – 4

MEDIAÇÃO E AUTORIA: necessidades fundamentais para a atividade escolar

A mediação tem sido um conceito largamente utilizado quando se refere às relações entre professor/aluno, ou ensino/aprendizagem. Ela aparece frequentemente como uma técnica ou modelo pedagógico com o qual o professor pode trabalhar eventualmente, para a resolução de problemas, ou como opção metodológica. Nesses casos, o professor aparece como um elemento intermediário com poder para agir ou não, de forma mediadora.

Neste capítulo, realizaram-se considerações teóricas sobre a importância deste conceito, fundamentando-se no caráter dialético das relações humanas e com o objetivo de viabilizar a análise do processo de criação de novas necessidades e motivações. A mediação ocupa o lugar de trânsito das transformações concretas entre unidades, assim, viabiliza a análise da dinâmica das inter-relações sociais.

A atividade escolar tem como centro das suas necessidades o ensino e a aprendizagem. O ensino e a aprendizagem são distintas ações que têm suas especificidades, mas que se fundem em um processo único que é o eixo no qual giram as diversas atividades da escola. O objetivo dessas ações é a formação nos indivíduos de capacidades psicológicas e apropriação de conhecimentos que somente essa atividade pode oferecer.

Uma das necessidades da atividade escolar está no fato de que o desenvolvimento das capacidades psicológicas depende da própria prática, ou seja, o desenvolvimento psicológico necessário para a aprendizagem escolar produz-se na sua própria atividade. Isso implica que, no processo de ensino, o professor deve considerar quais são as capacidades exigidas e se a atividade proposta – como atividade de ensino e aprendizagem – contém em si mesma, aspectos da formação das capacidades requeridas. (DAVIDOV, 1988 p. 47)

Entre o aprendiz e o conhecimento interpõem-se o estudo sobre conhecimentos específicos da atividade escolarizada. As atividades por si só são insuficientes para a mediação, isto é, o estabelecimento de uma inter-relação entre os seus conteúdos e as transformações que se espera que ocorram no desenvolvimento psicológico do aprendiz.

Para tanto, o planejamento escolar deve antecipar-se em relação às necessidades criadas no ensino, de forma que se possa dizer quais serão as capacidades formadas, visto que elas devem ser coerentes com as necessidades da atividade, a qual, assim planejada, poderá ser intencionalmente direcionada à criação de necessidades específicas de aprendizagem. Em

decorrência, uma zona de desenvolvimento poderá ser criada como objetivo educacional de formação das capacidades psicológicas.

Isso se considera assim, porque, como se pode perceber, as necessidades sociais são criadas nas atividades produtivas e essas guardam em si mesmas as formas de operações do pensamento e habilidades motoras que são internalizadas, transformando-se em processo individual de orientação do comportamento. Pode-se inferir da observação e da análise teórica da educação que os aprendizes não têm de forma natural essas capacidades requeridas e, portanto, precisam adquirir as características funcionais das capacidades psíquicas exigidas pelas especificidades das atividades.

Segundo Davidov (1988, p. 55) o surgimento de uma “zona de desenvolvimento” ocorre porque é a colaboração, ou mais especificamente o trabalho cooperativo, que a produz. Portanto, a criação de novas necessidades especiais para a aprendizagem escolar depende, fundamentalmente, de que ocorra uma determinada forma de atividade. Se for considerado que o ensino/aprendizagem é uma atividade social, cumpre afirmar que a cooperação é a forma requerida. Leontiev (1978, p. 75), ao comparar a atividade animal com as especificidades da atividade do homem assim se expressa:

O trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originariamente social, *assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica*, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (grifo nosso)

Se a cooperação representa a base para as atividades sociais, isto é, a base para que os indivíduos estabeleçam formas de relações grupais com a natureza e com a sua própria vida, quando se pensa sobre a escola, torna-se inevitável afirmar que a cooperação é a sua forma básica, é ponto de partida para todos os processos de ensino e aprendizagem.

Por isso devemos perguntar qual é a forma, ou quais são as formas que a cooperação pode adquirir em relação à especificidade da atividade escolar. Isto é, como deveria ocorrer a cooperação para uma escola que objetiva o desenvolvimento de capacidades específicas para o pensamento, que não perde de vista a integralidade do ser humano? A que esferas da socialização a escola pode representar?

É claro que uma instituição não pode por si só dar conta de todas as necessidades de socialização. Por isso, em cada tipo de atividade social é necessário explicitar-se quais são especificidades objetivadas nas suas ações. É preciso tornar relevantes os seus objetivos. No entanto, entende-se que todas as instituições tratam com seres humanos integrais, indissociáveis da totalidade dos aspectos que o formam como tal. Então, outros aspectos

podem tornar-se relevantes, pois entram em constantes relações com aqueles principais. Por exemplo, a cognição pode aparecer como aspecto mais relevante da atividade escolar, mas sabemos que este aspecto não se desenvolve sem relações com a afetividade. Assim, o tipo de cooperação pode se alterar em função da relevância que se dê a um ou outro aspecto da atividade.

O que pode ocorrer em uma instituição é que a relevância dada a um determinado aspecto predomina e reduz a importância de outros, configurando a atividade como unidimensionalmente direcionada. Assim, a atividade escolar pode estar direcionada à formação de capacidades de resolução de problemas e aquisição de conhecimentos direcionados a práticas específicas da atividade produtiva. Pode ter como principal objetivo o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e formas de pensamento científico e negligenciar conteúdos artísticos, filosóficos e políticos. Ou, pode, ainda, voltar-se para o desenvolvimento das esferas mais importantes do conhecimento humano e formar personalidades que se inclinam a ter a *humanidade* como objetivo final da sua atividade social.

Em todos esses casos a extensão e a profundidade da cooperação variam com os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. A racionalidade da cooperação só pode ser deduzida das qualidades do objetivo da atividade. Assim, se o objetivo estiver ligado a que as crianças aprendam por si mesmas e sem a interferência do professor, a cooperação se encontrará, por exemplo, no âmbito da disposição de materiais e organização espaço/tempo para a exploração individual. Nesse caso a coordenação das ações ocorre como orientação para cumprimento de tarefas, a cooperação configura-se como ajuda imediata.

Por outro lado, se o objetivo da escola estiver ligado à aquisição dos conteúdos dos conhecimentos científicos e do pensar teórico, sem perder de vista o amplo desenvolvimento dos múltiplos aspectos das capacidades humanas e tiver como principal atividade a formação da personalidade, a cooperação se complexifica. Não pode mais ser uma forma de coordenação de atividades práticas, deve ir além. Aqui significa superar a posição do indivíduo que adapta a sua posição à do outro como, a meu ver, entende Piaget (1975, p. 42) quando afirma que: “ Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos adquire, com efeito, certa capacidade de cooperação, dado que já não confunde seu ponto de vista próprio com o de outros, senão que os dissocia para coordená-los.”

Ir além da coordenação da atividade prática implica atingir a coordenação do próprio pensamento, da consciência. Desse ponto de vista, implica produzir no processo de mediação, um constante processo de significação que orienta as ações do pensamento dos sujeitos inter-

relacionados em uma atividade, de forma que haja concatenação nos processos de ordenação psicológica das operações de uma tarefa, porque quando ela ocorre, há indícios de que os sentidos dos significados de orientação se encontram coordenados por uma mesma finalidade que tem o suporte de conhecimentos específicos e afetos comuns.

Assim, a cooperação em uma escola humanizadora (escola que tem como finalidade a integralidade dos aspectos humanos, voltados para a reflexão ética da condição humana) significa tanto prover de conhecimentos específicos que permitem a resolução de problemas práticos quanto de sentidos comuns de orientação psicológica, calcados na produção de significados próprios da atividade produtiva da vida social, isto é, uma escola que dá um sentido para o conhecimento que se volta para a própria humanidade, um sentido comunitário para o conhecimento. Em outras palavras, uma cooperação política.

Um dos aspectos da criação da necessidade de estudar, por exemplo, produzida na atividade escolar refere-se a, como afirma Davidov (1988, p. 178), que

No começo mesmo da vida escolar a criança ainda não experimenta a necessidade de conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de estudo. Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares *durante a realização conjunta com o professor das ações de estudo* mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo. (tradução e grifo nosso)

Essa afirmação sobre o imperativo da realização conjunta para favorecer a criação da necessidade de estudo e do interesse por uma forma não cotidiana de conhecimento, significa uma necessidade para a atividade escolar que pretende, em relação à de estudo, a criação de necessidades intrínsecas nos alunos. A cooperação ocupa papel essencial. Sendo uma atividade social, a de estudo também deve ser compreendida com essa essencialidade.

Em “A ideologia Alemã” Marx (1977, p. 42) refere-se à relação social como sendo caracterizada pela cooperação entre os homens, afirmando que a relação é “...social no sentido de que se entende por isso a cooperação de vários indivíduos, quaisquer que sejam as condições, o modo e a finalidade.”

A cooperação pode ser compreendida à primeira vista como participação. Nessa forma, cada indivíduo contribui com uma parcela das ações ou com conhecimentos pessoais. Aqui, a colaboração se confunde com ajuda e auxílio por exemplo. Nesse sentido, seria uma contribuição do indivíduo para o coletivo. A sociabilidade significaria, nessas condições, um movimento que parte da disposição individual para participar com os seus conhecimentos e habilidades. Cada indivíduo, para essa concepção, é uma unidade independente que trabalha a

partir de interesses particulares em um conjunto organizado por um interesse coletivo. Seria possível dizer que nessa forma de relações cada um faz a sua parte.

Na escola que compreende a cooperação dessa forma, por exemplo, ao professor caberia a exigência da disposição dos materiais, da organização, da escolha dos conteúdos, dos meios, de explicações etc. Ao aluno caberia a responsabilidade pela construção dos seus conhecimentos, por meio da sua autoatividade e interesses espontâneos. Não raro escutamos na escola que “os alunos de hoje não se interessam pelo estudo”, querendo dizer-se que as crianças não são como as de antigamente, quando elas tinham interesse e responsabilidade. Nessa concepção cada um dá o que tem de si mesmo, para a efetivação da atividade. A cooperação significa, desse modo, uma disposição natural para a atividade social.

No entanto, como assinala Mello (2003, p. 5)

[...] o educador não é o facilitador de um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Para a teoria histórico-cultural, o educador é figura central no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, uma vez que, sem os processos de educação que deflagrem processos de desenvolvimento, o desenvolvimento não acontece. A tarefa do educador é mediar, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria.

Vigotski (2000, 2001), ao contrário de uma concepção espontaneísta da aprendizagem, apresenta em vários momentos a cooperação como “aspecto crucial do processo de instrução”. Afirmar que o caráter social do processo de instrução é “uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança” e que “Em colaboração, a criança resulta mais forte e mais inteligente que quando atua sozinha,[...]”.

Agora, é necessário pensar o que faz da cooperação – arrazoada aqui a partir do materialismo histórico e dialético e da teoria histórico-cultural - algo diferente do sentido do senso comum dos termos auxílio, ajuda, participação etc., como processos espontâneos. O esclarecimento das condições internas da cooperação torna-se uma necessidade do ponto de vista da teoria histórico-cultural, já que ocorre ser necessário compreender isso para ir além da simples aparência da ajuda e alcançar o valor metodológico da ação cooperativa para o ensino.

Portanto, pretende-se neste capítulo, desenvolver uma reflexão teórica sobre a mediação consciente do professor, como processo que empresta à atividade escolar um caráter de mediação orientada e controlada do desenvolvimento da aprendizagem, e da autoria como

expressão da apropriação e formação psicológica como sistema consciente de orientação individual em processos de cooperação.

4.1 Da mediação como processo orientado

A mediação é o conceito chave para a cooperação nos termos da compreensão dialética das relações humanas, porque permite desvelar os processos que possibilitam a inter-relação entre duas unidades de um dado sistema. É necessário, por conseguinte, refletir sobre a natureza da mediação. Para isso, questiona-se então, se a mediação ocorre espontaneamente sem que seja necessária a consciência crítica por parte do professor. E, quais são as implicações para o desenvolvimento do educando, de uma mediação espontânea e de uma consciente. Ainda, se a mediação no processo educativo pode ser considerada um método pelo qual se pode fazer a opção, ou não.

Primeiro, esse conceito nos remete, também no âmbito da atividade de ensino/aprendizagem, ao movimento entre unidades de uma relação organizada e sistêmica. Movimento, porque quando ocorre mediação sempre advém uma mudança de posição, de características ou de qualidades nas unidades em relação. Organizada, porque o mediador que liga as unidades cria, com essa ligação, uma estrutura – uma disposição espaço/temporal de unidades interligadas. Sistêmica, porque o movimento resulta em transformação na complexidade continente dessa relação estruturada, da mesma forma que internamente nas unidades, visto que em um sistema sempre existe em alguma medida, interdependência entre seus elementos.

É importante para compreendermos a mediação, exemplificar como é possível o surgimento de novas estruturas relacionais. Pode-se tomar como tal, para ilustrar o processo dialético de surgimento de novas estruturas que se dão a partir da atividade, a afirmação que Leontiev (1978, p. 20) faz sobre o surgimento do reflexo psíquico no seu estágio sensorial elementar.

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação da sua atividade vital. Esta complexificação reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio onde depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o reflexo psíquico.

Entre o organismo vivo e as propriedades do meio exterior (duas unidades, sínteses de múltiplas determinações) forma-se um processo que é a expressão da mediação, a qual nos aparece como formas de relações entre o meio e o organismo. A irritabilidade, que é uma formação intermediária que revela a existência comum entre o organismo e o meio exterior, que preenche a função de sinal, não pertence mais ao meio e nem ao organismo exclusivamente, antes, forma-se na relação. Mais adiante na mesma obra citada acima (p. 23), Leontiev ainda afirma que “toda a atividade animal mediatizada pelas ações sofridas realiza-se em função da maneira como estas ações se refletem nas sensações do animal”. A mediação ocorre nesses processos síntese que fundem as duas unidades em uma estrutura sistêmica nova, organismo/meio externo, por exemplo, produz a formação de um *meio* que passa a servir de elo de interligação estrutural.

Por exemplo, na relação metabólica do homem com o meio material desenvolve-se como necessidade a produção de instrumentos que guardam em si mesmos as características tanto da matéria de sua construção, quanto da ação do homem para atingir suas finalidades (LEONTIEV 1978, p. 82). O instrumento, nesse caso, não pertence nem à natureza material e nem exclusivamente ao propósito humano, mas é resultado da fusão dialética dessas duas unidades. Logo após o seu surgimento, o instrumento viabiliza novas formas de relação, porque se torna elo de interligação entre o homem e a natureza material, contendo em si mesmo características do novo, que representam qualidades que são resultado da fusão das duas unidades e expressam as necessidades criativas para a superação de dificuldades operacionais, por exemplo. Essas qualidades, segundo as novas circunstâncias que se criem na atividade, reestruturam a relação do homem com o meio material, em um constante movimento de transformação operacional e material.

O fato de ocorrer uma fusão, portanto, indica a existência de uma afinidade possível entre as unidades, isto é, a existência de algum aspecto comum na constituição das unidades em relação, evidenciando, com isso, uma questão importante sobre o que torna possível que duas unidades distintas tenham uma inter-relação por um mediador (instrumento, signo, etc.). A inter-relação é possível pelas qualidades já existentes nas unidades e pelas novas qualidades resultantes da sua atividade que se fixam nas objetivações resultantes da fusão. Ainda pode ser ajuizada para essa compreensão esta afirmação de Leontiev (1978, p. 95)

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra.

A minha consciência não reflete uma folha de papel apenas como um objeto retangular, branco, quadriculado ou como uma certa estrutura, uma certa forma acabada.

A minha consciência reflete-a como uma folha de papel, como papel. As impressões sensíveis que percebo da folha de papel refratam-se de maneira determinada na minha consciência, porque possuo as significações correspondentes; se não as possuísse, a folha de papel não passaria para mim de um objeto branco, retangular, etc. Todavia, e isto tem uma importância fundamental, quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação "papel".

Nessa citação, pode-se considerar que as qualidades sensíveis do papel que podem ser percebidas pelo homem, assim o são porque no homem já existe o órgão cuja constituição se deu na fusão das qualidades materiais inorgânicas da matéria, da qual é constituído o papel, com as qualidades orgânicas do homem durante o seu desenvolvimento evolutivo. Esse órgão, nesse caso o olho e a corticalização das suas relações com a matéria, tornou-se o mediador das relações do homem com as qualidades materiais objetivas possíveis para o olho, contém, portanto, uma afinidade com os aspectos do mundo que podem ser percebidos por ele.

No entanto, ao estabelecer novas relações não mais imediatamente materiais com o papel - para as quais se interpõe um conjunto de atividades possíveis para o olho do homem em relação ao papel - este adquire novas qualidades em função da atividade. Nesta, as qualidades do papel se fundem com as qualidades já existente no homem e adquire uma nova significação. A significação, síntese das múltiplas determinações da atividade entre o homem e o papel, tornou-se agora, por possuir tanto das qualidades orgânicas do homem quanto das qualidades materiais do papel e sua função social, o mediador da inter-relação homem/papel.

Outro exemplo importante pode ser extraído da explicação de Vigotski (2000, p. 122), sobre o desenvolvimento da estrutura das funções psíquicas superiores, quando ele afirma que

As novas estruturas, que contrapomos às inferiores ou primitivas, se distinguem sobretudo pelo fato de que a fusão direta dos estímulos e as reações em um só conjunto se altera. Se analisarmos aquelas peculiares formas de conduta que tivemos oportunidade de observar na reação eletiva, nos daremos conta forçosamente que se produzem como uma estratificação da estrutura primitiva da conduta. Entre o estímulo ao qual está dirigida a conduta e a reação do sujeito aparece um novo membro intermédio e toda a operação se constitui em um ato mediado. Em relação a isso, a análise promove um novo ponto de vista sobre as relações existentes entre o ato do comportamento e os fenômenos externos. Podemos diferenciar claramente duas séries de estímulos: dos quais uns são estímulos-objetos e outros estímulos-meios; cada um deles orienta e dirige ao seu modo - de acordo com suas correlações - a conduta. A peculiaridade da nova estrutura é a existência em si mesma de dois estímulos de ambas as categorias.

O que foi dito implica reconhecer que a mediação não é atributo desta ou daquela unidade da relação, mas ocorre entre elas. Implica também reconhecer que a mediação se

forma em determinadas condições estruturais, sem as quais não se põe em marcha o movimento sistêmico de interdependência funcional das unidades. A mediação ocorre sempre na complexidade das determinações que sintetizam a existência das unidades. Portanto, só pode ser percebida na “síntese das multideterminações” (Marx) que resultam na objetivação de algum fenômeno, como resultado e não como processo. Quando ocorre a mediação, alguma transformação, que pode ser objetivada, evidencia a sua existência. Daí, a necessidade da avaliação dos resultados da atividade para a aferição do processo, porque o processo se materializa no seu resultado.

Quando se diz, por exemplo, que um instrumento é mediador para alguma finalidade, só se pode afirmar isso aceitando que tal instrumento não age de forma independente, autômata ou com um fim teleológico próprio. Um lápis (instrumento) na mão de um iletrado não viabiliza a transposição de pensamentos e ideias para um pedaço de papel, ainda que as características do papel encontrem nas qualidades do grafite do lápis a possibilidade de manter as impressões causadas pelo movimento de fricção. O instrumento, neste caso, não é mediador, mas tão somente uma possibilidade interdependente das múltiplas determinações históricas entre as unidades homem/papel. Da mesma forma, se no lugar do papel, coloca-se um vidro, ainda que o homem em questão saiba escrever, o lápis não possibilitará a gravação das letras, não será mediador dessa operação, porque não possui a afinidade necessária para os objetivos da ação.

Como aponta Wertsch (1991, p. 62)

O tipo de ação que Vygotsky aborda tem sido chamada de "ação mediada" (Wertsch, 1991; Wertsch, Tulviste e Hagstrom, 1993; Zinchenko, 1985) Essa é a ação interpretada como envolvendo uma tensão irreduzível entre os meios mediacionais e os indivíduos que empregam esses meios. Uma consequência de tomar essa perspectiva é que a mesma noção de agente vem a ser redefinida. Em vez de presumir que os indivíduos, ao agirem sozinhos, são os agentes das ações, a designação apropriada de agente é "indivíduo-que-opera-com-meios-mediacionais" É só utilizando essa designação que esperamos fornecer uma resposta adequada à questão fundamental. Quem é que de fato praticou a ação ou, no caso do discurso, quem é que de fato conduziu a fala?

Esse exemplo é importante para compreender a complexidade da questão que envolve a afirmação, por exemplo, de que o professor é mediador no processo educativo e pedagógico, que a educação é mediadora do processo de humanização.

As relações dos homens com a natureza são mediadas por instrumentos, também a atividade educativa é mediada pelo homem mais experiente em relação a um menos experiente. Isso pode ocorrer de forma espontânea, como exigência das necessidades que são

percebidas objetivamente. Quando um adulto vê, por exemplo, uma criança realizando uma operação que não surte efeito, pode imediatamente ajudá-la, orientando seus atos e indicando a melhor maneira de realização da operação em função da sua finalidade. Se a criança for capaz de reproduzir os atos do adulto e efetivar as suas ações na atividade dada, podemos dizer que houve certo nível de mediação dada pela ação do adulto.

No entanto, a afirmação de que o professor é mediador do processo educativo, porque ocupa o lugar da ajuda espontânea é superficial e insuficiente para se produzirem efeitos consistentes no domínio do desenvolvimento afetivo, cognitivo e emocional do aprendiz, que leve aos planos mais desenvolvidos do conhecimento já efetuados. Não basta a disposição para a realização da ajuda como forma de mediação, porque o domínio da reprodução operacional não significa o domínio consciente do sistema de multideterminações de um dado fenômeno.

A superficialidade na apropriação do conceito de mediação produz uma concepção e prática equivocadas sobre os instrumentos materiais, meios psicológicos e até mesmo da posição do professor diante do desafio do processo de ensino. A afirmação superficial da qualidade mediadora dos meios de ensino e da aprendizagem, incluindo aí o professor, pode produzir a falsa segurança na independência sistêmica do desenvolvimento, acreditando-se, por exemplo, que a criança pode ser mediadora, da mesma forma, do seu próprio aprendizado. Pode-se imaginar, por exemplo, que a abundância de materiais e experiências, que a variedade de instrumentos tecnologicamente avançados, de livros didáticos, é suficiente para promover o desenvolvimento, porque esses objetos possuem a qualidade mediadora e, portanto, devem resultar em melhores efeitos sobre o desenvolvimento.

Com uma concepção sobre a mediação como qualidade pertencente aos elementos, reduzem-se as possibilidades de intervenção nas relações, limitando da mesma forma a compreensão sobre a cooperação à soma de atividades independentes entre os elementos de uma dada circunstância, como, por exemplo, a de estudo (o professor explica, propõe uma tarefa e o aluno estuda em casa, depois o professor corrige os erros do aluno).

A possibilidade de que um agente se transforme em mediador depende de que se forme nele aquelas qualidades que representam uma possível afinidade das unidades em relação, por exemplo, entre a criança e o conhecimento. No caso do professor, é necessário que ele tenha domínio do conhecimento, mas, da mesma forma, domínio sobre o processo de aprendizagem como desenvolvimento psicológico. Só dominando as interdependências da aprendizagem com o conhecimento é que o professor pode mediar a fusão do conhecimento já produzido com o homem menos experiente.

Uma questão a ser considerada é que a mediação existirá sempre na interdependência da complexidade envolvida e das qualidades dos elementos constituintes da situação em questão. Isso ocorre, porque historicamente desenvolveu-se uma afinidade cultural entre os elementos de uma dada situação social. Portanto, a sua ocorrência é independente da consciência que o professor tenha dessa relação dialética. Mas aqui, deve-se ressaltar, ainda, que o professor pode sim, em vez de ser considerado espontaneamente mediador, ocupar o lugar de polo consciente do processo de mediação e buscar o melhor direcionamento dessa condição do ensino (ser mediado), para a formação e humanização dos educandos.

Como afirma Saviani (2007, p. 95)

Visto que a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, consideramos que a categoria de mediação é o conceito chave a partir do qual cabe explicitar a natureza seja da educação, seja, por consequência, do "especialista em educação". A não consideração dessa categoria acaba por situar os chamados "especialistas em educação", grosso modo, em dois extremos. Num extremo estão aqueles que dominam com relativa segurança determinada área do conhecimento (sociologia, psicologia, filosofia, história, economia...) e a partir dela, à luz de sua estrutura conceitual, abordam a educação. No outro extremo, estão aqueles que, situando-se no interior de determinadas práticas pedagógicas, tentam apropriar-se de técnicas específicas com vistas a garantir procedimentos sistemáticos e reiterativos que teriam o condão de assegurar a eficácia e eficiência da atividade educativa desenvolvida por agentes que não dispõem da densidade teórica reclamada pela natureza complexa do fenômeno educativo. Dir-se-ia que os primeiros situam-se no polo teórico. Tendem a ver a educação de modo reducionista, acreditando que a educação no seu todo consiste naquela faceta que pode ser apreendida e explicada pelo referencial teórico por eles assumido. Os segundos situam-se no pólo prático-técnico. Tendem a ver a educação como algo já constituído e em pleno funcionamento, distribuindo-se os seus agentes de acordo com tarefas específicas que exigem uma formação também específica como condição de eficiência. Trata-se, aqui, das habilitações técnicas. No primeiro caso, o "especialista em educação" será definido como sendo aquele que domina determinada área do conhecimento (sociologia, psicologia, filosofia, economia, história...) e a aplica à educação. No segundo caso, o "especialista em educação" será aquele que domina determinada habilitação técnica (orientação, supervisão, inspeção, direção...) Se os primeiros possuem certa consistência teórica ao preço de dissolver a especificidade das questões pedagógicas, os segundos guardam maior sensibilidade para com o especificamente pedagógico; a falta de consistência teórica, entretanto, não lhes permite ir muito além do nível do senso comum no trato das referidas questões pedagógicas. Entre ambos abre-se um fosso. Em nosso entendimento, a educação, enquanto atividade mediadora, situa-se exatamente nesse fosso. O espaço próprio da educação encontra-se *na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação.* (grifo nosso)

Se a educação se encontra na intersecção entre o individual e o social e o que caracteriza a atividade social é a cooperação entre os homens, entre as individualidades, cabe

então, esclarecer o que seja operação individual e o que seja a coordenação dessas operações entre os indivíduos, para se compreender a extensão do significado do termo cooperação quando se pensa a mediação.

Segundo Leontiev (1978a, p. 86),

[...] a elaboração das operações transcorre de modo totalmente distinto da formação do fim, isto é, da gênese das ações. As ações e operações têm distinta origem, distinta dinâmica e distinto destino. A gênese da ação reside nas relações do intercâmbio de atividades; em troca toda operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se inclui em outra ação e sobrevém sua “tecnificação”.

As ações significam a expressão do movimento vivo do ser humano e estão diretamente relacionadas à solução de tarefas de uma atividade. Isso quer dizer que a atividade humana se caracteriza pelo desdobramento de tarefas (finalidades) particulares que efetivam o seu objetivo geral. Segundo Leontiev (1978a), é justamente a inclusão de um indivíduo na atividade social que faz desenvolver-se no seu agir, finalidades não imediatas. As finalidades dadas pela separação da atividade em várias etapas que são distribuídas entre indivíduos e orientadas pelo fim último, constituem-se em ações individuais interdependentes das ações coletivas. Nesse sentido, as ações de um indivíduo refletem uma interdependência das ações dos outros, e se caracterizam como ações conscientes.

As operações, sendo resultado da mutação de ações que foram incluídas em outras ações particulares e, por isso, se reduziram na função motivadora e de objetivação (finalidade) da atividade, porquanto passaram a responder às condições materiais, circunstanciais e instrumentais de efetivação dos atos motores, quando são apropriadas pelos indivíduos de forma imediata transformam-se em ato motor não consciente, porque não foram desdobradas como as ações, em função da motivação e objetivação pretendida pela atividade (LEONTIEV, 1978a, p. 207).

Por isso, quando a ajuda cria uma forma estereotipada de comportamento ou ato motor, é possível dizer-se que a mediação, nesse caso, atingiu um determinado nível de transformação no educando, mas, ainda, um nível superficial que se limita à possibilidade de reprodução dada pela heteronímia em uma determinada atividade. O controle da operação, nesse caso, pode responder a uma estimulação do meio (um ato reflexo) ou a um comando significado por outro indivíduo.

Somente no processo de formação de operações que foram antes desdobradas em ações, em uma atividade na qual se conhecia a motivação e a finalidade, é que se forma a consciência da operação e, portanto, a possibilidade de autonomia na orientação, controle e

execução de uma atividade individual (que representa uma ação de uma atividade social). Caso contrário, o sujeito dependerá sempre de um comando alheio para orientar a sua atividade, porque como demonstra Leontiev (1978a, p. 207),

[...] nem toda operação é uma operação *consciente*. Chamamos operação consciente somente ao modo de atuar que se constituiu mediante a transformação de uma ação anteriormente consciente e orientada para um fim. Não obstante, há operações que têm outra origem, outra gênese; são as que surgiram mediante o “amoldamento” da ação nas condições objetivas ou mediante a simples imitação, as operações do último tipo, assim como as condições a que respondem, constituem o conteúdo que não é susceptível de ser controlado conscientemente sem um esforço especial (ainda que, por suposto, se perceba na forma que a prática requer para que essa ação possa concretizar-se). Este conteúdo pode converter-se em um conteúdo capaz de “aparecer como reconhecido”, quer dizer, ser conscientemente controlável somente se antes é objeto de uma ação especial e se adquire verdadeira consciência dele. Então ao haver ocupado novamente o lugar estrutural de condições da ação (e se tem presente o processo em si, ao voltar a transformar-se de ação em operação), este conteúdo adquire esta notável capacidade.

Quando percebemos então que a mediação avançou no nível de transformação da consciência dos indivíduos? Somente quando o resultado das ações e operações do aprendiz puderem ser por ele revertidos em uma explicação ordenada dos procedimentos que inclui racionalmente a motivação e objetivação da atividade. A mediação, nesse caso, alcança um nível que avança sobre a espontaneidade da ajuda e atinge a complexidade da formação do conhecimento que se pretende na atividade escolar, a formação do pensamento conceitual, teórico e científico.

A mediação, assim compreendida, caracteriza-se por um movimento de transição em crescente espiral que perpassa o aprendiz, o professor e o conhecimento, tendo como eixo diretor o processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento revela o caráter não fixo da mediação, como se fosse responsabilidade deste ou daquele agente. Em diferentes momentos os conteúdos do conhecimento ou as manifestações do aprendiz, por exemplo, determinam o movimento relacional que define as necessidades da mediação. Quando um aprendiz, por exemplo, efetiva uma ação ou operação e o resultado não condiz com o esperado pela atividade, as necessidades de desenvolvimento da criança é que vão orientar os movimentos do professor. Nesse caso, a criança passa a ser o polo orientador do processo e o professor deve ater-se às necessidades dela.

Aqui se revela a importância sobre a discussão a respeito da intervenção, análise e avaliação sobre a marcha do desenvolvimento do aprendiz. A mediação consciente faz do professor um meio para fazer avançar a criança no momento da sua necessidade. Como afirma

Vigotski (2001), o ensino não deveria nem acontecer de forma prematura nem depois que um “período sensível” tenha se dissipado, isto é, esperar que o aprendiz esteja pronto para o ensino é criar condições difíceis para que ele possa acompanhar o desenvolvimento das atividades ao seu redor e a dinâmica complexa de variados elementos sistêmicos (currículo, companheiros, cronograma, conteúdos, etc.) que envolvem a sua aprendizagem.

Portanto, o professor consciente da mediação precisa conhecer as necessidades das crianças na medida em que elas são criadas e antecipar-se em relação ao seu desenvolvimento. Isso significa “apontar” pegando na mão da criança, significa levá-la em uma determinada direção, conhecendo, ao mesmo tempo, as suas possibilidades, o seu poder, e enriquecê-los com o ensino intencionalizado, e não vazio de propósitos, isto é, ensinar por ensinar.

Entendendo cooperação não exclusivamente como ajuda (fazer para ou fazer com), mas, como coordenação coletiva e consciente das operações necessárias à efetivação de ações, percebe-se que as atividades sem a cooperação como base, geram necessidades afetivas e emocionais divergentes da especificidade da atividade que está acontecendo.

Ao realizar observações em uma escola de ensino fundamental, pude constatar que a forma não cooperativa de efetivação da aula produz um tipo de relação que coloca a criança em uma situação, amíu-de, de necessidade de realizar ações paralelas, enquanto espera pelas decisões do professor.

Uma análise sobre a estrutura dessa atividade possibilitou perceber que a posição da criança é a de executor das operações das ações do professor. Este assumiu o lugar da ordenação e do controle de todas as ações de estudo em aula, pois, ficou nítido que as crianças só iniciam os seus movimentos relacionados à atividade, quando ocorre o comando do professor. Ainda que as crianças estejam aparentemente produzindo ações, o sentido que o seu agir tem, considerando a estrutura da atividade, não passa de uma operação impessoal.

Quero tomar como ponto de partida para a argumentação sobre a observação feita acima o que Leontiev (1978a, p. 82) afirma como sendo a característica da ação como elemento constituinte da atividade. Ele assevera que

Os “componentes” principais de algumas atividades dos homens são as *ações* que eles realizam, denominamos ação ao processo subordinado à representação que se tem do resultado que deve alcançar-se, isto é, ao processo subordinado a um fim consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se correlaciona com o conceito de ação.

A atividade da criança durante as aulas, na maioria das vezes, não representa um conjunto de operações conscientes em relação à sua finalidade. O resultado das operações que

as crianças realizam aparece a elas como objetivação daquilo que o professor espera que elas realizem, mas o porquê causal e final das atividades não fica esclarecido. Na maioria dos casos, só o professor os conhece e, em outros, não os tem muito claros nem para si tampouco. Por exemplo, observando uma aula de ciências na qual a professora programara um experimento com a reação química entre a cal e o gás carbônico, ocorreu a uma aluna perguntar, “o quê é cal?”. Ao que a professora respondeu “é aquilo que eles usam na construção”. Depois de algum tempo, a mesma aluna volta a perguntar “professora, mas o quê é cal”. A professora responde “é aquilo que eles usam para assentar tijolos, e a gente põe no doce de abóbora também”. Pode-se perceber que além de a aula não haver sido preparada adequadamente, se isso tivesse sido feito com os alunos, a questão poderia esclarecer-se e os alunos saberiam o que estavam fazendo.

As ações dos alunos deveriam levar ao enriquecimento do conceito científico de reação química e da modelação da estrutura das moléculas e suas relações. No entanto, como pude observar, os alunos não reconheciam na finalidade das suas “ações” esse enriquecimento conceitual, o seu agir não passou de respostas aos comandos da professora e algumas manipulações com objetos do experimento (canudo, cuba de vidro, etc.) que foram resultado da curiosidade. Na verdade, eles cumpriram operações das ações da aula que a professora planejou sem participação dos demais participantes da atividade.

O lugar da operação na estrutura geral da atividade¹⁶ é a de ato correspondente aos meios psicológicos e instrumentais presentes na objetividade/subjetividade. As operações são os elementos perceptíveis, isto é, aquilo que se evidencia como unidade mínima da ação. Como afirma Leontiev (1978a p. 85), “...as ações estão correlacionadas com os fins, as operações com as condições”. No entanto, as operações estão, ainda, submetidas às necessidades produzidas pela motivação geral da atividade¹⁷ que exige características próprias dos meios materiais e instrumentais para se alcançar determinados aspectos do objetivo da atividade. Por exemplo, para que se alcance um determinado acabamento final em uma pintura de parede, é necessário um tipo de tinta, rolos para pintura, pincéis, lixas etc. condizentes com o resultado final. Assim, a motivação geral (sentido) da atividade cria necessidades específicas para as operações. Mesmo como operador é necessário conhecer-se a motivação geral e os objetivos parciais de cada ação. Sem isso a atividade individual não adquire sentido na atividade geral (social).

¹⁶ Vide em Apêndice A: figura esquemática da Estrutura Dinâmica da Atividade Humana.

¹⁷ Idem.

Nas condições de aprendizagem, em que as necessidades específicas não são criadas – em função da organização não cooperativa do ensino – não se cria da mesma forma a autonomia em relação aos conhecimentos produzidos pela atividade. Ou o aprendiz não avança sobre os limites da ajuda do professor, ou, decorando, compreendendo parcialmente os conhecimentos, o aprendiz não será capaz de transferi-lo para outras esferas possíveis de sua prática, não generalizará em relação aos outros conhecimentos correlatos. Isso quer dizer que formará uma capacidade limitada quanto à imaginação e criatividade a partir do conhecimento adquirido e, tão somente, será capaz de reproduzi-los em atividades similares ou que mantenham a mesma estrutura operacional. Como afirma Davidov (1988 p. 55)

O ensino da criança, corretamente organizado conduz por trás de si o desenvolvimento mental infantil, desperta à vida uma série de processos do desenvolvimento que fora do ensino seriam, em geral, impossíveis. O ensino é, por conseguinte, o aspecto internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento na criança, não das peculiaridades naturais senão históricas do homem.

A exigência de uma determinada forma de organização da atividade de ensino/aprendizagem decorre do fato de que há um processo no desenvolvimento psicológico, um processo gradual de apropriação das formas de comportamento socialmente produzidas.

Inicialmente, a criança se apropria da forma externa, aparente, das ações e operações de uma atividade, ou seja, compreende a sua execução, mas não as razões essenciais ou a sua lógica interna. É somente quando a criança compreende as razões internas ou lógicas dos procedimentos das ações e operações que ocorre a internalização e a sua transformação, como apropriação integral das funções psíquicas historicamente desenvolvidas. Assim, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos exige a organização “desdobrada” da atividade, primeiramente na sua forma aparente e concomitantemente na sua forma conceitual, que é analisada durante o processo e esclarecida nas suas unidades (DAVIDOV, 1988 p. 56). É nesse processo que se cria a necessidade pelo conhecimento.

No entanto, como já se viu no capítulo primeiro, as necessidades sempre fazem parte de um universo mais amplo do que aquele da sua manifestação, fazem parte de um todo que tem um sentido maior ou mais extenso do que pode ter o sentido pessoal para o indivíduo. No entanto, não se pode esquecer que o desenvolvimento individual de necessidades tem as características da concreticidade da cultura particularizada, mas também, das determinações da singularidade dos sujeitos. Isso confere às necessidades um complexo processo de simbolização e hierarquização de forças e poderes que atuam como motivadores do processo

de construção de um mundo ideal sobre uma dada realidade, que, por sua vez, se transforma em realidade conhecida de um certo modo pessoal.

Se for claro que a atividade vital cria novas necessidades diretamente ligadas à materialidade das relações (como instrumentos, transformação da matéria bruta, construções etc.) é da mesma forma claro que o pensamento como atividade cria necessidades na esfera daquele mundo ideal. Segundo Davidov (1988, p. 11)

O ideal é o devir do objeto na atividade do sujeito em forma de necessidades, finalidades, imagens que neste surgem. O plano do ideal, existente no homem como ser social graças aos significados linguísticos e às formações semióticas e simbólicas, lhe permite prever, prevenir e provar as ações possíveis para alcançar realmente o resultado objetal que satisfaça a necessidade. O procedimento e o caráter destas ações determinam sua finalidade consciente.

Quero considerar que o plano ideal, que é uma necessidade para a orientação na atividade concreta, tem, da mesma forma que no plano material, uma necessidade própria que o caracteriza em sua dinamicidade psicológica. Se, para a concretização da atividade objetivada, que se expressa na previsão, organização, verificação das ações, é necessária a formação de ideias, já para sua existência, é necessária a imaginação. Segundo Vigotski (1987, p. 7) a imaginação representa uma atividade do cérebro humano que se constitui a partir da combinação entre as impressões dadas pelos órgãos dos sentidos, e que

[...] a imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta igualmente em todos os aspectos da vida cultural fazendo possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação.

Porém, é com a imaginação, também, que ocorre a valoração afetivo/emocional na constituição das ideias. Esse fato não é sem importância para o momento da mediação do conhecimento, porque a afetividade que constitui o conhecimento implica em que no momento da articulação das ideias, fato que se dá pela associação dos eventos significativos para o sujeito, ocorre da mesma forma, uma dissociação, como propõe Vigotski (1987, p. 21). Essa ideia da dissociação como parte do processo de associação das impressões aparece na explicitação do conceito de criação, quando esse autor afirma que

No início mesmo desse processo, como já foi visto, encontramos sempre a percepção externa e interna que serve de base a nossa experiência. Resulta assim que os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para a sua futura criação é o que vê e ouve, acumulando materiais dos quais depois usará, para construir a sua fantasia. Segue mais adiante um processo bastante complexo para elaborar estes materiais, cujas partes fundamentais são a

dissociação e a associação das impressões percebidas. Toda impressão conforma um todo complexo composto de múltiplas partes isoladas, a dissociação consiste em dividir esse complicado conjunto, separando suas partes preferentemente por comparação com outras, umas se conservam na memória, outras se esquecem. Portanto, a dissociação é condição necessária para a atividade posterior da fantasia.

Para agrupar posteriormente os diversos elementos, o homem deve, antes de tudo, romper a vinculação natural dos elementos tal e como foram percebidos. Antes de criar a imagem de Natasha em Guerra e paz, Tolstoi teve que extrair os traços isolados de duas mulheres de sua família, sem os quais não poderia mesclá-los ou integrá-los no personagem Natasha. Essa extração de alguns traços, ignorando os demais, pode ser chamada com justeza dissociação. Constitui um processo de extraordinária importância em todo o desenvolvimento mental do homem que serve de base ao pensamento abstrato, à compreensão figurada.

A partir da compreensão de que o afeto representa a base da experiência sensível e da valoração, pode-se considerar que a *dissociação*, que significa a separação e fixação das características sensíveis específicas da experiência em uma dada situação, refere-se também a que o sujeito separa as características segundo a afetação que lhe causa um determinado objeto na situação. Por isso, em relação ao ensino e aprendizagem, as ideias sobre os objetos ocupam um lugar no espaço/tempo, construído pelo sujeito, que têm um sentido pessoal nesse contexto. Isso exige, no processo de mediação, não a transmissão do sentido pessoal por parte do professor, mas a possibilidade de poder significar com o aprendiz considerando deste, o seu sentido pessoal.

Semelhantes raciocínios encaminham-nos à constatação de que ocorre um constante movimento da imaginação em relação às experiências pessoais e as coletivas. No momento da significação, passa-se do sentido pessoal ao sentido social como uma constante troca entre o homem mais experiente e o menos experiente em uma dada atividade que medeia o processo educativo.

Os sujeitos da atividade mediadora, professor e aprendiz, participam de forma diferenciada no movimento de troca. A possibilidade individual de imaginação tem aqui um papel fundamental. Primeiro, segundo Vigotski (1987), essa possibilidade é marcada pela riqueza das experiências já constituídas pelo sujeito, o que configura poder ou não estabelecer múltiplas ligações com as impressões na constituição de uma ideia geral, ou conceito sobre o objeto que o sujeito que está idealizando. É importante para o professor ter a consciência de que a imaginação da criança é mais pobre, tem uma defasagem em relação à sua, e, nesse sentido, a capacidade de compreensão dos conteúdos por parte do aprendiz dependerá de o professor perceber nas respostas do aprendiz qual é a sua necessidade de experimentação

concreta para a formação de elementos para a imaginação e poder articular uma ideia sobre um determinado objeto. Como afirma Vigotski (1987, p. 28)

[...] sabemos que a experiência da criança é muito mais pobre que a do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais pobres e elementares; por último, sua atitude para com o meio ambiente carece da complexidade, da precisão e da variedade que caracterizam a conduta do adulto, tudo isso que constitui os fatores básicos determinantes da função imaginativa.

Outra questão importante é que o sujeito menos consciente (aprendiz) participa predominantemente do processo de significação orientando-se mais pelos sentidos afetivo-emocionais do que pela racionalidade dos significados sociais que ainda estão se formando nele, enquanto o mais experiente (professor) participa predominantemente pela racionalidade da sua atividade, logo, precisa expor de forma racionalmente planejada os significados que constituem a consciência social coletiva a respeito dos objetos do conhecimento. Nessas condições, deve ocorrer aqui outro movimento de troca como processo de mediação.

No caso da defasagem de experiência sensível, a atividade racionalizada do professor leva o aprendiz à constituição de impressões que se tornam elementos para a imaginação e para a possibilidade de representação consciente do objeto. A expressão emocional indica a constituição da significação emocional da relação do aprendiz com conhecimento e as suas possibilidades de agir no meio coletivo. Mais especificamente essa relação está ligada à formação da personalidade e da autoria no processo de significação. Isso possibilita ao professor orientar as suas ações diante das necessidades do aprendiz.

No início de sua vida, a criança expressa-se predominantemente pela via emocional e vai, ao longo das experiências e aquisição dos conhecimentos, constituindo meios de comunicação racional e lógica. Esse tipo de comunicação marca a sua entrada em um modo de ser social com o qual se torna mais eficiente e participante nas atividades sociais. Também a possibilidade de comunicação racional e lógica permite à criança ocupar um lugar nas atividades sociais que a valoriza como sujeito e pessoa diante dos outros.

Assim, durante o processo de desenvolvimento ocorre uma seleção de impressões da realidade que configuram uma determinada forma de compreensão particularizada da relação eu/mundo. Essa relação, como representação de si no mundo, orienta a formação dos sentidos que as vivências adquirem em determinada situação, e as atitudes, interesses, motivação, escolhas instrumentais e operacionais para a atividade, se darão como função sua. Como afirma Vigotski (1987, p. 14), depois de considerar duas formas de vinculação da imaginação com a realidade, isto é, a primeira que se refere a que todo pensamento se baseia na

experiência concreta do indivíduo e é anterior à imaginação, e a segunda forma é a que se estabelece por meio de uma produção já realizada pela imaginação na relação com fenômenos mais complexos da realidade,

A terceira forma de relação entre a atividade da imaginação e a realidade é a relação emocional. Esta, se manifesta de forma dupla: por uma parte, todo sentimento, toda emoção, trata de exigir uma forma em imagens conhecidas que lhe correspondam. A emoção possui, desta forma, a capacidade de selecionar as impressões, as ideias e as imagens que estão de acordo com o estado de ânimo que temos em determinado momento; todos sabemos que tanto na dor, como na alegria vemos com “diferentes olhos”.

Fica claro, portanto, que, em toda situação, há sempre um conjunto de ideias que se vinculam emocionalmente na compreensão do que está acontecendo. Isso nos permite saber qual é a relevância de um ou outro objeto da situação para a orientação do nosso comportamento, em relação aos nossos interesses, necessidades, etc. A vinculação entre as ideias leva à vinculação, ou não, com as ações que se desenvolvem em dado momento e à possibilidade da ação criativa na atividade concreta e ideacional.

Portanto, na mediação dos conhecimentos escolarizados, em atividades de aula, por exemplo, o professor deverá observar a necessidade de considerar o movimento afetivo/emocional que se dá na dinâmica das relações grupais que ocorrem com uma determinada turma. Isso porque, como vimos, o lugar que o indivíduo ocupa na atividade faz dele um sujeito de ações e operações que o colocam em uma posição de valoração do conhecimento na sua relação com os outros sujeitos do grupo.

Os conhecimentos específicos sobre as disciplinas escolares devem ser acompanhados de outros sobre a dinâmica psicológica da atividade grupal, na qual se forma a personalidade do estudante. A mediação consciente para o desenvolvimento escolar dependerá desses dois aspectos que perpassam a relação professor/aluno na atividade mediadora, isto é, a diferença da capacidade imaginativa na formação das ideias e a significação emocional da participação grupal do aprendiz em relação aos conhecimentos escolares.

A mediação consciente exige do professor saber que esse processo ocorre, providenciar a disposição de materiais ou a organização das situações, realizar a orientação ou a indicação do que deve ser feito. Contudo, a ajuda e a participação do professor são ainda insuficientes para a consciência do processo de mediação. O que define a consciência mais ampla no processo de mediação educativa é o fato de o professor antecipar-se em relação às necessidades de desenvolvimento do educando. Tanto para aquelas que são atuais e indicam qual é o lugar e conteúdo da intervenção, quanto para as que orientam o desenvolvimento para o futuro, para o vir-a-ser das novas necessidades cognitivas e afetivas que serão criadas. Por

isso, a superação da espontaneidade, tanto na mediação, quanto na aprendizagem, exige, como afirma Mello (2003, p. 7), que “O educador deve, portanto intervir provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam”.

O espaço entre as necessidades atuais e as que se criarão caracteriza o lugar da intervenção consciente no processo educativo. Articular a transição de um lugar para outro significa exercer a mediação orientada ao futuro do educando, relacionando-o com as necessidades mais amplas da sociedade na qual ele se insere. Ou seja, é estabelecer um elo de coerência entre o desenvolvimento, ação educativa e produção da vida.

Assim, a mediação consciente exige do professor, mais do que a posse de conhecimentos teóricos e técnicos. A eficiência desses conhecimentos somente será oportuna na medida em que fizer parte de uma forma de relação psicológica, apontada por Vigotski (1996), que marca de forma essencial a entrada da criança no processo de humanização, a *comunidade psíquica*.

O grupo é a primeira condição social para a humanização, porque nele se adquirem não somente os conhecimentos técnicos sobre as ações e operações para a atividade viva, não somente os meios de comunicação que permitem a cooperação e a formação da consciência, mas, porque nesse espaço o indivíduo encontra a sua primeira forma de existência que marca todo o processo de transformação de sua individualidade biológica em social e em representante humano de sua coletividade, como preceitua Martins (2003, p. 8)

[...] o processo grupal estimula a reflexão individual e coletiva, no sentido de possibilitar que seus membros se conscientizem de sua identidade psicossocial. É o espaço para a problematização do cotidiano, para o desencadeamento de novas relações e vínculos afetivos, para a expressão de opiniões e sentimentos. A partir do grupo torna-se possível identificar as diferenças e as semelhanças nas experiências individuais. Portanto, formação e informação, possibilitam o confronto de valores, de experiências, de sentimentos e de informações (senso comum versus conhecimento científico) que gera reflexão e a valorização dos indivíduos, e os impulsionam para a ação.

No grupo, o indivíduo depara com o fato de que para sobreviver precisou manter-se, como afirma Vigotski, em uma “primitiva comunidade psíquica” com a mãe, ou com qualquer outro que possa ser seu representante. Assim, a comunidade psíquica caracteriza a primeira experiência viva de qualquer indivíduo humano e deveria ser a base para a orientação psicológica em qualquer grupo social. Vigotski (1996, p. 306) analisa a situação assim:

No momento do parto, a criança se separa fisicamente da mãe, mas biologicamente a separação não se produz, a criança continua ligada a ela até o final do primeiro ano, até que aprenda a caminhar por si mesma. Sua emancipação psicológica da mãe, sua própria exclusão da primitiva

comunidade com ela ocorre ao término do primeiro ano na primeira infância. Por isso, a nova formação principal no primeiro ano pode determinar-se melhor mediante o termo introduzido na literatura alemã para designar a comunidade psíquica do bebê e da mãe, comunidade que serve de ponto de partida para o desenvolvimento ulterior da consciência. O primeiro que surge na consciência do bebê pode ser denominado, de maneira mais correta como “Ur-wir”, quer dizer, “proto-nós”. Essa consciência primária de comunidade psíquica, que antecede ao surgimento da consciência da própria personalidade (isto é, a consciência do “eu” diferenciado e separado) é a consciência de “nós”, que é diferente da consciência posterior complexa e móvel de “nós”, na qual se inclui o “eu” que, em idades posteriores figura como um antepassado distante.

Essa comunidade psíquica desenvolve-se por uma condição ineliminável da condição da criança, quer dizer, a sua absoluta dependência de outro ser. Tal fato ocorre como dependência material, afetiva e emocional. Assim, a comunidade psíquica pode ser compreendida como o princípio do processo humanizador e como base relacional para o surgimento da consciência como existência de um “Nós”, produtor de sentidos coletivos e pessoais para a vida. Esse “Nós” é a primeira forma de existência psicológica, e só por condições históricas ele pode se ocultar para os homens, pode estar alijado da consciência alienando o indivíduo da sua gênese coletiva.

Somente por processos históricos, a comunidade psíquica pode ser alienada dos homens e produzir neles a noção de individualidade independente. Entendo que, na produção dos processos humanizadores, devemos tratar de recuperar esse antepassado da primeira experiência afetiva com outro, a comunidade psíquica, a título de definir qual é, afinal, a qualidade da humanização que se pretende no processo educativo.

É próprio da comunidade psíquica inicial uma relação vital, na qual a manifestação de um indivíduo está conectada à ação do outro como existência comum. É dessa condição inicial fundante do processo de humanização, que devemos tirar o modelo para qualquer atividade social que se preocupe com o desenvolvimento humano. Nesse caso, a comunidade é sempre a principal característica, para se definirem os objetivos da humanização, conforme aponta Heller (2000, p. 71),

A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, disposta de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se “estar lançado” nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.

Portanto, para pensarmos sobre o processo de humanização na escola, é pela existência da comunidade, como base da organização das atividades e como ponto de referência para os

objetivos educacionais, que devemos buscar. Pois, se pensarmos como Vigotski propôs, que o afeto é o alfa e o ômega do desenvolvimento humano, isto é, permeia todo o processo de humanização, é pela afetividade produzida na relação comunitária que a criança reconhecerá o valor humanizador da relação grupal que caracteriza a atividade da qual faz parte.

Podemos reconhecer nas expressões das crianças participantes das atividades escolares, que as relações específicas que caracterizam a escola são vitais para elas? Isto é, representam a própria possibilidade de ser e de existir como ser humano em uma dada realidade histórica? Sem dúvidas, esse é um questionamento que é principal na aferição dos resultados da humanização realizada na escola. Se o estudante não reconhecer o papel e o valor do estudo, e tão somente cumprir operações que têm uma determinação impessoal com o fim de cumprir uma tarefa imposta pelas circunstâncias, pode se inferir que o papel humanizador da atividade escolar está sendo alienador da consciência, isto é, humaniza antes pela alienação do que pela consciência crítica.

A criação do sentido pessoal que adquira um caráter vital e que com o qual ocorra um vínculo entre a criança e a atividade de ensino, deverá passar, necessariamente, pelos sentidos afetivos que são próprios da situação na qual a comunidade se configura. Para a humanização, não basta que as atividades escolares façam algum sentido pessoal para a criança, elas podem assumir inimagináveis sentidos. Trata-se, antes de tudo, de criar um sentido especial que permita correlacionar a atividade com a sua existência social como ser de uma comunidade.

Quais são as características da configuração da *comunidade psíquica* que são fundamentais para a criação de uma relação afetiva e humanizadora, em uma escola como comunidade?

Primeiro, a dependência. Da mesma forma que a criança ao nascer depende de um adulto para garantir a sua sobrevivência e este se adianta às suas necessidades biológicas, controla e orienta as possibilidades dessa sobrevivência, ao ser inserido na atividade de ensino escolarizado, a criança precisa de um professor para garantir o seu acesso ao conhecimento. É por isso mesmo que a comunidade no processo de ensino se alcança pela ação intencional do professor que orienta e controla esse acesso ao conhecimento, como conhecimento que permite a assunção da vida social.

Segundo, a criação de necessidades. O desenvolvimento individual ocorre com a presença de outro ser humano já desenvolvido. Ele representa uma fonte de conhecimentos que se transformam em necessidades psicológicas para as crianças, isto é, o conhecimento passa a ser objeto de orientação e controle da sua autoatividade e autonomia. Portanto, na atividade escolar deve-se considerar que são as necessidades que configuram a motivação da

criança em direção ao desenvolvimento. Sem a criação da necessidade do conhecimento como objeto que permite a criança orientar-se e controlar a sua relação com a atividade vital, a humanização não ocorre ou ocorre de forma contraditória para o indivíduo, o que é sempre causa de sofrimento psíquico.

Portanto, a primeira preocupação com a criação de uma comunidade, deve ser aquela de adiantar-se a saber quais são os objetos psicológicos de vinculação da criança com a própria atividade escolar e social, criando um elo afetivo e emocional com o conhecimento e com os seus motivos sociais.

Terceiro, a atuação dos sujeitos como autores coletivos. Da mesma forma que na comunidade psicológica primitiva, forma-se entre o adulto e a criança uma atividade orientada pelas necessidades da criança e pelas possibilidades da mãe - na qual a criança expressa as suas necessidades agindo impulsiva e emocionalmente, o que implica ações por parte do adulto que correspondam às necessidades e aos sentidos pessoais da criança, surgindo entre eles um sentido para essa comunidade - no processo de ensino e aprendizagem escolar, deveriam formar-se atividades na quais as crianças produzem ações de sua própria autoria, que exigem ações adequadas por parte dos professores na produção de um sentido comum para essas manifestações, condição para não atribuir à criança a responsabilidade individual pelas suas produções.

Assim, a criação de uma comunidade humanizadora vai além da atividade que desenvolve os conhecimentos e passa a preocupar-se com a formação, também, da personalidade. Isso quer dizer que, a escola como comunidade preocupa-se com a formação de indivíduos que são sujeitos de ações que expressam a possibilidade criativa da autoria dos sentidos e significados da existência da própria atividade escolar, como comunidade.

Quarto, que a possibilidade da autoria por parte da criança signifique a gradual transposição do poder de domínio sobre a orientação e controle das relações em comum. Se na comunidade psíquica primitiva, o desenvolvimento humano significava a aquisição gradual da autonomia - o que modifica a situação de dependência em relação ao adulto - por meio da aquisição dos conhecimentos cotidianos, na escola como comunidade devemos pensar que tipo e qualidade de autonomia caracterizam a humanização do poder da criança. Gramsci (1968, p. 125), ao explicitar sobre a sua concepção de como deveria se organizar a escola, esclarece que,

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos

universitários) seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.).

Portanto, pensar a escola como comunidade cooperativa, em que a educação e o professor são mediadores da humanização, é possibilitar que os conhecimentos ali produzidos se transformem em possibilidades para a criança assumir gradualmente a autoria da sociedade na qual viverá como adulto. Isso implica criar uma vinculação afetiva, emocional e cognitiva com a atividade escolar como representante da sua futura vinculação como indivíduo e sujeito em relação à sua sociedade. É importante para a autonomia e a autoria, como expressões da personalidade desenvolvida, fazer-se a transposição gradual do domínio adulto sobre a orientação da vida para as mãos da própria criança.

4.2 As inter-relações da atividade na constituição do sujeito-autor

Um dos momentos síntese da atividade humana é a autorrealização do indivíduo, quando significa que o indivíduo tornou-se sujeito social e, ao mesmo tempo, efetivo, na sua atividade, em relação aos sentidos pessoais que refletem sua personalidade. No momento de autorrealização, integralizam-se no sujeito os domínios da autonomia, do autoconhecimento e da autoconsciência que resultam na autoria de uma determinada objetivação, consequência das suas ações.

Os produtos da atividade humana podem ser caracterizados – de forma ampla – como produtos materiais, como transformação da realidade objetiva, ou novas formas de ser do próprio homem, isto é, uma transformação na realidade subjetiva. Isso nos remete ao fato de que o homem agindo altera a natureza e a si próprio (MARX, 2004). Porém, os homens não o fazem isoladamente, a atividade humana é caracterizada, como vimos, fundamentalmente por ter uma gênese na atividade grupal.

Mas, ainda que as atividades de um indivíduo devam correlacionar-se com as da sociedade, existe um momento em que é o indivíduo quem age, pensa, planeja, objetiva, sente e realiza as ações da produção. Nesse momento, ele é o autor daquelas transformações e da realização de um produto. Ele sintetiza objetivamente o conjunto de processos históricos – ontogênese – que caracterizam o seu ser individual como resultado da atividade social.

Assim, para compreendermos a autoria de um indivíduo, em que momentos ela ocorre, como se caracteriza, quais são suas possibilidades ou impedimentos e distorções, cumpre

refletir sobre as inter-relações do desenvolvimento do indivíduo na atividade social e correlacionar a isso a produção individual.

A proposição inicial para esse trabalho de reflexão é que a autoria ocorre somente quando o sujeito da ação é capaz de perceber, discriminar, analisar, categorizar, relacionar, valorizar e incluir um determinado objeto – objetivo da sua atividade – em um campo de significados, num sistema de relações que permitam que ele se localize no fluxo vivo das determinações da sua vida. No caso da escrita, por exemplo, quando um indivíduo sente-se capaz de comunicar para outrem algo que é relevante para si sobre alguma circunstância, ou situação problemática que o afeta, com domínio autoconsciente dos motivos e objetivos, do conhecimento e do uso instrumental dos meios para isso, revela-se a autoria em sua plenitude.

Cabe esclarecer que a autoria é a objetivação da formação integral da consciência em um dado momento, em que situação e condições estão presentes e expressa uma motivação da personalidade. Isso significa que ocorreu a formação do indivíduo social como sujeito autônomo de sua própria atividade. Isso significa que a autoria é a objetivação do próprio indivíduo, que pode se reconhecer como integralidade no produto de sua atividade.

Porém, essa *autoria* pode revelar-se parcialmente no produto das suas ações e expressar tão somente uma condição de subordinação do sujeito. Nesse caso, o sujeito não é autor do produto da atividade em sua integralidade e suas ações manifestam apenas a sua condição de operador de uma ação, cujos motivos e objetivos pertencem à atividade alheia, ou como estereotípiã, um clichê de representação. Nessa forma, a autoria existe apenas nos atos operativos das ações como fragmento do produto final, como autoria alienada. Isso pode se compreender por meio da organização da atividade.

A atividade social é a que caracteriza a especificidade das ações humanas. Nela encontram-se os modos de ser, de todas as formas de expressão psíquica de orientação e controle da relação do indivíduo com o seu mundo. Uma das diversas qualidades das ações é que elas ocorrem, como vimos, mediadas por instrumentos, isto é, entre a motivação para agir e a consecução das finalidades, seu objetivo, interpõem-se objetos materiais, ideacionais ou simbólicos como meios efetivos para a concretização da ação. Toda atividade humana é, portanto, instrumental e a relação do sujeito com o instrumento é que possibilitará a efetivação de suas ações (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988).

Não obstante os objetivos humanos estarem sempre correlacionados com interesses sociais, nas atividades, os indivíduos devem, também, satisfazer os seus próprios interesses (SERRA, 2004). A realização destes interesses é que cria o vínculo entre o indivíduo e sua atividade, como sujeito e autor das ações. Porque os interesses representam a esfera

motivacional própria do indivíduo, a sua realização significa a efetivação do seu ser individual.

Portanto, a constituição de um instrumento ou meio psicológico (palavra, por exemplo) deve representar para o indivíduo uma dupla motivação, tanto na realização da atividade social quanto na da individual. Quando um instrumento representa para o indivíduo somente uma dessas possibilidades ocorre sua alienação, porque ele está distante da plenitude do processo de humanização que a atividade proporciona. Se ele realiza com um instrumento somente uma finalidade social, não pode objetivar-se como sujeito-autor, mas somente como reprodutor de ações estereotipadas. Por outro lado, se o uso de instrumentos direciona-se somente à satisfação de interesses individuais, afasta-se da coexistência social, do pertencimento a uma comunidade e perde, com isso, o sentido social de suas ações.

Com instrumentos constituídos sob as características dessas duas esferas da necessidade humana, a social e a individual, poder-se-á criar a motivação necessária para que o sujeito - que pode ser o estudante, por exemplo - se interesse por sua atividade e possa constituir-se como sujeito-autor dos seus produtos.

Dado que todo processo psíquico tipicamente humano desenvolve-se historicamente, conclui-se que a autoria como realização objetiva engendrada pelo processo de subjetivação – transformação do reflexo da realidade social objetiva em atividade psicológica - também acompanha o desenvolvimento e dele é produto. Depreende-se disso, que a autoria depende do tipo de desenvolvimento psíquico produzido em determinadas condições e situações objetivas, as quais podem ou não favorecer a sua plena expressão.

Por que, plena expressão? Pode a autoria manifestar-se parcialmente? Pode ser incompleta? Essas são questões importantes, das quais não se pode abrir mão para compreender a autoria do sujeito frente à sua atividade. Para isso, faz-se necessário compreender a individualidade humana, porque a autoria não pode compreender-se senão como a de um indivíduo.

Para atender aos limites deste trabalho, fixaremos nossa atenção sobre a noção segundo a qual, em sociedade, o homem se individualiza (LEONTIEV, 1978a p. 136). Isso quer dizer que ele se transforma em ser social, tornando-se seu representante, ou seja, expressa-se como indivíduo o ser de sua sociedade. Como bem afirmou Marx (2004, p. 107), “O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*.”

Depreende-se desse fato que um indivíduo representa uma multiplicidade de fatores e relações que incluem tanto a materialidade da vida social objetiva quanto a subjetividade da vida comunitária, da inter-relação com outros indivíduos. Se parássemos por aqui, a nossa compreensão seria a de que o indivíduo é compreendido como a integralidade dessa multiplicidade. Seríamos obrigados a admitir que a somatória dos fatores representa o próprio indivíduo.

No entanto, a aquisição histórica e gradual das características sociais que formam o indivíduo humano não ocorre linearmente como acumulação passiva de um sujeito frente às suas experiências. O indivíduo é ativo sobre o mundo que o rodeia, transformando-o, mas não como mero reprodutor – mecanicamente - de atos operativos, mas sim como criador de novas possibilidades tanto para a realidade objetiva quanto para si mesmo. Vigotski (1987, p. 24) coloca luz nessa questão:

[...] momento posterior e definitivo do trabalho prévio da imaginação, é a combinação de imagens isoladas ajustando-as a um sistema, engajando-as em um quadro complexo. Mas não termina nisso a atividade da imaginação criadora, senão que, como apontamos antes, o círculo desta função se fechará somente quando a imaginação se materialize ou cristaliza em imagens externas.

Complementando a afirmação acima, do indivíduo como representante da sociedade, acrescento uma citação de Marx (2007, p. 93) que amplia a noção de indivíduo além das possíveis interpretações naturalista/mecanicista ou objetivo/determinista que limitam as possibilidades humanas. Nessa citação aparece claramente que são os homens em atividade objetiva, mediados pela linguagem (logos) e em determinadas circunstâncias, os produtores de seu próprio desenvolvimento, autores do seu ser. Assim, ele afirma que:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas.

Porém, há que se acrescentar uma condição a mais para compreendermos os questionamentos acima propostos. Todo indivíduo humano faz parte de relações sociais limitadas, de um grupo, de uma comunidade, ou seja, uma “integração social”, como definiu Agnes Heller (1991). Nessas relações é que o indivíduo se apropria do ser social. Assim, quando adquire o conhecimento próprio de sua comunidade, reconhece a sua (da comunidade)

atividade, seus motivos, objetivos e meios de produção da vida, compreende a sua linguagem e a racionalidade de suas relações, podemos dizer que ele é consciente de sua própria vida. É com essa consciência que a criação individual de representações materializadas e cristalizadas na objetividade produz a autoria.

No entanto, a condição de produção da vida, na forma como ela se apresenta hoje, não possibilita a total aquisição e participação da produção social na qual o indivíduo vive. A produção do indivíduo parcialmente consciente faz parte das condições de formação do humano em nossa sociedade. A alienação é o conceito que exprime com maior exatidão a condição da formação individual.

Utilizo um fragmento da obra de György Markus (1974, p. 61), em que expressa uma interpretação do significado do conceito de alienação na obra de Marx, que indica os dois polos nos quais a alienação tem a sua existência. Assim ele afirma que:

Dito mais precisamente, a mesma alienação *não é senão* a discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos, e o efeito auto-configurador, auto-desenvolvedor da atividade humana aparece somente no plano social global, e não como fator configurador do indivíduo, desenvolvedor da personalidade na atividade do indivíduo mesmo. A alienação não é, pois, segundo o uso conceitual de Marx, mais que *a contraposição, o rompimento entre o ser humano e a existência humana.*

Portanto, afirma que, primeiro existe uma atividade humana global, do gênero humano, que representa o desenvolvimento máximo da humanidade até um dado momento histórico. Quando o desenvolvimento e a fruição da vida para um indivíduo estão em concordância com a vida do gênero humano, ele não está alienado das possibilidades máximas – para aquele momento - de desenvolvimento humano. Segundo, que, quando o desenvolvimento da atividade global não existe na atividade individual, ou seja, se os avanços do desenvolvimento humano não fizerem parte da fruição de um indivíduo, ele se encontra alienado.

No entanto, se um indivíduo está alienado em relação à globalidade do desenvolvimento do gênero humano (desenvolvimento sócio-histórico do gênero biológico), não necessariamente é assim em relação à comunidade (unidade social produtora de vida em comum e orientada psicologicamente por um conjunto concatenado de significados e sentidos) em que vive. Por isso, considerando a particularidade da existência individual a consciência pode ser íntegra e corresponder à melhor forma de orientação na relação social produtiva, artística, política, ética e moral. Nessas condições de consciência da vida na sua integração social, um indivíduo pode expressar-se plenamente, ser autor com autoridade.

Porém, nessa particularidade é necessário, ainda, que ocorra da melhor maneira possível o processo de apropriação das capacidades já desenvolvidas culturalmente, aquelas que se constituem como instrumentos da produção coletiva e individual. Se no processo educativo, as capacidades para a realização das atividades humanas não se adquire de forma adequada, são parcialmente conhecidas e afetivamente contraditórias, de forma que o sentido pessoal não reflete a consciência dos significados sociais do ser humano, existe, então, o “rompimento”, a “discrepância”, a que se refere Markus (1974, p. 31), que implica a impossibilidade da plena expressão individual dos sentidos pessoais existirem em uma dada atividade, ou seja, uma “deformação” – usando ainda uma expressão sua – na realização da autoria.

Essa ideia de deformação aponta para a importância do conceito de alienação com respeito ao conhecimento do processo de humanização. Nela, encontramos o resultado da alienação, ou seja, a existência contraditória dos indivíduos em relação tanto à existência do gênero humano quanto ao da sua integração social.

Podemos, com isso, responder ao questionamento sobre a “plenitude da expressão” individual no ato da autoria. A plenitude representaria, assim, que a expressão de um indivíduo no ato criativo de sua atividade significa uma produção consciente, concordante com as possibilidades locais de desenvolvimento de sua integração social, expressão da cooperação, a qual, afirma Marx (1997, p. 42) ser a essência da atividade social.

Portanto, se o estudar representa uma reflexão coletiva sobre os problemas que exigem dos homens um determinado tipo de resolução, e para isso os homens cooperam entre si, dispondo de recursos naturais e instrumentais compartilhados, na atividade de estudo individual um sujeito se vale daquilo que pôde aprender e com aquilo que lhe ofereceu o processo educativo, no entanto, não sem luta, não sem um embate criativo com as dificuldades e obstáculos apresentados pelas circunstâncias e situações. “O que chamamos criação não costuma ser mais que um catastrófico parto, consequência de uma larga gestação” (VIGOTSKI 1987, p. 21).

Para a compreensão da autoria como um momento de síntese cognitiva, afetiva e motivacional, na qual tomam realidade todos os processos em desenvolvimento e que representam a formação do humano no homem, devemos considerar dois aspectos desse processo: primeiro, que a autoria significa a atualização de uma atividade produtiva, isto é, a materialização de algo pensado, idealizado, elaborado conscientemente; segundo, que a autoria revela o poder dos indivíduos para a transformação da natureza e das condições de seu próprio ser.

Assim, trata-se de esclarecer o que é a materialização de algo pensado e idealizado e o que vem a ser o poder humano.

Dois processos de fundamental importância para a compreensão do comportamento humano e sua atualização são a objetivação e a apropriação. Apesar de aparecerem um como externo, outro como interno e representarem a formação da subjetividade em relação à objetividade, não são separados, antagônicos ou contraditórios.

A atividade objetiva dos homens não cria outra não objetiva. A subjetividade não representa a negação da materialidade do pensamento, das ideias, dos sentimentos. Os processos e qualidades psíquicas que se desenvolvem nos seres humanos representam a transformação material da atividade interna, intelectual, fundamentada nas relações materiais e sociais que os homens estabelecem com a natureza e entre si. Em “A Ideologia Alemã” Marx e Engels (2007, p. 93) afirmam que

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material.

Por isso, podemos compreender que a materialização de algo pensado representa um fluxo cíclico que se constitui e se completa como atividade material. Esse ciclo vai da atividade à produção de conhecimento e desse à produção de novas formas de atividade que materializam ou expressam a forma desenvolvida de conhecimento, passando pela imaginação e criatividade. O homem é ativo sobre a natureza, transformando-a. Isso quer dizer que age objetiva e materialmente, utiliza a própria materialidade do mundo na sua ação e o faz como matéria organizada, como organismo vivo na sua relação metabólica com o mundo.

Na relação viva com o mundo, o homem efetiva as suas ações, tanto as do pensamento, quanto as da sua produção material, o que de um ponto de vista significa objetivação. Porém, ela não representa exclusivamente a materialização das ações, mas também, que o homem se propôs a alcançar determinadas metas ou objetivos, isto é, desempenhar tarefas para satisfazer suas necessidades. Assim, a meta a ser atingida revela a existência de outro processo complementar e coexistente: a apropriação.

Considerando a objetivação do humano como fato que reflete um modo característico de agir sobre o mundo, percebemos que isso não seria possível sem o coerente processo de assimilação das formas historicamente produzidas e acumuladas na cultura de uma sociedade, já que, a elas, as de um indivíduo são conexas. Assim, o objetivar-se como humano – produzir ações peculiares e transformar a natureza – acontece necessariamente conjugado com a

apropriação das formas culturais de ser, agir e pensar em relação a interesses pré-existentes em uma sociedade. Como afirma Leontiev (1978, p. 155),

[...] Assim se introduz em psicologia uma nova ideia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais.

Davidov (1987, p. 6), acrescenta:

Inicialmente, a criança realiza a apropriação (ou assimilação) das formas da cultura que têm uma expressão sinalizadora-simbólica na atividade coletiva. No processo de realização desta atividade, isto é, no processo de comunicação, se estruturam no indivíduo diferentes funções psíquicas, correspondentes às mesmas formas da cultura.

A autorrealização do indivíduo está diretamente ligada à sua transformação a partir do conhecimento que adquire nas relações sociais. É justamente isso que caracteriza o poder humano, ou seja, o poder dos homens não se manifesta como um poder *a priori* ou cuja emanção provém de esferas não materiais da própria vida.

O poder para realizar-se significa que a um indivíduo tornou-se possível agir, pensar, produzir e reproduzir modos próprios de uma sociedade, concretizando objetivos de sua individualidade, que estão em conexão com os que representam as necessidades de sua vida social, atual e futura. É, portanto, a possibilidade de concretização de si como ser humano.

A compreensão desse fato é importante para o esclarecimento da noção da autoria, que não se revelará sem os domínios que integralizam o indivíduo em um dado momento de sua existência. É nessa esfera de domínios que reconhecemos a autonomia, o autoconhecimento e a autoconsciência como aspectos fundamentais da autoria.

Nesse contexto, o conhecimento como forma geral de desenvolvimento do ser vivo, que assume características próprias nos seres humanos, constitui a base fundamental do processo de produção autônoma que expressa na autoria a síntese momentânea da formação em alguma esfera das manifestações humanas e revela a sua autorrealização.

A título de fechamento deste capítulo, fica assim compreendido que a cooperação se forma como atividade mediadora contendo nos sujeitos as suas possibilidades de ocorrência e orientação. Se, por um lado, a atividade social se caracteriza como a instância da mediação, por outro lado, o professor como polo consciente e o aprendiz como possibilidade de efetivação do desenvolvimento humano representam a perspectiva educativa que espera, na formação da autonomia de cada indivíduo, uma possibilidade nova para a humanidade.

É desse ponto de vista que se entende, aqui, a mediação consciente e a produção da autoria, como atividades fundamentais da escola.

A atividade escolar que se limitar a tomar a mediação como processo de organização e disposição de informações, relegando ao aprendiz a responsabilidade pela autoria do seu desenvolvimento como expressão de uma natureza individualizada, não alcançará nem a produção da autonomia nem a produção da autoria como expressão de um indivíduo humanizado, isto é, um autor que representa na sua vida, a própria vida da sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a necessidade social que põe os valores, é com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens. [...] O ser-para-outro, puramente natural adquire, através do processo da sua produção consciente, uma vinculação (nova em seu princípio) com o homem, o qual se torna assim social; e essa vinculação não tinha a possibilidade de existir na natureza.
György Lukács

As proposições teóricas analisadas neste trabalho visam ampliar a discussão sobre a necessidade de alterações na intencionalidade educativa, além de propor a superação de dificuldades no processo de ensino, quer dizer, busca-se a superação de uma dada lógica da intencionalidade do ato de ensinar.

Entendo que, na área da Educação, as proposições técnicas são insuficientes para a alteração da lógica capitalista que envolve a organização da atividade escolar. Constantemente, debatemo-nos com a necessidade de produzir técnicas que promovam o controle eficiente sobre o ensino e a aprendizagem. Essa corrida metodológica de superação de problemas específicos de ensino no interior da organização da atividade escolar, sob a égide do capitalismo, esbarra sempre na condição ineliminável da produção metodológica: as características do objeto sobre o qual tal método pretende agir. Esse objeto da ação do professor não é exclusivamente o aluno, ou aprendiz. Ele representa o indivíduo social.

A forma que as relações sociais adquirem é produzida pelas ações dos indivíduos, o que equivale dizer que a sociedade capitalista é produzida pelos atos e ações mais complexas de indivíduos sociais, que agem sob uma determinada lógica e racionalidade. Assim, as características do objeto sobre o qual recaem as técnicas e os métodos pedagógicos não são as de um indivíduo “puramente” ou naturalmente cognocente ou psicológico, ou de um indivíduo portador de um psiquismo imobilizado pela hereditariedade, mas de um indivíduo em dado momento histórico. Portanto, não é possível a criação de regras técnicas para a correção de problemas específicos para todos e de forma generalizada, que superam, ou o dinamismo das relações entre os indivíduos, ou a lógica da sociedade, em que eles se relacionam com outros.

Os problemas específicos não são decorrentes de problemas individuais, mas sociais, isto é, da forma geral de organização das relações. É por isso que toda vez que uma técnica de controle ou um método específico de ensino são criados, logo eles são obrigados pelos

interesses gerais a uma acomodação às finalidades sociais e ideológicas. Essa barreira é, ainda, reproduzida pelos próprios indivíduos, que estão submetidos à forma geral da existência social.

Como produzir em cada sujeito da atividade de ensino uma unidade de pensamento coerente, lógico e capaz de compreender a racionalidade das relações sociais, os motivos e finalidades da atividade escolar, com essa produção ideológica de proposições sobre a realidade? Como preparar os sujeitos para a compreensão das muito rápidas alterações da realidade tecnológica e instrumental que possibilitam a alteração das formas humanas de existência? Como esses sujeitos poderão racionalmente propor alternativas para a situação social, se a própria existência aparece de formas contraditórias nas falas dos gestores e professores? Como possibilitar uma vinculação com o conhecimento, como aspecto fundamental da transformação humana, se a mercantilização¹⁸ da própria vida singular é o objetivo relevante da atividade de estudo? Mas, se configura como atividade de estudo o que a escola faz hoje?

Semelhante forma de existência da atividade escolar é perfeita para a neutralização de qualquer iniciativa de transformação dos objetivos educacionais. Nesse contexto, ocorre uma luta inglória de qualquer professor bem intencionado. Pior ainda, se a intenção se encaixa nas propostas de “reforma”, de formação de “cidadãos” dessa ordem de relações já naturalizadas, se a conservação da sociedade atual não for posta em questão.

Reside aí o fato gerador de nossa proposta: a possibilidade de alteração profunda e radical da intencionalidade da atividade de ensino. E, mais além, a igual possibilidade de que os indivíduos, tendo consciência dessa necessidade, ajam em sua direção.

Frequentemente, proclama-se a urgência de se humanizarem as relações, as instituições e os sistemas sociais. A sociedade é e está sendo constantemente humanizada, contudo, tal processo já posto em movimento não leva à emancipação, à liberdade. Portanto, também não se trata de “humanizar” as relações no interior da escola, visto que tal dinâmica está em curso, ainda que de forma muito precária para todos.

A questão relevante é que a humanização represente para cada um dos sujeitos sociais a possibilidade de domínio sobre os destinos da sociedade e da própria humanidade.

Decorre daí, a pertinência de que, em cada atividade educativa, a intencionalidade deva estar presente.

¹⁸ A esse respeito, ouvi, por exemplo, na fala do reitor de um Centro Universitário, “o professor deve se vender todos os dias para os seus alunos”, a título de indicar qual seria a postura exigida dos professores nas suas relações de ensino.

A necessidade, como forma de existência básica para a motivação, foi tomada como foco de possibilidade de alteração nas relações que os escolares mantêm com o conhecimento e com a atividade de estudo. As alterações da necessidade, de que os sujeitos são portadores, organizam e estruturam a atividade viva das pessoas individualmente ou em grupo. Igualmente, identificá-las representa a chave para a condução das transformações na atividade educativa.

A análise das inter-relações entre necessidade, motivação e envolvimento com a atividade pode assim ser considerada: as necessidades existem nas atividades e nelas são transformadas ou criadas por novas situações concretas; a motivação, expressão das capacidades psicológicas e motoras pertinentes a um sujeito e que permitem a efetivação de ações, é definida pelas características do objeto da necessidade e desenvolvida nas próprias relações com ele; o envolvimento com a atividade se dá pela efetivação da ligação entre o objeto da necessidade e as capacidades psicológicas, mediados pela afetividade da situação em suas condições materiais, sociais e de significação.

As necessidades especificamente humanas produzem-se por três condições básicas: a relação grupal, a atividade comunicativa e o uso dos meios de mediação. Portanto, dependem do tipo de atividade do grupo, das funções que a comunicação desempenha e dos meios instrumentais existentes ou a se produzir. Nesse sentido, o movimento vivo e caracteristicamente humano se constituirá como forma individual nas esferas de relações.

Quando em uma atividade educacional ou utilização de meios pedagógicos esses fatores se realizam, desenvolvem-se capacidades motivadoras para a efetivação da relação de um sujeito com sua atividade. Logo, representa um imperativo para a atividade de estudo a avaliação dessas condições como possibilidades coerentes de ligação da vida do estudante com o conhecimento.

Nessa avaliação, deve-se verificar se de fato essas condições podem vir-a-ser vitais para os sujeitos. Na necessidade a ser criada devem existir condições que permitam uma ligação de valor com a atividade. O surgimento do valor é processual, histórico e relacionado, isto é, não espontâneo. Por conseguinte, as motivações em relação aos objetos humanos não são intrínsecas no sentido de uma naturalidade. Em decorrência, precisam ser produzidas. É, ainda, urge para a satisfação da nova necessidade uma educação instrumental dos meios de mediação.

A constituição do valor na atividade está ligada ao fato de que a necessidade criada realoca o sujeito em uma situação diante de outros, portanto, cria outras necessidades

específicas para a realização das ações grupais, necessidades de sociabilidade em relações de poder.

Assim, a motivação não está somente orientada às relações com os objetos, mas também, com os parceiros sociais tendo os objetos como pertinentes ao sentido dessas relações. É importante a compreensão de que os objetos e as motivações para com eles sempre implicam as relações com os outros, como, por exemplo, a posse, o conhecimento do uso, o resultado final das ações individuais em função do uso dos objetos, etc. Assim, para que a atividade de estudo, por exemplo, seja objeto da motivação individual, o indivíduo, seu sujeito, deve poder avaliar quanto e como isso o coloca em relação ao grupo e à sociedade.

A criação de uma nova necessidade produz uma nova forma de envolvimento com a realidade, porque as novas capacidades de orientação, execução e controle da nova atividade produzem um processo de significação que altera, na sua esfera de relações, a qualidade das funções psicológicas. Por isso, se o estudo e o conhecimento forem o núcleo da nova necessidade, o poder para pensar e conhecer novos aspectos da realidade envolverá o sujeito em uma nova, também, visão de mundo por meio da vivência com eles.

Um aspecto não menos importante que o envolvimento e a alteração da visão de mundo é que criar uma necessidade de estudo, por exemplo, implica a criação de novas possibilidades de objetivação, tanto da produção material, quanto da proposição de finalidades diferentes para a existência de particularidades da própria vida. Nesse sentido, abre-se para o sujeito uma perspectiva de futuro como aspecto motivador, a qual será ampliada a partir do desenvolvimento das funções cognitivas e confirmada afetiva e racionalmente na concretude por meio da atividade prática. Nesse contexto, para que os conhecimentos adquiram sentido pessoal, eles precisam ser significados com aspectos de uma realidade passível de experimentação pelo sujeito.

Esse processo de significação por meio da experiência concreta está diretamente ligado à criação da vontade como capacidade de controle consciente das ações, como expressão do poder e do domínio da situação nova e daquelas que, por ventura, possam correlacionar-se com aquela. Como resultado, amplia-se a esfera das motivações para a satisfação de outras necessidades e a interligação das diferentes ações por meio do valor que elas adquirem em relação às diversas atividades de um indivíduo. Por conseguinte, a aprendizagem em uma atividade de estudo amplia as possibilidades de ação em outras áreas da vida social.

Esses aspectos da criação de novas necessidades demandam outra condição.

Os objetos/objetivos das novas necessidades de desenvolvimento psicossocial estão sob domínio do indivíduo historicamente mais desenvolvido, no nosso caso, o professor. Portanto, é necessária a intencionalidade de transferir o poder de domínio, mais do que de informações, de conhecimentos acabados ou de transmissão dos conteúdos de estudo. Semelhante intencionalidade cria um movimento relacional de tipo diferente daquele que ocorre quando a intenção é tão somente transmitir as informações ou conteúdos, tendo em vista que, na forma da imediata transmissão, a apropriação ocorre no plano da experiência sensível e do pensamento empírico e demonstra-se apropriada para ações pragmáticas com os conhecimentos. No entanto, quando ocorre a transferência do poder de domínio sobre os conhecimentos é da possibilidade autônoma de utilização e transformação tanto do conhecimento quanto da realidade a ele ligada, o que procede.

Nesse âmbito, o processo é potencialmente humanizador, porque traz a marca das transformações da realidade produzidas pelo homem. Tal determinante torna importante considerar nas novas atividades que tipo de humanização será produzido pela necessidade criada, qual será a sua qualidade, visto que esse processo implica a alteração da consciência e cria nela necessidades de significação e pensamento que se transformam em forças motivadoras.

Um aspecto importante desse processo é que para o estudante nos anos iniciais da atividade escolar, por exemplo, a possibilidade de perceber as finalidades para o futuro da sua atividade de estudo é muito pequena ou inexistente. Somente a qualidade do processo de humanização marcado pela qualidade das necessidades que vão se criando pode ampliar o horizonte da consciência individual sobre o mundo, a qual permite a conscientização das exigências sociais sobre a sua atividade, que não são imediatamente percebidas por ele.

Se a necessidade criada encerrar-se na imediata ação pragmática ou no pensamento empírico, o horizonte não se ampliará, dado que não se criarão sentidos com novas qualidades. Em consequência, os processos de significação e de pensamento não se tornarão potencialmente motivadores em relação ao mundo no qual a atividade de estudo, por exemplo, existe.

A criação de uma relação da atividade atual com o seu futuro cria uma situação de expectativas para as quais se torna imprescindível a aquisição de poderes correlacionados. As exigências do futuro idealizado pelas condições concretas da situação atual tornam-se potencialmente motivadoras para o desenvolvimento das capacidades requeridas, portanto, elas criam interesses afetivos em relação à alteração da posição social e cognitivos em relação às capacidades para o domínio da nova situação. A motivação para a atividade de estudo pode

ser criada a partir de sua inclusão na vida futura, como possibilidade concreta de domínio de uma situação. Nesse sentido, é preciso notar que, quando o estudo é principalmente correlacionado ao mercado de trabalho, a argumentação das crianças – principalmente aquelas de classe menos privilegiada economicamente – enfatiza que estudar não garante um emprego digno e se expressa de forma muito forte e racional. É por isso que essa lógica aplicada ao estudo precisa ser substituída por outra cujo conteúdo seja a possibilidade de transformação da realidade pelo pensamento e não pelo estudo como meio de empregabilidade.

A compreensão dessa existência da atividade de estudo e de seu pertencimento a uma determinada esfera de relações precisa de uma situação social. O envolvimento com objetos culturais (no nosso caso, a atividade de estudo e a produção de conhecimento) exige conhecer a situação na qual ocupam um lugar, para discernir qual é a sua função e como fazem sentido nos seus sistemas de relações. Agindo dessa forma, o processo de conhecimento dos objetos e o sentido do envolvimento com eles adquirem um duplo caráter individual/social. Nessa direção, as situações que se configuram na escola como prática social de produção do conhecimento e os processos afetivos por elas desencadeados são tão importantes quanto os conteúdos do conhecimento.

O valor do objeto para o portador de necessidade precisa encontrar uma correspondente valorização social. Portanto, quando alguém se vincula ao objeto de uma atividade, precisa de correspondente valorização do indivíduo pelo grupo e do grupo pelo objeto. Isso explica o envolvimento e a necessidade de pertencimento ao grupo, motivado pelos seus objetos, porque podem ser criados como interesses para um indivíduo. Surgem, dessa forma, motivos sociais de vinculação com a atividade e com as suas possibilidades de satisfação de interesses pessoais.

Portanto, uma nova necessidade pode criar novos interesses. O interesse pode ser caracterizado como um estado de atenção voltado para determinados objetos ou aspectos dos objetos – materiais ou ideacionais – que existem em alguma atividade e que estão relacionados a alguma necessidade não originária obrigatoriamente da atividade em curso, mas que podem satisfazer outras advindas das múltiplas atividades vivenciadas pelo sujeito. Nesse sentido, aqueles motivos sociais ampliam a esfera de inclusão da atividade na realidade social mais extensa, além daquela da estrita atividade escolar, por exemplo, e permite ao sujeito perceber qual é o seu poder de transformação para as diversas atividades de sua vida. Caracterizada por esse poder, a atividade de estudo pode adquirir o valor de uma atividade vital e de grande importância.

Para que surja esse tipo de interesse para a personalidade, os conteúdos da atividade devem conter objetos materiais e ideacionais já existentes nas atividades dos sujeitos, de forma que possam servir como ligação de satisfação de outras necessidades já em processo de resolução, mas que ainda não foram cumpridas. Na motivação também encontramos a imaginação, que recorre à experiência passada, às relações já realizadas e ao valor lhes foi conferido. Tanto as imagens como o valor que as acompanha entram no processo de criação, transferindo-se simbolicamente para os signos da necessidade criada e produzindo novos interesses de ordem pessoal.

Poderíamos objetar, por exemplo, que os conteúdos da atividade de estudo, os conhecimentos científicos específicos de cada disciplina não têm como característica a possibilidade de aplicação prática no cotidiano dos estudantes, a não ser aqueles mais elementares da leitura, escrita e cálculo. Portanto, a tentativa de ligação dos conteúdos ao cotidiano não se encaixaria na prática escolar. Isso é verdade, já que a grande maioria dos conteúdos de estudo não se aplica na atividade cotidiana. Mas também podemos alegar que o cotidiano não é feito somente de pragmatismo e automatismos. Ele significa o espaço de acontecimento da vida concreta, em que as contradições necessitam de instrumentos não cotidianos para a sua resolução.

Assim, a necessidade, cujo objeto é o estudo, ativa processos intelectuais que motivam os sujeitos em relação a situações não presentes e, ao mesmo tempo, desencadeia processos de imaginação e criação de solução de problemas não imediatamente relacionados aos dos conteúdos escolares. Esse processo remete à criação de hipóteses sobre realidades não presentes e à ativação de operações fundamentais para o pensamento teórico, como a reflexão, a modelação conceitual e instrumental e a planificação das ações que resultam do processo de análise, de abstração e de síntese de um conhecimento.

A inclusão de situações e objetos do pensamento cotidiano correlacionados com os objetos da atividade de estudo escolar pode ser importante meio de motivação, porque traz consigo a afetação da vida real em contrapartida da baixa afetação e da virtualidade dos conhecimentos trabalhados no ambiente escolar. Nesse movimento de ligação entre a vida afetiva das contradições do cotidiano e os conhecimentos científicos, eles adquirem um novo sentido, um novo valor. Mas não os conhecimentos em si. Representam o processo e a organização do pensamento necessário para os conhecimentos científicos e as qualidades, que adquirem nas diferentes disciplinas, quando transferidos para o cotidiano como forma de superação das contradições. Isso significa a possibilidade de alteração do próprio cotidiano

pela transformação do pensamento no processo de escolarização. A atividade de estudo pode adquirir, assim, um valor inestimável, ou seja, transformar-se em motivo para a personalidade.

Daí entendermos que uma atividade está sempre repleta de necessidades inerentes e, também, daquelas de outras atividades não presentes, mas, que, por conta do seu conteúdo, ocorrem interconectadas. Portanto, quando pensamos em criação de sentido pessoal e em motivação para o envolvimento do sujeito com a atividade de estudo, não podemos negligenciar o contexto de sua vida mais extensa, visto que ele garante unidade ao sentido pessoal da própria vida.

Portanto, as atividades precisam de uma unidade de sentido, mesmo quando os conteúdos são muito diferentes como, por exemplo, os de estudo científico e os do cotidiano. Para que ela ocorra, deve existir a coincidência da possibilidade de expressão e o encaminhamento das premências da personalidade. Por exemplo, um adulto que brinca com crianças pode encontrar nisso um sentido coincidente com a sua atividade de professor. Mas, participar de tal atividade pode não fazer sentido algum para um adolescente, a menos que agora ele tenha conseguido o seu primeiro emprego em uma escola de ensino infantil, por exemplo. Em conseqüência, surge para ele uma nova ligação de sentido produtora de motivação.

Por isso, para a produção de sentido pessoal deve-se incluir na atividade de estudo a vida concreta dos sujeitos, porque se eles nela puderem objetivar outras finalidades, poderão tomá-la como possibilidade da sua própria objetivação como pessoa. Essa é a base da vinculação afetiva e do envolvimento produtivo. A motivação para produzir na atividade de estudo encontra eco na objetivação da personalidade que expressa a vida do indivíduo como sujeito social e dela – da atividade de estudo - reclama uma condição para o desenvolvimento das necessidades pessoais.

Outra questão para reflexão é que sempre existe um conjunto de interesses, necessidades e motivos do sujeito que o professor pode não perceber. No entanto, esse conjunto de interesses representa a condição essencial para a vinculação, porque define a orientação das escolhas. Um estudante que queira desenhar com lápis preto aquilo que a professora quer que ele faça colorido pode expressar uma necessidade pessoal dada por outros contextos, porque os afetos participam da motivação para escolher um ou outro instrumento, uma ou outra forma de execução e controle das ações. Portanto, escolher revela a necessidade pessoal criada pela motivação geral da atividade.

A imposição imediata e a anulação da possibilidade de escolha rompem com a vinculação afetiva e impedem que o professor, por exemplo, compreenda a necessidade de

desenvolvimento cognitivo, afetivo ou emocional, instâncias importantes para o estudante, que se formaram naquele momento.

No estudo, é importante um nível de liberdade criativa, visto que o processo de internalização ocorre como processo constante de imaginação e criação de sínteses pessoais que dão ao sujeito um critério de coerência daquilo que ele realiza como tal. Esse nível de liberdade o torna possuidor das objetivações das ações e é motivo de vinculação e envolvimento.

É assim que podemos compreender a motivação como síntese da situação interna e das condições objetivas. Mas, quando as condições objetivas são contraditórias à síntese motivacional pessoal, ela pode não se manifestar e se ocultar sob o silêncio do estudante. Perde-se com isso o momento crucial para a intervenção, já que nesses momentos poderiam ocorrer as oportunidades de produção de uma ligação psicológica mais intensa entre professor e estudante, porque quando este aponta para uma zona obscura para os seus conhecimentos, conta com aquele como orientador da execução e controle das ações que esclareçam sobre os conhecimentos. Nesse momento, também sobrevém a possibilidade de mover-se com o estudante, orientando-o psicologicamente.

Na determinação da finalidade de uma tarefa, por exemplo, ocorre o surgimento de necessidades específicas para se alcançar o objetivo em questão e outras que são postas pelas possibilidades e impossibilidades pessoais para isso. Elas não são percebidas imediatamente pelo professor, mas somente se revelam nas manifestações, nas atitudes no momento da efetivação das operações das ações individuais. Ao impedir essas manifestações, o professor perde a oportunidade de conhecer a necessidade de desenvolvimento do aprendiz, ou seja, perde aquilo que está em processo de formação e que precisa da sua intervenção.

Nesses momentos ocorre uma total incoerência entre as necessidades do currículo e as do indivíduo como sujeito estudante. Ao privilegiar o currículo, o tempo, o conteúdo, perde-se o estudante, anula-se o sujeito e deforma-se na sua personalidade a vinculação com o conhecimento. A personalidade, que deveria ser a expressão positiva de uma relação vital do sujeito com o conhecimento e com a sociedade, torna-se contradição entre eles. Quando isso acontece, as necessidades individuais perdem sentido na atividade e instalam-se o afastamento afetivo e o desinteresse.

Aqui vale retomar o significado da motivação como elemento orientador das ações. Sabemos que a necessidade que estrutura a atividade sugere uma motivação geral para todas as ações em relação ao objetivo da atividade. Mas, sabemos também que, quando alguém é incluído em uma atividade grupal para a realização de ações individuais, a motivação geral

interrelaciona-se com as motivações pessoais dadas pelo nível de desenvolvimento individual. Nesse aspecto, a motivação social pode não induzir o indivíduo, dado que os motivos podem entrar em contradição. É por isso que a alocação de um objeto externo como elemento motivador pode não surtir efeito algum sobre um sujeito. Assim, a prática da escola de dar prêmios etc. não surte efeito duradouro em relação ao conhecimento e à criação de um valor para a personalidade.

No entanto, o movimento de valorização inverte-se quando o indivíduo toma consciência da sua posição, reconhece-se na situação e compreende o surgimento da necessidade e a motivação dos seus objetivos. Por isso, outro aspecto importante para se produzir o envolvimento do sujeito com a atividade é a constante criação de situações que, tanto permitam a tomada de consciência da posição individual, como alimentem a possibilidade de encontrar uma resposta no grupo. Um e outro processo garantem a efetivação dos interesses pessoais e grupais.

Perceber e sentir que faço parte do grupo, que nele posso objetivar minhas necessidades, que o grupo assim também me considera, exige conhecer a atividade em andamento, quais são as ações e tarefas sob minha responsabilidade, o que o grupo quer alcançar como objetivo geral e, por outro lado, conhecer os motivos, tarefas e objetivos das necessidades pessoais, bem como as minhas possibilidades e incapacidades. Esse movimento do grupo para o sujeito e do sujeito para o grupo fecha o ciclo das possibilidades de criação da vinculação com a atividade, o surgimento de interesses e a tomada de consciência sobre o objetivo geral da atividade, e, também, se ele faz sentido para a minha vida individual.

A atribuição de um valor, tanto subjetivo quanto prático, para a atividade de estudo depende da orientação e do constante movimento que vai das considerações que o sujeito possa fazer da sua atividade como indivíduo e como sujeito. Não é suficiente ser posto como sujeito das ações, é necessário o reconhecimento efetivo na concretude das relações. Mais ainda é necessária uma resposta positiva do grupo e dos sentimentos em relação a si mesmo, é necessário sentir-se sujeito individualmente, e não porque o professor, por exemplo, disse que eu o sou. Esse é o caminho para a superação das forças impessoais heterônomas que causam autoestranhamento na atividade.

Cabe aqui, então, um alerta sobre as tentativas de criar motivação a partir de prêmios e objetos alheios para interesses ou para a vinculação à atividade de estudo. Nesse caso, sobrevém a vinculação ao prêmio e não ao conteúdo da atividade, a qual perdurará tanto tempo quanto for o interesse do estudante pelo objeto. A vinculação ao conteúdo exige outra prática, a saber, a criação de um sentido para os conteúdos da atividade social na atividade

vital do indivíduo. Quando a minha atividade social corresponde à minha atividade, como vital e de forma consciente, ocorre a meu ver aquilo que Duarte (1993) chamou de “individualidade para-si”, isto é, a existência de uma individualidade que está em constante processo de construção consciente da sua relação com a humanidade.

A estimulação externa pode existir a princípio como relação intimidadora, ou atrativa, pode provocar a curiosidade, etc., mas não garante a formação da consciência. Ela produz tão somente espontaneidade, ações irrefletidas, consciência alienada e, portanto, autoestranhamento, cuja ocorrência, quer dizer, o não reconhecimento de si na própria atividade e em relação aos seus produtos, é contraditório à vinculação afetiva, visto que essa condição se contrapõe à liberdade, ao autocontrole consciente. Ela funciona, portanto, como negativa em relação ao processo de individualização, que marca a formação e o pertencimento do sujeito ao seu grupo social.

Portanto, que nós criemos uma necessidade e que ela represente uma determinação de estratégias impositivas ou de coerção, significa que ainda não dominamos o processo de formação da ligação afetiva necessária ao envolvimento do sujeito com a sua integração social. Aqui ocorre um problema para o processo educativo. Suas características encontram-se no fato de que na atual organização da produção da vida social, que demonstra a qualidade de ser um processo de alienação da individualidade, deparamos com a constante contradição das relações de dominação.

A escola não é uma ilha de independência e sabedoria sobre a formação dos indivíduos. Ao contrário, eles vivenciam uma multiplicidade de experiências sociais que são marcadas pelas características da organização produtiva acima referida. Igualmente, eles trazem constantemente em sua subjetividade os resultados dessas vivências, os valores, os interesses, os desejos e as visões de mundo da sociedade na qual vivem, a qual existe contraditoriamente em relação à conscientização crítica da realidade. Sem a superação dessas condições, que perpassam a atividade escolar, serão necessários sempre a medida de imposição e o controle coercitivo das atividades, mesmo no interior da escola, visto que os aprendizes não trazem consigo qualquer vislumbre de outra sociedade possível e que se contraponha a essa na qual eles existem.

Mas a coerção também precisa ser superada. A medida da coerção necessária e também a de sua superação pelo professor significam um desafio para o processo pedagógico, o qual nos propõe a conscientização do aprendiz, mas também a do professor. Compreender as possibilidades de superação gradual da coerção pela conscientização é a tarefa de

transformação do “indivíduo-em-si” em “indivíduo-para-si”¹⁹. Esse processo refere-se a que ocorra uma gradual transposição do poder e do domínio da atividade do professor para o estudante.

Se, na atividade escolar, a de estudo e a de formação do pensamento teórico ocupam o lugar central, significa, então, que tanto o professor quanto o aluno devem aprender constantemente a estudar e a desenvolver o pensamento teórico.

Uma das possibilidades da transformação da sociedade atual depende de que a reprodução das relações sociais no interior da escola seja posta em questão por outras teoricamente produzidas em direção à sua superação, caso se queira que a escola não continue a reproduzir nos indivíduos a alienação já produzida pela organização social. A tarefa principal para a escola - no conjunto dos seus indivíduos - é *aprender a estudar*, na mesma medida em que os estudantes como sujeitos a ela precisam fazer.

Aprender a estudar é ir além de alcançar a autonomia para a produção de conhecimentos, por exemplo, “aprender-a-aprender”, em qualquer sistema teórico em que a proposta possa aparecer. Ir além da autonomia para a produção de conhecimentos é aprender com a comunidade e refletir com ela sobre a pertinência do conhecimento como possibilidade de alteração da realidade nela inserida. Aprender a estudar é aprender a agir como sujeito social transformador da realidade de forma comunitária. Tal capacidade representa muito mais do que ser autoprodutor de conhecimentos ou autônomo para compreender o que os outros estudiosos afirmam sobre a realidade. Nessa direção, a atividade de estudo deve ser compreendida aqui não como uma especificidade de formação do escolar, mas como a forma mais avançada de individualização, de formação do “indivíduo-para-si”²⁰.

Trata-se, aqui, da possibilidade de criação não somente de necessidades que levem o estudante a se vincular com as tarefas escolares de aprendizagem. O importante da criação de novas necessidades fundamenta-se no fato de que elas podem operacionalizar o encaminhamento dos interesses da escola. Mas não só isso. A criação pode estar direcionada a produzir necessidades humanas mais elevadas em relação a si e à humanidade.

Quero considerar um aspecto que pode elucidar a questão das necessidades criadas atualmente em nossas escolas.

Ao perguntar para alunos e professores sobre o que é estudar, o que isso significa, verifiquei que existe uma resposta mais ou menos padronizada que reflete o atual estado de

¹⁹ DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

²⁰ Idem.

alienação em relação à atividade. As respostas remetem sempre a que o conteúdo da atividade de estudo é formado pelas operações realizadas na tarefa de estudo, isto é, pelas ações realizadas na escola. Em geral, tive a mesma resposta: estudar é copiar, prestar atenção, fazer as tarefas, ler, entender, fazer provas, fazer resumos etc. O objetivo do estudo é aprender, passar de ano, passar no vestibular, ter uma profissão, etc. O mais espantoso é que amiúde essa concepção não se altera do ensino fundamental ao superior, visto que as respostas operam o mesmo conteúdo semântico. Até mesmo vários professores com quem conversei do ensino fundamental ao superior recorrem a expressões semelhantes. Por conseguinte, a conscientização sobre a atividade de estudo não se desenvolve ao longo do processo escolar. Nesse nível de pragmatismo não ocorre espaço para o surgimento de necessidades humanas mais elevadas do que as operacionais. Afinal, elas não se elevam em relação a si próprio e nem à humanidade.

Qual será, nesse caso, a significação da existência da escola e do pertencimento a ela? Em que plano de envolvimento se darão as relações grupais? Nem para o estudante, nem para o professor, isso pode representar uma atividade vital. O sentido da atividade só pode ser aquele do trabalhador que, ao invés de se reconhecer no produto do seu trabalho, espera pelo salário.

Com essa concepção, podemos afirmar que, na escola, aprendemos diversos assuntos, como desenhar letras, decodificar sons, operacionalizar equações matemáticas, até a ler e a escrever em determinado nível de compreensão e objetivação do pensamento. Entretanto, conhecer coisas não significa estudar. Podemos inclusive afirmar de forma geral - mas não em todas elas e nem para todos os estudantes - que, na escola, não se estuda, porque a formação do conhecimento teórico não se desenvolve. Confirma-se tal assertiva, quando se recebem estudantes para a graduação superior e se identifica que eles, em sua maioria, não conseguem entender os textos científicos, não são capazes de se expressar sobre o que lêem, ou de produzir um questionamento ou manifestar com propriedade um pensamento por meio da escrita. Na pós-graduação, o problema continua. Nesse momento da vida acadêmica, demonstra-se a evidência de se encontrar, por exemplo, uma problemática para a elaboração de um projeto de pesquisa, para a organização do método, etc.

Para se vincular o estudante à atividade de estudo, na forma que aqui propomos, faz-se necessário romper com os símbolos da alienação, da existência pragmática e da objetivação de si como elemento natural de um mundo estranho.

Nesse contexto, faz sentido alterar a comunicação e o processo de significação no interior da escola, o que demanda modificar a estrutura geral da atividade escolar, suas formas

e sua organização. Como não há técnica ou ações independentes do contexto que irão produzir tal transformação, demanda-se o conhecimento da realidade e a sua transformação. Além disso, o conhecimento da realidade não ocorre conhecendo coisas. Ao contrário, é indispensável conhecer as relações entre elas e o movimento das múltiplas relações que as faz surgir.

O processo de produzir novas significações para uma atividade já em curso é possível. As mudanças na organização e na produção da atividade alteram não só a produção de significados, como a consciência e a intencionalidade das ações ou o comportamento, já que faz surgir novas necessidades inter-relacionadas com a complexidade da vida social. Em decorrência, o processo de significação cria uma instabilidade para necessidades cognitivas, afetivas e emocionais, o que é positivo para o deslocamento do sujeito em sua ligação com os objetos do seu mundo.

Portanto, se a organização da atividade escolar não possibilitar a alteração dos significados já postos por objetivos estranhos aos estudantes, neles não se engendrará um envolvimento consciente e crítico em relação ao estudo e suas finalidades. A motivação continuará sendo a de imposição, a de coerção. Esse mecanismo não efetivará a assunção de poder e de domínio sobre a produção de conhecimentos. Como resultado, não se alcançará a possibilidade do pensamento teórico como meio de mediação entre o estudante e seu mundo.

Uma proposição para uma atividade de estudo, que vá além daquela que a compreende como atividade individual, tende para o grupo e para a comunidade. É aqui que a mediação e a cooperação ganham outro quilate. A importância de compreensão da primazia da atividade grupal sobre a individual no início da atividade escolar pode ser considerada, por analogia, como ocorre o processo de internalização²¹ e de apropriação dos conhecimentos.

Recupero aqui a ideia de Vigotski (1987, p. 21)²² sobre o processo de criação por meio da imaginação, a ideia da dissociação. Podemos pensar que a criação da imagem e do conhecimento dos objetos se dá pela dissociação, isto é, pela separação, por meio da percepção afetada por determinadas características e aspectos que relacionam o sujeito ao objeto e depois pela sua síntese.

Quero afirmar, e isso não expressa uma idéia explícita desse autor, que a dissociação só pode ocorrer como processo de escolha pela afetação representada em determinadas características do objeto. Assim, no processo de ensino, por exemplo, no meu modo de entender, quando um objeto do conhecimento é posto como finalidade de uma atividade, cada

²¹ Como foi descrito no Capítulo III – Motivação pág. 136.

²² Já citado na página 166 deste trabalho.

aprendiz relaciona-se com ele por meio dessa dissociação e apreende suas partes, mas não imediatamente a sua integralidade. Cada experiência concreta com os objetos produz conhecimentos parciais sobre eles, os quais conferem uma dificuldade para o ensino escolar, tendo em vista que um professor tem que cuidar de um número de estudantes maior do que suas possibilidades de atenção às necessidades individuais durante o processo.

A possibilidade de superação dessa realidade da nossa escola encontra-se no fato de que somente na atividade grupal cada estudante tem a possibilidade de expor como apreendeu o objeto, ser criticado pelos companheiros, completar a sua apreensão com a dos outros, alcançando, dessa forma, a compreensão coletiva, grupal e social de um dado conhecimento. Aqui se efetiva a atividade de estudo. Uma atividade necessariamente reflexiva e compartilhada de conhecimentos que se sintetizam como exercício social.

Aqui se constitui também a possibilidade de iniciar-se, desde os primeiros anos do ensino fundamental, a criação do modelo de atividade de estudo que o estudante encontrará nos níveis mais altos da atividade social de estudo, como a pesquisa científica. Essa produção de conhecimento compartilhado por um grupo ou coletividade é representativa dos cursos de pós-graduação, porque neles encontramos sempre a atividade grupal como forma de certificação, correção, avaliação, exposição e exame do conhecimento produzido por um pesquisador. Afinal, todo o conhecimento se inicia pela recuperação daqueles já produzidos por outros estudiosos e a eles retorna como meio, não somente de divulgação, mas, principalmente, como estratégia de apresentar o conhecimento à crítica.

A atividade de estudo, que é caracterizada pela complexidade do pensamento teórico, tem como um de seus componentes, por exemplo, a abstração. Como afirma Vigotski (1987, p. 21), esse processo de criação pela dissociação e associação “Constitui um processo de extraordinária importância em todo o desenvolvimento mental do homem que serve de base ao pensamento abstrato, à compreensão figurada”. Acrescento, ainda, que o mesmo autor, Vigotski (2001a), afirma que esse processo vai além do hábito mental automático, porque se configura como ato complexo do pensamento e envolve uma multiplicidade de processos e sistemas.

Podemos imaginar, então, o ganho em riqueza e dinamismo, quando a associação ocorre no compartilhamento das compreensões parciais de um objeto do conhecimento, realizadas pelos estudantes, em atividade grupal e coletiva. Permitir que semelhante processo ocorra somente como autoconstrução do conhecimento no plano individualista é produzir não somente dificuldades e morosidade para aprender, mas principalmente, uma compreensão empobrecida pelas limitações afetivas, emocionais e cognitivas que cada um desenvolve nas

diferentes situações de aprendizagem e as quais somente se podem superar com a riqueza das trocas relacionais.

Partindo dessa compreensão, quer dizer, da necessidade do estabelecimento de múltiplas relações para o desenvolvimento cognitivo guiado pelo afetivo e emocional, é que aparece a importância para o desenvolvimento da atividade de estudo, como atividade guia²³ no início do processo de escolarização.

O pensamento teórico, seu conteúdo, não se aprende individualmente. É necessário um processo grupal de trocas e reflexão coletiva. As funções psicológicas superiores, que devem ser internalizadas da prática social, exigem essa condição especial de relacionamentos externos.

Assim, entendo que é possível, desde o ensino fundamental, iniciar o estudante em atividades que demandam a reflexão (discussão com proposição de ideias, argumentação, exposição, exemplificação, etc.), a análise (perceber, discriminar, classificar, categorizar) e a planificação (organização espaço/temporal da atividade, distribuição de ações, previsão de instrumentos e meios de mediação, produção de modelos e esquemas, etc.), as quais exigirão processos intelectuais de imaginação, criação, abstração e síntese, experimentos mentais de antecipação dos resultados das ações, necessidade de atenção e controle da execução, verificação da efetividade das ações na realidade, etc.

Todos esses processos levam à formação do pensamento teórico, cuja característica principal, como foi dito, é a possibilidade de se alcançar, pela via da análise e da abstração, o conhecimento que se sintetiza em um conceito, a compreensão de um fenômeno sem que se necessite partir da sua existência empírica. Esse sistema cognitivo, no entanto, não ocorreria sem a formação dos conceitos empíricos, porque é neles que se encontra a produção de imagens complexas da concretude, imprescindíveis para a imaginação, abstração e criação num patamar mais avançado como o do pensamento teórico.

Para partir do conceito científico, é necessário recuperar a viabilidade da sua existência por aquela de outra que o comporta. A inexistência de imagens da realidade concreta sistematizadas pelo pensamento empírico, as quais possam dar suporte ao conteúdo do conceito teórico, inviabiliza qualquer operação mental com esse conteúdo.

Isso significa que os conceitos que a criança desenvolve de forma prática a partir da empiria das suas relações funcionam como base para alcançar a forma mais elevada do

²³ Utilizo o termo “guia” proposto por Zoia Prestes (2010) no lugar de “principal”, como comumente tem sido usado, por concordar que a atividade dita principal de fato é orientadora do desenvolvimento psíquico em um determinado sentido. **Portanto**, o uso desse termo é mais esclarecedor para o conceito de atividade que tem como conteúdo os elementos mais importantes para o desenvolvimento da criança em uma determinada situação social.

pensamento teórico. Por exemplo, para imaginar a órbita de um elétron e poder conceber o conceito de movimento orbital para avançar no conhecimento teórico desse conteúdo, é preciso uma experiência prévia com esse movimento, produzida por um objeto preso a um barbante e em movimento, ou pela produção de um modelo gráfico ou animação, ou sistematização formal do conhecimento etc.

Porém, a forma e a qualidade da compreensão feitas individualmente, quando apresentamos um modelo para todos os estudantes, dependem do fato de que individualmente eles precisam de experiências prévias até mesmo para compreender o modelo. Existe uma variação múltipla de situações nas quais cada indivíduo se encontra durante a aula. Em consequência, é impossível para um professor perceber o nível de necessidades de aprendizagem em cada um. Os estudantes nunca estão, psicologicamente, na mesma situação. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo não é um conceito operacional, não é um instrumento pelo qual se pode analisar, detectar e definir com o que e como intervir no desenvolvimento dos estudantes, por meio de uma ação generalizada para todos.

Por outro lado, sabemos que trabalhar no plano do pensamento empírico é insuficiente para o processo de estudo científico a partir dos conceitos já elaborados pela cultura, os quais representam um processo histórico de acumulação de conhecimentos que se sintetizam em um sistema teórico. A formalização do ensino pela empiria exclui as necessidades individuais de desenvolvimento. Por isso, para partir dos conceitos científicos e alcançar o pensamento teórico na atividade de estudo são pertinentes suas formas de utilização na atividade grupal, por meio da comunicação e utilização da palavra, ou da criação de necessidades e desenvolvimento da motivação.

Mas para isso, o professor, que é o portador do conceito mais elaborado, precisa apresentar o conhecimento em atividades reais no início da atividade de estudo. Aprender a pensar teoricamente inicia-se com ações que reproduzem os processos de análise na concretude e pelo uso da palavra em processos de comunicação com os outros, realizando um processo reflexivo objetivado por ações conjuntas que, ao longo do processo de escolarização, são internalizadas como forma de pensamento.

Assim, o conceito deve vir acompanhado de uma atividade, através da qual se alcança sentido por meio das operações de análise, abstração e síntese, mencionadas acima, produzidas como operações externas e grupais.

Para Vigotski (2001a), ocorre aí o desenvolvimento dos dois processos, de forma que, ao tratar da realidade empírica, por meio dos conceitos teóricos, a consciência de ambos se

desenvolve. À medida que os empíricos fornecem material imagético para a abstração, o teórico, por meio da síntese das abstrações, penetra além da aparência externa dos fenômenos e alcança o movimento não aparente da sua gênese e desenvolvimento, isto é, a sua essência. Ele ultrapassa a descrição e caminha para a explicação²⁴. Esse é o movimento dialético de desenvolvimento, que pode ser caracterizado como mediação por meio da atividade. É por esse movimento também que se pode compreender que a mediação não está em um ou outro elemento do contexto no qual ocorre, mas no conjunto de suas relações, no movimento orientado da atividade coletiva.

Então, ocorre outro processo de desenvolvimento da atividade de estudo que avança sobre a atividade de desenvolvimento do pensamento teórico, como formação da consciência de um determinado aspecto da realidade, encerrado em uma disciplina escolar. É imprescindível, ainda, a inclusão desses conhecimentos na forma de uma integração mais ampla das diversas disciplinas, o que permite ao indivíduo avançar da singularidade para a universalidade dos conhecimentos produzidos, como forma de compreensão do seu mundo, da sua sociedade e da própria humanidade.

Se não tivermos esse horizonte de desenvolvimento para o pensamento, ele possibilitará somente a utilização prática em atividades reprodutivas, mas não transformadoras.

A práxis²⁵ humana, no sentido de sua efetiva existência, exige a transformação das relações que estão na gênese dos fenômenos socioculturais. A proposição feita por Vigotski (2004, p. 217) para esse avanço é que é essencial produzir generalizações que vão além das disciplinas particulares, unificando-as, e alcançar uma explicação de grau superior, isto é, a “[...] conexão de todos os âmbitos do conhecimento em questão com fatos que estão fora deles”. Para isso, é forçoso contextualizar os fenômenos e conhecimentos nas esferas mais amplas da sua existência.

²⁴ “[...] explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas. Enquanto a integração se dá no seio de uma disciplina, a explicação será levada a cabo por meio da conexão causal de fenômenos que estão dentro de um mesmo domínio” (VIGOTSKI, 2004 p. 217).

²⁵ É pelo trabalho, atividade vital humana, que o homem garante a existência não só da vida individual mas de toda a sociedade que a sustenta. Essa atividade, por sua vez, só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao produto efetivo, ao resultado final. Nesse sentido, a atividade do homem não é determinada casualmente, mas por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, determina e regula seus diferentes atos. [...] Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, desse modo, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis (MARTINS, 2004 p. 57)

A vivência grupal na atividade de estudo – bem diferente da atividade em grupo, geralmente proposta como forma de realizar uma tarefa - é o fundamento nos primeiros anos da atividade escolar para tornar possível a criação de um sentido social para o conhecimento.

Por conseguinte, é somente no grupo que o conhecimento e a atividade de estudo podem se formar como atividade comunitária. Nessa situação, representa uma necessidade inicial o fato de que os objetos de conhecimento façam sentido no ato de sua produção como processo de internalização na atividade prática, para que se alcancem os objetivos de vinculação com a atividade escolar. Contudo, para que eles adquiram sentido vital e sejam objeto da necessidade individual, é necessário inseri-los em esferas mais amplas da atividade social, porque a nossa vida se dá em sociedade e é só aí que algo adquire significação.

Consequentemente, o lugar que a criança ocupa nas relações grupais representa o ponto de partida fundamental para o seu desenvolvimento psicológico mais geral e também do tipo de valor relacionado ao estudo. Nos anos iniciais da aprendizagem escolar, a própria escola pode representá-lo para a criança. Então, a problemática sobre a inserção da criança na atividade escolar se nos aparece invertida. Como incluir a escola na atividade da criança? Como a escola em si pode adquirir valor na atividade de estudo da criança, de forma que estudar signifique mais do que executar tarefas operacionais de realização das ordenações do professor? Como a escola pode vir-a-ser uma comunidade para os diferentes grupos que nela se criam?

Não há formação grupal sem luta. Quero afirmar isso me fundamentando na inserção de um indivíduo no processo de humanização, o qual significa uma constante atividade de estabelecimento de valores, de vinculações, de alteração nas condições externas e internas. Igualmente, ele representa um constante processo de embate contra e a favor da natureza e das relações sociais²⁶, o que equivale a considerá-lo um constante movimento de transformação. É por isso que um processo grupal demanda atividade direcionada, tempo e integração de seus membros, para que as necessidades e interesses individuais se objetivem nas coletivas e grupais. Todo grupo produz uma história sua.²⁷

²⁶ O grupo tem sempre uma dimensão de realidade referida a seus membros e uma dimensão mais estrutural, referida à sociedade em que se produz. Ambas as dimensões, a pessoal e a estrutural, estão intrinsecamente ligadas entre si (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 207).

²⁷ Um grupo é uma estrutura social: é uma realidade total, um conjunto que não pode ser reduzido à soma de seus membros; é uma totalidade que supõe vínculos e interdependência entre os indivíduos. Neste sentido, é incorreto, embora muito comum, considerar uma ação grupal isolada como grupo ou processo grupal. O processo grupal exige tempo para que se desenvolvam os vínculos e relações entre seus membros, necessários para considerá-lo como tal. Um grupo constitui um canal de necessidades e interesses em uma situação e circunstância específica, afirmando com isso o caráter concreto e histórico de cada grupo (MARTINS, 2002 p. 233).

A atividade da criança no grupo, sua atividade interna, pode ser caracterizada como constante tarefa de busca e articulação de informações para orientação, execução e controle da atividade externa. O que isso significa? Que a criança precisa localizar-se no tempo e no espaço, precisa compreender e ter segurança sobre as suas possibilidades de agir, saber qual é o lugar que ocupa, quais são as consequências das alterações desse lugar e o que pode fazer em relação a isso, quais são as suas ações e como elas afetam as dos outros.

No grupo há sempre ações que estão se desenvolvendo. Em suma, elas são, de alguma forma, afetadas pelas que eu realizo. Por exemplo, o que acontece quando eu me levanto da minha carteira e me desloco até a professora para fazer uma pergunta, no momento em que ela está escrevendo na lousa? Pode ocorrer um sem fim de consequências em função das circunstâncias mediadas pelas relações de poder e pela história do grupo. Mas eu preciso conhecer minimamente essas respostas para que possa imaginar o resultado das minhas ações e se ele corresponderá às minhas necessidades sem, contudo, afetar, de forma negativa, as ações e expectativas dos outros. Minhas ações provocam uma movimentação que afeta o grupo. Podemos dizer, então, que, em todo grupo, há um *jogo afetivo*. Existe, então, uma atividade especial da criança para compreender esse movimento de relações que a afeta.

A inclusão da escola nessa atividade da criança demanda que ela possa compreender o conjunto de regras e convenções para as diferentes situações e atividades da comunidade escolar. Mais do que isso, que ela possa pô-las em questão e, como resultado, que ela possa propor alterações e novas formas de relações. A inclusão da criança na escola como comunidade exige que ela conheça essa possibilidade de ação em pequenos grupos e que eles possam reconhecer-se como constituintes da comunidade.

Nesse sentido, os grupos passam a estabelecer relações que constituem a comunidade, ao contrário de existirem sob a determinação de um poder estranho. É por isso que a escola – como unidade de um coletivo de grupos – precisa vir para dentro da atividade grupal. Isso só ocorrerá quando os grupos adquirirem um poder efetivo de ação sobre o coletivo. Nesse momento, o jogo afetivo se transforma em jogo social. A vinculação com as formas de existência da integração social da instituição escolar, isto é, as suas atividades concretas e, entre elas, a de estudo, adquirirão sentido individual em uma forma existência social.

Nesse processo de efetivação da ação grupal na comunidade escolar, a vinculação com a atividade de estudo precisa ser garantida pela utilização das formas de pensamento desenvolvidas com os conteúdos disciplinares. É necessário que a participação se faça pela

objetivação dos conhecimentos que dão sentido à existência da atividade escolar, na forma de pensamento para encaminhamento das demandas grupais. Assim, o estudo significará mais do que a realização de operações mecanizadas de resolução de problemas virtuais. O estudo e o conhecimento adquirirão o valor de um poder sobre a própria existência individual e social.

Uma possibilidade para modificar a ação do professor, de forma que a sua participação vá além das especificidades do ensino dos conteúdos disciplinares e seja redimensionadora da sua forma de existência na atividade escolar, pode ser a aquisição de conhecimentos sobre a formação e articulação da atividade grupal como necessidade imprescindível para que a vinculação do estudante à sua atividade represente um passo decisivo para a própria aprendizagem.

O professor precisa compreender não somente como ensinar, como a criança aprende, mas também, como esses processos adquirem sentido social e comunitário. Nesse enfoque, o próprio professor precisa, também, ligar-se afetivamente ao estudo, e não somente à atividade professoral, precisa transformar a sua própria atividade em atividade pensada teórica e cientificamente. Precisa transformar a escola no seu espaço de humanização e vida social. Não se pode esperar do estudante tal atitude se o próprio professor não a tomar como valor para si próprio.

Portanto, no processo de inserção da criança no ensino fundamental, aquele jogo de relações afetivas e sociais, ao qual nos referimos, é importante para a sua ligação com o estudo, porque na transição de uma atividade guia para outra, há uma alteração no jogo social do qual a criança participa e seu grupo ganha uma nova feição, porquanto surgem novos objetivos, tarefas, relações de poder e de participação. A imaginação e a criatividade ganham progressivamente um novo sentido.

O trabalho com grupos geralmente trata da organização espaço-temporal das ações, das regras, da disposição dos sujeitos, do objetivo comum da atividade e dos objetivos particulares das ações e operações com objetos. A afetividade é a esfera psicológica mais representativa da dinâmica desse jogo social. Por isso, os objetivos pedagógicos não podem estar dimensionados exclusivamente pelos interesses cognitivos, mas também, pelo desenvolvimento da personalidade do educando. Logo, é a partir dessa dimensão que se propõe compreender o jogo social²⁸ como dinamismo das relações que têm implicações para a educação da personalidade.

²⁸ A relação da história e do indivíduo não se expressa sob uma forma antinômica (indivíduo x sociedade), senão como um movimento no qual se constitui a unidade interna de seus termos. Este novo princípio é o princípio do

Uma questão importante a se considerar é que nos primeiros momentos da entrada da criança em novas relações sociais - no nosso caso a atividade escolar de ensino fundamental -, ela não se dá conta das suas relações com a coletividade e nem da coletividade em si, da existência de diferentes grupos e suas posições. O coletivo escolar aparece a ela como algo caótico, como algo do qual ela não percebe as forças dinâmicas que o movimentam.

A superação dessa primeira percepção depende da ação dos adultos, professores, dirigentes e funcionários em geral, e, também dos coetâneos e estudantes mais velhos que vão inserindo a criança na dinâmica institucional. Por meio dessas relações interpessoais, ela aprende a separar os grupos e seus poderes. É dessa forma que as crianças passam a tomar consciência de que elas são parte orgânica daquelas relações. Começam a perceber as posições e seus papéis e tal percepção começa a tornar-se uma forma de referência para o seu agir, falar, pensar, sentir, etc. Assim, ela precisa corresponder ao que se espera dela em cada posição e papel. Semelhante mecanismo coloca-a numa posição frente aos outros indivíduos, à medida que participa das atividades aparecendo para si mesma como seu sujeito.

Assim, nas diferentes atividades, a criança ocupa diferentes posições que alteram a sua relação de sujeito segundo a configuração e o processo de significação que dão sentido à atividade. Essas relações de sujeito no processo de significação do sentido da atividade produzem sentidos para a participação do sujeito também como indivíduo, como unidade psicossocial, o que constitui um sistema referência da criança consigo mesma, isto é, o sistema “Eu” como centro da personalidade, resultante de complexas relações dessa unidade psicossocial com a diversidade de situações e acontecimentos.

Então, é importante ter em mente que, no processo de formação da consciência grupal, um indivíduo toma a sua própria pessoa como sujeito e como objeto, isto é, ao mesmo tempo em que considera as suas ações e seus resultados, sente e reflete sobre isso, percebe-se como agente e como isso o afeta. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que age sobre o mundo age sobre si, analisa e dá um valor para a sua existência. É assim que se configura uma dinâmica de relações na escola nas quais a criança joga com seus papéis um jogo de valorização da sua existência entre as outras pessoas. Esse jogo aparece como representação da sua atuação e suas consequências.

Isso quer dizer que o *jogo*, enquanto fenômeno psíquico não está restrito a um dado momento do desenvolvimento infantil, à sua manifestação como brincadeira (ou jogo de

jogo. A representação (jogo), enquanto um princípio que realiza a unidade do indivíduo e da história (KOSIK, 1991 p. 15).

papéis sociais), mas existe como condição para a atuação do indivíduo, em qualquer tempo ou instância das suas relações sociais. Esse fenômeno psicológico é produto da atividade histórica dos próprios homens e expressa a síntese da relação dinâmica indivíduo/história social, como valor.

É justamente da necessidade, que se cria na criança como agente social, instigando-a a saber quem são os outros, quais são seus poderes e os seus próprios também, a saber manifestar ou não seus interesses, que nasce o movimento controlado e orientado do ser individual/social e suas consequências, como jogo. Dele originam-se os conhecimentos que a criança adquire nessas relações, os quais lhe permitem fazer uma interpretação e avaliação do seu próprio poder frente aos outros e, ao mesmo tempo, permitem-lhe a avaliação de sua própria pessoa.

Dessa forma, podemos afirmar que o desenvolvimento dessa noção de jogo como fenômeno psicológico encontra-se desde o início no processo de individualização, como forma educativa. Por exemplo, na relação de um bebê com os objetos e pessoas no seu entorno, a alteração espaço/temporal de um deles, naquele contexto sistêmico de relações, altera sua valência em relação aos outros objetos. Como consequência, o significado de cada objeto se altera na movimentação dinâmico-causal de uns com os outros. Esse dado conduz-nos a pensar o jogo como dinâmica de alteração do valor circunstancial da posição ocupada de cada objeto em um conjunto sistêmico, incluindo os sujeitos entre si e suas relações.²⁹

O movimento que causa a alteração da significação do lugar de um objeto ou de um sujeito nas relações com os outros caracteriza a estrutura interna do jogo, já que nele o objeto da atenção da criança é justamente a alteração que as ações causam na posição espaço/temporal e no valor da posição ocupada em cada momento, pelos indivíduos e suas intenções.³⁰ No grupo, não é diferente, quando as pessoas ocupam ou são deslocadas para diferentes posições e com diferentes atribuições e valores.

É por isso que essa noção de jogo deve também ser *educada*, é papel dos adultos e, na escola, do professor e demais educadores. Cabe-lhes a tarefa de elucidar esse movimento entre os homens, seus significados e valores, porque os objetivos das atividades nas quais a criança participa e o seu valor devem ser entendidos por ela para que ocorra a sua vinculação. Nesse contexto, no trabalho de inserção da criança na dinâmica das relações, deve-se

²⁹ Elkonin, (1998, p. 230) sobre o desenvolvimento da ação lúdica: “[...] como o transito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflète a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é *o papel em ação*”.

³⁰ . Idem, (1998, p. 80), sobre o caminho de investigação do jogo, este deve ser tomado “como forma de vida e atividade especial da criança para orientar-se no mundo das ações humanas, das relações entre as pessoas, dos problemas e motivos das ações individuais”.

considerar qual é o nível de desenvolvimento em que ela se encontra: se no da relação sensível material e motora; se no da ação orientada pela imaginação e representação dos signos ou, se no da representação concreta dos significados sociais.

Decorre daí que o desenvolvimento do jogo tem sempre uma dimensão pessoal (afetiva) e outra estrutural determinada externamente pela atividade grupal, com a qual a criança vivencia afetivamente o lugar que ocupa nas relações. Dessa forma, as mudanças desse lugar evidenciam sempre um valor pessoal em relação aos possíveis valores dos lugares existentes.

Todo o deslocamento da criança em relação ao lugar que ela ocupa produz uma mudança no valor atribuído pelos outros e no valor percebido por ela. O valor atribuído e o valor percebido estão em inseparável inter-relação. Assim, os comportamentos correspondentes ao lugar ocupado estarão diretamente determinados pelas ações dos outros indivíduos e da situação pessoal que é vivenciada.

Então, é importante orientar com clareza, por meio da comunicação e demonstração, as intenções e as características operacionais correspondentes ao lugar ocupado pela criança, visto que a alteração do lugar ocupado no grupo e a explicitação do papel a ele referente possibilitam a elaboração de novas sínteses entre as necessidades objetivas e as da subjetividade, pondo em movimento a formação de novas capacidades. O manejo da mudança do lugar ocupado pela criança significa um meio de mediação na criação de novas necessidades e motivações e demonstra-se importante para o trabalho pedagógico.

Cada lugar ocupado na dinâmica sistêmica da atividade grupal contém um conjunto de ações e operações que exigem a antecipação intelectual do resultado final da ação. Isso significa que existe um conjunto de escolhas a serem feitas em função da movimentação e alterações dinâmicas no decorrer da atividade. Portanto, na explicitação do papel ocupado em cada lugar da atividade grupal, deve-se orientar uma reflexão sobre as necessidades e consequências das ações e operações correspondentes. Por isso, a mudança de lugar exige uma discussão prévia sobre a função produtiva da posição ocupada e quais são os seus objetivos. A criança deve ser esclarecida sobre o “porquê” e o “para quê” da sua posição.

O produto final das ações referentes a cada lugar ocupado implica uma resposta do grupo que afeta o sujeito da ação. Assim, cada lugar ocupado comporta um conjunto de significados que têm um sentido social, o que implica uma confrontação com as formas de ser do sujeito, com aquelas que são esperadas em relação à sua posição. Portanto, com a alteração do lugar ocupado, o sujeito entra em contradições que movimentam o processo de

significação. Na vivência desse processo, altera-se o sentido pessoal dos significados sociais, que engendram o surgimento de novas motivações para as atividades.

Nesse contexto, o professor, orientador da atividade grupal, precisa atinar para as expressões afetivo-emocionais, que esclarecem o sentido pessoal que está sendo produzido pelo sujeito, para alterar sua posição e papel, segundo as necessidades de produção de novos sentidos pessoais para a sua participação no grupo. Esse é um recurso pedagógico educacional, porque a atividade no grupo leva a uma constante diferenciação de si em relação aos outros.

A diferenciação de si em relação aos outros em uma atividade grupal significa que ocorreu uma transformação da consciência do seu pertencimento ao grupo e quais os valores atribuídos a esse pertencimento. Evidencia-se aí um dos fatores que caracterizam a formação e a transformação constante da personalidade, que, como processo, se for orientado e controlado pelo professor, colabora para o desenvolvimento da personalidade com características da atividade desenvolvida. Com essa intervenção, podemos cogitar a educação de uma personalidade do estudante para a sua atividade escolar.

Outra questão importante para a criação de novas motivações é que, na atividade grupal, os lugares dos indivíduos se inter-relacionam de forma produtiva cognitivamente. Deslocar um indivíduo do lugar que ele ocupa para outro exige atentar para a coerência afetivo-cognitiva entre os diferentes lugares em relação aos significados produzidos, isto é, olhar para a ligação lógica em relação ao desenvolvimento em processo. Conseqüentemente, é preciso considerar se a criança se saturou das possibilidades de desenvolvimento no lugar anterior. Em cada lugar, existe um conjunto de aprendizagens importantes para o desenvolvimento, mas, se a criança apropriou-se dos conhecimentos do lugar ocupado, ela precisa ser deslocada a fim de que não ocorra o desinteresse para continuar na atividade.

É importante, também, considerar que o deslocamento de um sujeito implica, para os outros, a alteração da funcionalidade do seu papel e a alteração da relação afetiva com a proximidade ou o distanciamento de quem se moveu. Além dos aspectos cognitivos de cada lugar ocorrem, igualmente, relações interpessoais funcionais e afetivas. A qualidade das relações de vinculação afetiva motivada pelas relações de poder se altera com o deslocamento de um indivíduo fazendo surgir, nele e nos outros, novas necessidades de relações interpessoais de cooperação. O deslocamento altera as necessidades de intercâmbio cognitivo e instrumental relacionadas à nova posição.

As considerações aqui trabalhadas são válidas para as relações intergrupais, dado que funcionam como meio de mediação para a formação de relações comunitárias, isto é, são

válidas para a produção de relações vitais comuns, que possuem um conjunto de significados conscientizados pela coletividade e que produzem um sentido orientador da produção dessa vida em comum. Vivê-las faz nascer um sentido objetivado nas ações e relações interpessoais, que pode ser reconhecido por todos como horizonte para o desenvolvimento coletivo. A comunidade só existe pela unidade de significado e pelo sentido social de produção e desenvolvimento para todos, sem o caráter competitivo e excludente das atuais relações sociais.

A formação do caráter comunitário na atividade do estudante exige que ele se reconheça como sujeito produtor das relações escolares, que ele ocupe lugares significativos no conjunto das ações, o que quer dizer que as suas ações, manifestações, interesses e necessidades produzem alterações nos modos de agir das pessoas em seu entorno. Sentir-me como ser significativo implica perceber que a minha participação altera a orientação, execução e controle da atividade psicológica e prática dos parceiros sociais. Por isso, na formulação de uma nova organização da atividade escolar, é importante que criança participe de diferentes formas de produção da vida escolar, para que ela desocupe o lugar de simples reprodutora de operações de tarefas disciplinares.

Em suma, defende-se aqui seguinte tese: a educação escolar deve orientar-se para a produção da liberdade na tomada de decisões dos sujeitos, o que deve ocorrer de forma a representar um processo de criação autônoma coerente com a intencionalidade educativa posta desde o princípio e com a formação de processos de pensamento que representem a atividade de estudo voltada para a comunidade.

Se assim ocorrer, significa que a atividade foi constituída pelo sentido de que o conhecimento tornou-se uma necessidade intrínseca e é motivado pela sua relação com a realidade da vida em comum, que, do conhecimento, produto da atividade de estudo, resulta benefício social, que o conhecimento assim produzido resulta mais em consciência do que estranhamento e, portanto, permite a criação de um sentido coerente com as problemáticas sociais que exigem transformação.

Esse processo é potencialmente gerador de novas necessidades humanizadoras, isto é, altera a qualidade das necessidades já desenvolvidas pela cultura atual e produz outras com diferentes qualidades ainda não conhecidas.

Esse processo possibilita a criação de um sentido para a atividade de estudo, que vai além do imediato e prático de uma atividade produtiva.

O sentido necessário para a vinculação efetiva, duradoura e transformadora da personalidade do estudante só pode ser aquele que o liga à sua vida em comunidade. Tal

conotação permite-nos reafirmar, aqui, que as ações independentes de cada agente da atividade escolar, por mais técnicas, teóricas e eficientes que sejam para o ensino de capacidades específicas, são insuficientes para a transformação que se espera que ocorra na escola.

Somente os processos grupais, que levam à formação de uma comunidade de intenções e de práticas articuladas por um objetivo comum e consciente, serão artífices da transformação necessária.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. *A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento*. Interface (Botucatu), Botucatu, v.11, n.22, Aug. 2007. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010&lng=en&nrm=iso. access on 05 Aug. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>.

ARISTÓTELES. *Física*. Traducción de Guillermo R. de Echandía. Madrid: Gredos, 1995.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 4. ed. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 2005.

BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOZHÓVICH L., Las etapas de formacion de la personalidad en la ontogenesis. In. SHUARE, Marta (Org.) *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS: antologia*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

_____ (comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Editorial Progreso: Moscú, 1987.

_____ *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

_____. El estudio como actividad en el escolar pequeño. In. IZNAGA, A.L.S.; CAMPO, C. G. A. M.; PÉREZ (comp.) *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela, 2003 (tomo I).

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol. 55)

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

_____. (org.) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELKONIN, D. B. *On the structure of learning activity*. Journal of Russian and East European Psychology. Vol. 37, nº 6. November-December 1999, pp. 84-92 © 2000 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061-0405/2000.

ELKONIN, Danill B. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. *Antidüiring*: filosofia, economia política, socialismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Coleção: Pensamento crítico, v. 9)

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1968.

_____. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Traducción de F. Yvars y E. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ILYENKOV, E. V. *Psychology*. In: *Russian Studies in Philosophy*, vol. 48, no. 4 (Spring 2010), pp. 13–35. DOI 10.2753/RSP1061-1967480401.

_____. *Lógica dialéctica ensayos sobre historia y teoría*. La Habana: Ciencias Sociales, 1984.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (coleção Os Pensadores)

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *El individuo y la historia*. Traduzido por Fernando Crespo. Buenos Aires: Almagesto, 1991.

LEONTIEV, A. N., *O desenvolvimento do psiquismo*. tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978a.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

_____. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6 ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

LUKÁCS, Georg. *Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Lech, 1979.

_____. *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontología do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Vigotskii*. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6 ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

_____. *O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas*. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005, p. 107-125.

MARINO FILHO, A. *Relações de poder e dominação no processo educativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2008.

MARKUS, G. *Marxismo y "Antropología"*. traduzido do alemão por Manuel Sacristan, Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. *Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró*. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, Jan. 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, K. *El capital: crítica de la economía política*. 15. ed. Traducción de Pedro Scaron. Madrid: Siglo Veintiuno, 1985. (Tomo I, vol. 1 El proceso de producción del capital).

_____. *A Ideologia Alemã*. Traduzido por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, Barcelona: Grijalbo, 1977.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesús Raniere, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

_____. *Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo*. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

_____. *A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo*. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____.; FARIAS, M. A. *A escola como lugar da cultura mais elaborada*. In: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

MUKHINA, V. *Psicología da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PRESTES, Zoia Ribeiro . *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil. Repercussões no campo educacional Vigotski no Brasil 2010 (Tese de doutorado).

REPKIN, V. V. *Developmental teaching and learning activity*. In: Journal of Russian and East European Psychology. Vol. 41, no. 5, September-October 2003, pp. 10-33. ISSN 1061-0405/2003.

RUBINSTEIN, S. L. *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1959.

SAVIANI, D. Teorias da educação e o problema da marginalidade. In: *Escola e Democracia*. 38ª ed. São Paulo: Editores Associados. 2003. p. 03 - 34.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade, in: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

_____. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

SERRA, D. J. G. *Teoría de la motivación y práctica profesional*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1995.

_____ *La psicología del reflejo creador*. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*: Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

_____ *Obras escogidas I*. 2 ed. Traducción de José Maria Bravo. Madrid, Visor, 1997.

_____ *Obras escogidas V*: Traducción de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997a.

_____ *Imaginación y creación en la edad infantil*. Traducción de Francisco Martínez. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1987.

_____ *Obras escogidas III*: Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

_____ *Obras escogidas II*. 2 ed. Traducción de José Maria Bravo. Madrid: Visor, 2001.

_____ *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____ *Teoria e método em psicologia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Wertsch, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In J. V. Wertsch, P. del Rio & L. Alvarez (Orgs.), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 56-71). Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 3. ed. rev. Campinas : Autores Associados, 2005.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOZHÓVICH, L.; BLAGONADIEZHINA, L.V. *Estudio del as motivaciones del a conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

DUARTE, N. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cad. CEDES. [online]. Abr. 1998, vol.19, no.44 [citado 19 Novembro 2004], p.85-106. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

_____ *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

_____ *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

HELLER, A. *Teoria de las necesidades em Marx*. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1986.

ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología del a psicología pedagógica y del as edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

IZNAGA, A.L.S.; CAMPO, C. G. A. M.; PÉREZ (comp.) *Psicología del desarrollo del escolar*: selección de lecturas. La Habana: Félix Varela, 2003 (tomo I)

LEONTIEV, A. N. et. al. *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

LEONTIEV, A. N. et. al. *El hombre y la cultura*: problemas teóricos sobre educación. Miguel Idalgo: Editorial Pedagógica, 1967.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____ *Desenvolvimento cognitivo*: seus fundamentos culturais e sociais. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

MADSEN, K. B. *Teorias de La motivación*. 2. ed. Buenos Aires : Paidós, 1972.

MELLO, S. A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007 83
<http://www.perspectiva.ufsc.br>

MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde centro américa II*. 1. ed. El Salvador: UCA Editores, 1989. (Colección Textos Universitarios, V. 10).

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. *Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica*. Ciência & Educação, v.8, n.2, p. 227-235, 2002.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n.1, 1997. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Apr. 2011. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M.P.R. (org) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

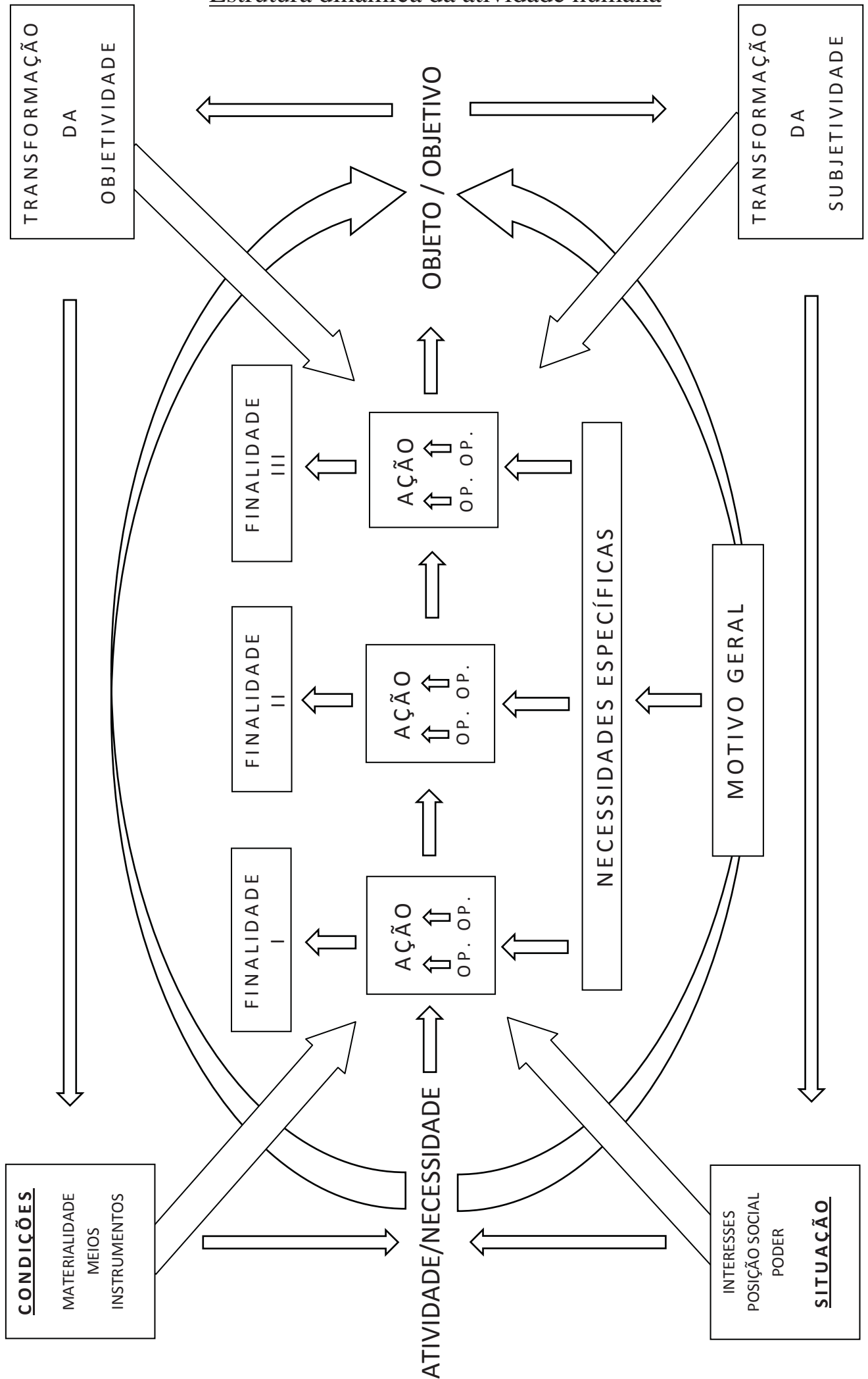
VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de psicología: El problema del entorno*. Leningrad: Izdanie Instituto. 1935. (pág. 58-78)

_____. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008, Tradução de Zoia Prestes. <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

Estrutura dinâmica da atividade humana



APÊNDICE – B

*JOGO DE PEGA-PEGA AMERICANO

Observação de atividade

Atividade recreativa com grupo de crianças (11) com idades de 9 a 12 anos, dois professores de Educação Física (**P1 e P2**) – Observador **Ob.**

Os professores reúnem as crianças no centro da quadra, formando uma linha defronte para a qual cumprimentam as crianças.

P1 pergunta “quem já brincou de pega-pega americano” e três crianças levantam a mão.

P1 pede para que um dos que levantaram a mão explique como funciona, a criança começa a explicação, **P1** interrompe e diz “não mais ou menos isso” e inicia uma explicação:

“Pega-pega Americano é o seguinte é um pega-pega tradicional mas vocês só podem ... oh prestem a atenção ... quando eu estou falando não quero conversinhas paralelas ... quando vocês quando começar o pega-pega é o seguinte que nem o pega-pega tradicional vai ter um pegador o resto vai fugir só na quadra a diferença desse pega-pega é que só vale correr em cima das linhas da quadra ... todo mundo sabe que a linha branca significa qual esporte futsal a linha amarela Vôlei todo mundo sabe e a linha preta basquete só pode fugir em cima das linhas correr em cima das linhas tá aqui ó a linha faz junção (demonstrando) pode virar pra cá ou pode correr pra cá não pode fazer isso aqui ó (demonstrando) cortar pra outra correu em cima do verde correu em cima do vermelho TA PEGO TA PEGO como que vai ser a pessoa que tá pego (...) não pode quando estiverem juntas ou cruzarem tá quando a pessoa for pega é mais ou menos (...) abaixa (demonstrando) vai ficar pedrinha já perde (criança “G” faz uma pergunta: “ai não pode levantar”) não ... pode salvar (“G” A tá bom) ela agachou pra salvar toca nela sai correndo esse que não pode salvar é PAC MAM aí você (“G” A tio esse não seria pega-pega linha diferente) não ... é o pega americano (**P2** - “não... o pega americano é diferente é adaptado”) é o pega americano é diferente só que o PAC MAM você agacha e não salta onde tem alguém abaixado você corre pro outro lado entendeu ... bom ... então só pra aquecer eu quero vocês andando na linha que eu vou escolher daqui a pouco alguém ... ó no primeiro apito (**P2** - “eu tô brincando também) a tia V. tá brincando também no primeiro apito vocês vão só andar quando eu apitar duas vezes vocês vão correr um pouquinho mais de pressa (demonstrando) quando eu apitar três vezes vocês correm um pouquinho mais rápido (demonstrando) quando eu apitar pela terceira vez eu vou escolher o pegador aí tá valendo ... (**P1** apita) só andando só andando (as crianças começam a andar em diversas direções olhando para as linhas) só andando ... só andando ISSO ... todo mundo reconhece as linhas (**P2** - “se espalhem se espalhem) **P1** - se espalhem ... ó em toda linha branca vale linha preta vale linha amarela vale isso vão reconhecendo as linhas (**P1** apita duas vezes) dois apitos é pra correr um pouquinho ... isso andando um pouquinho mais rápido (alguns correm outros

* Esta observação que serviu de exemplo faz parte de outra atividade de pesquisa em andamento.

andam) um pouquinho mais Rápido ... IssO ... vão reconhecendo as linhas ... iissO ... (P1 apita duas vezes) dois apitos é pra correr um pouquinho ... isso ... pra andar um pouquinho mais rápido (uns continuam andando e outros correndo, uns devagar e outros mais rápido) ... isso ... em cima das linhas (P1 apita três vezes) agora é correr de verdade ... eu vou escolher o pegador AGORA ... (as crianças começam a emitir pequenos gritos) AGORA EU VOU ESCOLHER O PEGADOR (algumas crianças aceleram a corrida e aumentam os gritos, riem) e o pegaDOR vai ser ELA DE VERMELHO ... FOGUE FOGUE R. (aumentam os gritos) pegou abaixa abaixa FOGUE í pegou abaixa (criança: "... pode fugir) PODE FOGUE ... FOGUE FOGUE FOGUE FOGUE FOGUE FOGUE FOGUE (P2 - "pegou ... abaixa) pegou ... abaixa na linha na linha (as crianças são pegadas e salvas constantemente a pegadora começa a andar dando sinais de cansaço, por mais que tente pegar todos não consegue, a quadra é muito grande para ela vencer a distância e impedir que aqueles que ela pega não sejam salvos, as outras crianças começam a andar também) ... (a pegadora volta a correr e as crianças começam a correr novamente) FOGUE FOGUE FOGUE pegou abaixa (a pegadora volta a andar, algumas crianças param e outras andam) vou colocar mais um pegador daqui a pouco hein tá muito difícil (as crianças continuam correndo, andando, esporadicamente uns corrigem outros quando saem da linha ou pisam na área vermelha que é proibida, as crianças demonstram cansaço, alguns sentam na quadra, a pegadora alterna corridas lentas com andar) (mais duas crianças se aproximam da quadra, o P1 explica as regras e permite que as crianças entrem no jogo) VOU COLOCAR MAIS UM PEGADOR ... (três minutos depois) O OUTRO PEGADOR VAI SER ESSE (escolhe um pegador que não corria muito, era lento) ... SÃO DOIS (criança grita: "DOOOIS") OS DOIS SÃO PEGADORES ... VALENDO (as crianças voltam a acelerar por um momento mas logo alguns sentam demonstrando sinais de cansaço vários andam e só correm quando um dos pegadores se aproxima, os pegadores estão andando) FOGUE FOGUE FOGUE ... (criança "ai meu pé") quem ta pego abaiXAA ... quem ta pego abaiXAA ... (P1 circula entre as crianças e dá explicações sobre a regra) ó tem dois ele é pegador viu ... (chega mais uma criança, P1 explica as regras, permite que a criança entre no jogo) (criança pergunta: "quem é o pegador" P1 aponta para os pegadores e a criança entre no jogo) (as crianças estão, em sua maioria, andando) cadê os pegadores ta muito devagar vou colocar mais um ... (algumas crianças voltam a correr, principalmente as que entraram por último) TEM MAIS UM PEGADOR Ó ... ELE ...vai lá pega eles pega eles FOGUE FOGUE D. (a maioria das crianças voltam a correr novamente) ta pego sim ... salvou ... salvou sim corre corre fogue (P2 pergunta a uma criança "quer fazer xixi") (alguns meninos, mais velhos, começam a fugir em grupo, separando-se dos menores) (a primeira pegadora saiu para beber água) (duas crianças comentam sobre o pegador mais lerdo "ele anda a lá ó) P1 apita duas vezes ... TEMPO PRA TOMAR ÁGUA (apita uma vez e as crianças vão umas andando e outras correndo) agora eu vou trocar os três pegadores vai ser a (...) então vem os dois (uma criança que queria ser pegadora exclama: "ah!") (um grupo de crianças se agrupam em torno de P1 e P2, os outros vão, aos poucos, se aproximando) (P2 - "quer fazer xixi" e leva outra criança ao banheiro) (a criança que exclamou se aproxima de P1 e pergunta "o tio depois eu vou ser a

* Esta observação que serviu de exemplo faz parte de outra atividade de pesquisa em andamento.

pegadora”) você quer ser a pegador também... você vai ser a pegadora também (criança pergunta: “agora”) **P1** (não responde) ... todo mundo já tomou água ... beleza ... então todo mundo vamos lá andando na linha que eu vou escolher os pegadores de novo (as crianças começam a andar olhando para a linha, alguns tentando se equilibrar para não pisar fora da linha) **P1** dá um apito (criança pede para ser pegador e **P1** responde: “não você já foi”) vai vou escolher vou escolher vamos vamos (a primeira pegadora avisa que não será pegadora novamente, as crianças estão andando) dois apitos ... um pouquinho mais rápido agora ... vou escolher ... eu falei que só em cima da linha (olhando para algumas crianças) ... o primeiro pegador vai ser a M. (M. é irmã, mais velha, da menina que pediu para ser pegadora) FOGUE (as crianças começam a correr) (a primeira que M. pega é a sua própria irmã) senta J. (algumas crianças logo salvam J.) (M. passa por sua irmã, mas não a pega) (M. passa novamente perto da irmã e novamente não a pega) EU VOU COLOCAR MAIS UM PEGADOR foge foge todo mundo fugindo vou escolher ainda (J., a menina que pediu pra ser pegadora para e fica olhando para **P1**) - foge foge (J. sai correndo) (J. para, olha para **P1**, bate palma e grita “eu” e fica olhando para **P1**) o próximo pegador vai ser (J. grita “euu” e pula sorrindo) **P1** - você ainda não ainda não (J. abaixa a cabeça e sai andando) ESSE DE CAMISA AMARELA (M. se aproxima de J. e a pega) PEGOU SENTA PEGOU SENTA (uma criança salva J. que sai correndo) (J. corre, para, olha para uma criança que esta abaixada e diz “peguei”, a criança sai andando como se tivesse sido salva) (algumas crianças começam a sentar-se demonstrando cansaço, a maioria está andando, os pegadores estão andando) (mais uma criança se aproxima **P1** dá explicações sobre as regras e permite que a criança entre no jogo) pega pega abaixa pegou pegou ... salvou salvou salvou corre corre (uma criança aproxima-se de **P1**:”professor eu posso descansar um pouquinho) pode pode (criança sai do jogo e senta em um banco) VOU COLOCAR MAIS UM PEGADOR AGORA (J. grita: “EU”, olhando para **P1**) VAI G. esses pegador são melhor (J., que estava com o braço levantado exclama “ah!” e sai andando) pegou abaixa pegou abaixa (a criança que estava descansando volta ao jogo e senta) (mais uma criança se aproxima **P1** dá explicações sobre as regras e permite que a criança entre no jogo) (uma criança é pega por insistência do pegador, reclama com **P1**) ele ta tentando te pegar (a primeira pegadora (Pg.) aproxima-se e senta ao lado do Observador demonstrando sinais de cansaço: “áhh! **Ob.** pergunta: “como que é ser pegadora nessa jogo” Pg. “Eu tenho que pegar só pelas linhas a gente só pode ir pelas linhas ... pelas linhas ... aí quando ela pega ela tem que abaixar e um tem que pg.. tem que ... tocar a mão nele aí ele ta salvo ... **Ob.** - “e quando tem mais de um pegador” Pg. “mais de um pegador é a mesma coisa” **Ob.** - “e vocês pra ganhar o jogo o que que vocês teriam que fazer” Pg. “barreira” **Ob.** - “vocês fizeram barreira” Pg. “Não conseguimos ... mas conseguimos pegar bastante gente” **Ob.** - “Vocês combinaram de fazer barreira” ... Pg. Não ... eu tentei mas ... **Ob.** - Você acha que se você tivesse combinado com os outros pegadores daria certo fazer a barreira (Pg. Balança a cabeça em sinal afirmativo, sorrindo) ... Pg. Sim **Ob.** - Você sabe por que você não combinou (Pg. ri) Pg. Não ... também eles ficavam correndo pra todo lado **Ob.** - E se você pedir pra eles pararem um pouco e combinar com eles pra vocês fazerem a barreira pra vocês conseguirem pegar todos Pg. Porque agora eu não

* Esta observação que serviu de exemplo faz parte de outra atividade de pesquisa em andamento.

sou mais a pegadora NE **Ob.** - Você acha que você pode dar essa idéia para os pegadores Pg. Pode ser que sim **P1** - vou dar uma brincadeira mais tranqüila pra vocês ... todo mundo em cima do círculo branco Pg. Deixa eu ir lá **Ob.** - Vai mudar a brincadeira ... **P1** - espalhado espalhado espalhado (as crianças sentam no círculo branco) senta no círculo branco dá espaço vai dando espaço fia vai falando pra eles dar espaço **P2** - gente ó fica aqui esse buraco ó (**P2** organiza as crianças no círculo) (**P1** aproxima-se com uma bola e uma criança pergunta: é pé na bola) nem pé na bola nem batata quente nem futebol (criança pergunta: queimada **P1** fica brincando com a bola e não responde) a bola é de futsal mas ... quem quer brincar de pique-aLERTA (criança: ah! Não) (três crianças levantam a mão e dizem “eu” outras dizem “eu não” “nem eu” e outras “pique o quê...” **P1** não leva em consideração a resposta negativa de algumas crianças e começa a explicar as regras do jogo) isso aqui é o seguinte ... ele é alerta só que é com números em vez de chamar o nome vai chamar os números ... só pode fugir só pode fugir dentro da quadra de vôlei que são as linhas amarelas ... NÃO pode fugir no vermelho ...tá... não pode fugir no vermelho (criança: “nem no branco” – mesmo não havendo branco) a numeração vai começar aqui ó a partir daqui ó (**P1** toma **P2** – que está sentada junto com as crianças – e começa a numerar as crianças, apontando para elas: um, dois, até 19, contando com **P2**) TODO MUNDO guardou o seu número (algumas crianças: “NÃO” outras “SIM”) como não (criança olhando para **P1**: “eu lembro o dele – apontando para uma criança ao seu lado que disse que não lembrava) que número que ele é **P1** (apontando na sequência) um dois três ... (apontando para a criança que não sabia, ela responde: “quatro”) ... então quando gritar quatro quem é ... então vamos fazer um teste aqui quer ver ... ó ... presta a atenção ... quando eu chamar o número levanta a mão (as crianças observam) SETE (criança levanta a mão) DEZ (criança levanta a mão) OITO (criança levanta a mão) (todos os que foram chamados até agora eram mais velhos) DOIS (criança mais nova, não levanta a mão e outra ao seu lado, o três, levanta titubeante e abaixa logo) (uma criança, a seis, foi chamada pela mãe – B. vamo filha “o tio eu tenho que ir” - e se retirou – uma criança exclamou: í tio vai ter que fazer tudo de novo) não... continua cada um com seu número e ela não tem número ... (**P1** conta, em voz alta, para identificar o número da menina que saiu) não tem o seis ... então todo mundo entendeu como é que funciona ... cada um sabe o seu número (criança: “DEZESSEIS”, levantando a mão) ... como que é a brincadeira ... é o seguinte ... eu vou fazer a primeira ... eu vou jogar a bola pro alto ... eu vou gritar um núMERO eu vou gritar um número ... quando ele jogar a bola pro alto (demonstra) o numero que eu chamar tem que pegar a bola no alto se ele conseguir pegar a bola no alto ele tem direito a três passos (demonstra contanto em voz alta) pra qualquer lugar (criança: “tem que falar alerta quando pegar ... né” – algumas crianças confirmam “é”) ... (**P1** fica em silencia fazendo sinal com a mão, demonstrando para a criança que se pronunciou que era pra ela parar de falar) ... ta pra poder queimar pode queimar a pessoa ... lembrando que vocês só podem fugir dentro do vermelho ... ta... como nosso caro amigo nos lembrou quando pegar a bola no alto .. ALERTA (demonstrando) ... vocês param (criança: “e se a bola cair no chão”) aí é que ta ... se você for pegar a bola bola cair no chão (demonstrando) ... vai ter que jogar daqui do meio ... se deixar a bola

* Esta observação que serviu de exemplo faz parte de outra atividade de pesquisa em andamento.

cair no chão joga aqui do meio ... se o colega que jogar a bola fizer sacanagem tipo jogar lá no FUNDO é... fazer isso aqui e sair correndo (demonstra jogando a bola curta e sai correndo) ele vai ter que ficar AQUI também (criança: “é mais como é que eu vou jogar ... acertar) pro alto (demonstrando) (criança: “mais se a bola cair no chão eu grito alerta) a hora que você jogar a bola alerta se ela cair você vai ter dar os passos daqui do centro ... agora se tiver todo mundo longe eu posso dar quatro passos vai ... quem for queimado ... sai ... gente jogar do ombro do ombro pra BAIxo ... não quero ninguém jogando na testa de ninguém ta (criança: “ e se encaixar”) não ... segurou beleza ... (criança pequena: “o tio qual que é o meu número) dezesseis (outra criança pequena: “e o meu”) dezesseis dezessete dezoito (apontando para as crianças que estavam próximas) ... então vamos lá cada uma fala seu número (aponta para as crianças enquanto elas repetem o seu número) BEM ALTO (as crianças respondem na sequência e todas respondem) (criança: “o tio é o seis) o tio é (...) **P2** o tio é o zero **P1** o tio é o zero a esquerda ... então vamos lá PRONTO (todas as crianças se levantam) ... VOU GRITAR O NÚMERO ... preparados todos sabem seu número ... (algumas crianças: sim) SETE (joga a bola para cima e grita) SETE (sai correndo do meio ... a bola pinga no chão e nenhuma criança vai pegar a bola) (criança exclama: “o quê” e outras respondem sete) sete (a criança – mais velha – vai andando devagar para o centro e pega a bola) **P1** grita (criança: “sete”) todos gritam ALERTA (a criança: “ALERTA”) (três crianças – menores – não saíram correndo do círculo **P1** vai até eles e explicar que eles não podem ficar no círculo, nesse momento a criança sete exclama: “eu não sei brincar eu não entendi nada”) mais o tio ... pêra aí pêra aí eu não expliquei (...) (**P1** vai até a criança, explica novamente, enquanto explica, as crianças que não saíram correndo se aproximam para ouvir a explicação novamente, **P1** demonstra usando outra criança como exemplo, joga a bola para a criança que pega a bola, diz “agora deixa queimar ó queimou a perna dela ... queimou ela ta fora ... agora ó – demonstrando – se ela segurar você ta fora” ... então... todo mundo entendeu) (crianças maiores: “entendeu”) então todo mundo no círculo de novo vai (**P1**apita duas vezes e as crianças se aproximam, algumas se sentam - menores) de pé de pé ninguém sentado ... entendeu R. tem que fugir só no verde entendeu tem que fugir então vamos lá vou chamar outro número... um dois três e ... QUINZE (criança quinze corre e pega a bola sem deixar cair no chão, não grita alerta) **P1** ALERTA (a Cr. dá os três passos em direção a outra mais próxima arremessa a bola e a outra segura, imediatamente se vira para o **P1** e exclama ah! Com os braços abertos como se o outro não pudesse pegar a bola, o **P1** indica para ele sair e sentar no banco) você tem que queimar ele senta lá) (a criança se dirige para o banco, senta e fala em voz alta “eu devia ter tacado forte”) (a criança que pegou a bola dirige ao centro do círculo, joga a bola e grita DEZESSETE) pêra aí pêra aí (ninguém pega a bola) é pra todo ficar no círculo depois você joga e chama tem gente que já ta longe já (as crianças voltam e se posicionam no círculo) TODO MUNDO EM CIMA DO CÍRCULO ... NENHUM EXPERTINHO ... (a criança joga a bola novamente e grita “DEZESSETE” a bola cai no chão e só depois o dezessete chega para pegá-la) **P1** ALERTA (a criança volta até o centro do círculo e começa a andar em direção a uma criança A. que não correu, a criança tenta se afastar) oh! oh! oh! (a criança para, volta,

* Esta observação que serviu de exemplo faz parte de outra atividade de pesquisa em andamento.

vai em direção a **P1** e **P2** que estão conversando, Dezessete arremessa a bola em direção a A. e erra, A. sai correndo em busca da bola enquanto a Dezessete se dirige a **P1** e **P2** (criança: “tio eu errei”) errou volta e joga (a criança volta ao centro, joga a bola e grita “OITO”, sem esperar que os outros voltassem ao círculo) (crianças: CALMA CALMA) (a Oito corre e pega a bola, **P1** e **P2** continuam conversando) (criança: EI TIO) (Oito dá três passos rápidos em direção a A. arremessa a bola em suas pernas, queimando-a) (crianças: EEE) (A. pega a bola e uma criança diz: “você saio o”, A. sai e as crianças chama as outras para juntarem-se no círculo, **P1** e **P2** continuam conversando) (Oito joga a bola, muito baixo para que alguém pudesse correr e pegar antes de ela cair no chão e grita DEZESSEIS, sua irmã, que corre e pega a bola, volta ao centro, joga a bola para cima e grita DEZ) (crianças: NÃO NÃO ... dá três passinhos e tenta queimar a bola) dá três passinhos o (...) (A. aproxima-se do observador e senta ao seu lado, **Ob.** Como você chama como você chama, Cr. A. ... **Ob.** A. você não entendeu o que era pra fazer ... A.- balança a cabeça negativamente “uhm uhm” e olhando para o chão, “eu não consegui fugir”, **Ob.** Você não sabia que era pra fugir Cr. eu fiquei parado – olhando para baixo – **Ob.** Você acha que você tem que perguntar de novo para o professor Cr. se eu já sei não se eu já sei não **Ob.** Mas agora você entendeu o que é que você tem que fazer Cr.-balança a cabeça afirmativamente “uhm uhm” **Ob.** Você pode explicar pra mim como funciona o jogo ... (criança em silêncio) **Ob.** Como você acha que funciona o jogo ... Cr. assim tio uma pessoa jogava a bola pra cima e chamava um número aí quando a pessoa pegava tinha que dar três passos e queimar uma pessoa **Ob.** E a pessoa que vai ser queimada tem que fazer o quê Cr. é sentar no banco ... aí assim **Ob.** Tem que ta aonde Cr. tem que segurar se a pessoa segurar é a pessoa que jogou a bola pra cima ... é assim ... (olhando para baixo) a pessoa que num ... que ... segurou e a pessoa que aliás ... a pessoa que jogou pra cima sai fora se a pessoa se a pessoa segurou aí ela sai ... **Ob.** E depois ... Cr. e depois ... não lembro **Ob.** Você não lembra Cr. – balança a cabeça negativamente olhando para o chão **Ob.** O que que você vai fazer ce vai pergunta para o professor de novo Cr. balança cabeça negativamente uhm uhm **Ob.** Não Cr. balança cabeça negativamente **Ob.** Você acha que você pode perguntar pra ele Cr. eu acho que não né – olhando para baixo – **Ob.** Não Cr. eu não tenho muita certeza **Ob.** Você não tem o quê Cr. é ... não tenho certeza se eu posso perguntar pra ele de novo **Ob.** Que que você acha que pode acontecer se você perguntar ... Cr. uhmm ... ele brigar comigo – responde baixo e olhando para baixo **Ob.** Ele brigar com você Cr. é – baixo – **Ob.** Geralmente os professores brigam com os alunos quando os alunos fazem perguntas ... Cr. não né ... mas ... **Ob.** Alguém briga com você quando você faz pergunta ... Cr. é ah **Ob.** Alguém briga com você quando você faz pergunta ... Cr. não só quando eu faço bagunça **Ob.** Que ano que você está na escola Cr. to no terceiro ano **Ob.** Terceiro Cr. ãham – olhando para baixo – passa a observar o jogo em silêncio - A. Cr. ãh **Ob.** Você gostaria de perguntar ao professor para ele te explicar de novo ... (passa a mão na cabeça) eu gostaria só que já que eu sai do jo... dá brinc.. do jogo eu não posso perguntar **Ob.** Você sabe o que você poderia perguntar pra ele sobre o jogo Cr. – balança a cabeça negativamente – **Ob.** Não ... você gostaria que eu pedisse pra ele te explicar de novo **Cr.** ah gostaria **Ob.** Gostaria **Ob.** Chama **P1** “o tio” ... (professor vai

* Esta observação que serviu de exemplo faz parte de outra atividade de pesquisa em andamento.

em direção ao **ob.** “por favor ... o A. acho que ele não entendeu direito e ele gostaria que você explicasse novamente a regra do jogo por isso que ele ficou parado ele não saiu” **P1** áhh então vamos lá **A.** o negócio é o seguinte ... larga a sua toalha deixa a toalha aí ... ta com frio vamo tá com frio ...(caminham próximo a quadra) **P1** o tio chamou o número 9 certo (uma menina que estava próxima e havia saído do jogo nas mesmas condições de **A.** disse “eu também não entendi” outro menino “nem eu” - **P1** na hora o tio perguntou quem não entendeu ... outra menina se aproximou e disse eu também... **P1** eu vou jogar a bola para o alto e chamo um número ... três ai supondo que você é o três ai você vai pegar a bola ... na hora que jogou a bola pro alto se não for o seu número você tem que fugir ... é uma queimada entendeu (as crianças começam a observar as outras crianças jogando) **P1** (bate palmas) óh! O tio ta explicando e vocês estão olhando pro jogo por isso que não entende ta presta a atenção no tio o tio tá falando ... que acontece quando eu jogar a bola pro alto eu vou falar um número aquele que eu chamar tem que pegar a bola quem eu não chamei foge tem que fugir ... não pode ficar parado aqui pra ser queimado ... supondo que eu queimei a bola eu vou tentar queimar você ... certo ... eu to com a bola na mão e vou dar três passos ... óh! Óh! O tio ta falando você tá prestando atenção no jogo ... um dois três com a bola na mão ... dei três passos ... eu vou tentar queimar você você pode se proteger com a mão ... se eu jogar e você defender e espalmar que nem faz um goleiro só com a mão ... você não ta queimado ... se eu jogar e você segurar a bola eu saio ... se eu conseguir te queimar você sai ... entendeu entendeu agora ... beleza alguma dúvida ... volta lá volta lá (as crianças voltam ao jogo ... (uma das crianças que voltaram ao jogo foi chamada pelo seu número e repetiu o mesmo erro, não sabia o que fazer quando pegou a bola e as outras crianças gritam) tem que falar alerta ... (explicam parcialmente o que ela deve fazer e a criança dá três passos em direção de outra criança e joga a bola no chão) **P1** errou... joga de novo ai do meio (a criança vai buscar a bola e retorna ao centro do círculo dessa vez faz a operação corretamente, joga a bola, grita o número e sai correndo. A criança que foi chamada pega a bola vai até o centro e as outras crianças começam a instruí-la) fala alerta ... dá quatro passos até aqui ... joga a bola nesse aqui óh ... (a criança fica indecisa, demora a jogar a bola, joga a bola no chão demonstrando não ter força suficiente para alcançar as outras crianças) **P1** agora você vem aqui no meio ... (para a mesma criança) (**P1** reorganiza as crianças em torno do círculo) **P1** joga a bola bem alto e chama um número ... (a criança faz as operações corretas e outra criança pega a bola mas não grita “alerta!”) **P1** alerta ... (a criança que pegou a bola e dá três passos em direção a uma das crianças que não havia entendido e joga a bola queimando-a.) (**P1** apita) **P1** quem vai tomar água ...(as crianças saem correndo em direção ao bebedouro).

* Esta observação que serviu de exemplo faz parte de outra atividade de pesquisa em andamento.