

A FORMAÇÃO DO INTERESSE PELA ATIVIDADE DE ESTUDO: ENSINO FUNDAMENTALⁱ

Adriana Cristina Franco Ferreira

Dr. Armando Marino Filho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: Esse trabalho objetiva compreender a gênese da motivação pela atividade de estudo e se ela é organizada pelos professores. A hipótese de trabalho é que, se a organização do estudo não tiver coerência com a formação das funções psicológicas necessárias às tarefas de estudo, não promoverá a motivação nos estudantes. Fundamentou-se na revisão bibliográfica e na observação em sala de aula. Os procedimentos se basearam na comparação,

análise, abstração e síntese dos conhecimentos e das observações em sala. Os resultados mostram que a organização da atividade de estudo é fundamental na produção de motivos para o engajamento do estudante. Além disso, que há a necessidade de compreensão da dinâmica das relações interpsicológicas para planejar, organizar e efetivar a atividade de estudo de forma completa e motivadora.

PALAVRAS-CHAVE: ensino fundamental; atividade de estudo; motivação.

THE FORMATION OF INTEREST FOR STUDY ACTIVITY: ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: This paper aims to understand the genesis of motivation for study activity, and if teachers organize it. The working hypothesis is that if have not coherence between the study organization and psychological functions needed to the study tasks, won't increase motivation in students. The basis of this paper is the literature review, and survey in the classroom. The procedures were based on the

comparison, analysis, abstraction, and synthesis between knowledge and survey data. The results show that the organization of the study activity is fundamental for the increase of the motivation and student engagement. Beyond that, shows the need to comprehend the dynamic of interpsychological relationships for the planning, organizing and implement a complete motivated study activity.

KEYWORDS: elementary school; study activity; motivation.



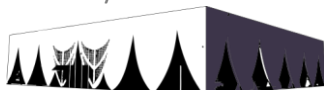
1. Introdução

Em meados do séc. XIX, correspondendo aos interesses da classe burguesa, a escola seguia um ideal de democracia considerando que o estado de ignorância dos indivíduos deveria ser superado pela instrução e transmissão de conhecimentos. Assim, era tarefa do aluno assimilar os conhecimentos na forma e conteúdo dos interesses daquela classe social (SAVIANI, 2007). Subjacente a essa concepção de ensino encontra-se a ideia de autoridade da escola sobre o domínio e difusão dos conhecimentos que devem ao final, converter os alunos em cidadãos.

Nesse momento histórico a centralização no professor como modelo a ser seguido organizava o método de ensino empregado. Esse ocorria como um processo expositivo de lições que os alunos deveriam seguir. A repetição e exercícios contínuos seguiam uma disciplina rígida. O conhecimento nos alunos deveria aparecer como forma reproduzida coincidente com o conhecimento do professor (SAVIANI, 2007).

Essa pedagogia tradicional que tinha origens nas escolas religiosas entendia o homem como possuidor de qualidades que deveriam ser melhoradas em acordo com as qualidades boas da natureza humana preconcebidas socialmente pela classe dominante. Assim, o desenvolvimento das qualidades inerentes à natureza humana determinava, de certo modo, os métodos e processos de ensino. A crença na espontaneidade do desenvolvimento responsabilizava os sujeitos do processo educacional em relação à sua motivação e interesse pelo estudo (SAVIANI, 2007).

No seu desenvolvimento histórico as ciências biológicas e psicológicas apontaram para uma desigualdade na constituição dos indivíduos, sendo eles diferentes entre si por conta da herança genética. O processo educativo e pedagógico deveria proporcionar o desenvolvimento natural das capacidades individuais (MOYSES, 1997). Dessa forma, o processo pedagógico foi direcionado

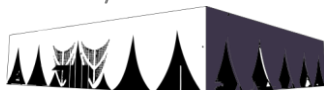


para o ajustamento e adaptação das diferenças individuais sem considerar as condições sociais e históricas dos indivíduos. O professor deveria estimular as atividades individuais dos alunos na aprendizagem dos conteúdos disciplinares por ele transmitidos. Acreditava-se que os alunos assimilariam os conhecimentos por sua auto atividade e espontaneamente aprenderiam por meio da estimulação do ambiente escolar (SAVIANI, 2007).

O planejamento educativo, a racionalização e a operacionalização do trabalho pedagógico, em torno do qual girava o processo de ensino, caracterizavam-se como um processo de ensino mecanizado de transmissão e adaptação individual. A empiria individual era o meio pelo qual se assimilava e desenvolvia as formas de pensamento sobre o conhecimento. A transmissão e aquisição dos conhecimentos tinha a qualidade de informação prática, de meios para a solução de problemas cotidianos e 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 (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, a atual condição da escola em nossa sociedade denuncia a ideologia que a sustentou como orientação para a formação dos indivíduos. A formação vai no sentido de que se tornem superficialmente 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 atinge a forma da humanização no sentido mais amplo das suas possibilidades. Em muito alcança-se apenas o desenvolvimento de capacidades inatas e individuais que adquirem características socioculturais pelas quais cada um realiza individualmente uma compreensão do mundo em suas relações sociais.

A escolarização tem se configurado com finalidades como que desvinculadas dos interesses essenciais da formação do homem interessado nos problemas da humanidade, na transformação da sociedade. O trabalho pedagógico acontece como meio técnico e operativo de ações de estudo que estão fragmentadas e não atingem as finalidades educativas no sentido de uma formação multilateral dos

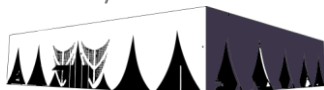


indivíduos. Em consequência essa forma da atividade escolar causa distorções no valor que os sujeitos acabam por atribuir ao estudo que é a atividade principal no início da escolarização. Em geral essa distorção no valor leva a desmotivação e falta de interesse com o conhecimento.

O estudo é a forma mais desenvolvida de produção de conhecimentos, é a preparação para a vida social adulta que possibilita a participação na superação das problemáticas mais importantes que envolvem a vida social, como, por exemplo, a política, a ciência e a arte. No ensino escolar, no entanto, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela cultura humana adquiriu o caráter de informação prática, 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.

Em consequência forma-se um 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 o meio de apropriação das capacidades de reflexão se formam nessa configuração do ensino que a escolarização representa na atualidade.

Nessa forma, a aquisição do conhecimento como potencialidade transformadora da realidade fica restringido a um processo de determinação heterônoma. “A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético de atividade é que reflete a relação do sujeito humano como ser social para com a realidade externa, relação mediatizada pelo processo de transformação e mudança desta realidade (DAVIDOV, 1988 p. 11, tradução nossa).” Assim, as necessidades criadas na atividade escolar não acontecem com autonomia, mas na dependência de controle e orientação alheia para as decisões mais relevantes da própria atividade individual.



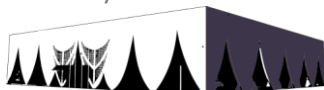
Ao entrar para a escola a criança experimenta um momento de transformação e mudança nas suas relações com a realidade social. Nesse momento ocorrem mudanças psicológicas que são produto de uma nova relação com as formas mais desenvolvidas de cultura humana, como a ciência, a arte, a moral e a ética. Essas são as formas nas quais a consciência e os pensamentos teóricos se formam. Por isso, a atividade de estudo é fundamental para a criança (DAVIDOV, 1988 p.158). Ainda, como afirma Leontiev (1998, p. 63)

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

É nesse sentido que a criação de novas necessidades em relação ao conhecimento e o pensamento teórico científico, é essencial para uma mudança radical nas finalidades e na produção da atividade escolar. É necessário reverter o flagrante movimento de aversão pelos estudantes ao conhecimento e à atividade de estudo que se desenvolve já no início do ensino fundamental.

É preciso compreender qual é a forma da atividade que leva ao ensino e à aprendizagem, que supera essas que se propõe hoje na escola. É preciso a superação do ensino e aprendizagem do pensamento como compreensão empírica imediata da realidade e como meio instrumental para a realização de tarefas, sem que haja a possibilidade de teorização sobre o contexto no qual existem as próprias ações. Essa orientação leva à efetivação de finalidades humanizadoras da consciência dos sujeitos aprendizes e o domínio teórico da realidade.

Uma contradição no ambiente escolar se caracteriza pelo fato de que, ao mesmo tempo em que houve um avanço tecnológico e científico do conhecimento



sobre o ser humano, permanecem na sala de aula formas de organização incoerentes com esses avanços. Por exemplo, lá encontramos ainda a afirmação de que, as capacidades cognitivas dos alunos são naturais, ou espontâneas, ainda que hajam evidências teóricas de que as capacidades biológicas do psiquismo não são suficientes para que o sujeito se desenvolva culturalmente. Sabemos que é preciso a mediação humana e uso de instrumentos para capacitar o sujeito para as suas relações sociais.

No que diz respeito às mudanças necessárias entendemos que têm como objetivo desenvolver a necessidade de estudar, o interesse pelo conhecimento e a capacidade para aprender. Esse movimento de transformação da escola está direcionado à superação do fato bem apontado por Davidov (1988, p. 164) no qual “[...] o ensino estimulava nos alunos, predominantemente, o desenvolvimento do pensamento empírico”. Compreendemos, assim que a reestruturação no ensino fundamental tem como objetivo elevar o nível de desenvolvimento do pensamento empírico para o teórico. É a partir dessa perspectiva que acreditamos ser necessário na escola atual trabalhar para que ocorra tal desenvolvimento psíquico e cultural nas crianças.

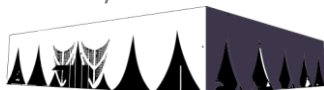
Segundo Davidov (1988, p. 05) o ensino baseado no pensamento empírico [...] é uma das causas objetivas para que o ensino escolar influa debilmente no desenvolvimento psíquico das crianças, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais”. É preciso, portanto, que a pedagogia compreenda que deve ensinar as crianças a pensarem teoricamente. O pensamento teórico resulta basicamente da análise das condições de origem e desenvolvimento dos fenômenos, e também pela abstração e síntese conceitual das inter-relações em seu movimento de vir a ser do objeto de estudo. Davidov (1988, p.05) afirma que o pensamento teórico “[...] tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação com eles. Justamente a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual.”



Uma questão importante a ser considerada é a relação afetivo/emocional para com a atividade que o sujeito empreende. Sabemos que o sentido pessoal é determinante das formas que o sujeito toma para si a sua participação e objetivos da atividade. Se realiza as ações forçado pelas circunstâncias ou por interesse próprio, isso implicará em diferenças marcantes sobre o produto da atividade. Por exemplo, se um estudante se propõe a estudar somente para realizar sob constrangimento uma avaliação, na maioria dos casos aquilo que se transformaria em aprendizagem se transforma em informação suficiente para a realização da avaliação e depois será esquecido em maior parte.

São justamente os motivos, a motivação, o interesse que vão determinar a relação do estudante com os objetos de estudo. No nosso caso, compreendemos que os estudantes não têm naturalmente ao nascer nenhuma necessidade de realizar a atividade de estudo e conhecimento dos objetos do mundo nos moldes da atividade de estudo. As necessidades culturais são desenvolvidas nos sujeitos por força da sua existência social. Nesse sentido, são as relações sociais e a formação da personalidade que vão definir o valor que os sujeitos atribuem as diferentes atividades culturais.

Podemos compreender o surgimento de motivos nos baseando na estrutura geral da atividade humana a qual podemos compreender por meio da Teoria da Atividade de Alexis R. Leontiev. De forma sintetizada essa estrutura se forma por meio da existência dos sujeitos, formada por um contexto sociocultural e circunstâncias particulares dos sujeitos. As contradições entre essas duas esferas de relações desenvolvem nos sujeitos determinadas necessidades. Da necessidade decorre a existência de um objeto que a satisfaz, para alcançar este objeto o sujeito se vê forçado a usar meios e instrumentos produzindo desta forma ações. Quando isso acontece o objeto se transforma em motivo da atividade (LEONTIEV, 1978; 1978a). A partir desses fatos compreendemos que os motivos para a realização de atividades não naturais, como a de estudo escolarizado, por exemplo, precisam ser criados por meio do contexto e de circunstâncias particulares.

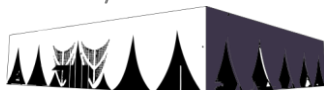


Ainda ocorre que a motivação não coincide com o motivo, isto é, não são a mesma coisa. Um indivíduo pode ter uma necessidade, portanto um motivo, e estar sujeito em determinadas circunstâncias, mas não realizar a atividade. Amiúde, podemos observar esse fato na escola onde realizamos parte desta pesquisa. Ainda que muitos estudantes estejam em sala de aula (contexto social) e têm como tarefa realizar atividades de estudo como ler, calcular etc. (circunstância particular) não a realizam por interesse e muitas vezes não as realizam de forma alguma.

A motivação a compreenderemos por outras inter-relações. O domínio dos meios e instrumentos caracterizam o surgimento da motivação. Ter objetivamente os instrumentos, conhecê-los e saber usá-los são condições essenciais para a motivação. Ainda, compreender a função de cada ação no conjunto das ações da atividade, poder estabelecer correlações entre elas. Mais do que isso, atribuir um valor social e pessoal para os resultados da atividade, isto é, encontrar coerência entre esses valores. O domínio lógico procede da organização discursiva conceitual da atividade, o que sugere, ainda, o domínio da linguagem, dos signos sociais (VIGOTSKI, 2001, LEONTIEV, 1978; 1978a).

Outro conceito a ser compreendido é o de interesse. É necessário distinguir curiosidade de interesse. De forma simples a curiosidade está relacionada com algo que é percebido como desconhecido e que desperta a atenção para a atividade cognitiva. Nas crianças pequenas observamos este movimento que é deflagrado pela atração exercida pelas qualidades sensíveis dos objetos ou situações, como a cor, o brilho, a forma, o movimento das pessoas, etc. Notamos que o motivo está na presença de algo desconhecido. “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer: uma prova disso é o prazer das sensações, pois, fora até da sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas, e mais que todas as outras as visuais (ARISTÓTELES, 1984 p. 11).”

Pudemos observar e compreender que esse fenômeno psicológico deriva do fato de que os homens estabelecem várias atividades que estão inter-relacionadas

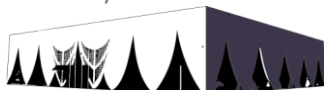


ou não, mas constituem o contexto mais amplo de onde resulta a variedade de motivos pessoais. A grande quantidade de motivos pessoais sugere a necessidade da sua “hierarquização” (LEONTIEV, 1978a), isto é, dependendo da situação/contexto os motivos pessoais adquirem diferentes valores e, portanto, ocupam um lugar adequado para satisfazer uma necessidade específica na atividade. Como afirma Mukhina (1996, p. 206) “A conduta de qualquer pessoa obedece a uma infinidade de motivações muito variadas. Contudo, por meio de hierarquização, essas motivações distintas deixam de ser equivalentes e se alinham em um sistema.”

Nesse sentido compreendemos que os interesses surgem em uma atividade, nas quais não são o motivo da mesma. Como as atividades se inter-relacionam por meios de motivos semelhantes que podem ser satisfeitos por ações também semelhantes, mas às vezes iguais, podemos entender que quando o sujeito de uma atividade se depara com objetos ou ações que satisfazem a necessidade de outra atividade surge nele o interesse pelo objeto dado. Por isso, para criar o interesse por um dado objeto é preciso organizar uma atividade que ele apareça como meio para ações, que possam, por sua natureza, pertencer às atividades, as quais se demanda o interesse do sujeito, no nosso caso o estudante. Como afirma Leontiev (1978a, p. 229/30),

[...] Dito de outro modo, para despertar o interesse o que se requer não é assinalar a finalidade e depois procurar justificar motivacionalmente a ação orientada para essa finalidade, senão, pelo contrário, criar o motivo, e *depois* brindar a possibilidade de encontrar a finalidade (geralmente, todo um sistema de finalidades intermediárias e “de rodeio”) em um ou outro conteúdo objetivo. Deste modo, a atividade que gera interesse é uma atividade na qual o lugar das ações que a realizam diretamente o ocupa somente a esfera mais ou menos delimitada dessas ações. (tradução nossa, grifo do autor)

Posto da forma como visto até agora, a complexidade da temática foi tratada em questões essenciais mas que não as esgotam. Sendo necessária uma aproximação às multideterminações que não cabem na extensão possível deste trabalho. No entanto entendemos que o que foi apresentado constitui um conjunto



de discussões interessantes àqueles, como os professores, por exemplo, que se deparam com a necessidade de produzir interesse nas crianças para conhecer o mundo por meio da atividade de estudo e poder ter domínio consciente das suas ações, transformando a realidade social.

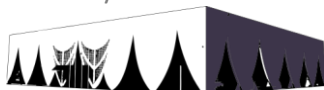
Esse trabalho, portanto, tem como objetivo compreender a gênese da motivação, do interesse pela atividade de estudo, como também analisar se os professores promovem o seu desenvolvimento nos estudantes do ensino fundamental. Para isso, faz um estudo dos conceitos teóricos fundamentais que viabilizam observar a incidência nos projetos pedagógicos e nas concepções dos professores, a existência dos procedimentos de organização da atividade de estudo que se configurem com tal.

2. Material e métodos

A metodologia é a organização sistematizada dos conhecimentos conceituais, conjunto de métodos, ferramentas específicas e instrumentos de pesquisa selecionados pelo pesquisador, de acordo com a sua problemática e fundamentação teórica. Assim, nos orientamos por métodos e princípios dos conhecimentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentam a compreensão da realidade na qual se encontram os fatos geradores da problemática para qual buscamos uma resposta.

É próprio desta pesquisa a revisão teórico/bibliográfica orientada pela busca dos conhecimentos já produzidos e que são pertinentes ao seu objeto específico. O levantamento bibliográfico busca em bases de dados pela internet, em livros e periódicos científicos. O material foi organizado pelo fichamento dos dados e informações relevantes para posterior análise e redação.

No processo de conhecimento da realidade ocorre, necessariamente, um movimento que vai da fragmentação do objeto, abstração das inter-relações e



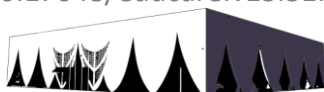
implicações consequentes entre as suas partes, generalização das especificidades dos componentes, da descoberta da unidade representativa do todo nas partes até a síntese reconstrutiva do todo por meio das abstrações. É assim que ocorrerá a produção e exposição por meios das argumentações e discussão desta pesquisa, considerando-se as relações singular-particular-universal dos fenômenos estudados.

Outro procedimento da etapa de revisão é o estudo aprofundado da fundamentação teórica da Teoria Histórico-Cultural em geral, da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de estudo especificamente. Aqui, a pesquisa se direciona ao acúmulo de conhecimento sobre os conceitos necessários à análise e interpretação dos dados que viabiliza a reflexão teórica e produção de conhecimentos.

Como procedimento metodológico teve, também, a atividade de observação no ambiente escolar e em sala de aula com a finalidade de conhecer como se estruturam as relações de ensino e aprendizagem. Essa atividade é imprescindível para a realização da análise. É próprio da fundamentação da Teoria Histórico-Cultural que o ponto de partida da análise sobre a realidade seja a própria realidade. Sendo assim, os dados, fatos e acontecimentos que ocorrem no local onde se encontram os problemas reais que o pesquisador busca conhecer são a fonte do material concreto das análises.

A observação e registro baseiam-se nos conceitos resultantes da pesquisa teórica. É com eles que o pesquisador vê a realidade que busca conhecer, analisar e reorganizar como uma síntese das abstrações teórico/práticas da sua atividade. O novo conhecimento advém desta atividade analítico/sintética, que deve necessariamente expressar o movimento das relações concretas, bem como o movimento da atividade pensante do pesquisador. Deve, portanto, expressar na racionalidade dos fatos e conhecimentos a lógica teórico/científica da sua fundamentação teórica.

Outro material para a compreensão da realidade escolar acontece pela análise documental do plano de ensino de uma escola. Esse procedimento está



direcionado a conhecer como ocorre a correlação entre os objetivos declarados nos planos e as ações dos professores. Realizou-se, também, uma pesquisa por meio de questionário com perguntas abertas.

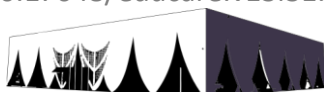
3. Resultados e discussão

A pesquisa foi realizada nas dependências da UFMS de Três Lagoas e em uma escola municipal desta mesma cidade na qual se fez as observações e entrevistas por meio de questionário.

Como resultados desta pesquisa queremos destacar as análises dos conceitos que estiveram em foco como, motivação, atividade de estudo, interesse, na sua relação com as observações realizadas na escola. Foi observado que inúmeras contradições entre os objetivos da educação escolar e as formas como se organizam as aulas e procedimentos de ensino podem levar a processos de perda da motivação e interesse pelo estudo.

Todas as formas de relações entre professores e alunos, mediados pelos meios e instrumentos, linguagem verbal e expressões motoras, conteúdo do conhecimento, por exemplo, entram como condicionantes dos processos motivacionais. Pudemos compreender que a unidade entre esses condicionantes é fundamental para a geração de interesse no estudante. Também compreendemos que quando há rupturas nas conexões lógicas entre esses condicionantes os estudantes não conseguem levar à diante a execução das tarefas de estudo, o que exige a efetiva participação do professor como agente mediador na formação das funções psicológicas, afetivas, emocionais e cognitivas para a superação das dificuldades dos estudantes.

Pudemos observar, por exemplo, que os estudantes manifestam pela fala as condições afetivo/emocionais que indicam como está sendo mediado o processo de ensino e suas contradições, quando, por exemplo, um enuncia que: “As atividades da professora é muito entediante” (sic). Esse tipo de manifestação, por



si só, é indicativo de um mal-estar para suportar a atividade de estudo. Nesse caso o interesse pela realização das tarefas ficará sempre comprometido. Podemos inferir dessa manifestação que a atenção, a memória, a reflexão, análise, abstrações etc. que constituem o pensamento ficarão, na mesma medida, comprometidos.

Para compreendermos melhor e em profundidade as implicações das multideterminações que afetam a relação do ser humano com as atividades sociais é preciso partir da compreensão da estrutura geral da atividade humana.

A estrutura de qualquer atividade humana social é constituída por componentes como, necessidade e motivos, objetivos e objetos, ações e operações. É importante notarmos que as operações se realizam por meio de instrumentos e meios psicológicos para que a sua finalidade se faça realidade como ações. Ações estas que possibilitarão ao sujeito alcançar o objetivo da sua atividade.

Consequência desta afirmação sobre a estrutura da atividade é o fato de ser de altíssima complexidade a sua integração. Ter uma atividade como unidade coesa entre seus diferentes componentes é uma tarefa que exige muito dos sujeitos. Referimos ao fato de que tanto para o professor como para o aluno alcançarem o domínio coerente das diferentes conexões entre as ações, instrumentos, meios, necessidades, objetivos, finalidades das tarefas, orientação, execução e controle da atividade é exigido o domínio cada vez mais acurado dos conceitos e significados sociais da atividade coerentes com as necessidades pessoais.

As funções psicológicas superiores, por isso, são objeto, foco fundamental do processo de ensino. Entendemos que o processo de *significação* (VIGOTSKI, 2001) das relações que o sujeito estabelece com o seu mundo está no centro, e que o domínio das tarefas e a realização adequada da atividade aos seus objetivos dependem de que o resultado do ensino leve ao domínio das funções psicológicas superiores necessárias à atividade.

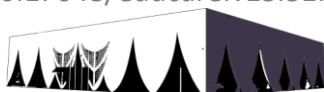


Aqui é necessário o estabelecimento da relação lógica entre funções psicológicas superiores e atividade. É da interligação entre a objetividade da atividade e o domínio coerente dos meios que as operações e ações do sujeito adquirem funcionalidade na relação. O alcance dos objetivos da atividade depende da funcionalidade das ações do sujeito.

Se compreendermos que o sistema psicológico em desenvolvimento representa o desenvolvimento das capacidades de orientação, execução e controle das ações compreenderemos da mesma forma o que é uma função psicológica. Naturalmente os homens nascem com funções orgânicas que viabilizam a sua relação com as qualidades físicas dos objetos da sua realidade. Isso não quer dizer, no entanto, que essas funções estão prontas tanto na sua forma quanto no seu conteúdo. A experiência concreta com o mundo altera a forma, o conteúdo e a funcionalidade (ILYENKOV, 2010). Esse é um movimento de transformação gradativa da complexidade das funções.

As funções naturais, assim, são alteradas pelos resultados da relação do sujeito com o mundo objetivo. Nesse plano essas funções respondem às formas naturais do ser, isso é, seguem as leis da natureza na sua constituição. A isso chamamos formação de reflexos, dos incondicionados aos condicionados pela experiência (VIGOTSKI, 2001). Por exemplo, ao ver pela primeira vez a chama de uma vela uma criança pode tentar pegá-la movida pela curiosidade, em seguida sentir o calor e ser afetada pela sensação de dor, na próxima vez que ver a chama o impulso para pegá-la será refreada pela memória da dor. Isso quer dizer que as funções de orientação, execução e controle da relação com este objeto do seu mundo foi alterado e a criança produz, agora, um novo comportamento. Esse conhecimento fundido a afetos e emoções adquiriu uma função psicológica.

Deste fato podemos inferir que todas as atividades vão se formando com a experimentação e adquirem um valor e funcionalidade no sistema psicológico. Este fato não é diferente para as atividades culturais da sociedade. Essas não existem no organismo, no nascimento. Nem sequer é um reflexo da cultura. Isso



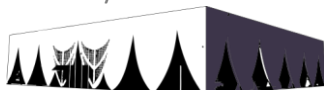
quer dizer que não há no homem nenhuma necessidade pela cultura. Esta necessidade precisa ser criada.

É motivada por essa condição que a educação se faz, é necessário ensinar o homem a agir como um ser da cultura (LEONTIEV, 1978). Por meio do ensino a funcionalidade das ações desenvolvidas pela cultura é internalizada pelos sujeitos como funções psicológicas mais complexas que aquelas inatas e são, por isso, chamadas de funções psicológicas superiores. Funções que somente surgem no indivíduo a partir das atividades sociais que participa.

Nesse sentido cada atividade tem uma forma, um conteúdo que caracteriza as ações e operações, o atendimento a uma necessidade e objetivos que são organizados pelo pensamento em forma discursiva. No processo de ensino a criança deverá internalizar esse discurso como forma de organização do pensamento para a sua orientação psicológica.

A atividade de estudo atende aos requisitos da estrutura geral da atividade humana como descrito acima, no entanto, é formada por uma estrutura essencialmente acrescida de princípios “criativos e transformadores” (DAVIDOV, 1999) do seu objeto. Isto quer dizer que, as atividades realizadas pelos estudantes devem resultar em transformações concretas no seu conteúdo, mas também no seu pensamento e conseqüentemente em suas próximas atividades.

Uma vez que é preciso de elementos específicos que constituem a sua estrutura, por exemplo a criatividade, e organização para que seja caracterizada como atividade de estudo, a ausência desses elementos resultará em uma atividade “incompleta” (DAVIDOV, 1999). Conseqüentemente, os objetivos específicos não serão alcançados, pois, não haverá transformações no objeto de estudo, nem no pensamento teórico do sujeito. Quando isso acontece, segundo Davidov (1999, p. 01) “[...] o termo «atividade» não poderá ser usado para esses eventos. A vida de algumas pessoas é apenas em parte relacionada com a atividade humana plena, ela está apenas latente nelas em uma forma não desenvolvida”.



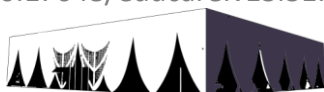
A análise dos dados da organização da atividade em conjuntos categoriais que expressam as suas estruturas, a saber, do pensamento, da lógica e da racionalidade das ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa organiza a discussão que se seguirá.

A análise resultou compreender que existe um ideário simbólico que orienta, de forma geral, as intensões da atividade escolar pelo projeto pedagógico por um lado, e por outro, um ideário particularizado na consciência dos professores e demais sujeitos do processo de escolarização, incluindo os estudantes. Sendo assim, ocorre um confronto entre as necessidades instituídas e as necessidades dos sujeitos. A análise dessas contradições nos oferece a possibilidade de compreensão do objetivo da pesquisa.

O confronto entre as necessidades instituídas e as particularizadas nos sujeitos forma um campo de contradições que estão diretamente ligados aos processos de criação de motivos e motivação para as ações dos sujeitos. Daí observamos que esse confronto gera diferentes necessidades e interesses presentes no projeto pedagógico que entram em contradição com as necessidades dos professores e com as dos estudantes.

O projeto pedagógico prevê uma sequência temporal no ensino e transmissão dos conhecimentos ao qual o professor se obriga a organizar as atividades de estudo. Por outro lado, a quantidade de estudantes por sala e a forma de organização dos estudantes em filas, o que indica que devem estudar individualmente, inviabiliza o atendimento pontual a todos. Tenha o estudante aprendido ou não os conteúdos o professor deverá ir adiante e expor todo o conteúdo.

A organização em fila e estudo individualizado inviabiliza a mediação pelos pares. Essa relação que resulta da atividade grupal é importante para a formação da consciência, da internalização dos conteúdos, para o domínio do uso dos meios e instrumentos. A aula realizada pelo agrupamento ao invés de um processo



grupais, isto é, unidade de inter-relações entre indivíduos que criam entre si um sentido comum para a atividade, é prejudicial à formação dos indivíduos uma vez que a atividade de ensino do professor que poderia valer-se da mediação dos pares, precisa dar atenção individual a cada aluno sem tempo para isso.

Essa situação resulta nos estudantes que recebem menos atenção do professor, seja pela posição que ocupa na sala, seja por questões de inibição afetiva, seja por falta de conhecimento, o que dificulta o questionamento com o professor, etc. Todos os desenvolvimentos afetivo/emocionais e cognitivos, que são necessários à geração de necessidade e motivos novos referentes à atividade de estudo e que poderiam resultar da mediação do professor, se perdem.

Observamos que a organização das atividades é produzida à priori pelo professor que orienta verbalmente cada ação sem que os estudantes saibam de antemão qual será a próxima ação, a relação com a anterior e o objetivo final da atividade. O lugar que o estudante ocupa nessa forma de organização é o de alienado na situação. Essa condição não contribui com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do pensamento lógico sobre a atividade, dado que o estudante não internaliza a coerência na sequência das ações. Assim, forma-se uma consciência fragmentada que escapa ao autodomínio das ações que caracteriza as funções psicológicas superiores.

A memória, a atenção, a reflexão, o sentido da notação na situação acima, por exemplo, não se forma como necessidade das ações de estudo. Posto que a atividade de estudo demanda a transformação consciente pelo sujeito do seu objeto de estudo, para que nele se desenvolva funções de planejamento, organização da execução, análise do uso dos meios e instrumentos necessários ao cumprimento da tarefa, capacidade de reflexão crítica para o controle das operações. Na ausência desses processos não se formará igualmente uma estrutura do pensamento teórico científico. O objetivo da atividade de estudo não se cumpre.



As concepções dos professores sobre a organização da aula, o que seja a atividade de estudo e o lugar do estudante no processo de ensino, não coadunam com a estrutura geral da atividade humana. Por isso, na atividade organizada pelo professor o aluno ocupa um lugar de sujeito das operações da ação idealizada pelo professor. Nesta condição, o estudante não é o sujeito da sua atividade, mas da atividade do professor. Isso quer dizer que o estudante não realiza uma atividade de estudo, mas cumpre tarefas da atividade do professor.

4. Um pouco sobre os métodos de ensino com base na THC

O que se nos apresenta como desafio para além de pensar, teorizar e hipotetizar sobre a realidade, é agir sobre ela no sentido da sua transformação. Essa é a condição fundamental do trabalho como *práxis*. Portanto, métodos, estratégias, modos operacionais, instrumentos e finalidades, por exemplo, constituem uma unidade da prática de ensino necessária à transformação dos sujeitos da atividade escolar.

Tal desafio se caracteriza pelo fato de que no processo histórico de constituição da *práxis* social a, também, produção ideológica condiciona as possibilidades de alteração da própria *práxis*. É, portanto, no trabalho alienado que os processos de intervenção e estratégias, métodos para o ensino e aprendizagem encontram a sua maior dificuldade. De acordo com Lukács (2010, p. 43),

[...] é de vital importância a ideologia para o funcionamento de qualquer sociedade. A execução constante e correta do trabalho produz conflitos continuados, até diários, hora a hora, e o modo de sua decisão muitas vezes pode conter, direta ou indiretamente, questões vitais para a respectiva sociedade. Por isso, a ideologia – em última análise – tem de ordenar essas decisões isoladas em um contexto de vida geral dos seres humanos e esforçar-se por esclarecer ao indivíduo como é indispensável para sua própria existência avaliar as decisões segundo os interesses coletivos da sociedade.



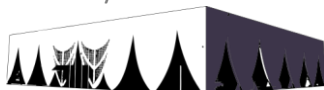
A questão ideológica presente nos métodos de ensino tem como contradição o fato de que, ao mesmo tempo que tem a função de garantir certo funcionamento da prática social educativa, emperra o surgimento de novas práticas transformadoras. A ideologia é constituída de preceitos tradicionais, conceitos científicos fragmentados teoricamente, uso aleatório e sem finalidade clara de teorias diversas e contraditórias.

Segundo as nossas observações podemos afirmar pelo menos uma questão essencial que tem, nesse sentido, caracterizado os processos de ensino: o fato de que este está principalmente orientado para o conhecimento dos conteúdos. Isto quer dizer que, ao final do processo de ensino o estudante precisa ter adquirido o conhecimento, precisa ser capaz de reproduzi-lo o conhecimento tal qual ele foi transmitido. Isso pode ser verificado diretamente na análise dos processos de avaliação do conhecimento que são realizados na escola.

Por que o ensino majoritariamente voltado para a transmissão dos conhecimentos dos conteúdos disciplinares é um problema? Ou, por que carrega em si uma marca ideológica contraditória em relação à educação? Não parece contraditório que sendo o ensino orientado para conhecimento das coisas tem sido, também, a expressão de uma contradição com os interesses do processo educativo?

Essas são questões importantes para uma consideração sobre método de ensino em relação ao que viemos dizendo, baseados na THC, sobre os processos motivacionais e de criação do interesse pela atividade de estudo. Os métodos, as práticas de intervenção e estratégias precisam ter uma coerência para além do ensino em si mesmo, e encontrar-se com a Educação por meio da atividade de estudo. O ensino dos conteúdos escolares não se pode confundir com a atividade educativa, mas ser compreendido com uma das suas unidades.

O ensino não se pode divorciar da formação integral do ser humano, isto é, da formação cognitiva, afetiva e emocional. Se a educação for pensada como uma

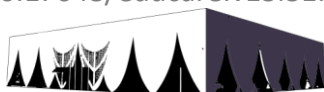


prática social de formação integral da personalidade dos indivíduos, que resulta em sujeitos críticos e autônomos para a proposição e transformação da sociedade atual, os métodos precisam convergir para esse escopo. É por isso, que os métodos de ensino precisam ter como finalidade ir além do conhecimento em si e alcançar na formação do estudante, o pensamento teórico.

Por ora, na medida em que a extensão deste artigo nos permite, trataremos somente deste princípio geral de orientação da criação de métodos de ensino baseados na THC. Isso, porque, em primeiro lugar, não encontraremos um método em definitivo, tampouco um que possa ser reproduzido integral e fielmente em qualquer situação e contexto de ensino, isto é, válido para qualquer condição de ensino nas diferentes e multifacetadas condições de existência social dos indivíduos.

O caráter dialético de nossa existência exige flexibilidade, mobilidade, ajustes e escolhas de meios e instrumentos que inviabiliza a rigidez dos métodos. Assim, uma primeira questão estrutural baseada neste fato é que: a unidade das características da necessidade com as características do seu objeto, da situação e do contexto é que vai definir quais serão os meios, os instrumentos, os signos, os significados, por exemplo, que serão necessários para a orientação, execução e controle da atividade de ensino.

Outra questão fundamental para a criação de métodos e estratégias de ensino é o fato de que todo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional envolvido pelo processo de ensino gira em torno da significação, como já afirmamos acima. Isso tem uma importância fundamental na constituição de métodos de ensino. Enquanto o ajuste dos meios em função da necessidade e do objeto (motivo) estruturam a atividade, na significação encontramos sentido psicológico cognitivo e educacional do método. Isto é, a que se destina o método em última instância, na formação dos sujeitos?

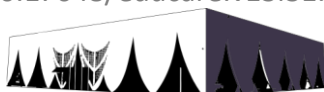


Podemos elencar ainda finalidades mais específicas para os métodos de ensino a partir da lógica com a qual trabalhamos neste texto. Por exemplo, ter em mente que a acumulação de conhecimentos não garante o desenvolvimento intelectual, porque em última instância o conhecimento resulta do processo de pensamento que, por esse motivo, deveria ser o escopo do método de ensino. Isto quer dizer que o método precisa objetivar a formação do pensamento, da capacidade de pensar sobre os conhecimentos.

Tendo como base o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o fato de estas se caracterizarem pelo autodomínio da conduta na relação com os objetos e situações da vida concreta, entendemos ainda, que o estudante precisa alcançar a capacidade do pensamento autônomo, a capacidade de pensar a realidade com autoria. O método de ensino que faz fixar o conhecimento como resultado da memorização no estudante é mais impeditivo do que promotor do pensar com autonomia.

Essa forma de pensamento está baseada, ainda, no desenvolvimento da capacidade criativa. A criatividade, isto é, a capacidade de transformação da realidade é a característica fundamental do desenvolvimento instrumental e cultural. Estes, formam a base do processo histórico de transformações da sociedade. Por isso, é necessário que os métodos de ensino contemplem essa função psicológica essencial para a humanização dos estudantes.

Além disso, o ensino e desenvolvimento do pensamento, como essencialidade dos métodos, não se limitam a qualquer forma de pensamento, mas principalmente orientam-se para o pensamento sistematizado pela ciência. A capacidade de pensar sobre os conhecimentos de forma sistematizada e organizada pela lógica da ciência é coerente com a atividade de estudo nos seus níveis mais avançados já alcançados pela humanidade. Isso não significa, no entanto, que o pensamento artístico, filosófico entre outros, não sejam de importância na escola. É preciso que, aliado ao científico, essas outras formas se desenvolvam também.

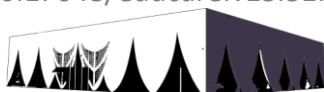


Nesse sentido, o método de ensino que tenha por princípio essa forma geral apresentada acima, ainda que resumidamente, estará em coerência com os princípios fundamentais do processo educativo, porque transforma o sujeito da aprendizagem em um indivíduo consciente das possibilidades de autodesenvolvimento, bem como sujeito e autor do desenvolvimento da sua sociedade. A aquisição dessas qualidades do pensamento, nessas condições, estará necessariamente ligada aos sentidos afetivos e emocionais que terão um valor positivo e, portanto, motivador para o contínuo envolvimento com a atividade de estudo.

5. Considerações finais

A escola enfrenta uma realidade complexa e de difícil compreensão e domínio. Um dos mais importantes problemas é manifesto na falta de interesse e engajamento do estudante em sua atividade. Os estudantes realizam as atividades, na maioria do seu tempo, orientados por um poder heterógeno. Isso quer dizer que, não expressa autodomínio das atividades, ficando restrito ao domínio operacional da realização de ações muitas vezes como sentidos estabelecidos pessoalmente que não condizem com os da atividade pedagógica ou sem sentido algum para o que está fazendo.

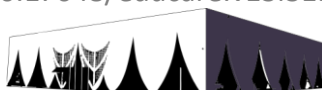
O interesse pela atividade de estudo está, potencialmente, relacionado com diversos problemas enfrentados pelos professores e gestores na escola. Mudando o foco das suas relações na escola, para a atividade de estudo, os alunos estarão envolvidos com objetivos que mudam no conjunto, os seus interesses. Problemas com disciplina e atenção, por exemplo, que estão correlacionados com a dispersão dos sujeitos durante a atividade do professor ganham outra feição quando os alunos estão interessados no que está acontecendo em sala de aula. A memorização, outra função psicológica essencial, adquire sentido pessoal e se



torna mais incisiva sobre os acontecimentos e relações dos sujeitos com as particularidades do seu objeto, quando se torna necessária à objetivação dos interesses particulares. Esses são alguns exemplos das múltiplas possibilidades na alteração do desenvolvimento e transformações das funções psicológicas com as alterações da atividade.

Os conceitos de motivo, motivação e necessidade, que formam a base da formação dos interesses, na atividade da prática de ensino as ações do professor e a organização da sua atividade que levem à criação de interesses pelo estudo, não são desenvolvidas e formadas no ambiente escolar.

O problema se configura como um profundo processo de alienação durante a sua formação, o empobrecimento das capacidades de pensamento crítico e a contínua dependência de outras pessoas mais desenvolvidas. Desta forma a escolarização não cumpre o seu papel libertador no desenvolvimento da consciência dos sujeitos, bem como, não contribui para as necessárias transformações sociais para o desenvolvimento da significação e aquisição da cultura, em que os estudantes mostram claramente a falta de interesse pelo estudo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES; **Metafísica**: livro 1 e 2; **Ética a Nicômacos**; **Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).

DAVIDOV, V.V. **O que é atividade de estudo**. Revista Escola Inicial, nº7, 1999.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental**. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

LEONTIEV, A., **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. In: **VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6 ed. Tradução de Maria Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. In: **Psicol. USP**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso>.access

On 12 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>.

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.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ILYENKOV E. V. Psychology. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 48, no. 4, Spring, 2010 pp. 9-49.



ⁱ Artigo resultante do projeto de pesquisa PIBIC EDITAL UFMS PIBIC/PIBIC-AF/PIBITI 2017/2018. UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

ⁱⁱ A escola e sujeitos não são identificados neste relatório como parte do acordo para a realização da pesquisa.

Recebido em: 12/10/2018
Aprovado em: 20/01/2019

