

Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica

Study Activity and Personal Sense: A theoretical review

Ana Bárbara Joaquim Mendonça¹
Flávia da Silva Ferreira Asbahr²

RESUMO

Trata-se de uma revisão bibliográfica cujo objetivo é analisar como os conceitos de sentido pessoal e atividade de estudo aparecem nas pesquisas brasileiras, tendo como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Constatou-se que existem poucos trabalhos sobre atividade de estudo, revelando lacunas na investigação desta atividade. Já o sentido foi conceituado de diversas formas, as quais foram agrupadas em três categorias: a partir do pensamento e linguagem; a partir da atividade e consciência; a partir do simbólico e emocional. Concluiu-se que há necessidade de um maior rigor conceitual dentro da teoria, bem como de um aprofundamento sobre a atividade de estudo, atividade-guia da idade escolar.

Palavras-chave: Atividade de estudo. Sentido pessoal. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work is a literature review aimed to analyzing how the concepts of personal sense and study activity appear in Brazilian research, taking as reference the Historical-Cultural Psychology. In the analysis it was found that there are few works concerned the study activity, revealing a lack of investigation about this activity. The concept of sense appear in several forms, so it was possible to divide them into three categories: sense out of the thought and language; sense out of the activity and consciousness and sense out of the symbolic and emotional. It was concluded that there is a need for a more theoretical accuracy in the theory, as well as a larger number of studies about the activity of study, guide-activity of school age.

Keywords: Study activity. Personal sense. Historical-Cultural psychology.

1 Introdução

Este trabalho trata-se de investigação bibliográfica acerca dos conceitos de sentido pessoal e atividade de estudo em pesquisas brasileiras cujo referencial é a Teoria Histórico-Cultural. Tal investigação tem como objetivo verificar como esses conceitos estão sendo utilizados e conceituados pelos autores da área.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM (Universidade Estadual de Maringá) na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

² Professora assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o conceito de atividade é elemento central à compreensão sobre o psiquismo, pois é a partir dela que o homem se desenvolve. Leontiev (1978) propôs uma estrutura da atividade composta por motivos, ações e operações, e da consciência composta por significados sociais, sentidos pessoais e conteúdos sensíveis. A atividade humana e a consciência formam uma unidade dialética, em que “a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, regula a atividade produtora da vida humana.” (ASBAHR, 2011, p. 86).

O conteúdo sensível é o que produz as condições para a consciência, o que dá "colorido" à nossa consciência, "é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo" (LEONTIEV, 1978, p. 99). Já a significação social seria a cristalização das experiências sociais da humanidade, as quais advêm dos fenômenos históricos (LEONTIEV, 1978). Ou seja, trata-se de um fenômeno da consciência social, que a partir do momento que passa a fazer parte da consciência individual adquire um sentido pessoal, o qual é engendrado na atividade do sujeito. Conclui-se, então, que o sentido não é uma mera criação dos homens, mas sim que é sentido de uma significação (ASBAHR, 2005).

Leontiev também discute o conceito de atividade principal³, a qual é definida como "atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio do desenvolvimento" (LEONTIEV, 1978 p. 65). Conceito este que é base para a compreensão sobre a periodização do desenvolvimento humano vista a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Para esta teoria, os estágios do desenvolvimento não possuem determinações temporais exatas e imutáveis, já que dependem das condições concretas em que o indivíduo se encontra, porém possuem uma sequência que difere de acordo com a forma de organização social e período histórico, sendo assim a idade representa apenas um parâmetro relativo, que não é determinante.

³ Em espanhol esse conceito é traduzido como "actividad rectora". Em português esse conceito pode ser traduzido como "atividade principal", "atividade dominante" ou "atividade-guia" (FACCI, 2004).

Tendo isso em vista, os autores soviéticos organizaram o desenvolvimento infantil de acordo com as atividades que geram o desenvolvimento de neofomações psicológicas na criança em cada período, ou seja, de acordo com as atividades principais, sendo elas: a atividade de comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, atividade de jogo de papéis, atividade de estudo, atividade de comunicação íntima pessoal, atividade profissional de estudo e o trabalho (PASQUALINI, 2016).

Este estudo trata mais especificamente da atividade de estudo, atividade-guia da idade escolar. Seu início se dá com o ingresso da criança na escola, em que sua posição social é modificada, ou seja, a sociedade passa a ter uma visão diferenciada da criança e a escola torna-se, potencialmente, o eixo central de sua vida, já que se trata do local onde a cultura historicamente elaborada pela humanidade é transmitida por meio da mediação do professor (ASBAHR, 2011). A escola e o papel de mediadora que a mesma realiza são, portanto, de extrema importância para esta etapa do desenvolvimento, pois a atividade de estudo não se forma de maneira natural, sendo necessária a organização de sua atividade cognoscitiva para que a criança possa assimilar os conteúdos e habilidades de forma sistemática. Tal ação deve ser programada de forma que propicie a formação de motivos para o estudo.

Em atividade de estudo, as crianças além de reproduzirem os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos e formas da consciência social, elas também reproduzem as capacidades historicamente surgidas que estão na base da consciência e do pensamento teórico, ou seja, os procedimentos mentais que estão na base de formação dos conhecimentos, sendo eles, a reflexão, a análise e o experimento mental. Dessa forma, o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos.

Já em relação à estrutura da atividade de estudo, Davidov e Markova (1987) descrevem três componentes para a mesma. Primeiramente, a compreensão pela criança em idade escolar das tarefas de estudo, que os levam a generalizar os conteúdos estudados e a dominar novos procedimentos de ação. A segunda é a realização de ações de estudo pelo aluno, em que através de uma orientação correta do processo de ações de estudo, os alunos consigam identificar

as relações entre as generalizações, a fim de dominá-las e concretizá-las. E por fim, a realização feita pelo próprio aluno das ações de monitoramento e avaliação. Dessa forma, a principal finalidade da atividade de estudo é a formação do pensamento teórico dos estudantes, que tem como conteúdo a existência mediatizada, refletida, essencial, operada a partir de conceitos e não apenas com a representação da realidade (DAVIDOV, 1988).

Percebe-se, então, que o modo como o conteúdo será ensinado é de extrema importância, pois diz respeito ao “como” os objetos de ensino são conscientizados pelos sujeitos. Este ponto relaciona-se com o sentido pessoal, pois para Leontiev “a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito.” (ASBAHR, 2011, p. 97). O que se busca no processo de ensino/aprendizagem é que surjam novos motivos na atividade e que eles, por sua vez, originem novos sentidos, de forma que a criança possa compreender o porquê é necessário estudar, de forma que o sentido pessoal dessa atividade seja coincidente com seu significado social.

Tendo em vista a importância da atividade de estudo durante o período escolar, bem como do sentido pessoal, buscou-se nesta pesquisa analisar suas atuais conceituações em pesquisas brasileiras cujo referencial é a Psicologia Histórico-Cultural.

2 Objetivos

Como dito no início do texto, essa investigação tem como objetivo geral realizar uma investigação bibliográfica sobre os conceitos de sentido pessoal e de atividade de estudo, tendo como referência a literatura brasileira da área. Dessa forma, seu objetivo específico é verificar quais são as definições utilizadas para os conceitos e a forma como eles têm sido empregados nas pesquisas brasileiras atuais.

3 Metodologia

A fim de realizar um levantamento sobre os temas da pesquisa foi utilizado o banco de artigos científicos SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), sendo

que as palavras chaves selecionadas foram: “sentido”, “sentido da escola para o aluno”, “sentido subjetivo”, “sentidos pessoais e significações sociais”, “psicologia histórico cultural”, “núcleos de significações”, “atividade escolar”, “atividade principal” e “periodização”. Tais palavras foram escolhidas a partir de uma pesquisa prévia realizada no SciELO, na qual se avaliou os termos que mais apareciam em artigos relacionados aos conceitos investigados.

Para a seleção dos artigos foi realizada a leitura dos resumos e análise das referências bibliográficas. Desse modo foram escolhidos artigos que estão vinculados ao tema e aos objetivos da pesquisa. No total foram encontrados 203 artigos, dos quais foram selecionados 31. A Tabela 1 mostra a quantidade de artigos selecionados de acordo com as palavras-chaves pesquisadas.

Tabela 1 - Quantidade de artigos selecionados em cada palavra-chave

Palavra pesquisada	Número total de artigos	Número de artigos selecionados
Sentido	114	2
Sentidos pessoais e significações sociais	1	1
Sentido subjetivo	3	2
Periodização	14	1
Sentido da escola para o aluno	1	1
Núcleos de significação	1	1
Atividade principal	2	2
Atividade escolar	1	1
Psicologia histórico-cultural	66	20
Total	203	31

Fonte: Próprio autor

Para a análise dos artigos selecionados foi realizada uma leitura sistemática e a produção de fichas analíticas, que continham as seguintes informações sobre os textos lidos: nome do artigo, local e ano de publicação, autor/autores, instituição vinculada, palavras-chave, tipo de pesquisa, objetivo do trabalho, método utilizado, conclusões do artigo, como os conceitos aparecem e principais autores de referência. O objetivo do fichamento foi aglutinar as principais informações obtidas em cada um dos artigos, a fim de que a análise de seus conteúdos se tornasse mais sistematizada.

4 Análise dos artigos

Após a sistematização das fichas analíticas foi realizada uma releitura das mesmas, sendo que as conclusões tiradas a partir disso estão descritas na análise, a seguir, que está dividida em quatro categorias, uma sobre a atividade de estudo e três sobre os diferentes conceitos de sentido encontrados nos artigos cujo referencial é a própria teoria, sendo eles: sentido a partir do pensamento e linguagem; sentido a partir da atividade e consciência e, por fim, sentido a partir do simbólico e emocional. Discorreremos, então, sobre estas quatro categorias analisadas, buscando entender a visão de cada uma delas, bem como suas implicações para a teoria.

4.1 A atividade de estudo

Os artigos utilizados para a análise da atividade de estudo presente neste bloco foram: Asbahr (2014); Asbahr e Souza (2014); Facci (2004); Leonardo, Leal e Rossato (2015); Martins e Eidt (2010); Pasqualini (2009) e Puentes e Longarezi (2013).

Entre os 31 artigos pesquisados apenas esses sete discorriam sobre a atividade de estudo, sendo que a maioria deles não tratava especificamente sobre este assunto, mas sim sobre uma temática maior que abrangia a atividade de estudo. Contudo, os artigos têm concordância entre si acerca do conceito e a forma como a atividade de estudo está estruturada segundo a teoria histórico-cultural.

De acordo com Vigotski (1996), a idade escolar se encontra entre a crise dos sete anos e a crise dos treze anos. Nesta idade o processo de escolarização forma na criança a capacidade de significar tanto os objetos, quanto a si mesma, que passa a nomear seus sentimentos e identificar os significados de suas experiências. Desse modo, é por meio da educação formal que surgem as habilidades psíquicas que orientam conscientemente suas vivências, o que promove um salto qualitativo em sua personalidade (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015).

Para Leontiev (2001), a idade de estudo aparece entre a brincadeira infantil e o treinamento especial ulterior ou trabalho, sendo que é caracterizada por ter seu início a partir da entrada da criança na escola, que é onde ela passa a ter deveres a cumprir, tarefas a executar e onde tem pela primeira vez a impressão de que realiza atividades verdadeiramente importantes. O lugar que a criança ocupa em relação ao adulto torna-se diferente, já que o estudo passa a servir de intermediário do sistema de relação criança/adulto. É nesta fase também que ocorre a assimilação de conhecimentos teóricos, que é o principal objetivo do ensino nesta perspectiva.

Asbahr (2014) cita uma pesquisa realizada por Leontiev (1983) na qual conclui que a resolução de uma tarefa não tem sua importância meramente pelo conteúdo objetivo apreendido, mas sim devido ao motivo que leva a criança a agir, ou seja, pelo sentido que tem a atividade, o que expressa a dependência entre os processos intelectuais e os processos motivacionais da atividade. De forma que um dos desafios seria pensar quais são os motivos sociais da atividade de estudo em nossa sociedade e quais deles guardam relação com os motivos humano-genéricos, universais.

Tendo isso em vista, mostra-se necessário a

mediação afetiva no processo de aprendizagem; as ações geradoras de motivos de aprendizagem, que podem transformar a necessidade de aprender em motivos da atividade de estudo; a importância da coletividade na constituição da atividade de estudo; e a ação orientada do professor como elemento central na formação dos motivos dos estudantes (ASBAHR; SOUZA, 2014. p. 176).

De acordo com Davidov e Markova (1987), a apropriação de conhecimentos é um processo de reprodução, pelo indivíduo, dos “(...) procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual”. Desse modo, neste período do desenvolvimento deve-se introduzir o aluno na atividade de estudo visando-se a aquisição do conhecimento científico do mesmo, a fim de desenvolver, segundo Davidov e Márkova (1987), o pensamento teórico e a

consciência, além de outras funções que possibilitem às crianças o desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

Já Elkonin apresenta a atividade de estudo como um período entre o jogo de papéis e a comunicação íntima-pessoal (PASQUALINI, 2009). Vale ressaltar que a atividade de estudos vincula-se à relação criança-objeto social, na qual ocorre a assimilação de procedimentos de ação com os objetos e em que há predominância da formação de possibilidades operacionais técnicas.

Para Martins e Eidt (2010) o conceito de atividade de estudo é próximo às visões anteriores, pois é entendido como a aprendizagem sistemática de um conjunto cada vez maior de conhecimentos e hábitos, engendrando um significativo avanço nos processos psicológicos superiores. Trata-se de um período de mudança essencial na vida da criança, em que ela passa a ter uma nova forma de organização e também novas obrigações, como os estudos que exigem novas habilidades, a disciplina que deve ser seguida de acordo com as normas da escola, o autorregulamento de sua conduta e, por fim, a diferença de sua relação com os adultos da escola e com seus pais (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015).

Conclui-se, então, que o conteúdo principal da atividade de estudos “é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorre sobre esta base” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p.324). O que leva à afirmação de que o ensino escolar tem como dever estimular o aluno na atividade de estudo, a fim de que ele garanta a sua constituição como homem e participe do coletivo (Facci, 2004).

4.2 Sentido a partir do pensamento e linguagem

Neste bloco foram utilizados os seguintes artigos: Asbahr (2014); Barbosa e Souza (2015); Barros et al (2009); Cavalcanti (2005); Maheirie et al (2015); Marques e Castanho (2011); Petroni e Souza (2010); Souza e Andrada (2013); Vecchia e Martins (2009); Zanella e Andrada (2002) e Wazlawick e Maheirie (2007).

Vigotski (2009) inicia a discussão sobre o conceito de sentido a fim de ressaltar o que é especificamente humano no homem. Para o autor, no desenvolvimento do psiquismo humano ocorre um processo de significação, em que através da atividade o sujeito se apropria do que é compartilhado na cultura, porém ao mesmo tempo reelabora e imprime sentido a esses conteúdos de forma privada por meio da experiência pessoal e social (ZANELLA, ANDRADA, 2002; ASBAHR, 2014). Pode-se dizer, então, que nascemos em um meio cultural repleto de significações sociais historicamente produzidas, as quais são codificadas, ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos, constituindo-se assim como motores do desenvolvimento (ZANELLA, ANDRADA, 2002).

A partir do livro “A Construção do Pensamento e Linguagem”, Vigotski (2009) caracteriza o sentido como um conceito fundamental para a discussão da relação entre pensamento e linguagem. Mais especificamente, entre as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito em relação ao exterior, já que para ele havia um predomínio do sentido sobre o significado da palavra na linguagem interior (BARROS et al, 2009).

Nas palavras de Vigotski (1934),

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 1934/2001b, p. 465).

Muitos autores realizam a explicação do conceito de sentido contrapondo-o com o de significado, já que ambos são entendidos, conforme a citação acima, como componentes da palavra. Significado refere-se ao sistema de relações objetivas oriundas do processo de desenvolvimento da palavra, um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Já o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (MARQUES, CASTANHO, 2011; VECCHIA, MARTINS, 2009; MAHEIRIE et al., 2015). Ou seja, o sentido é

caracterizado como pertencente à ordem do privado, mas é formado a partir do contexto em que o sujeito se encontra (Barbosa, Souza, 2015).

Portanto, se o contexto muda, o sentido também já não é o mesmo, estando assim em permanente modificação e dependendo de quem o interpreta. Trata-se da soma de vários acontecimentos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (ANDRADA; SOUZA, 2013).

Cavalcanti (2005) realiza uma discussão sobre a relação de tais conceitos com a linguagem e o pensamento. Para a autora, a linguagem

é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social. Nesse raciocínio, destacam-se as relações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo (CAVALCANTI, 2005 p. 191).

Já no texto de Petroni e Souza (2010) a discussão não se dá propriamente sobre a conceituação de significado e sentido, mas sim sobre a autorregulação da conduta. As autoras afirmam que a construção da autorregulação da conduta do sujeito se dá a partir da internalização dos significados, que se configuram no sujeito como sentidos próprios a ele. Através dessa análise, é possível perceber que a lógica de pensamento é a mesma demonstrada pelos demais autores citados, já que o significado é entendido como um elemento do interpsíquico e o sentido como a sua internalização.

Dessa forma, o significado engloba a dimensão coletiva, ou seja, as significações que são vividas coletivamente. O sentido, por sua vez, envolve o vivido de forma singular. Ambos são produzidos no contexto social, uma vez que é impossível descolar o sujeito de seus contextos (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2007).

4.3 Sentido a partir da atividade e consciência

Os artigos utilizados para a análise deste bloco foram: Asbahr (2005); Asbahr (2014); Asbahr e Souza (2014); Bernardes e Moura (2009); Macedo e Martin (2014); Vecchia e Martins (2009);

O sentido entendido a partir da unidade dialética existente entre a atividade humana e a consciência baseia-se, principalmente, na teoria da atividade de Leontiev. De acordo com o autor, o sentido se exprime na relação que se cria na vida, na atividade do sujeito, e traduz a relação com os fenômenos objetivos conscientizados (MACEDO; MARTINS, 2014; ASBAHR; SOUZA, 2014). O sentido é criado através da relação objetiva existente naquilo que provoca a ação no sujeito, ou seja, no motivo da atividade, e naquilo para o qual a ação se direciona, ou seja, a finalidade da ação. Pode-se dizer que o sentido traduz a relação do motivo com o fim e, portanto, para encontrar o sentido pessoal é necessário descobrir seu motivo correspondente (ASBAHR, 2014).

Porém, os sentidos não são puros, todo sentido é sentido de uma significação. Há, portanto, uma relação dialógica entre o significado social e o sentido pessoal, já que o homem apropria-se dos significados sociais existentes na consciência social e confere a eles sentidos próprios, que estão vinculados à sua vida, a seus motivos, às suas necessidades e sentimentos, passando, assim, a fazer parte de sua consciência individual. Desse modo, o significado social, o sentido pessoal e o conteúdo emocional passam a constituir a estrutura interna da consciência humana. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade (ASBAHR, 2005).

Para Vecchia e Martins (2009), o conceito de sentido pessoal aparece como expressão da unidade dinâmica de processos intelectuais e afetivos, visto que são formados no processo de socialização, no qual os indivíduos tomam contato com a realidade concreta, os signos encontrados nela, com outras pessoas, com as quais se comunicam, de modo que os significados adquirem, para cada indivíduo em particular, a forma de sentidos pessoais.

Já no artigo de Bernardes e Moura (2009), os autores abordam o tema da práxis na atividade pedagógica que se trata de um elemento substancial para o desenvolvimento do pensamento teórico, sendo que as ações e operações coletivas dos sujeitos se diferenciam em três dimensões, a cognitiva, a volitiva e a afetiva. Dentro dessa discussão, na dimensão cognitiva apresenta-se o conceito de sentido pessoal, que é contraposto em uma relação dialógica com o de significado social do objeto. O sentido é compreendido como a expressão das elaborações particulares dos alunos, de modo que as mediações entre os significados sociais e os sentidos pessoais devem ser feitas pelos professores de forma intencional e consciente dentro do campo da linguagem, o qual atua como instrumento no movimento de transformação do sentido pessoal do objeto em direção à apropriação do significado social do mesmo, através da identificação dos nexos internos, que sintetiza o conceito teórico. Desse modo, o objeto não se trata de uma reflexão particular do sujeito, mas sim produto de práticas sociais historicamente construídas e sintetizadas na elaboração do conhecimento.

Conclui-se, então, com base nos artigos analisados, que para Leontiev o sentido pessoal se encontra na relação entre a atividade e a consciência. Na atividade, está vinculado ao motivo e a finalidade da ação, enquanto que na consciência aparece como seu conteúdo, junto à significação social e aos conteúdos emocionais.

4.4 Sentido a partir da unidade do simbólico com o emocional

Os artigos utilizados na análise deste bloco foram: Aguiar e Ozella (2013); Gomes (2013); González Rey (2010); Montezi e Souza (2013); Mori e Gonzalez Rey (2011); Tacca e González Rey (2008) e Wortmeyer, Silva e Branco (2014).

Os textos que estão colocados nesta categoria utilizam-se do termo sentido subjetivo que, de acordo com González Rey (2003, p. 174), “representa a constituição histórica no nível subjetivo, das diferentes atividades e relações significativas na constituição do sujeito.” Na sua produção estão implicados tanto o individual quanto o social como sistemas que se articulam mutuamente. O

sentido subjetivo não seria então uma reprodução linear de um tipo de comportamento ou emoção, mas uma produção singular que está constituída pelo histórico e o momento atual da história da pessoa (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011).

De acordo com Wortmeyer, Silva e Branco (2014), González Rey (2007) considera que a categoria sentido representou um giro qualitativo dentre os trabalhos de Vigotski, tornando-se assim central para a teorização da subjetividade na perspectiva sócio-histórica. A partir disso, ele desenvolve o conceito de sentido subjetivo, em que enfatiza a relação entre o simbólico e o emocional, diferente de Vigotski que relacionou o intelectual e o afetivo.

Dessa forma, existem dois sistemas de relações dos sujeitos, referentes à subjetividade individual e a subjetividade social. O primeiro é marcado pela expressão de um sujeito concreto que está envolvido em uma organização que integra o seu funcionamento psicológico, já o segundo é marcado pelas configurações subjetivas das pessoas e grupos que se articulam em diferentes espaços, momentos e níveis da vida social. Este último sistema está carregado de sentidos subjetivos que se configuram em espaços mais abrangentes ou macrossociais, grupais e institucionais, e que se articulam fazendo com que os sujeitos não os tenham como determinantes, mas que funcionem ou se constituam na contínua integração com eles (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Percebe-se, então, que o sentido “coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR; OZELLA, 2006 apud MONTEZI; SOUZA, 2013, p. 80). Portanto, como afirmam Aguiar et al. (2009, p. 65) citado por Aguiar e Ozella (2013, p. 305), “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”.

Tendo isso em vista González Rey (2010) confere três características à categoria sentido subjetivo, sendo elas:

- 1 - Estar sempre envolvido na subjetividade como sistema. O sentido subjetivo representa um momento de unidade e de confrontação entre a subjetividade social e individual, e aparece na ação do sujeito estreitamente associado à organização atual de sua

subjetividade individual assim como aos processos da subjetividade social, dentro dos diferentes espaços e contextos em que a pessoa atua. O sentido subjetivo não é um reflexo, é uma produção subjetiva que se organiza em configurações subjetivas que representam verdadeiros sistemas em desenvolvimento;

2 - Expressar a unidade inseparável do simbólico com o emocional, unidade onde cada um desses aspectos evoca o outro, sem se converter em sua causa. O emocional e o simbólico se expressam em uma relação recursiva nos sentidos subjetivos, como processos sempre em desenvolvimento;

3 - Estarem sempre relacionados à definição de espaços simbólicos produzidos pela cultura, como gênero, moralidade, religião, parentesco, sexualidade, etc., mas alimentarem-se de emoções singulares configuradas na história de cada sujeito (p. 331).

Percebe-se, através da análise dessas características, que o sentido subjetivo representa um sistema simbólico-emocional. Tal sistema está em constante desenvolvimento e cada uma dessas dimensões se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

O autor também relaciona esta categoria com a significação social, na qual nas palavras de Gomes,

o sentido pessoal aparece como expressão de uma nova síntese e caracteriza-se por aquela qualidade que a significação social adquire para o sujeito, com base em sua vivência, em sua experiência, e resulta da relação entre apropriação e objetivação do significado ou função social do objeto, como uma fusão do social e do individual, do objetivo e do subjetivo, do cognitivo e do afetivo, na qualidade de uma experiência psicológica (GOMES, 2013, p. 516).

Dessa forma, a categoria significado trata-se de uma produção histórica e social, referindo-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 6).

5 Discussão dos resultados

Tendo em vista o que foi apresentado na análise dos artigos selecionados, em relação à atividade de estudo, foi possível constatar que poucos são os trabalhos que tratam especificamente do tema, sendo que, em grande parte, este assunto aparece vinculado a outras temáticas como a periodização do desenvolvimento humano e o fracasso escolar. Contudo há concordância quanto à sua conceituação, a qual é vista como a atividade principal da idade escolar, em que ocorre o processo de escolarização, que tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência (DAVIDOV; MARKOVA, 1987).

Já em relação ao sentido pessoal, como foi mencionado anteriormente, foi possível perceber que a conceituação do mesmo não possui concordância entre os autores. Entretanto constatou-se que há três formas de conceituação, uma em que o sentido é entendido a partir do pensamento e da linguagem, citando principalmente a discussão de Vigotski (2009) na obra “A construção do pensamento e da linguagem”; outra em que era compreendido a partir da relação dialógica existente entre a atividade e a consciência, tomando como referência as discussões de Leontiev (1978; 1983) sobre a estrutura da consciência; e, por fim, entre a unidade do simbólico e emocional, em que os artigos trazem a definição de sentido subjetivo de González Rey (2003).

No primeiro bloco analisado constatou-se que os artigos baseavam-se principalmente em Vigotski (2009). O autor faz uma contraposição entre o sentido e o significado da palavra, de modo que ambos são considerados produções sociais, em que o significado possui uma dimensão coletiva, enquanto o sentido está relacionado àquilo que é vivido de forma singular pelo sujeito.

Já o sentido entendido a partir da relação dialética existente entre atividade e consciência baseia-se principalmente nas ideias de Leontiev (1978) e é denominado de sentido pessoal. Para o autor o sentido estaria na relação entre o motivo da atividade e aquilo que direciona a ação, a finalidade. Entende-se, então, que o sentido traduz a relação existente entre esses dois polos (ASBAHR, 2014). Já em relação à consciência, o sentido pessoal aparece como conteúdo da mesma, junto à significação social e aos conteúdos emocionais.

Por fim, a última categoria analisada diz respeito ao sentido subjetivo, conceito proposto por Gonzalez-Rey que é entendido a partir da união entre o simbólico e o emocional. Para este autor, o sentido subjetivo trata-se da “constituição histórica no nível subjetivo, das diferentes atividades e relações significativas na constituição do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 174), ou seja, seria uma produção singular do sujeito que se formou em diferentes momentos e contextos da vida de uma pessoa, bem como pelo seu momento atual (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011).

Analisa-se que, nesta concepção de sentido, apesar de o social ser citado, a subjetividade e o aspecto individual encontram-se em destaque, diferentemente das análises anteriores em que o social se mostra como a principal fonte no seu desenvolvimento. Isso porque, nas duas categorias anteriores, o sujeito primeiramente se apropria do que é compartilhado na cultura por meio da atividade e a partir disso atribui sentidos a determinados conteúdos e fenômenos de forma privada, os quais advêm de suas experiências pessoais e sociais (ZANELLA; ANDRADA, 2002).

Por fim, vale ressaltar que também existe o conceito de núcleo de significação, que se trata de um método de análise que visa apreender os sentidos atribuídos às vivências dos sujeitos. Este conceito não foi incluído nas discussões deste trabalho, pois se considerou que não diz respeito diretamente ao seu objeto de pesquisa.

6 Considerações finais

Considerando o objetivo da pesquisa, que se propõe a verificar o uso dos conceitos de sentido e da atividade de estudo dentro da Teoria Histórico-Cultural em artigos científicos atuais, e tendo em vista as discussões realizadas a partir dos artigos encontrados e de suas respectivas análises, tornou-se possível formular algumas problematizações acerca de lacunas encontradas na teoria, bem como a proposição de futuros estudos acerca dos assuntos tratados.

Primeiramente, em relação à atividade de estudo foi possível constatar a falta de artigos científicos que tratam especificamente deste assunto. Isso revela lacunas existentes dentro da Teoria Histórico-Cultural e nos estudos do desenvolvimento humano, em que certos períodos do desenvolvimento possuem um avanço maior, teoricamente falando, do que outros. Dessa forma, seria importante que houvesse um maior número de estudos sobre o tema, que não se restrinjam à conceituação do mesmo, mas sim que verifiquem seu processo, sua formação e suas especificidades.

Já com relação ao conceito de sentido, o que se constata é que há uma grande dispersão semântica do termo, ou seja, o conceito aparece com vários significados, revelando uma imprecisão conceitual no seu uso. Além da forma encontrada no senso comum, o que se percebe é que cada teoria psicológica utiliza-o de determinada forma e com uma conceituação própria.

Isso pode ser visto na discussão feita por Namura (2004 apud ASBAHR, 2011), que mostra o sentido como uma temática da área desde a pré-história da psicologia científica, tendo seu início através da polêmica existente entre razão e emoção, em que sua explicação se encontrava ora na vertente racionalista, ora na vertente empirista. Tal fato muda a partir de Vigotski, que realiza uma crítica a tais visões e tenta avançar nessa discussão a fim superá-las.

No entanto, foi constatado por esta pesquisa que dentro da própria Teoria Histórico-Cultural não há uma coerência semântica no uso do termo sentido, não havendo, portanto, concordância entre os autores em relação à conceituação do seu significado. Este fato se mostra problemático a partir do momento em que nem todos os autores conceituam o termo ao fazer uso do mesmo, o que pode gerar várias interpretações pelo leitor, além de mostrar uma falta de consistência teórica.

Por fim, uma última problematização a ser feita e que está intrinsecamente vinculada a esta falta de consistência teórica analisada anteriormente, diz respeito às várias interpretações da Teoria Histórico-Cultural encontradas atualmente, as quais nem sempre explicitam de forma clara em qual concepção epistemológica se baseiam. Isso se torna problemático já que ao não realizar esta explicitação, além da teoria perder credibilidade, ainda torna-se

possível que se caia em subjetivismos não condizentes com a visão histórico-cultural da teoria e seu método próprio de investigação, ou seja, o método materialista histórico dialético.

A pesquisa mostra, portanto, diversos desafios para a Teoria Histórico-Cultural tanto em relação a assuntos que necessitam de estudos mais profundos, quanto à necessidade de maior precisão conceitual e rigor teórico no uso de seus conceitos.

7 Referências

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

ANDRADA, E. G. C.; ZANELLA, A. V. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7 n.2, p.127-133, 2002.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, 2011.

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014.

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. de. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicol. cienc. Prof.*, Brasília, v. 35, n. 2, p. 255-270, 2015.

BARROS, J. P. P. et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo v. 35, n. 3, p. 463-478, 2009.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS*: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: Sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 24, 155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 328-345, 2010.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 163-171, 2015.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Pueblo y Educacion, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MACEDO, L. M. de; MARTIN, S. T. F. Interdependência entre os níveis de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS): significado de integralidade apresentado por trabalhadores da Atenção Primária. *Interface*, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 647-660, 2014.

MAHEIRIE, K. et al. Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 32, n. 1, p. 49-61, 2015.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 23-33, 2011.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. de. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 77-85, 2013.

MORI, V. D.; GONZÁLEZ REY, F. L. Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 23, n. spe, p. 99-108, 2011.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU. Proposta pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru. Bauru: SME/PMB, 2016. p. 75-85.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

VECCHIA, M. D.; MARTINS, S. T. F. Concepções dos cuidados em saúde mental por uma equipe de saúde da família, em perspectiva histórico-cultural. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 183-193, 2009.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VIGOSTKY, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, 2014.

Recebimento: 31.07.18

Aprovação: 03.09.18