

A CONSTITUIÇÃO DOS SIGNIFICADOS E DOS SENTIDOS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ESTUDO

MEANING AND SENSE CONSTITUTION IN THE DEVELOPMENT OF STUDY ACTIVITIES

Stela Miller¹

Dagoberto Buim Arena²

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir a importância do processo de interação da criança com professores, que ocorre no contexto do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a favorecer a constituição dos significados e dos sentidos essenciais à sua formação, objetivando o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização. Os processos desenvolvidos nesse contexto implicam, essencialmente, uma seleção adequada de significados sociais relevantes ao desenvolvimento de sentidos humanizadores nos alunos; uma organização de atividades de estudo que provoquem neles um motivo para realizá-las; e uma forma de interação do professor com os alunos e deles entre si que favoreça experiências emocionais propícias à integração dos estudantes nas atividades de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Significados. Sentidos. Ensino e aprendizagem. Atividade de estudo. Interação.

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of the interaction process between the child and teachers, that occurs in the context of the development of the teaching and learning processes of the school subjects, as to permit the constitution of the meanings and senses essential to his formation, aiming the development of his capacities, abilities, skills, aptitudes and values that are indispensable to hers process of humanization. The processes developed in that context implicates, essentially, an adequate selection of social meanings relevant to the development of the human senses in the students; an organization of study activities that cause them a motif to work on them; and such a situation of interaction between the teacher and the students and among the students that permit emotional experiences good to the integration of the students in the study activities.

KEYWORDS: Meanings. Senses. Teaching and learning. Study activity. Interaction.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília. Grupo de pesquisa: *Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural*. E-mail: stelamil@terra.com.br

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília. Grupo de pesquisa: *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação*. E-mail: arena@marilia.unesp.br

Introdução

Em seu desenvolvimento ontogenético, o homem, por sua própria atividade mediada pelos membros mais experientes que com ele convivem em dado meio social e com os instrumentos e signos presentes nesse meio, apropria-se da experiência sócio-histórica que as gerações precedentes acumularam. Nesse processo, ele vai adquirindo aquelas faculdades que o levam a superar os limites impostos pela espécie humana, tornando-se um ser humano genérico, isto é, sobre a base biológica que traz ao nascer incorpora os significados culturais que historicamente foram desenvolvidos pelos que o antecederam. Esse processo de humanização corresponde ao processo de educação por que passa o homem ao longo de sua vida: “ao nascer, as novas gerações encontram um mundo pleno de objetos e instrumentos, de signos que precisam aprender a utilizar e, ao aprender a utilizá-los, se apropriam também das faculdades humanas necessárias ao seu uso e que estão fixadas neles.” (MELLO, 2010, p. 196). E assim vai se humanizando.

Com isso queremos dizer que o homem não nasce humano; sua humanidade é arquitetada ao longo de sua existência, e isso só é possível quando ele se apropria do patrimônio cultural que, antes de seu nascimento, já havia sido criado social e historicamente pelas gerações que vieram antes dele. Como um ser histórico, o homem encontra, em cada fase do desenvolvimento da humanidade, “um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte”. (MARX e ENGELS, 1977, p. 56). Mas, para apropriar-se da experiência humana acumulada, o homem precisa agir, e é por meio dessa atividade que ele torna seu o que anteriormente existia apenas no âmbito das relações sociais de que participa. Agindo, ele se objetiva no produto de sua atividade – material ou imaterial. “Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação.” (DUARTE, 1996, p. 23). Evidenciamos com isso que ao mesmo tempo em que o homem é determinado pelas circunstâncias que o cercam quando nasce e se desenvolve, ele também exerce influência e altera essas circunstâncias pela sua atividade no meio em que vive.

Torna-se claro, então, conforme as palavras de Oliveira (2010, p. 23), que

[...] para viver em sociedade, não bastam as bases biológicas que a natureza assegura ao indivíduo geneticamente, mas ele precisa apropriar-se do mínimo daquele patrimônio cultural criado, histórica e socialmente, pelas várias gerações, para poder objetivar-se como ser social, transformando-o pela sua atividade.

Nesse processo, como apontamos antes, o homem vai constituindo a sua humanização, que se dá como um processo de educação das novas gerações pela mediação das gerações que as precedem.

Na trajetória feita pelo homem desde que nasce até à idade adulta esse processo de educação vai se constituindo em diferentes círculos de relações de que participa. Inicialmente restrito ao círculo familiar, essa participação, progressivamente, amplia-se para os demais grupos sociais, dentre os quais os que se constituem pelas relações educativas no interior das instituições escolares.

A escola, responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematicamente organizados em uma estrutura curricular, exerce um papel fundamental na transformação dos sujeitos ao propiciar-lhes a apropriação desses conhecimentos e desenvolver-lhes as habilidades, capacidades e aptidões necessárias ao processo de sua objetivação como seres humanos. A escola funciona, então, como uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova nos alunos o seu processo de humanização.

Os processos de ensinar e de aprender se constituem, desse modo, como o centro do trabalho escolar que se realiza pelas relações estabelecidas entre os atores centrais da situação

educativa – alunos e professores – na busca da apropriação dos significados elaborados socialmente que se transformam em conteúdos da consciência individual caracterizando os sentidos pessoais construídos pelos sujeitos.

A produção de um sistema de sentidos pelo psiquismo de cada ser humano depende, portanto, de sua relação dinâmica com o meio no qual vive. Tendo isso em vista, este trabalho objetiva discutir a importância do processo de interação da criança com os educadores e com o seu entorno cultural, que ocorre no contexto do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a favorecer a constituição dos significados e dos sentidos essenciais à sua formação, objetivando o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização.

Significado e sentido na perspectiva histórico-cultural

O domínio da linguagem é um ponto fundamental no processo de humanização do ser em desenvolvimento: é prioritariamente por meio dela que o homem interage e se comunica com o outro, que entra em contato com o acervo cultural da humanidade, que influencia aqueles com quem convive e igualmente influenciado por eles ao longo do processo de desenvolvimento.

No decorrer de sua filogênese, a humanidade foi constituindo formas de organização de sua vida em sociedade, e a linguagem aparece como um instrumento crucial desta organização, que historicamente permitiu que a experiência acumulada pela atividade humana fosse transmitida de geração a geração, possibilitando que as gerações mais novas encontrassem a cada momento o conteúdo com o qual iniciaria seu processo de desenvolvimento como seres histórico-sociais.

Para a criança, afirma Leontiev (2004, p. 348),

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Daí a afirmação de Vygotski (2000b, p. 169) de que “o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural”. A linguagem permite que ela entre em contato com o outro mais experiente e que assimile o conteúdo cultural próprio do meio em que vive.

Tal assimilação torna-se possível porque todos os objetos criados pelo homem e todas as situações que ocorrem no meio em que ele vive são representados por signos que caracterizam a expressão semiótica de uma dada realidade. Como formas de representação, os signos, sociais por natureza, alimentam, por assim dizer, nossa atividade mental, de modo que todo o conteúdo da atividade material realizada por um sujeito torna-se, por meio deles, o conteúdo subjetivo desse ser particular.

Nesse sentido, a atividade mental de cada sujeito pode ser explicada e compreendida por meio do signo, que tem como função a significação, que “constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável”. (BAKHTIN, 1990, p. 51).

É preciso insistir – afirma Bakhtin – sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. (BAKHTIN, 1990, p. 51).

De todas as formas de expressão semiótica criadas pelo homem, a mais importante é a linguagem que se expressa por meio dos signos linguísticos. Nos processos interativos de que participam os sujeitos como interlocutores em dada situação social, são veiculados os significados histórica e socialmente constituídos, os quais são apropriados por esses sujeitos e transformados em conteúdos de sua subjetividade.

Segundo Leontiev (1978, p. 111, tradução nossa), “os significados refratam o mundo na consciência do homem. [...] Por trás dos significados linguísticos se ocultam os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade objetiva”. Entende-se, com isso, que é pela atividade do sujeito em seu meio social que se constituem os significados cujo portador é a linguagem. “Dito de outra maneira, nos significados está representada — transformada e comprimida na matéria da linguagem — a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta.” (LEONTIEV, 1978, p. 111, tradução nossa).

Por outro lado, os significados sociais só existem em cada sujeito concreto como um conteúdo de sua consciência. “No significado o homem descobre a realidade, porém de um modo particular” (LEONTIEV, 1978, p. 214, tradução nossa), adquirindo na consciência individual aquilo que Leontiev (1978) chamou de “sentido pessoal”. “Enquanto que a sensorialidade externa vincula, na consciência do sujeito, os significados com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos.” (LEONTIEV, 1978, p. 120, tradução nossa). Ou seja, o *sentido* “aparece na consciência do homem como algo que reflete diretamente, e leva implícitas suas próprias relações vitais”. (LEONTIEV, 1978, p. 215, tradução nossa).

Há, portanto, uma inter-relação dinâmica entre significado e sentido que os caracteriza como conceitos de natureza distinta, mas que, ao mesmo tempo, os faz indissolúvelmente ligados. Como afirma Leontiev (1978, p. 120):

Os significados que são assimilados de fora, na consciência individual realmente parece que separam e ao mesmo tempo unem entre si ambos os tipos de sensorialidade: as impressões sensoriais da realidade exterior na qual transcorre sua atividade e as formas de vivência sensorial de seus motivos, a satisfação ou insatisfação das necessidades que se ocultam por trás deles.

E acrescenta:

Psicologicamente, ou seja, no sistema da consciência do sujeito, e não como objeto ou produto seu, os significados não existem em geral de outro modo a não ser realizando uns ou outros sentidos, assim como suas ações e operações não existem de outro modo a não ser realizando uma ou outra atividade sua, impulsionada por um motivo, por uma necessidade. (LEONTIEV, 1978, p. 120, tradução nossa).

Então, se por um lado os sentidos pessoais refletem “os motivos engendrados pelas relações vitais reais do homem” em seu meio, pelas quais assimila os significados sociais constituídos historicamente e se conscientiza dos fenômenos que são próprios dessa realidade, por outro lado, tal conscientização “só pode operar-se por meio de significados ‘acabados’ que assimila do exterior, ou seja, conhecimentos, conceitos, opiniões, que recebe na comunicação, em umas ou outras formas da comunicação individual ou de massas.” (LEONTIEV, 1978, p. 121, tradução nossa).

Vigotski, ao analisar as relações entre o pensamento e a fala, afirma, acerca dos conceitos *significado* e *sentido*, que

A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos distintos contextos. [...] Porém esse significado [...] é tão somente uma pedra no edifício do sentido. (VYGOTSKI, 2001, p. 333, tradução nossa).

Há, portanto, para o *significado*, uma vida à parte da vivência social do sujeito que participa da situação de interação discursiva: ele vive sob formas estabelecidas socialmente e que permanecem disponíveis ao usuário para que delas se utilize nos diferentes contextos comunicacionais pelos quais transita. Como assegura Leontiev (1978, p. 214, tradução nossa):

O significado é o reflexo da realidade, independentemente das relações individuais que com ela tem cada homem; o homem encontra um sistema de significações já pronto, historicamente formado e o vai assimilando do mesmo modo que vai dominando um instrumento: portador material de significado.

Entretanto, nos processos interativos, os sujeitos atuam como uma totalidade biopsicossocial e, portanto, com sua afetividade, com seus modos de pensar, de sentir e de agir já constituídos histórica e culturalmente. É por isso que quando o homem interage com o outro responde às palavras alheias conforme o sentido que atribui aos significados presentes nos enunciados que lhes foram endereçados. Está em jogo não apenas o que as palavras nos dizem como significados construídos socialmente, mas também a forma como nós as vemos e sentimos: “A palavra está inserida em um contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo [...]”. (VYGOTSKI, 2001, p. 333, tradução nossa).

O exemplo da fábula *A cigarra e a formiga*, citado por Vygotski (2001, p. 333), pode servir de ilustração para esse fato. Na fala final da formiga — *Agora dance!* —, dançar tem como significados: bailar, mover-se ao som de uma música. Porém, para essa fábula, bem mais do que *Dance, divirta-se!*, a frase *Agora dance!* tem, sobretudo, o sentido de *Morra!*, traduzindo os sentimentos que dominavam a personagem, que passara todo o verão trabalhando, com relação à cigarra, que passara o mesmo tempo cantando.

A constituição dos sentidos relaciona-se, então, com o que Vigotski denominou “experiência emocional”. Uma experiência emocional é uma unidade que, de um lado, representa algo que está fora da pessoa, ou seja, aquilo que está sendo experimentado por ela (a própria situação vivida por ela) e, de outro, aquilo que representa o que essa pessoa está sentindo com essa experiência, como a situação é vista, é percebida por ela:

Uma experiência emocional [perezhivanie] é uma unidade onde, por um lado, em um estado indivisível, o entorno é representado, isto é, aquilo que está sendo experimentado — uma experiência emocional [perezhivanie] está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa — e de outro lado, o que é representado é como eu mesmo estou experimentando isso, isto é, todas as características pessoais e todas as características ambientais estão representadas em uma experiência emocional [perezhivanie]; tudo o que foi selecionado do entorno e todos os fatores que estão relacionados com nossa personalidade e são selecionados de nossa personalidade, todas as características de seu caráter, seus elementos constitutivos, que estão relacionados ao evento em questão. (VYGOTSKY, 1994, p. 342, tradução nossa, grifos no original).

Podemos, dessa forma, afirmar que “O sentido não é engendrado pelo significado, mas pela vida”. (LEONTIEV, 1978, p. 216, tradução nossa).

Daí entendermos que, no processo de formação da criança “[...] qualquer evento ou situação no entorno da criança terá um efeito diferente sobre ela dependendo de até que ponto a criança entende seu sentido e significado”. (VYGOTSKY, 1994, p. 343, tradução nossa). Disso resulta a importância de considerarmos a relação que há entre significado e sentido e suas implicações para o encaminhamento da prática docente.

Relações significado-sentido na prática docente

Muitos são os desafios que se colocam ao docente quando ele se dedica à tarefa de organização e desenvolvimento de sua prática. Entretanto, há dois aspectos de seu trabalho que se apresentam

como decisões que ele precisa tomar de imediato quando assume a responsabilidade de uma sala de aula: o que ensinar e como fazê-lo.

Muito embora a prática docente seja direcionada por documentos oficiais que indicam os conteúdos que, em princípio, os alunos de cada série deveriam aprender, a decisão final, tanto acerca de quais conteúdos priorizar e selecionar para a organização das atividades dos alunos em sala de aula, quanto da metodologia a ser utilizada no trabalho com esses conteúdos, é do professor, em que pese a existência, em certos sistemas de ensino, de materiais didáticos oficiais, prontos para aplicação, que se propõem a substituir esse profissional na realização dessas tarefas que deveriam ser de sua responsabilidade.

A decisão a respeito do conteúdo e da metodologia de ensino implica, por um lado, a escolha, pelo professor, dos significados culturais que mais apropriadamente possam contribuir para o desenvolvimento, no aluno, daquelas capacidades que lhe permitam atuar de forma consciente no meio em que vive, e, por outro lado, a definição do melhor caminho a seguir, a fim de que os alunos queiram, de fato, aprender.

Essa problemática centra-se na questão das relações entre os significados constituídos socialmente e os sentidos que são elaborados pelos sujeitos aprendentes quando se enfrentam com a tarefa de se apropriar destes significados no desenvolvimento das atividades de estudo. Dessa relação pode depender o êxito ou o fracasso do trabalho do professor em sala de aula, mas como realizar uma prática docente que vise à condução do processo de aprendizagem dos alunos por meio da ordenação de um processo de ensino que focalize as relações significado-sentido no interior das atividades de estudo, de modo a que o aluno sinta a necessidade de realizá-las? Três pontos podem ser pensados para responder a esse questionamento.

O **primeiro** deles refere-se a uma seleção adequada de significados sociais relevantes ao desenvolvimento de sentidos humanizadores nos alunos. Pelo menos duas questões podem orientar o trabalho do professor nesse momento: “o *quê* ensinar?”, ou seja, quais conteúdos, quais significados sociais são importantes para a formação do aprendiz?, e “*para* *quê* ensinar esse conteúdo?”, isto é, com que objetivo esse conteúdo será focalizado para fazer parte da formação do ser que aprende? Lembremo-nos de que quando as novas gerações se apropriam dos objetos, instrumentos e signos próprios de sua cultura, elas se apropriam também daquelas habilidades, aptidões e capacidades que estão na base desse processo e que se transformam em órgãos de sua própria individualidade. Daí podermos afirmar que quanto maiores e melhores forem as possibilidades de acesso ao conteúdo cultural historicamente produzido e acumulado pelas gerações precedentes, mais rico é o processo de desenvolvimento das gerações mais novas.

Com efeito, quando o homem reproduz para si os significados sociais acumulados historicamente pela humanidade disponíveis em seu meio social, ele vivencia um processo pelo qual desenvolve aquelas funções que são específicas do gênero humano, isto é, ele constitui, nesse processo, suas funções psíquicas superiores, como a linguagem, o pensamento, o raciocínio lógico, a memória voluntária, dentre outras. Como afirma Leontiev (1978, p. 77-78, tradução nossa), essas funções especificamente humanas “adquirem uma estrutura que tem como elo inevitável os meios e procedimentos que se formaram no plano histórico-social, que lhe são transmitidos pelos homens que o rodeiam no processo de colaboração, de comunicação com eles.” Nesse processo se dá a educação das gerações mais jovens pela mediação das gerações mais velhas.

Esse processo educativo mais amplo reproduz-se também na escola, adquirindo peculiaridades que lhe são próprias em virtude da especificidade do trabalho escolar: possibilitar ao estudante a apropriação do saber elaborado que constitui o conteúdo das ciências, das artes, da moral e do direito, de modo a desenvolver neles as capacidades, habilidade, aptidões e valores necessários à formação de sua consciência e sua personalidade para atuar no meio em que vive, objetivando-se nos produtos de sua atividade.

A aprendizagem desses conteúdos pode levar a mudanças qualitativas no desenvolvimento dos estudantes; como afirma Vigotskii (1988, p. 115), “aprendizagem não é, em si mesma,

desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”.

Isso nos leva a refletir acerca de quão importante é, no trabalho pedagógico, selecionar aqueles conteúdos que mais apropriadamente podem ser destinados à formação do aprendiz, de modo que essa formação resulte na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades que o tornem um sujeito capaz de atuar de forma a não apenas adaptar-se ao meio em que vive, mas de realizar uma adaptação ativa nesse meio, isto é, a dele participar para transformá-lo e, transformando-o, transformar-se a si próprio.

Como nos alerta Leontiev (1978), um enfoque educativo relevante à vida “é aquele que encara as tarefas educativas e até as instrutivas, partindo das exigências que se colocam *ao homem*: como deve ser o homem na vida e de quê deve ser ele provido, quais devem ser seus conhecimentos, seu modo de pensar, seus sentimentos, etc.” (p. 185, tradução nossa, grifos do autor).

O conteúdo do estudo é, pois, um aspecto fundamental a ser pensado no planejamento do processo de ensino a ser desenvolvido em sala de aula. Por isso, na condução do processo de ensino com base na programação de atividades de estudo, “[...] a tarefa primeira e mais importante é pôr a descoberto diante dos alunos aqueles aspectos da realidade que constituem o conteúdo da ciência dada e sobre os quais os alunos deverão orientar suas ações durante o estudo.” (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987, p. 306, tradução nossa). Ou seja, a seleção de conteúdos (do conjunto dos significados, dos conceitos fundamentais em cada área do conhecimento) que serão objeto de aprendizagem, de assimilação por parte dos alunos, é tarefa fundamental, porque este conteúdo constituirá a base sobre a qual serão desenvolvidas as ações de estudo. Essa tarefa é tão importante quanto a organização do processo de ensino para a condução da atividade do aluno, pela qual são assimilados os conteúdos estudados que se transformarão nos conhecimentos, hábitos, habilidades, aptidões, valores e capacidades que fazem o aluno avançar para níveis mais complexos de desenvolvimento.

Isso nos leva ao **segundo** ponto: a aprendizagem do aluno, para se efetivar devidamente, depende de como é organizado e encaminhado o trabalho em sala de aula com base na atividade dos sujeitos aprendentes. Leontiev (1988, p. 68) assim define atividade: “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”

Conduzir o trabalho em sala de aula com base na atividade do aluno, tal como a atividade foi acima definida, representa um grande desafio para o professor, porque não basta que ele considere um determinado conteúdo importante para a formação do aluno; é preciso considerar também como se constitui a atividade para o aluno, ou seja, é preciso levar em conta a forma pela qual a situação vivida por ele na atividade é vista, é percebida. Além disso, se professor e alunos têm percepções divergentes quanto à necessidade do estudo de determinado conteúdo, torna-se crucial criar uma situação tal que os alunos encontrem um motivo para querer integrar-se na atividade. Como vimos antes, o sentido pessoal vincula os significados com os motivos do sujeito inserido em uma dada relação social com outros sujeitos e com os objetos culturais próprios de seu entorno cultural e social.

Estruturalmente, uma atividade supõe ações dirigidas a fins específicos e operações correspondentes aos modos pelos quais as ações são realizadas dentro das condições dadas pela situação em que estas acontecem. É por meio das ações que a atividade se concretiza, como nos assegura Leontiev (1978, p.83, tradução nossa): “a atividade humana não existe a não ser em forma de ação ou cadeia de ações”. “A ação – diz Leontiev (1978, p. 192, tradução nossa) – é um processo orientado a um fim, que é impulsionado não por sua própria finalidade, mas pelo motivo da atividade global que é realizada por tal ação”.

Em sala de aula é imprescindível, portanto, que as ações realizadas pelos estudantes sejam

focalizadas como parte de uma atividade, para que não se perca de vista o motivo que as gerou e as tornou necessárias à obtenção da finalidade última da atividade. “No ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 323, tradução nossa), e essa atividade existe como uma cadeia de ações de estudo realizadas pelo aluno sob a mediação do professor.

Porém, para que na sala de aula aconteça, de fato, a aprendizagem do aluno, é preciso que ele mesmo execute as ações que correspondam a determinada atividade de estudo, já que é pela atividade que ele se envolve em situações em que pode aprender com o outro, que lhe fornece as ajudas adequadas para que se aproprie do conteúdo objeto de estudo.

Uma discussão importante a esse respeito refere-se ao fato de que para que o conteúdo de estudo tenha possibilidade de ser compreendido, e retido como conteúdo da consciência do aprendiz, é necessário que ele seja objeto de sua ação, isto é, o conteúdo

só se faz consciente no momento em que (...) aparece ante ao sujeito como objeto ao qual está orientada diretamente uma ou outra ação sua. Dito de outro modo, para que seja consciente o conteúdo percebido é preciso que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de fim imediato da ação e, deste modo, entraria na relação correspondente com o motivo de tal atividade. Este princípio é válido quanto à atividade externa e interna, à prática e à teórica. (LEONTIEV, 1978, p. 193, tradução nossa).

Não basta, então, que o aluno observe um fenômeno ou que ele ouça as explicações do professor para que um conteúdo se torne consciente para ele; é preciso que essas ações façam parte de uma atividade e que os objetivos correspondentes a cada uma delas estejam ligados ao motivo que gerou a atividade da qual tais ações fazem parte. Em uma situação de realização de um experimento científico, por exemplo, o conteúdo de uma observação é compreendido e se torna consciente quando ele é o objetivo da ação de observar, que é um elo na cadeia de ações que são mobilizadas pelo motivo da atividade, que poderia se descobrir por que os corpos se dilatam pela ação do calor. Da mesma forma, o conteúdo da ação de ouvir o professor é compreendido e se torna consciente quando ele é o objetivo dessa ação que se constitui como um elo na cadeia de ações que compõem a atividade cujo motivo poderia ser, por exemplo, montar com os colegas uma peça de teatro a ser exibida à comunidade escolar de que participa. Ouvir as explicações do professor a respeito de como se estrutura um texto teatral é uma ação que tem seu objetivo não diretamente coincidente com o motivo da atividade, mas que está dirigido por ele e se constitui como um elo no conjunto das ações que levam à realização da atividade.

O sentido que para o aprendiz tem as ações que ele realiza depende, então, da forma como essas ações estão estruturalmente interligadas para compor uma atividade que é mobilizada por um motivo que para ele é relevante e está no campo de suas necessidades de aprendizagem. Reforçamos, então, a ideia de que os sentidos estão ligados aos motivos que geram uma atividade. Sendo assim, podemos nos questionar: que sentido faz para o aluno realizar as ações de estudo tanto em sala de aula, quanto fora dela?

O aluno sabe que precisa estudar, que estudar pode ser muito positivo para sua vida, que pode favorecê-lo no momento de encontrar um bom emprego, etc., mas tudo isso, embora esteja no campo de sua consciência, não se constitui em um “motivo psicologicamente eficaz” para mobilizá-lo a estudar. São motivos “apenas compreendidos” (LEONTIEV, 1988, p. 70). Estes últimos não têm força mobilizadora, porém, em certas condições, eles podem vir a transformar-se em motivos “eficazes” e levar o sujeito aprendiz a envolver-se com a ação de estudo. Isso pode acontecer, por exemplo, quando o sujeito se envolve com o estudo movido por outro motivo, alheio ao “aprender”, mas para ele “realmente eficaz”: passar de ano e ganhar, com isso, uma bicicleta. Como resultado de sua ação de estudar, o motivo que antes era apenas compreendido (estudo é importante para a vida) passa a ser realmente eficaz e provocar no aluno a ação de estudo, já que a sente agora como uma necessidade sua e a realiza movido pelo desejo de aprender. Muda, então, a configuração da

atividade de estudo e, com isso, o sentido que para ele tem essa atividade: o estudo como algo necessário para sua formação.

Há, entretanto, um aspecto de fundamental importância a ser considerado no desenvolvimento do trabalho pedagógico: o aluno inserido em sua atividade de estudo, a exemplo do trabalhador inserido em seu trabalho, só vê sentido em realizá-la quando essa atividade se mostra por inteiro a ele, ou seja, quando as ações que ele realiza estão direcionadas pelo motivo que gerou a atividade como um todo e que dá ao aluno a oportunidade de ver-se no produto dela decorrente. Caso isso não ocorra, e as ações de estudo sejam pontualmente realizadas, sem que formem uma cadeia direcionada pelo motivo de uma atividade cuja finalidade corresponda a esse motivo que a gerou, o produto dessas ações pode parecer ao aluno como algo fora de si, externo a ele, alienado. Isso causa nele um estranhamento com relação ao produto de sua ação, e, com isso, o sentido que esse produto teria para sua vida se perderá. Além disso, a própria ação que ele realiza é afetada por esse estranhamento, já que ela não se realiza em consonância com seus motivos para aprender. Nesse caso, a ação é atravessada, também, por um sentido pouco ou nada válido para sua vida.

No caso do trabalhador, na relação com seu trabalho, bem como na relação com o produto desse trabalho, em circunstâncias tais que se produza um estranhamento nessas relações, “o trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza [...] evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste”. (MARX, 2004, p. 83, grifo do autor).

De forma similar, o estranhamento que surge da realização de ações desconectadas de uma atividade de estudo direcionada por uma finalidade que corresponda ao motivo gerado por uma real necessidade de aprender, por parte do aluno, torna as ações incapazes de satisfazer essa necessidade (já que são realizadas por motivos alheios a ela, tais como para tirar uma nota, para realizar um teste, para cumprir com a tarefa exigida pela escola, etc.), e, com isso, pode fazer surgir situações nas quais o professor lance mão de mecanismos coercitivos para que as ações se concretizem e os alunos não apresentem comportamentos de rebeldia, tais como a recusa em realizar as ações, a demonstração de atitudes de indisciplina, etc.

É, portanto, pela atividade do sujeito aprendente, organizada e desenvolvida em sua estrutura completa, que este sujeito encontra motivo realmente eficaz, que o induz a querer agir e aprender. Mas isso não ocorre espontaneamente; todo o envolvimento do aluno com sua atividade se dá em meio a uma situação interativa especialmente programada para que ele tenha como motivo realmente eficaz o desejo de aprender. Isso nos leva ao terceiro ponto de reflexão acerca de como a ordenação de um processo de ensino, por meio da organização de relações interpessoais, pode ser feita tendo como foco as relações sentido-significado.

O **terceiro** ponto diz respeito, portanto, às relações interativas que podem ser estabelecidas em sala de aula para a condução da atividade de estudo. Tais relações, intencionalmente organizadas com o objetivo de promover a interação entre professor e alunos e também entre os alunos e seus pares, são fundamentais para que cada um possa pôr em execução as ações cabíveis à realização da atividade de estudo.

O campo das relações interpessoais está diretamente ligado ao conteúdo afetivo-relacional da constituição do ser em desenvolvimento. Os sentidos pessoais, construídos ao longo de sua existência, concernem à vida do sujeito, ao modo como ele vê e sente os acontecimentos que vivencia em seu meio, na interação com as pessoas e com todo o conteúdo cultural que compõe o conteúdo de sua atividade.

O contato do sujeito em desenvolvimento com o sistema de significados sociais já produzido pelas gerações que o antecederam leva-o a apropriar-se, por sua própria atividade, realizada pela mediação do outro mais experiente e pela linguagem, daquele acervo de conteúdo cultural disponível em seu meio. E o faz em consonância com sua própria maneira de ver e sentir os fatos e os acontecimentos a sua volta, isto é, mediado pelo sistema de sentidos já engendrados por sua

consciência. Nesse processo, objetiva-se em produtos de sua atividade, podendo configurar novos significados e novos sentidos que são incorporados como formas de sua existência, constituindo-se, também, como contribuições ao patrimônio cultural da sociedade de que faz parte.

Lembramos, porém, que os conteúdos ou significados culturais, bem como os meios e procedimentos a eles relacionados, que foram constituídos histórica e socialmente, não são diretamente transmitidos ao sujeito por um outro com quem interage. Interagir, significando “agir mutuamente”, implica que o sujeito não recebe passivamente o conteúdo de uma ação alheia, mas age, ele também, para que por meio de sua atividade possa apropriar-se desse conteúdo, traduzido em termos de conhecimentos, habilidades, aptidões e capacidades que lhe permitam objetivar-se em produtos dessa atividade.

Isso nos remete à lei genética geral do desenvolvimento humano formulada por Vigotskii (1988, p. 114), segundo a qual todas as funções psíquicas superiores

aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Compreende-se, a partir daí, que as relações interpessoais, ou intersíquicas, constituem a base sobre a qual são formadas as funções psíquicas superiores no ser em desenvolvimento. E, como vimos anteriormente, essas relações determinam a forma pela qual se dá a reprodução dos conteúdos culturais acumulados historicamente, que serão, na sequência, internalizados pelo sujeito que aprende e se transformarão em aquisições próprias deste sujeito, ou seja, vão se transformar nas funções intrapsíquicas. Cada uma das funções superiores se desenvolve segundo essa dinâmica, que implica a relação do ser em desenvolvimento com as pessoas mais experientes que ele. Por essa razão, Vigotski (2000a, p. 149) chega à afirmação de que “passamos a ser nós mesmos por intermédio dos outros”. Na mesma direção, Leontiev (1978, p. 78, tradução nossa) afirma que “os processos psicológicos superiores específicos do homem podem nascer unicamente na interação do homem com o homem [...] e só depois começam a ser efetuados independentemente pelo indivíduo [...]”.

Há que se considerar, portanto, o crucial papel desempenhado pelo professor na organização e desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula, pois a base dos processos interativos que acontecem nesse contexto assenta-se nas relações estabelecidas entre o professor, que é o adulto que tem como tarefa organizar o processo de ensino, e seus alunos, que se envolvem no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares por meio das atividades de estudo.

Essas relações são mediadas pela linguagem que, pela via do signo, possibilita a comunicação entre as pessoas e as coloca em interação nas mais diversas situações que acontecem no âmbito da vida em sociedade. As condutas coletivas que ocorrem nessas situações são assimiladas pelo indivíduo e se transformam em funções de sua personalidade. A linguagem é, pois, “a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade.” (VYGOTSKI, 2000a, p. 148).

A exemplo das demais funções psíquicas superiores, a linguagem primeiramente existe para o ser em desenvolvimento como conteúdo dos processos de comunicação com os adultos e só depois passa a existir como uma função interna de seu psiquismo. Como afirma Vigotski (2000a, p. 150), “por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas”.

Considerando que é pela linguagem que se dá o processo de interação entre aquele que ensina e aquele que aprende, podemos afirmar que o modo como a linguagem é utilizada em sala de aula, quer para a discussão de conteúdos teóricos, quer para explicações referentes aos trabalhos práticos ou para manter uma conversação informal, influenciará de uma ou de outra maneira a compreensão e assimilação dos significados próprios da atividade que se desenvolve, bem como a constituição dos sentidos pessoais acerca desses significados e de toda a situação em que se realiza tal atividade.

Outro aspecto que envolve o uso da linguagem para a condução do processo interativo em sala de aula refere-se à formação, no aluno, da capacidade de reflexão. Há uma ligação genética entre a discussão coletiva de que participa o aprendiz e o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão acerca dos fenômenos com os quais lida ao estudar. Como afirma Vigotski (2000a, p. 147, tradução nossa), “as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparece em sua própria conduta de reflexão”. Daí a importância de se constituírem em sala de aula relações interpessoais adequadas à realização de intercâmbios professor/aluno e alunos entre si para que, nesse processo discursivo, sejam dadas as condições necessárias ao desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno.

É, portanto, pela interação com o outro mais experiente, que o sujeito aprendente insere-se nas atividades de estudo e pode, por meio delas, apropriar-se dos conhecimentos e das habilidades, aptidões e capacidades essencialmente humanas ligadas a esses conhecimentos e levar adiante o seu processo de desenvolvimento.

Conclusão

O processo de humanização do ser em desenvolvimento acontece pela mediação do outro mais experiente e pela linguagem, que veicula os significados sociais a serem apropriados e transformados em conteúdos da personalidade e da consciência de cada sujeito. A descoberta pelo homem da realidade em que vive se dá, dessa forma, pela via dos significados: é por meio dos significados, que são expressos por intermédio dos signos, que o sujeito compreende e se conscientiza do mundo de que participa. E isso se faz de modo particular, ou seja, de acordo com o sistema de sentidos pessoais constituídos ao longo de sua vida, na dependência da forma de como ele percebe e sente tudo o que acontece a sua volta e que com ele interage.

A linguagem tem importante papel nesse processo, funcionando como um instrumento pelo qual o conteúdo das ações praticadas pelo sujeito, no plano de suas relações com as outras pessoas, transformam-se em suas próprias aquisições constituindo o plano interno de seu desenvolvimento. Isso põe em relevo uma importante tarefa que cabe ao professor em sala de aula: propiciar as condições favoráveis para que o conteúdo das relações que se dão no plano interpessoal, interpsíquico, se transforme em conteúdo do sujeito em processo de aprendizagem, ou seja, em conteúdo de sua consciência, no plano intrapessoal, intrapsíquico, possibilitando, com isso, que ele se aproprie dos conhecimentos e das capacidades que o tornam essencialmente humano.

A constituição de uma prática pedagógica que tenha como finalidade uma educação transformadora do aluno, voltada para sua humanização, seguramente pode ser alcançada por meio de uma adequada organização das relações interpessoais em sala de aula e de um planejamento cuidadoso dos conteúdos e modos de ação para seu desenvolvimento. Dentre as tarefas que tem o professor na organização do processo de ensino está a de selecionar os conteúdos, os conceitos, os significados que são relevantes ao desenvolvimento dos alunos como seres humanos de múltiplas necessidades e interesses. Para isso, a seleção dos conteúdos deveria obedecer a critérios de relevância social, com as contribuições dos educadores e dos alunos apoiadas sobre os conhecimentos essencialmente necessários para a compreensão do entorno em que se relacionam e para a ruptura além de seus limites. Desse modo, as decisões devem considerar o entorno cultural do aluno, os significados culturais e os sentidos, na relação entre alunos e professores e, sobretudo, a função do ensino formal em promover a expansão do universo cultural dos alunos para além de seu entorno.

Em íntima relação com a seleção de conteúdos, impõe-se a tarefa de organizar atividades de estudo que provoquem nos alunos um motivo para realizá-las, isto é, prever a realização de atividades que lhes permitam lidar com significados (conceitos) adequados à aprendizagem de uma determinada unidade de conhecimento e que possam ligar-se, de alguma forma, às expectativas dos alunos quanto ao valor desse conhecimento para sua vida, encontrando aí um motivo realmente eficaz que favoreça sua disposição para querer aprender e engajar-se na tarefa de estudo.

Essas atividades podem ser efetivadas de forma adequada quando o contexto da sala de aula permite o estabelecimento de relações interpessoais, caracterizadas pela interação do professor com os alunos e dos alunos entre si, ocasionando a troca de informações, o entendimento dos significados (conceitos) incluídos na situação de estudo, os questionamentos e os esclarecimentos necessários à sua aprendizagem.

Com essa forma de organização e de desenvolvimento das atividades didáticas em sala de aula, pensamos ser possível pôr no horizonte de nossas expectativas a realização de um processo de ensino voltado para o processo de humanização do aluno, ou seja, um processo que implica a apropriação de significados sociais sócio-historicamente produzidos, os quais, ao serem interiorizados pelo sujeito em desenvolvimento, se transformam em capacidades que são essencialmente humanas, permitindo-lhe objetivar-se em produtos de sua atividade. Nesse processo, os significados presentes na situação de aprendizagem são assimilados pelo sujeito de uma forma particular, isto é, conformando um sistema de sentidos que caracterizam o conteúdo de sua consciência e de sua personalidade. Estabelecem-se, desse modo, as condições adequadas para que o ser em desenvolvimento tenha a formação que o capacite a atuar de maneira autônoma, crítica e consciente no meio em que vive.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

DAVÍDOV, D.; MÁRKOVA, A. La concepción de La actividad de estudio de los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GALPERIN, P.; ZAPORÓZHETS, A. e ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 300-315.

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

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. [I- Feuerbach]. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-202.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. revisada. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 3-26.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000a, v.3, p. 139-168.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje oral. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid, Visor, 2000b, v.3, p. 169-182.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid, Visor, 2001, v.2, p. 287-348.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (Org.). *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. p.338-354.

Recebido em: 25 de abril de 2010.
Aprovado em: 06 de maio de 2010.