

# CAPÍTULO 9

## DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA\*

*Aline Harumi Sasaki  
Marta Sueli de Faria Sforzi*

### Introdução

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a escola é um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral do estudante. O valor atribuído a essa instituição está no tipo de conhecimento que é compartilhado nela: os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 290), “[...] a tomada de consciência humana passa pelos portões dos conceitos científicos”.

A importância conferida por essa teoria aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento na formação humana pode levar a, equivocadamente, considerarmos que estamos diante de uma concepção intelectualista do desenvolvimento da consciência, todavia, como nos alerta Leontiev, a consciência “deve ser compreendida não somente como conhecimento, mas também como relação, como orientação” (LEONTIEV, 1983, p. 192, tradução nossa)<sup>1</sup>. Isso significa que os conhecimentos sistematizados não são vistos como acúmulo de informações sobre diferentes campos da existência humana, mas como instrumentos que ajudam na formação da imagem do mundo pelos estudantes, orientando a relação deles com a realidade. Esses conhecimentos, quando ensinados de acordo com procedimentos didáticos adequados, contribuem para a formação de um tipo específico de pensamento: o pensamento teórico (DAVIDOV, 1998).

Novamente, outro equívoco de interpretação pode ocorrer. Por se tratar do desenvolvimento do pensamento, podemos, de imediato, considerá-lo algo vinculado apenas ao aspecto cognitivo, envolvendo o raciocínio lógico, no entanto o pensamento não é uma função psíquica isolada, ele está vinculado a outras funções, em um sistema dinâmico. Segundo Vigotski,

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001, p. 479-480, grifo nosso).

Na analogia apresentada pelo autor, o pensamento é composto por conceitos, expressos em palavras, e o que coloca o pensamento em movimento são as necessidades e

---

\* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.128-138

<sup>1</sup> No texto original, lemos: Debe ser interpretada no como la adquisición de meros conocimientos, sino como la relación, como la dirección” (LEONTIEV, 1983, p. 192)

motivos, afetos e emoções, o que evidencia a relação entre afeto e cognição. Na aprendizagem de conceitos cotidianos pela criança, a unidade afetivo-cognitiva é muito evidente. Ela aprende conceitos, movida pela necessidade de integração ao mundo, e suas tentativas de comunicação com o adulto e com outras crianças, a exploração dos objetos e a imitação das ações humanas são atividades cognitivas permeadas pela trama afetiva, o que confere sentido pessoal à aprendizagem. A presença do sentido pessoal é condição para toda aprendizagem que promove o desenvolvimento, portanto, também é condição para a aprendizagem de conceitos científicos.

Porém, na aprendizagem dos conceitos cotidianos, duas razões favorecem a atribuição de sentido pessoal: ela está diretamente vinculada à atividade prática, e a necessidade de sua aprendizagem é sentida pela criança de modo imediato. Já na aprendizagem de conceitos sistematizados pelas diferentes ciências e ensinados na escola, a situação muda. Apesar de os conceitos científicos estarem vinculados à realidade objetiva, alguns não têm relação com a atividade prática imediata do estudante, dificultando que este atribua sentido à sua aprendizagem. Por esse motivo, a atribuição de sentido pessoal pelos estudantes é um desafio pedagógico, enfrentado pelos professores diariamente em sala de aula e deve estar presente desde o planejamento das aulas, ao serem definidas as ações de ensino.

A compreensão da atividade no processo de desenvolvimento do psiquismo e da relação entre motivos da atividade e o sentido pessoal, que serão tratados neste texto, oferece elementos para refletirmos acerca da atribuição de sentido na aprendizagem escolar e buscarmos ações pedagógicas que a favoreçam.

## **A atividade no processo de desenvolvimento do psiquismo humano**

Ao estudar o desenvolvimento do psiquismo humano, subsidiado nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, Leontiev (2004) destacou que o desenvolvimento ocorre mediante a apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade.

O desenvolvimento dos seres humanos foi impulsionado pelo trabalho, pois, ao invés de se subordinarem às leis da natureza, eles se relacionaram com elas, criando produtos materiais e intelectuais - “[...] no decurso da actividade dos homens [trabalho], as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais) [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 265).

Esses produtos da ação humana constituem o que é denominado de cultura, o que contempla modos de agir, valores, saberes e conhecimentos sistematizados. No processo de aprendizagem, os seres humanos se apropriam da cultura.

A apropriação é um processo sempre ativo, em que o sujeito necessita exercer uma atividade adequada com os objetos da cultura, reproduzindo as ações e operações motoras e intelectuais próprias de cada objeto que foi formado historicamente. Essas ações e operações só ocorrem pela orientação de alguém mais experiente que realize, de modo compartilhado, a atividade na qual elas se fazem presentes. Leontiev (2004) alerta que nem tudo pode ser designado de atividade, mas apenas “[...] os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 296). Portanto, a atividade está sempre vinculada a uma necessidade particular que encontra, no objeto material ou ideal, a sua satisfação. Ao descobrir no objeto da atividade essa potencialidade, o objeto passa a se converter em motivo que impulsiona as ações do sujeito. Nas palavras do autor,

[...] a necessidade “não conhece” seu objeto, este ainda deve ser descoberto. Somente como resultado deste descobrimento, a necessidade adquire objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido), adquire sua atividade estimuladora e orientadora da função, isto é, se converte em motivo (LEONTIEV, 1978, p. 148, tradução nossa)<sup>2</sup>

Somente ao se descobrir o objeto como aquele que atende a uma necessidade é que o objeto se converte em motivo que dá direção às ações. Imaginemos a seguinte situação: uma criança sempre acompanha os pais em pescarias, mas a atenção dela está voltada a ações como brincar com a massinha utilizada como isca, organizar as ferramentas de seu pai etc. No entanto, mediada pela comunicação com o seu pai, procurando reproduzir as ações do adulto, a criança passa a ter a necessidade de pescar determinado peixe, ou seja, o peixe passa a ser um objeto percebido/descoberto pela criança, convertendo-se em mobilizador e orientador de ações como observar quais são os anzóis e linhas mais adequados, a presença da isca, os movimentos corretos para fisgar o peixe no momento exato, dentre outras. Essas ações, juntamente com as operações, são processos que oferecem condições para a execução da atividade.

Leontiev (2004) recorre aos conceitos de atividade, ação e operação para explicar como ocorre o processo de apropriação da cultura. No caso da situação exposta anteriormente, aprender a pescar significa apropriar-se, de modo consciente, da atividade de pesca, o que envolve o domínio de vários processos: é necessário saber o melhor horário, dias e períodos para a pesca, adequar seus instrumentos de pesca de acordo com o local da pescaria (rio, oceano, praia, lago), adequar a altura da boia, utilizar a isca mais propícia para cada tipo de peixe, saber atrair os peixes, reconhecer o momento de fígada etc.

Cada um desses processos ocorre de modo independente e é denominado, por Leontiev (2004), de ação. O conteúdo de cada uma dessas ações (adequar a bóia e os instrumentos, atrair os peixes etc.) e o motivo (pescar o peixe) não coincidem diretamente, ou seja, adequar a boia não satisfaz diretamente a necessidade que está estimulando a ação – capturar o peixe –, mas o pescador a realiza porque, em sua consciência, a relação entre essas ações e a atividade (que sempre é mais ampla que a ação) está presente.

Para um pescador iniciante, essas ações “independentes” exigem o controle consciente delas, isto é, esse sujeito tem toda a atenção voltada para cada ação, visando que ela ocorra de modo satisfatório. Ao contrário, na consciência de um pescador experiente, haverá apenas o fim de pescar o peixe e aquelas ações já citadas são realizadas por ele sem requerer dele a atenção deliberada para cada parte do processo, pois todas as ações já se transformaram em operações, denominadas por Leontiev (2004), de operações conscientes. Elas “[...] formam-se, primeiro, como processos que visam um fim, que podem apenas adquirir em seguida, em certos casos, a forma de práticas automatizadas” (LEONTIEV, 2004, p. 304), ou seja, as operações são as ações já conscientizadas, já automatizadas, que dão condições para a realização de ações mais complexas.

O movimento entre ação e operação ocorre tanto em aprendizagens motoras (presentes em atividades como pescar, andar de bicicleta, praticar um esporte, cozinhar etc.) como em aprendizagens eminentemente mentais (presentes em atividades cognitivas como contagem, leitura e escrita, resolução de problemas etc.). Obviamente, nas aprendizagens motoras estão também presentes aprendizagens mentais. Já as aprendizagens mentais, nem sempre estão vinculadas à ação material sobre algum objeto físico. Essas ações podem ocorrer apenas no plano mental, como é o caso da maior parte da aprendizagem que ocorre na instituição escolar, o que as torna mais complexas.

---

<sup>2</sup>No texto original, lemos: “[...] la necesidad ‘no conoce’ su objeto, éste aún debe ser descubierto. Sólo como resultado de ese descubrimiento, la necesidad adquire su objetividad y el objeto que es percibido (representado, concebido), adquire su actividad estimuladora y orientadora de la función, es decir, se convierte en motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 148).

## Vinculação entre motivos da atividade e o sentido pessoal

Além do movimento entre ação e operação, Leontiev (2004) afirma que há uma relação particular entre atividade e ação, podendo existir também um movimento entre elas. O motivo das ações, que inicialmente está vinculado à atividade, desloca-se para a própria ação – a ação que inicialmente é realizada movida por outro fim passa, ela própria, a atender a uma nova necessidade do sujeito. Por exemplo, a ação de conhecer o tipo de peixe existente em determinada região é movida pela necessidade de se adequar os instrumentos necessários para a sua pesca. Ela é uma ação porque a finalidade de se conhecer os tipos de peixe não tem um fim em si mesma, seu objetivo está na realização da atividade de pescar. Todavia, ao realizar essa ação, a criança, ou mesmo o adulto, pode, aos poucos, desenvolver um interesse genuíno pela vida aquática, pelos diferentes tipos de peixes existentes e pela sua forma de vida. Há, então, uma mudança de motivos, o que era uma ação inicialmente movida por outro fim passa a atender a uma necessidade do sujeito e, assim, a ação transforma-se em uma atividade.

Para explicar esse “deslocamento” de motivos, Leontiev (2004) os diferencia em dois tipos: os “apenas compreendidos” e os “realmente eficazes”. Essa transformação da ação em atividade ocorre quando os motivos apenas compreendidos se transformam em motivos realmente eficazes.

Essa transformação é explicada, por Leontiev (2004), por meio da suposição da seguinte situação: uma criança deve fazer em casa os deveres passados pelo professor. Apesar de dito que o dever deve ser feito para ela fixar melhor o que foi visto em sala de aula e, assim, ter bom desempenho escolar, esse é um motivo criado por outro (pais ou professores) e apenas compreendido pela criança, no entanto é insuficiente para movê-la em direção à realização da ação. É dito também que ela só poderá brincar ou assistir à televisão depois de realizar o dever, o que surte efeito. Esse acaba sendo o motivo eficaz para a criança realizar a ação: fazer o dever para poder brincar ou assistir à televisão, mas esses motivos podem mudar, e o que era apenas compreendido pode se transformar em motivo eficaz. Ao realizar os deveres, a criança acaba tendo bons resultados na escola e, com isso, sente-se valorizada e, depois de um tempo, passa a fazer seus deveres por conta própria, movida pelo desejo de ter bom desempenho. Ou seja, o motivo que era apenas compreendido pela criança transformou-se em um motivo que age realmente ou que é realmente eficaz na definição do seu comportamento.

Esse deslocamento de motivos pode ocorrer à medida em que a criança percebe que, ao ter boas notas, conseguirá acompanhar melhor as aulas ou que passará a ter o reconhecimento dos professores ou familiares. Enfim, “Em certas condições, o resultado da ação [atingir uma boa nota] conta mais que o motivo que realmente suscita a ação [autorização para brincar]” (LEONTIEV, 2004, p. 299).

Em outra obra, Leontiev (1960) afirma que há motivos gerais e amplos (adquirir formação cultural, preparar-se para um trabalho futuro etc.) e motivos particulares e estreitos (receber prêmios, não ser punido etc.). O primeiro tipo de motivos confere maior constância à realização das ações e não depende da situação específica de estudo, já os de segundo tipo atuam durante pouco tempo e dependem de circunstâncias diretas como a atitude do professor de cobrar, premiar, punir ou valorizar a ação do estudante. Obviamente, é importante se desenvolver motivos gerais e amplos no estudante, já que eles não existem a *priori* neste, principalmente na criança, porém, mesmo quando já desenvolvidos, nem sempre eles são suficientes para manterem a determinação do estudante na realização das tarefas propostas. Nesse caso, entram em ação os motivos do segundo tipo que exercem uma função complementar, razão pela qual Leontiev considera que os dois tipos de motivo são importantes.

Para realizar algumas atividades é absolutamente indispensável a existência de uns e outros motivos. Por isso, a existência de motivos gerais e muito constantes não exclui a necessidade de criar motivos adicionais que incentivem a ação. Por sua vez, os motivos que estimulam diretamente não são suficientes para que a atividade seja plenamente realizada. **A atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza.** Esta atividade, não só não pode enriquecer e melhorar o seu conteúdo, mas também é uma carga a mais para o sujeito. Isso acontece, por exemplo, com tudo que é feito por imposição. Por isso, apesar da importância dos estímulos-motivos, **a tarefa pedagógica, consiste em criar motivos gerais significativos, que não apenas incentivam a ação, mas que dão um sentido determinado ao que é feito** (LEONTIEV, 1960, p. 349, tradução nossa, grifo nosso)<sup>3</sup>.

O sentido pessoal está na base dos motivos que incitam o sujeito a agir e é esse sentido que possibilita a relação consciente entre o conteúdo das ações e o motivo da atividade, sendo parte integrante do conteúdo da consciência. Leontiev (2004) considera que a consciência humana é constituída pelo conteúdo sensível, pela significação social e pelo sentido pessoal.

O conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) é o que “colore” as objetivações do mundo e o que constitui o pano de fundo das condições da consciência (LEONTIEV, 2004). O conteúdo percebido pelas sensações, percepções e representações é “interpretado” pelas significações sociais existentes. Por exemplo, diante de uma folha de papel, por meio da percepção visual capta-se um objeto retangular, branco, quadriculado, fino etc., mas nossa consciência não “vê” esse conteúdo sensível de modo isolado, ela o interpreta como “folha de papel”. Ou seja, um significado social se interpõe entre o sujeito e o objeto, interpretando-o.

Segundo Asbahr (2011b, p. 6), as significações sociais são a “forma ideal da existência do mundo objetal”. No caso já citado, no objeto retangular, branco, quadriculado, fino etc., está objetivada a sua significação social: “folha de papel”. Essa significação supera, por incorporação, o que é captado pelos sentidos e medeia a relação do sujeito com o objeto. O sistema de significações tem certa estabilidade no interior de uma cultura e é compartilhado entre todos indivíduos que dela fazem parte, tornando possível a comunicação entre eles. Assim, o objeto é “interpretado” como uma folha de papel pelos indivíduos que fazem parte da mesma cultura.

Trata-se de certa estabilidade porque, como a sociedade tem movimento, as significações também se alteram à medida que os conhecimentos, valores e hábitos são modificados, exigindo a ressignificação ou criação de novos significados que expressem a nova materialidade.

Apesar de as significações serem comuns entre os sujeitos que participam da mesma cultura, o que elas representam para cada pessoa depende da relação subjetiva que ela estabelece com as significações presentes nas atividades, constituindo assim os sentidos pessoais. Em outras palavras, as significações estão “[...] no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constitui-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações [...]” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 96).

---

<sup>3</sup> No texto original, lemos: “Para realizar algunas actividades es absolutamente indispensable la existencia de unos y otros motivos. Por eso, la existencia de crear motivos generales y muy constantes no excluye la necesidad de crear motivos suplementarios que estimulen a actuar. A su vez, los motivos que estimulan directamente no son suficientes para que la actividad se realice plenamente. La actividad que no tiene un motivo general y amplio carece de sentido para el individuo que la realiza. Esta actividad, no solamente no se puede enriquecer y mejorar en su contenido, sino que además es una carga para el sujeto. Esto pasa, por ejemplo, con todo lo que se hace por imposición. Por esto, a pesar de la importancia que tienen los motivos-estímulo, la tarea pedagógica consiste en crear motivos generales significativos, que no solamente incitan a actuar, sino que dan un sentido determinado a lo que se hace” (LEONTIEV, 1960, p. 349).

Leontiev (2004) ressalta que significado e sentido estão intrinsecamente ligados um ao outro, já que o sentido se refere à forma particular como o sujeito relaciona-se com as significações presentes ao seu redor, ou seja, o sentido pessoal compõe a forma/imagem subjetiva da existência do mundo objeto, própria de cada sujeito. Por exemplo, o significado de folha de papel é estabelecido socialmente, mas o sentido de uma folha de papel para um operário que trabalha em uma copiadora e que passa o dia repondo folhas nas bandejas das impressoras é diferente do sentido que ela tem para o sujeito desempregado que está distribuindo seu currículo ou para o desenhista que nela expressa sua criação artística.

Pensemos em mais uma situação para compreendermos os conceitos de significado social e sentido pessoal: o Dia de Natal. Esta data tem um significado em nossa cultura que é comum a todos, mas seu sentido pode variar muito entre as pessoas. Para algumas, tem o sentido de alegria e reunião familiar, para outras, de tristeza, porque esse dia lembra pessoas que já se foram, ou sentido de trabalho para a dona de casa que recebe os familiares para a festa, ou de lucro para o lojista, ou o sentido de maior salário para o vendedor comissionado. Gomes (2014, p. 166) afirma que, no sentido pessoal, se encontra “[...] a unidade de afeto e cognição, pois, como síntese da atividade de apropriação-objetivação, é só por meio dele que o significado social adquire existência subjetiva”.

Podemos concluir que, apesar de Leontiev não tratar especificamente da relação entre afetividade e cognição, é possível reconhecermos que esses dois elementos estão nas “entranhas” da estrutura da atividade, constituída de necessidades, motivos, ações e operações. O sujeito apropria-se das significações existentes (objetivações) por meio da sua atividade, e o que essas significações se tornam para o sujeito depende do sentido pessoal que este confere a elas, orientando a personalidade dele.

Em outras palavras, podemos afirmar que a unidade afetivo-cognitiva é a expressão da relação entre os componentes da consciência (conteúdo sensível, significado social e sentido pessoal) e a estrutura da atividade (necessidades, motivos, ações e operações).

## **O sentido pessoal na aprendizagem escolar**

Quando pensamos em aprendizagem de conhecimentos cotidianos, geralmente o sentido pessoal já está presente. Imaginemos o seguinte cenário: a criança, ao aprender a dar o laço no cadarço, inicialmente vê como sua mãe o amarra, depois tenta cruzá-lo, mas não dá o nó. Em seguida, a mãe a ajuda e ensina-lhe, passo a passo, como fazê-lo até que a criança consiga dar o laço sozinha. Normalmente, a criança deseja aprender a dar o nó, “[...] ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2017, p. 121), portanto, as ações de aprendizagem têm sentido pessoal para ela.

Retomemos o exemplo da atividade de pesca. Em uma comunidade que sobrevive da pesca, acompanhar os adultos, aprender a fazer a vara de pescar, a rede, o remo, saber o melhor horário, dias, períodos para a pesca, identificar locais dos rios nos quais se concentram mais peixes, saber atraí-los, conhecer o ciclo de vida dos peixes para poder planejar sua ação de pesca ou cultivo configuram ações que são plenas de sentido para a criança.

Assim como essas citadas, muitas aprendizagens podem ocorrer pela participação direta na atividade prática, no entanto, conforme a cultura vai se complexificando, alguns conhecimentos vão se especializando, compondo o conteúdo das diferentes ciências. Apesar de vinculados à atividade produtiva, tais conhecimentos não são mais captados pela participação direta nessa atividade, tornando-se, portanto, necessário um lugar específico para a transmissão dessa cultura – a escola.

Quando essa cultura é trabalhada fora da atividade produtiva que lhe deu origem, a necessidade imediata dela para o sujeito também se distancia, o que afeta o sentido de

aprendê-la. Por exemplo, uma coisa é ter a necessidade de comunicar algo por escrito a alguém e para isso aprender como escrever, outra é aprender a escrever, sem ter necessidade alguma de comunicar algo a outra pessoa (como ocorre na aprendizagem da linguagem escrita na escola); uma coisa é ter a necessidade de pescar e, por isso, aprender o ciclo de vida dos peixes, para permitir que se reproduzam e sejam pescados no período certo, outra é aprender o ciclo de vida dos peixes, sem ter a necessidade imediata de adquirir esse conhecimento (tal como é feito no ensino de ciências na escola); uma coisa é aprender a contar, a somar ou dividir porque há a necessidade de controlar a quantidade de peixes pescados e seu consumo, outra coisa é aprender a somar, dividir, sem ter que efetivamente somar ou dividir nada real (caso da aprendizagem da matemática na escola).

O fato de os conhecimentos cotidianos serem plenos de sentido pessoal para os sujeitos já foi sinalizado por Vigotski (2001) ao fazer a distinção entre a aprendizagem de conceitos científicos e a aprendizagem de conceitos espontâneos. Para o autor, os conceitos espontâneos são formados em situações assistemáticas, vinculadas à experiência prática, inseridos em uma situação particular. No caso apresentado anteriormente, a criança aprende vários conceitos como peixe, vara, lago, clima, tempo, água, irmão, família, entre outros que podem fazer parte daquele contexto de pesca.

Os conceitos científicos, normalmente ensinados no espaço escolar, são formados em situações fora do contexto de uso e desvinculados da necessidade imediata do estudante. Se, por um lado, isso é um problema, por outro é justamente seu caráter abstrato que pode fazer com que a atenção do estudante seja dirigida ao próprio sistema conceitual ao qual está vinculado o conceito. Pelo fato de não estarem presos a determinado objeto ou situação particular, os conceitos científicos podem ser facilmente generalizados e aplicados a outras situações, estando aí, contraditoriamente, o seu valor.

Pensemos nos seguintes episódios: uma criança, em situações cotidianas, aprende que seu cachorro é um animal. Em um passeio ao parque, ela vê um macaco e um gato e percebe que eles também são denominados de animais. Para ela, então, animais são cachorros, gatos e macacos, porém ela desconhece o que os qualifica como tal ou que existem outras espécies de animais, tampouco o que há em comum entre animais e plantas. No entanto, na aprendizagem dos conceitos científicos de animal e de ser vivo, a atenção da criança volta-se para o sistema de conceitos, para a abstração e não para um animal específico. Segundo Sforzi (2010), “É a compreensão desse sistema de conceitos que permite aos sujeitos generalizar um determinado objeto como animal ou incluí-lo em outro reino ou, ainda, excluí-lo da condição de ser vivo [...]” (SFORZI, 2010, p. 104). Ou seja, a apropriação de conceitos científicos envolve a abstração dos aspectos essenciais do objeto de estudo além da compreensão do sistema de conceitos no qual ele está inserido, permitindo a operação voluntária e consciente com esse objeto. Consequentemente, os campos da percepção, da atenção, do raciocínio e da memória do estudante são ampliados com a generalização possibilitada pela apropriação do conceito científico (SFORZI, 2010).

Justamente a capacidade de abstração e a realização de operações intencionais com o conceito são a grande força dos conceitos científicos, que, por sinal, são as debilidades dos conceitos espontâneos. Por serem apreendidos em situações contextualizadas, os conceitos espontâneos prendem-se à percepção direta, o que limita seu poder de generalização, no entanto é pelo fato de estarem vinculados a uma atividade prática e contextualizada que eles têm uma força que os conceitos científicos não têm: eles são plenos de sentido pessoal, existe um motivo pessoal para sua aprendizagem. Por essa razão, conclui Vigotski (2001, p. 263: “[...] a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e científicos no aluno escolar são inteiramente diversas: naquilo em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos, e vice-versa [...]”.

Se, como vimos anteriormente, por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva, como desenvolvermos o pensamento conceitual nos estudantes ao

ensinar os conceitos científicos se esses conceitos são fracos em relação à atribuição de sentido pessoal?

## A unidade afetivo-cognitiva e a organização do ensino

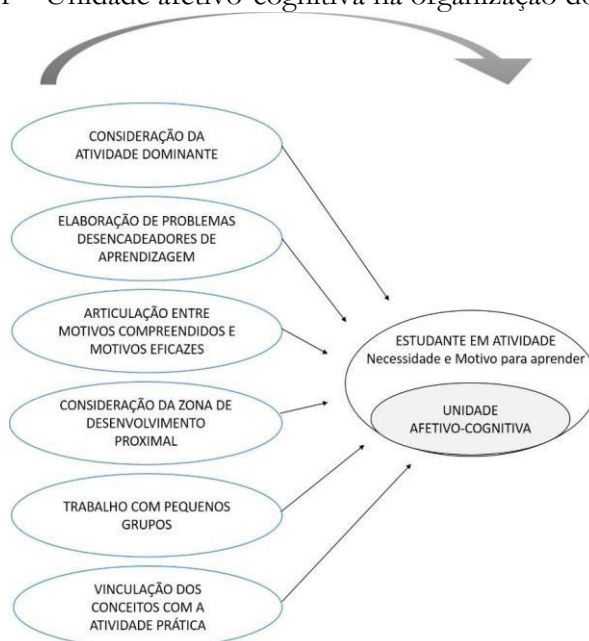
Pelo exposto até o momento, é possível compreendermos que um dos desafios da educação escolar que visa propiciar o desenvolvimento humano é buscar a unidade entre afeto e cognição na organização do ensino, isto é, buscar mobilizar o estudante para a aprendizagem do conteúdo escolar.

Com o objetivo de identificar o que se altera na organização do ensino, ao se contemplar a unidade afetivo-cognitiva, Sasaki (2020) realizou uma pesquisa que incluiu análise de experimentos didáticos, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, bem como entrevistas com professores/pesquisadores que os desenvolveram<sup>4</sup>. A intenção dessa autora foi verificar quais aspectos são considerados na organização do ensino ao se levar em conta essa unidade.

Por meio dos dados coletados, ela identificou que a unidade afetivo-cognitiva não se expressa somente nas relações interpessoais, no carinho entre professor-aluno, em ambientes pedagógicos agradáveis e materiais didáticos atrativos, mas na existência de algumas ações de ensino que os professores organizam para criarem motivos para a aprendizagem de conteúdos escolares.

De acordo com Sasaki (2020), a unidade afetivo-cognitiva está presente nos processos de ensino e aprendizagem quando o professor a) considera a atividade dominante em que o sujeito se encontra, b) elabora problemas desencadeadores de aprendizagem, c) articula motivos compreendidos e motivos eficazes, d) leva em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo do estudante, e) trabalha com pequenos grupos, f) vincula os conceitos com a atividade prática (ver Figura 1). Isso porque, trata-se de ações de ensino que visam colocar o estudante em atividade.

Figura 1 – Unidade afetivo-cognitiva na organização do ensino



Fonte: Elaborada pelas autoras.

<sup>4</sup> Os sujeitos da pesquisa de Sasaki (2020) foram pesquisadores que concluíram o trabalho de mestrado ou doutorado nos últimos dez anos (2008-2018), que adotaram como metodologia de pesquisa o experimento didático, tendo como local de desenvolvimento instituições de ensino da educação básica, e que aceitaram realizar a entrevista semiestruturada sobre os aspectos referentes às ações docentes relacionadas à organização do ensino do experimento realizado.



Apresentaremos brevemente as ações expostas na Figura 1.

*Consideração da atividade dominante* - ao compreenderem quais são as forças condutoras do desenvolvimento da psique dos estudantes e as necessidades e motivos que podem surgir em determinado período de sua vida, professores entrevistados por Sasaki (2020) procuraram orientar a atividade dos estudantes com base nesses indícios para que as significações pudessem adquirir sentido pessoal para estes. Considerar, por exemplo, que o jogo de papéis sociais é a atividade dominante para crianças pequenas se apropriarem da cultura orienta o professor a organizar o ensino com base nessa atividade. O mesmo ocorre ao se considerar outras atividades dominantes em outros períodos da vida, como a atividade objetual manipulatória, a atividade de estudo, a comunicação íntimo-pessoal, a atividade profissional/estudo (ELKONIN, 1987).

*Elaboração de problemas desencadeadores de aprendizagem* - é considerado problema de aprendizagem uma situação fictícia ou semelhante à real que apresenta um conflito para o qual é exigida uma solução mediada pelo conceito em ensino. De imediato, o estudante não consegue solucioná-lo com os conhecimentos de que dispõe, sendo necessário buscar novos conhecimentos que possibilitem sua resolução, gerando, desse modo, o motivo de aprender o conteúdo curricular. O conteúdo ensinado passa a ser condição para a resolução do problema e objeto da atividade do estudante.

*Articulação entre motivos compreendidos e motivos eficazes* - apesar de desejarmos que todas as crianças, adolescentes ou adultos que estão em sala de aula tenham motivos gerais e amplos para o estudo (estudar para compreender os fenômenos do mundo, para ter um bom desempenho profissional no futuro etc.), muitas vezes esses motivos são apenas compreendidos pelos estudantes, e os motivos eficazes, do tipo particular e estreito (não reprovar, ter boas notas, receber um elogio, não ser punido etc.), são os que movem as suas ações. Assim, os professores entrevistados por Sasaki (2020), como defendido por Leontiev (1960), procuravam combinar esses dois tipos de motivo, de modo que o envolvimento e o bom resultado na realização de tarefas pontuais pudessem gerar motivos gerais e amplos para o estudo. Essa combinação de motivos pode ser verificada em situações em que os professores propuseram a criação de um produto como expressão do estudo realizado tais como a exposição dos trabalhos produzidos, a publicação de um livreto com textos de autoria dos alunos, a realização de um debate sobre pontos divergentes em um conteúdo, dentre outras ações que criaram um fim mais imediato para o estudo. Essas ações tendem a gerar um motivo eficaz (particular e específico), todavia o envolvimento na realização delas, a satisfação com o resultado e a valorização pelo grupo, pais e professores podem, aos poucos, gerar no estudante motivos mais gerais e amplos para o estudo.

*Consideração da zona de desenvolvimento proximal* - para que o estudante seja ativo com o conteúdo escolar, é necessário que as tarefas propostas sejam desafiadoras, criando nele a necessidade de estudo. Para isso, essas tarefas não podem estar aquém, nem muito além do nível de desenvolvimento do estudante. Professores entrevistados por Sasaki (2020) procuravam estar atentos às manifestações dos estudantes que evidenciassem as funções que estão em desenvolvimento, com a intenção de organizarem o trabalho pedagógico de forma a impulsioná-las. Portanto, ao realizarem o planejamento das aulas, esses professores não levavam em consideração apenas o conteúdo a ser ensinado, para definirem as ações de ensino, mas também as condições do sujeito da aprendizagem, o desenvolvimento por este apresentado bem como seu potencial de desenvolvimento próximo.

*Trabalho com pequenos grupos* - a organização de momentos de interação entre pares em pequenos grupos na resolução de tarefas de estudo contribui no envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem, é o que confirmaram os professores entrevistados por Sasaki (2020). A maior parte deles recorreu a discussões em grupos após a apresentação de problemas desencadeadores de aprendizagem, garantindo um tempo para que ocorresse a reflexão entre pares, de modo que os estudantes se mobilizassem em torno

da busca de soluções que, posteriormente, era orientada pelo professor. Discussões e contraposições de argumentos tenderam a provocar o aumento do interesse dos integrantes do grupo pelo conteúdo ensinado, possibilitando também alterar o comportamento dos estudantes que passaram a ter atitudes mais coletivas de estudo.

*Vinculação dos conceitos com a atividade prática* - a força e a debilidade dos conceitos científicos e espontâneos, como evidenciado por Vigotski (2001), indicam a necessidade de estes serem trabalhados de forma articulada. Vincular os conceitos científicos à atividade prática, com fenômenos que podem ser compreendidos por meio dos conceitos em estudo, faz com que a força, própria dos conceitos espontâneos, possibilite ao estudante sentir a necessidade dos conceitos científicos. Isso não significa se manter a formação escolar no nível das aprendizagens cotidianas, já que há que se preservar a força dos conceitos científicos, que está justamente na sua condição de conhecimento abstrato que permite a generalização, superando o conhecimento imediato. Professores entrevistados por Sasaki (2020) afirmam que, quando buscaram, durante as aulas, relacionar os conceitos com fenômenos da realidade objetiva, os estudantes manifestaram maior engajamento nas ações propostas, provavelmente por atribuírem sentido pessoal à aprendizagem.

## **Considerações finais**

A aprendizagem escolar tem papel decisivo na formação do pensamento teórico dos estudantes. Apesar de o pensamento ser uma função psíquica específica, seu desenvolvimento ocorre em sintonia com as demais funções por meio da interação ativa do sujeito com o objeto de conhecimento. Essa atividade é movida por necessidades e motivos e envolve afetos e emoções. Ou seja, é necessário que os estudantes tenham necessidades e motivos para aprenderem, assim, atribuirão sentido pessoal às significações ensinadas no espaço escolar. Por essa razão, não basta a transmissão verbal direta do conteúdo do professor para o aluno, mas a proposição de ações que coloquem o estudante em atividade com os conceitos a serem ensinados.

A complexidade do conteúdo escolar, em razão de seu nível de abstração, aliado às condições de seu ensino, que, inevitavelmente, ocorre em contexto em que os conceitos científicos não se fazem necessários de modo imediato, torna a busca da mobilização do estudante pelo conteúdo um desafio constante no trabalho pedagógico.

Ao longo deste texto foram citadas algumas ações de ensino que, em situação experimental, revelaram ter a potencialidade de colocar o estudante em atividade com objeto de conhecimento, evidenciando a unidade afetivo-cognitivo na aprendizagem do conteúdo escolar. Outras ações também poderiam ser mencionadas, todavia procuramos citar apenas aquelas que, já realizadas em sala de aula, evidenciaram resultados positivos.

Todavia, não é a ação em si que tem esse potencial formativo, pois, se ela for realizada de modo mecânico, sem essa intencionalidade por parte do professor, certamente outro será o seu resultado. Por essa razão, para o campo da didática, o que deve ser destacado é a intencionalidade dessas ações - elas são organizadas com a finalidade de colocar os estudantes em atividade com o conteúdo curricular, por isso são ações que buscam criar necessidades e motivos de estudo, envolver os estudantes afetiva e cognitivamente com o conteúdo escolar, para que estes coloquem o pensamento teórico em movimento e, assim, possam desenvolvê-lo.

## Referências

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. B. . Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP: v. 18, n. 1, p. 161-168, jan./abr. 2014.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia. In: LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1983.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, Anatoly Aleksandrovich, LEONTIEV, Alexis, RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Boris Mikhailovich. **Psicología**. Mexico: Editorial Grijalbo, 1960, p. 341-354.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 119-142.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p.92-109, jan./abr. 2013.
- LURIA, Alexander Romanovich. Palavra e conceito. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol. IV, p. 17-51.
- SASAKI, Aline Harumi. **A unidade afetivo-cognitiva como princípio para a organização do ensino: um olhar mediante conceitos da Teoria Histórico-Cultural**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural**. Caderno Temático sobre a organização do trabalho pedagógico. SEED, Curitiba - PR. 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.